REVISTA INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE

REVISTA NAȚIONALĂ DE PROFIL PSIHOPEDAGOGIC PENTRU CADRE DIDACTICE

EDIȚIA A XXIV-A



AUGUST 2026

REVISTA “*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*”, EDITIA A-XXIV-A / AUGUST 2026

ISSN 2668-7097 ISSN-L 2668-7097

EDITOR:

DUMITRAȘCU ANDREEA

COLECTIVUL DE REDACȚIE:

ACĂR Coculiana - Școala Gimnazială „Ciprian Porumbescu”, Comănești, Bacău

Agrigoroae Adina-Nicoleta - Grădinița cu Program Prelungit, Vânători

Andrei Minodora-Violeta - Liceul Teoretic „Brâncoveanu Vodă”, Urlați

Angela Murariu - Grădinița P.N. nr. 51 / Seminarul Teologic Ortodox Constanța

Angheluță Irina-Larisa - Școala Gimnazială Țifești, Vrancea

Apetrei Rebeca - Grădinița „Junior” - Liceul Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași

Armencea-Trifan Laura - Școala Gimnazială Nr. 1, Matca, Galați

Asăvoaiei Carmen-Nicoleta - Colegiul Național „Octavian Goga”, Marghita, Bihor

Atanasiu Gina - Liceul Teoretic „Emil Racoviță”, Galați

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

Berbeneciuc Nicoleta-Eugenia - Școala Gimnazială „Regina Elisabeta”, Rădăuți

Berku Diana - Liceul Tehnologic „Gheorghe Șincai”, Târgu Mureș

Beznea Elena-Felicia - Seminarul Teologic Ortodox „Sf. Andrei”, Galați

Bibire Dragoș - Liceul Tehnologic „Georgeta Jurgea Cancicov”, Parincea, Bacău

Bochiș Nadia - Colegiul Tehnic „Traian Vuia”, Oradea

Bogdan Constantin - Liceul Tehnologic „Ion Mincu”, Târgu Jiu

Bonca Mihaela - Școala Gimnazială „Ion Heliade Rădulescu”, București

Boșca Daniela - Collège National d’Informatique „Spiru Haret”, Suceava

Botezatu Stella - Liceul Teoretic „George Coșbuc”, Bălți, Republica Moldova

Brabete Marusia-Amalia - Școala Gimnazială Nr. 3 Oțelu Roșu

Bratosin Felicia Mariana - Școala Gimnazială Nr. 1 Brașov

Brînzea Mihaela - Liceul Teoretic „Brâncoveanu Vodă”, Urlați

Budurean Corina - Colegiul Tehnic „Traian Vuia”, Oradea

Buică Alexandra - Grădinița cu Program Prelungit „Primii Pași” Nr. 1, Pitești, Argeș

But Georgeta-Maria - Colegiul Național „Lucian Blaga”, Sebeș

Căluș Frăguța-Georgeta - Liceul Tehnologic Feldru

Căpinaru Ilona Mihaela - Liceul Tehnologic „Dumitru Dumitrescu”, Buftea, Ilfov

Caius Negrea - CJRAE Caraș-Severin

Caranda Gheorghița - Școala Gimnazială „Profesor Nicolae Caranda”, Glogova

Ceban Z. I. - Instituția Publică Centrul Educațional pentru Copiii Bolnavi de Cancer, Chișinău

Chețeg Alexandra-Raluca - Școala Gimnazială Cristești

Cheregi Roxana - Grădinița cu Program Prelungit Nr. 30, Oradea

Chira Mihaela Ioana - Colegiul Național „Avram Iancu” / G.P.P. „Piticot”, Câmpeni

Ciobanu Valentina - Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, Vâlcea

Cioloca Anamaria-Liana - Școala Gimnazială Solovăstru, Mureș

Cirimpei Olimpia-Doina - Cirimpei Olimpia-Doina

Cîrcu Clara-Carmen - Colegiul Național de Muzică „George Enescu” / Liceul Tehnologic „Theodor Pallady”, București

Cîrcu Magdalena - Grădinița Montessori Universe, București

Cochior-Balan Angelica - Școala Gimnazială Cleja / G.P.N. Nr. 2 Cleja

Corhaneanu Angela - Școala Gimnazială „Matei Basarab”, Târgoviște

Corlade Iulia - Liceul Tehnologic „Petru Rareș”, Bacău

Costaru Simona Manuela - Colegiul Național „Liviu Rebreanu”, Bistrița

Cornelia Toader - Colegiul Tehnic „Mihail Sturdza”, Iași

Cârdei Paraschiva-Alina - Școala Gimnazială „Gheorghe Popadiuc”, Rădăuți

David Ana - Școala Gimnazială Nr. 2 / Grădinița cu Program Prelungit Nr. 3, Sebeș

Damian Monica - Colegiul Tehnic Infoel, Bistrița

Dedean Niculina Gabriela - Liceul cu Program Sportiv, Bistrița

Diac Gabriela - Școala „Dimitrie A. Sturdza”, Iași

Diaconu Maria-Alexandra - Școala Profesională Starchiojd

Diaconu Mădălina-Violeta - Liceul Tehnologic „Eremia Grigorescu”, Târgu Bujor

Diaconu Radu-Florentin (dr.) - Școala Gimnazială Nr. 1 Poiana, Galați

Dinu Simona-Ionela - Liceul Tehnologic „Alexandru Ioan Cuza”, Slobozia, Ialomița

Dragomir Annaymone - Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Lipova, Bacău

Dragomir Maria Mădălina - Școala Gimnazială Gura Vitioarei

Drăgan Andreea Mihaela - Grădinița cu Program Prelungit Făget, Timiș

Drăghici Eugenia - Liceul Tehnologic „Carol I”, Valea Doftanei, Prahova

Drugău Georgeta - Școala Gimnazială „Alexandru Vechiu”

Dume Gabriela - G.P.P. Nr. 30 Oradea

Dumitrescu Aurora - Colegiul Economic „Virgil Madgearu”, Târgu Jiu

Epure Mihaela - Liceul Teoretic „Dunărea”, Galați

Farcaș Claudia Emanuela - Grădinița cu Program Prelungit Făget

Floroae Luciana-Alexandra - Școala Gimnazială Vârfurile

Gheorghe Mihaela (dr.) - Biblioteca Județeană „Dinicu Golescu”, Argeș

Gornic Milena-Vesna - Grădinița cu Program Prelungit Giroc, Timiș

Grădinaru Janeta - Școala Gimnazială Nr. 1 Lunca Banului, Vaslui

Humă Alina-Manuela - Liceul „Alexandru cel Bun”, Botoșani

Huțu Andreea-Iuliana - Grădinița cu Program Prelungit Vânători

Ichim Ionica - Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, Râmnicu Sărat

Ileana Marcela Boșogea-Tudor - Școala Gimnazială „Gheorghe Magheru”, Caracal

Ioniță Titiana-Carmen - Școala Gimnazială „Sf. Trei Ierarhi”, Hanu Conachi, Galați

Istrate Florentina - Școala Gimnazială Strejnicu, Prahova

Istrate Rodica Alina - Școala Gimnazială „Ion Creangă”, Cluj-Napoca

Iuliana Bucur - Școala Gimnazială „Grigore Moisil”, Ploiești

Ivaszuk Corina Emilia - Școala Gimnazială „Nichita Stănescu”, Baia Mare

Jurcovan-Vigh Melinda - Liceul Teoretic „Adam Muller Guttenbrunn”, Arad

Lăzărescu Andreea-Monica - Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Galați

Leleșcu Monica - Grădinița cu Program Prelungit Nr. 1, Lugoj

Leșu Aurora-Steliana - Grădinița Nr. 2 Dârvari, Ilfov

Lupu Elena - Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Zemeș

Loredana Năstase - Liceul Tehnologic Dorna Candrenilor

Maftei Alexandra (dr.) - Liceul Tehnologic „Mihai Eminescu”, Dumbrăveni

Male Luminița-Elena - Școala Gimnazială Nr. 1 Sălișteа de Vașcău

Manolache Anișoara - —

Marcu Codruța-Alina - Colegiul Național „Avram Iancu”, Câmpeni, Alba

Marinescu Dana-Nicoleta - Colegiul Tehnic „Mihai Bravu”, București, Sector 3

Marinescu Ioana-Valentina-Alexandra - Colegiul Tehnic „Mihai Bravu”, București, Sector 4

Matei Irina Maria - Școala Gimnazială „Dosa Daniel”, Valea Izvoarelor

Menţer Victorița-Andreea - Școala Gimnazială „Carmen Sylva”, Iași, structura G.P.P. Nr. 20

Micu Anca Petronela - CJRAE Vaslui / Liceul cu Program Sportiv Vaslui / Școala Gimnazială „Dimitrie Cantemir”, Vaslui

Mocanu Andreea - Școala Gimnazială Nr. 1 Curcani, Călărași

Moga Aniela-Ioana - Colegiul Național „Vasile Alecsandri”, Galați

Moldovan Crina - Școala Gimnazială Nr. 1, Bistrița

Moțoc Lucica - Colegiul Național „Vasile Alecsandri”, Galați

Munteanu Carmen - Colegiul Tehnic „Edmond Nicolau”, Focșani

Nagy Laura Ioana - Școala Gimnazială Matei, Bistrița-Năsăud

Neagu Elena-Mădălina - Școala Gimnazială Tătărani

Negrea Cristina - Școala Gimnazială „Constantin Brâncuși”, Târgu Jiu

Nemuț Valeria-Ștefania - Școala Gimnazială „Matei Basarab”, Târgoviște

Nechita Gabriela (dr.) - Palatul Copiilor Iași, Cercul de muzică ușoară vocal-instrumentală

Onofrei Iuliana-Nadia - Școala Gimnazială Hârtop, Suceava

Olar Cornelia - Grădinița „Căsuța Fermecată”, Luduș, Mureș

Pădure Elena-Dana - Liceul Teoretic Buziaș

Pădureanu Natalia - Școala Gimnazială Zăvoi

Pătran Florentina - Liceul Auto „Traian Vuia”, Târgu Jiu

Papuc Carmen Cristina - Școala Gimnazială Novaci, Structura Pociovalișstea, Gorj

Paraschiv Oana Elena - Școala Gimnazială Nr. 1 Bârsănești

Păun Mihnea Gabriel - Universitatea din București

Petcu Mariana - Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați

Petrean Camelia Maria - Școala Gimnazială „Rákóczi Ferenc”, Satu Mare

Petric Beatrix - Liceul Teoretic „Pintea Viteazul”, Cavnic

Petrindean Ana-Maria - Grădinița cu Program Prelungit „Degețica”, Cluj-Napoca

Petre Monica - Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Filofteia”, Ștefănești

Pleșa Liliana - Școala Gimnazială Poplaca

Pop Anca-Valeria - Grădinița cu Program Normal Nr. 4 Zalău

Popescu Carmen - Școala Gimnazială Nr. 13, structura G.P.P. Nr. 14, Râmnicu Vâlcea

Popescu Mihaela Miruna - Școala Gimnazială „Nicolae Titulescu”, București

Rădeanu Maria - C.J.R.A.E. Vrancea

Rediu Daniela - Școala Profesională Fântânele, Iași

Roman Cristina-Maria (drd.) - Colegiul Național „Petru Rareș”, Beclean

Sala Gina Loredana - Colegiul Național „Onisifor Ghibu”, Oradea

Samoilă Ionela - Liceul Tehnologic Topoloveni, Argeș

Sandu Mirela - Colegiul Național Catolic „Sf. Iosif”, Bacău

Serban Dănuț - Liceul Teoretic „Petru Cercel”, Târgoviște

Șerban Maria Mădălina - Colegiul Național „Ienăchiță Văcărescu”, Târgoviște

Șerban Raluca-Cristina - Școala Gimnazială „Prof. Ilie Popescu”, Șotânga, Dâmbovița

Silea Giorgiana-Ionela - Grădinița cu Program Prelungit „Căsuța Bucuriei” Nr. 11 Brașov

Spineanu Claudia-Ileana - Colegiul Național „Constantin Diaconovici Loga”, Timișoara

Stancă Alina Carmen - C.N.I. „Matei Basarab”, Râmnicu Vâlcea

Stancu Priciu Daniela - Liceul Teologic Adventist, Craiova

Stanoniu Elena-Cătălina - Școala Gimnazială Tătărani

Stoica Anuța - Liceul Sanitar „Vasile Voiculescu”, Oradea

Stoica Raluca - Școala Gimnazială Căpșuna, Cobia, Dâmbovița

Stoleru Alina - Școala Gimnazială „General Nicolae Șova”, Poduri, Bacău

Suciu Camelia - Școala Gimnazială Bunești

Szekely Lavinia - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Ploiești

Tămăslăcaru Paul - Colegiul Tehnic „Ion Mincu”, Focșani

Tița Ilona - Liceul Tehnologic Roșia de Amaradia

Toader Cornelia - Colegiul Tehnic „Mihail Sturdza”, Iași

Triculescu Florentina-Daniela (logoped) - C.S.E.I. Balș

Ungureanu Alina-Petronela - Școala Gimnazială Nr. 1 Comarna

Ungureanu Anca-Paula - Școala Profesională Mogoșești, Iași

Ungureanu Violeta - Școala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani, Botoșani

Ureche Diana - Colegiul Național Pedagogic „Carmen Sylva”, Timișoara

Urs Marcela Andrea - Colegiul Tehnic „Traian Vuia”, Oradea

Ursan Diana - Școala Gimnazială „Nicu Enea”, Bacău

Valeria Balint - Liceul „Carol I”, Bicaz

Vană Sofica - Liceul „Ion Neculce”, Târgu Frumos, Iași

Vîță Florentina-Ștefania - Școala Gimnazială Gârcov

Vochița Violeta - Grădinița cu Program Normal Scoarța, Gorj

Volcovinschi Tamara - Școala Gimnazială „Ion Creangă”, Satu Mare

Vulpe Daniela - Școala Gimnazială „Constantin Brâncuși”, Târgu Jiu

Zidaru Daniela - Școala Gimnazială Teslui, Olt

CUPRINS

CAP.I - ARTICOLE ȘI STUDII DE SPECIALITATE……..……..8

CAP. II - PROIECTE DIDACTICE……..……....711

CAP. III.- PROIECTE DE INTERVENTIE PERSONALIZATE / FIȘE ȘI TESTE DE EVALUARE ……921

CAPITOLUL I

ARTICOLE ȘI STUDII DE SPECIALITATE

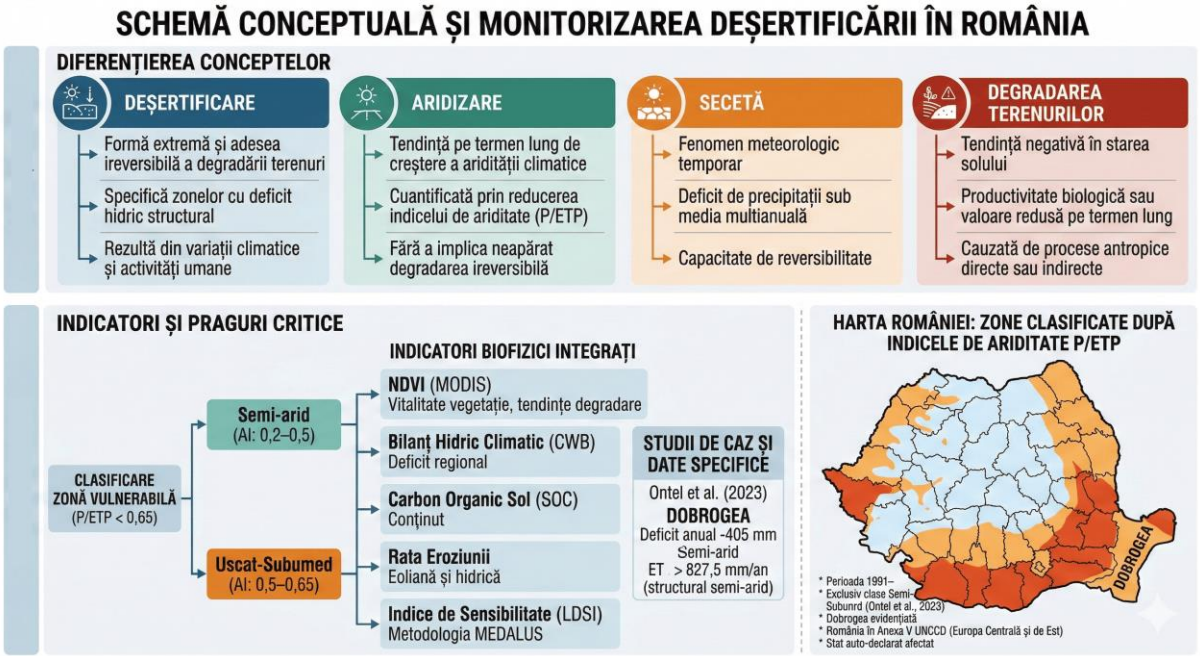
Deșertificarea în România-Studiu de specialitate

Dumitrescu Aurora
Colegiul Economic „Virgil Madgearu", Târgu Jiu

Abstract
Aproximativ o treime din teritoriul național al României se află în prezent sub risc de deșertificare, fenomen amplificat de o creștere a temperaturii medii anuale cu +2,11°C între 1958 și 2023 și de colapsul quasi-total al infrastructurii de irigații după 1990. Prezentul studiu constituie o sinteză analitică a literaturii științifice și a rapoartelor instituționale publicate între 2000 și 2025, fără a revendica originalitate empirică proprie, ci o integrare critică a cunoașterii existente.Ideea centrală a studiului este că deșertificarea din România nu este un fenomen pur climatic, ci rezultatul cumulat al schimbărilor climatice, deciziilor politice și economice post-1990 care au distrus mecanismele de protecție a solului: infrastructura de irigații, perdelele forestiere și practicile agricole conservative. Fără o gestionare corectă a resurselor de sol și apă, proiecțiile indică posibilitatea ca peste 40% din teritoriu să devină stepă aridă în următoarele decenii, cu pierderi economice anuale de 1,5–2 miliarde de euro în anii de secetă severă.

Metodologie
Studiul se bazează pe o sinteză analitică a literaturii științifice, a rapoartelor instituționale naționale și internaționale și a datelor de teledetecție publicate între 2000 și 2025. Sursele principale includ studii publicate în *Remote Sensing*, *Ecological Indicators*, *Catena* și *Water*, rapoartele ANM (InfoClima 2024), datele UNCCD, rapoartele PAC și PNRR, precum și studiul comprehensiv Prăvălie et al. (2025), care cartografiază simultan 12 procese de degradare la nivel național.

1. Cadrul conceptual: ce este și ce nu este deșertificarea
Convenția Națiunilor Unite de Combatere a Deșertificării (UNCCD, 1994) definește deșertificarea drept „degradarea terenurilor în zonele aride, semi-aride și uscat-subumede, rezultată din diverși factori, inclusiv variațiile climatice și activitățile umane". (art. 1, lit. a)



Această definiție delimitează fenomenul de trei procese conexe cu care este frecvent confundat. **Aridizarea** reprezintă tendința pe termen lung de creștere a aridității climatice — cuantificată prin reducerea indicelui de

ariditate (P/ETP) —, fără a implica neapărat degradarea ireversibilă a terenurilor. **Seceta** este un fenomen meteorologic temporar, cu deficit de precipitații sub media multianuală și capacitate de reversibilitate. **Degradarea terenurilor** desemnează tendința negativă în starea solului cauzată de procese antropice directe sau indirecte, exprimată prin reducerea pe termen lung a productivității biologice sau valorii pentru societatea umană. **Deșertificarea propriu-zisă** reprezintă forma extremă și adesea ireversibilă a degradării terenurilor, specifică zonelor cu deficit hidric structural.

România a ratificat UNCCD prin Legea nr. 629/1997 și este încadrată în Anexa V (Europa Centrală și de Est), fiind una dintre cele 13 state membre ale UE care s-au auto-declarat afectate de deșertificare. Monitorizarea fenomenului utilizează un set integrat de indicatori biofizici: indicele de ariditate (P/ETP < 0,65 definește zonele vulnerabile), NDVI derivat din date MODIS pentru monitorizarea vitalității vegetației, bilanțul hidric climatic (CWB), conținutul de carbon organic al solului (SOC), rata eroziunii eoliene și hidrice, precum și indicele de sensibilitate a terenurilor la degradare (LDSI), aplicat prin metodologia MEDALUS. În Dobrogea, deficitul hidric anual atinge −405 mm, cu evapotranspirație de referință depășind 827,5 mm/an — valori care plasează regiunea structural în teritoriu semi-arid.

2. Parametrii climatici și vulnerabilitatea pedologică: un teritoriu în transformare

Accelerarea încălzirii pe teritoriul românesc este documentată cu precizie. Conform raportului InfoClima „Starea Climei — România 2024", temperatura medie anuală a crescut cu +2,11°C în intervalul 1958–2023, depășind rata medie globală de încălzire. Vara anului 2024 a fost cea mai călduroasă din istoria măsurătorilor, cu o medie de 23,1°C, iar în vara anului 2025 a fost raportat un record de 48,0°C în județul Dolj. Durata valurilor de căldură a crescut cu 10–15 zile în majoritatea regiunilor și cu 25–30 de zile în sud-vestul și estul țării între 1950 și 2023. Proiecțiile indică o posibilă creștere a duratei secetei cu până la 40 de zile anual în regiunile vulnerabile în următorii 25 de ani.

Regimul precipitațiilor se deteriorează în paralel. Tendința descrescătoare atinge aproximativ 30 mm pe deceniu la nivel național, cu o distribuție spațială profund inegală: peste 600 mm/an în Câmpia de Vest, față de sub 400 mm/an în Dobrogea și Delta Dunării. Tendințele bilanțului hidric climatic (1961–2013) indică condiții din ce în ce mai uscate, cu valori negative de până la −2 mm/an în majoritatea regiunilor, cu excepția toamnei. Frecvența secetelor pedologice s-a intensificat: dacă la începutul secolului XX România înregistra 1–3 ani de secetă pe deceniu, în intervalul 2001–2010 au fost documentați 5 ani de secetă extremă, iar seceta din 2018–2021 a fost cea mai lungă din istoria înregistrărilor.

Aceste modificări climatice nu acționează pe un sol neutru. **Structura pedologică** a României cuprinde tipuri de sol cu vulnerabilitate diferențiată, iar cele mai productive sunt, paradoxal, și cele mai expuse. Cernoziomurile, dominante în Câmpia Română, Bărăgan, Dobrogea și Podișul Moldovei, sunt cele mai productive soluri ale țării, dar înregistrează pierderi de 40,95–97,9 t/ha/an pe sol gol la pante de 15–20% (stația experimentală Aldeni-Buzău, 1995–2010). Solurile nisipoase din Oltenia — circa 80.000 de hectare între Calafat și Dăbuleni — sunt extrem de vulnerabile la eroziunea eoliană. Solurile salinizate afectează aproximativ 4% din suprafața agricolă.

Zonele biogeografice cele mai vulnerabile sunt stepa și silvostepa din sudul și estul României, unde acoperirea forestieră coboară sub 10%. Câmpia Română (Oltenia, Muntenia, Bărăgan), Podișul Dobrogei — cu condiții semi-aride structurale și agricultură pe 70% din suprafață —, Podișul Moldovei — cu eroziune în ravene și alunecări de teren — și porțiunile centrale ale Câmpiei de Vest constituie marile unități de relief cu risc ridicat.

3. Cartografia degradării: unde se manifestă și cât de extins este fenomenul

Datele climatice și pedologice descriu un potențial de degradare. Datele de teledetecție și monitorizare de teren arată ce s-a întâmplat deja.

„Sahara Olteniei" — epicentrul deșertificării românești. Fenomenul cel mai dramatic se manifestă în sudul Olteniei, în triunghiul Craiova–Calafat–Corabia, unde aproximativ 100.000 de hectare de teren dominat de nisipuri

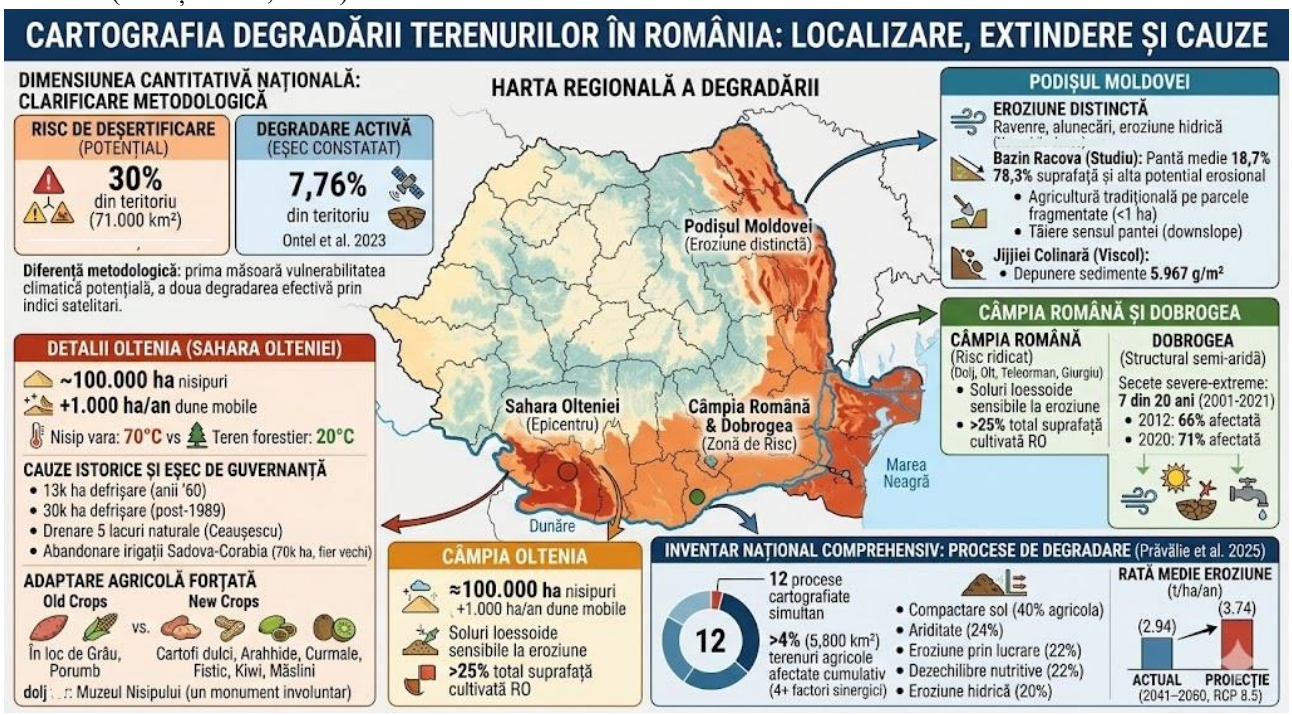
se extind cu 1.000 de hectare pe an de sol fertil transformat în dune mobile (Ministerul Mediului, 2025). Temperatura nisipului atinge 70°C vara pe suprafețele descoperite — un diferențial de 50°C față de terenurile forestiere adiacente, care ilustrează concret impactul pierderii acoperirii vegetale. Cauzele istorice sunt documentate cu precizie: defrișarea a 13.000 de hectare în anii 1960, urmată de tăierea suplimentară a 30.000 de hectare de pădure post-1989, drenarea celor cinci lacuri naturale din Oltenia sub regimul Ceaușescu și abandonarea sistemului de irigații Sadova-Corabia — care deservea 70.000 de hectare și a fost ulterior dezmembrat pentru fier vechi. Adaptarea agricolă forțată reflectă gravitatea situației: fermierii au trecut la culturi tolerante la nisip — cartofi dulci, arahide, curmale, fistic, kiwi, măslini — în locul tradiționalelor grâu și porumb. Județul Dolj găzduiește astăzi singurul Muzeu al Nisipului din Europa — un monument involuntar al eșecului de guvernanță.

Câmpia Română și Dobrogea. Județele Dolj, Olt, Teleorman și Giurgiu concentrează riscurile cele mai ridicate în Câmpia Română, cu soluri loessoide sensibile la eroziune eoliană și hidrică, pe terenuri arabile reprezentând peste 25% din totalul suprafeței cultivate a României. Dobrogea, regiunea structural semi-aridă dintre Dunăre și Marea Neagră, a înregistrat secete severe-extreme în 7 din 20 de ani între 2001 și 2021; în 2012 și 2020, 66% și, respectiv, 71% din suprafața regiunii a fost afectată de secetă.

Podișul Moldovei prezintă o formă distinctă de degradare, dominată de eroziunea în ravene, alunecări de teren și eroziunea hidrică, mai degrabă decât de formarea dunelor. Bazinul Racova, zona reprezentativă studiată, prezintă o pantă medie de 18,7%, cu potențial erozional ridicat pe 78,3% din suprafață. Agricultura tradițională pe parcele fragmentate sub 1 hectar, practicată pe versanți în sensul pantei, a accelerat degradarea. În timpul evenimentelor de viscol, depunerea medie de sedimente a ajuns la 5.967 g/m² în Câmpia Colinară a Jijiei.

Dimensiunea cantitativă națională trebuie citită cu atenție metodologică. Conform celei de-a 6-a Comunicări Naționale privind Schimbările Climatice (2013), 30% din teritoriul total (71.000 km²) se află sub risc de deșertificare. Studiul de teledetecție Ontel et al. (2023, *Remote Sensing*) identifică 7,76% din teritoriul național ca aflându-se în degradare activă, cu 60,8% în ameliorare și 31,44% stabil. Aparenta contradicție — 30% risc față de 7,76% degradare activă — este explicabilă metodologic: prima cifră măsoară vulnerabilitatea climatică potențială, a doua constată degradarea efectivă prin indici satelitari. Studiul Prăvălie et al. (2025) — cel mai detaliat inventar național de până acum — constată că peste 4% (aproximativ 5.800 km²) din terenurile agricole sunt afectate cumulativ de niveluri ridicate de degradare prin acțiunea sinergică a patru sau mai mulți factori. Procesele cu cea mai largă extindere sunt compactarea solului (40% din suprafața agricolă), ariditatea (24%), eroziunea prin lucrare (22%), dezechilibrele nutritive (22%) și eroziunea hidrică (20%). Rata medie națională de eroziune este estimată la 2,94 t/ha/an, cu proiecții de creștere la 3,74 t/ha/an pentru 2041–2060 sub scenariul

RCP 8.5 (Niacșu et al., 2023).



4. Cauzele deșerticării

Datele din secțiunea anterioară arată amploarea fenomenului; întrebarea critică este de ce România se află în această situație, când alte state cu condiții climatice similare au evoluții diferite. Răspunsul relevă o interacțiune specifică între cauze naturale naturale și alegeri politice.

Factori climatici. Creșterea cu +2,11°C a temperaturii medii activează o buclă de feedback pozitiv cu efecte auto-amplificate: temperaturi mai ridicate → creșterea evapotranspirației potențiale → reducerea umidității solului →

stres vegetal → eroziune accelerată → degradare suplimentară. Frecvența secetelor pedologice s-a intensificat structual: nivelurile apelor freatice au scăzut la 30–50% din mediile multianuale în 2022, cu o tendință de declin de 57%. Regiunile cele mai expuse prezintă o frecvență de 55–60% a anilor moderat uscați și de 10–15% a anilor secetoși. Aceștia sunt factori la care România se poate adapta, dar pe care nu îi poate controla.

Colapsul infrastructurii de irigații — factorul antropic decisiv. Înainte de 1989, sistemul național deservea 3 milioane de hectare, cu 10.630 km de canale de aducțiune/distribuție, 26.700 km de rețele de conducte îngropate și peste 2.700 de stații de pompare. Colapsul post-1990 a fost catastrofal și rapid: proiectat pentru cooperative socialiste mari (medie 28.114 ha/unitate), sistemul era structural incompatibil cu exploatațiile mici post-reformă (medie 2,1 ha), care nu puteau suporta costurile de operare. Rezultatul: în 2010–2012, doar 2–5% din suprafața era irigată; în 2021, numai 2,64% din suprafața agricolă totală era irigată; circa 75% din instalații sunt nefuncționale, iar 50% din canalele deschise nu au fost niciodată impermeabilizate, generând 40% pierderi de apă. Consumul de apă pentru irigații a scăzut de la 8 miliarde m³/an la 1 miliard m³/an — o reducere de 87%.

Defrișarea și distrugerea perdelelor forestiere. România a pierdut jumătate din suprafața forestieră în mai puțin de un secol: de la 18 milioane de hectare în 1900 la 6 milioane în 2013. Acoperirea forestieră în zonele de câmpie este acum critică: 5,3% în Câmpia Olteniei, 4,1% în Câmpia Moldovei, 3,5% în Bărăgan și 3,2% în Câmpia de Vest — față de un optim recomandat de 14–16%. Comparația satelitară România–Bulgaria la graniță este edificatoare: Bulgaria menține perdele forestiere vizibile din aer între câmpurile agricole, în timp ce în România este complet descoperită. Perdelele forestiere reduc evaporarea apei din sol cu 25–30% și transpirația plantelor cu 30% — beneficii pierdute sistematic în ultimele trei decenii. Între 2001 și 2017 au fost pierdute 317.000 de hectare prin exploatare forestieră, jumătate în parcuri naționale sau zone de conservare.

Practicile agricole nesustenabile și fragmentarea terenurilor. Agricultura intensivă contribuie la pierderea anuală a 150 de milioane de tone de sol, inclusiv 1,5 milioane de tone de humus. Ratele eroziunii pe stațiunile experimentale din Podișul Moldovei ating 43,12 t/ha/an sub porumb la stația Perieni.Reforma funciară post-1990 a creat o fragmentare extremă: dimensiunea medie a exploatației este de 2,1 hectare, față de media UE de 38 de hectare. Această fragmentare este asociată cu investiții reduse, management deficitar și abandon — România având printre cele mai mari niveluri de risc de abandonare din UE (30% din suprafețe). Paradoxal, abandonul terenurilor generează „înverzire" detectabilă satelitar, confundată uneori cu ameliorarea, deși reprezintă o pierdere de funcționalitate agricolă și economică.

5. Consecințe socio-economice și ecologice

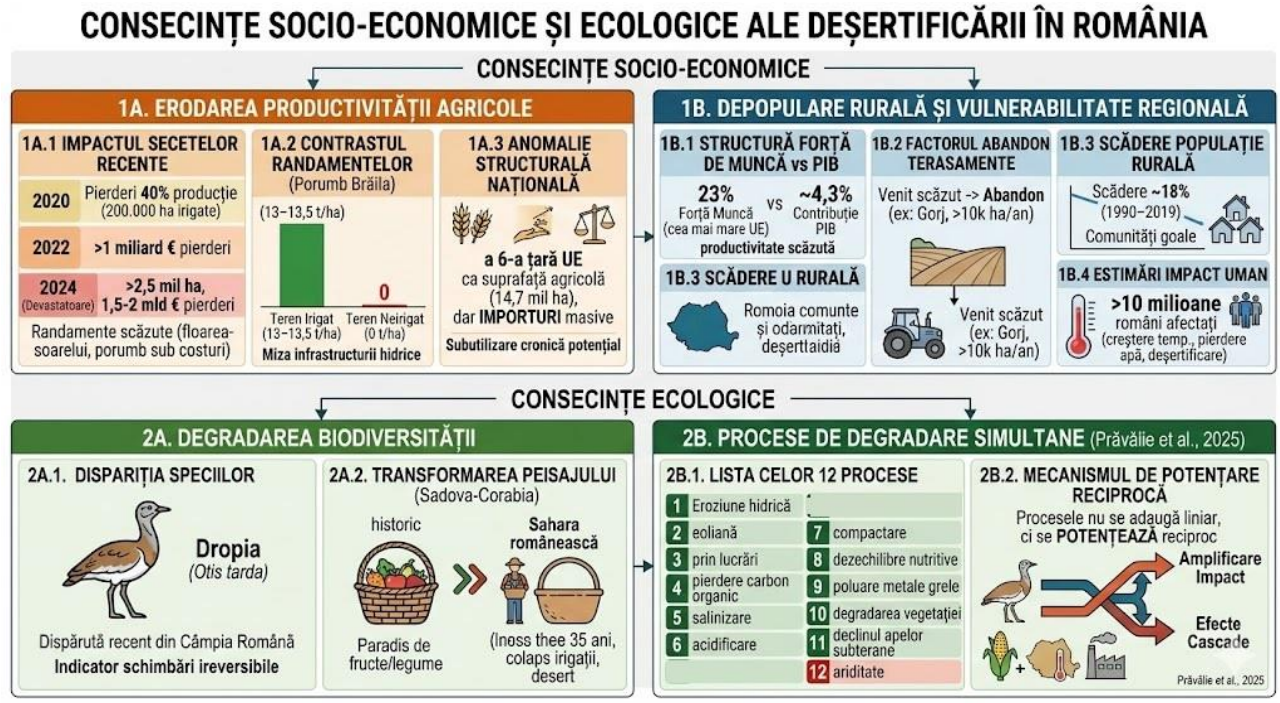
Efectele deșertificării nu rămân abstracte în statistici de eroziune. Ele se traduc în pierderi economice cuantificabile, depopulare rurală și colaps al biodiversității — cu impact diferențiat pe categorii sociale și regiuni.

Erodarea productivității agricole. Seceta din 2020 a provocat pierderi de 40% din producția agricolă, cu doar 200.000 de hectare irigate la nivel național. Seceta din 2022 a generat pierderi de peste 1 miliard de euro. Seceta din 2024, cea mai devastatoare din ultimii ani, a afectat peste 2,5 milioane de hectare cu pierderi estimate la 1,5–2 miliarde de euro; randamentele au scăzut la 100–200 kg/ha pentru floarea-soarelui și 400–500 kg/ha pentru porumb în unele regiuni — sub costurile de producție. Contrastul dintre terenurile irigate și cele neirigate este dramatic și ilustrează direct miza infrastructurii hidrice: în județul Brăila, randamentul porumbului pe terenuri irigate a atins 13–13,5 t/ha, în timp ce pe terenuri neirigate producția a fost zero. România, deși a 6-a țară europeană ca suprafață agricolă cu 14,7 milioane de hectare, importă anual milioane de tone de produse agricole — o anomalie structurală care indică subutilizarea cronică a potențialului agricol.

Depopularea rurală și vulnerabilitatea regională. Agricultura angajează în prezent 11,9% din forța de muncă (conform INS) — față de peste 23% la începutul anilor 2010, dar contribuie cu doar ~3,9% la PIB (2023), reflectând o productivitate scăzută și o vulnerabilitate structurală persistentă.Venitul agricol scăzut este factorul-cheie al abandonării terenurilor: în județul Gorj, peste 10.000 de hectare pe an nu mai îndeplinesc criteriile de viabilitate

economică agricolă. Populația României a scăzut cu 18% între 1990 și 2019, cu comunități rurale aproape golite. Cercetătorii climatici estimează că peste 10 milioane de români vor fi afectați de creșterea temperaturilor, pierderea apei și deșertificare sub scenarii moderate.

Degradarea biodiversității. Dropia (*Otis tarda*) a dispărut recent din Câmpia Română din cauza deșertificării și pierderii habitatului — un indicator biologic al schimbărilor în ecosistemele de stepă. Colapsul sistemului de irigații Sadova-Corabia a transformat o zonă descrisă în documente istorice drept „paradis al fructelor și legumelor" în actuala „Sahara românească" — o transformare de peisaj în mai puțin de 35 de ani. Studiul Prăvălie et al. (2025) identifică 12 procese de degradare acționând simultan: eroziune hidrică, eoliană și prin lucrări, pierderea de carbon organic, salinizare, acidificare, compactare, dezechilibre nutritive, poluare cu metale grele, degradarea vegetației, declinul apelor subterane și ariditate. Aceste procese se potențează reciproc.



6. Scenarii climatice 2050–2100

Pentru perioada 2021–2050, sub scenariul A1B, vara se anticipează creșteri de +1,2°C până la +2,1°C (medie +1,6°C) față de referința 1980–1990. Pentru sfârșitul secolului (2090–2099), creșterea totală ar putea atinge +2,0°C până la +5,0°C, cu încălzirea estivală atingând +4°C în regiunile sudice. Sub scenariul RCP 8.5, numărul valurilor de căldură ar crește cu 60–80%, iar durata acestora cu 60–80% în sudul României (2021–2050 față de 1971–2000). Peste 90% din modelele climatice prognozează secete estivale severe în sud și sud-est, cu reduceri ale precipitațiilor de peste 20% față de referința 1980–1990.

Implicația pedogeografică este calitativă, nu doar cantitativă: zonele din sudul României clasificate actualmente ca temperate (Cfa în clasificarea Köppen) ar putea migra spre clasa semi-aridă (BSk) — un proces deja în curs în părți ale Câmpiei Române și Dobrogei. Aceasta înseamnă că nu vorbim de aceleași regiuni supuse unor condiții mai extreme, ci de transformarea fundamentală a tipului climatic — cu consecințe pentru ce culturi sunt viabile, ce soluri sunt stabile și ce ecosisteme pot supraviețui.

La nivel european, între 2008 și 2017, suprafața totală cu sensibilitate ridicată la deșertificare a crescut cu 177.000 km² — echivalentul suprafeței Greciei și Slovaciei la un loc. România, alături de Spania, Bulgaria, Grecia și Italia, se numără printre cele mai afectate state membre. Studiul Prăvălie et al. (2020, *Ecological Indicators*) documentează, prin analiza diacronică MEDALUS, o expansiune de 1.300 km² a claselor critic-sensibile între 1990

și 2018, de la ~67.300 km² (28,4%) la 68.600 km² (29%) — o creștere aparent modestă, dar reprezentând un avans constant al frontului de degradare.

Organizațiile de mediu și climatologii estimează că peste 40% din teritoriul României ar putea deveni stepă aridă în următorii 30 de ani, cu reduceri ale precipitațiilor de până la 50% în zonele afectate.

7. Analiza politicilor publice

România a elaborat un Program Național de Acțiune (NAP) în 2000 și participă la Programul de Stabilire a Țintelor LDN (Land Degradation Neutrality) al UNCCD, cu angajamentul de a atinge neutralitatea degradării terenurilor până în 2030, în conformitate cu SDG 15.3. Strategia Națională de Dezvoltare Durabilă 2030 include obiective de gestionare sustenabilă a pădurilor și combatere a deșertificării. Cadrul formal există. Curtea Europeană de Audit (2018) a constatat însă că măsurile de combatere a deșertificării „lipsesc de coerență" și că nu există o viziune comună la nivelul UE privind atingerea LDN (p. 7) — o evaluare care descrie cu precizie situația și a României.

PNRR și PAC 2023–2027 reprezintă cea mai importantă fereastră de finanțare din istoria post-comunistă. PNRR (buget total: 28,5 miliarde de euro) include Componenta C2 cu o țintă de 56.700 de hectare de noi păduri până în iunie 2026, cu subvenție anuală de 456 €/hectar pe 20 de ani. Până în 2025, au fost plantate aproape 9.000 de hectare — un progres real, dar insuficient față de urgența situației. Performanța anterioară oferă contextul necesar: în cadrul Măsurii 8.1 din PNDR 2014–2020, au fost plantate doar 1.268 de hectare în 7 ani — sub 2% din obiectiv. Planul Strategic PAC 2023–2027 (buget: 15,83 miliarde de euro) are potențialul de a genera cea mai ridicată creștere a conținutului de carbon organic al solului dintre cele 13 state membre analizate (1,59%/an) — un potențial remarcabil, condiționat de implementarea integrală.

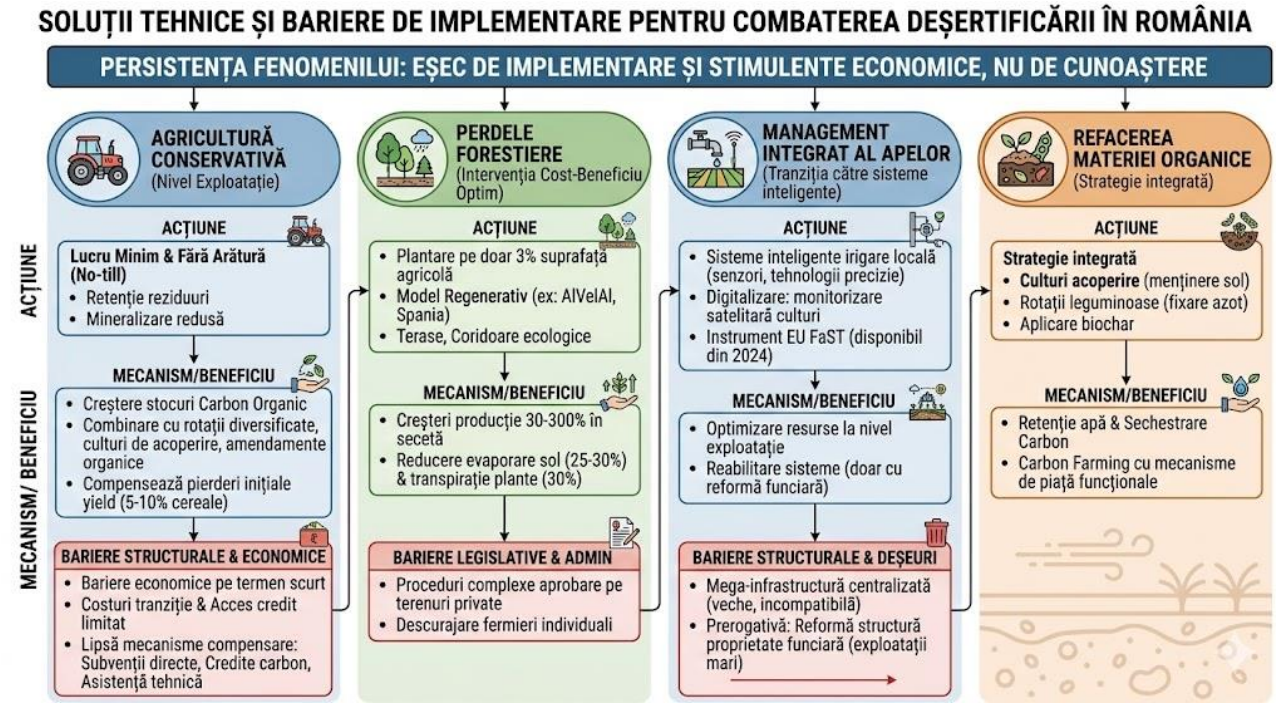
Reabilitarea sistemelor de irigații. Programul Național de Reabilitare (2022–2027), cu un buget de 1,6 miliarde de dolari, vizează creșterea suprafeței irigabile la 2,7 milioane de hectare până în 2027. Modificări legislative recente permit fermierilor construirea de sisteme locale, cu statul acoperind 50% din costurile cu energia și furnizând gratuit apa.

Inițiativa „Bariera Verde" — cu o investiție estimată la 1 miliard de euro pentru perdele forestiere, păduri ripariene și păduri de protecție — este probabil cea mai eficientă intervenție disponibilă. Strategia Națională Forestieră 2030 (aprobată octombrie 2022) include o țintă de 2 milioane de hectare de împădurire pe termen lung. Implementarea rămâne cu mult în urmă față de aceste obiective.

Cauza principală a decalajului de implementare nu este insuficiența cadrului legal sau a finanțării europene — ci fragmentarea competențelor instituționale. Deșertificarea traversează simultan domeniile Ministerului Mediului, Ministerului Agriculturii, Ministerului Dezvoltării și autorităților locale, fără un mecanism de guvernanță transversală cu indicatori de performanță cuantificabili și responsabilitate clară.

8. Soluții

Existența unor soluții tehnice eficiente face ca persistența fenomenului să fie, în ultimă instanță, un eșec de implementare și de stimulente economice, nu de cunoaștere.



Agricultura conservativă oferă cel mai robust set de intervenții la nivelul exploatației. Experimentele pe termen lung de la Universitatea din Craiova demonstrează că sistemele de lucru minim și fără arătură cresc semnificativ stocurile de carbon organic față de arătura convențională, prin retenția reziduurilor și reducerea mineralizării. Combinarea cu rotații diversificate, culturi de acoperire și amendamente organice poate compensa pierderile inițiale de productivitate (5–10% la cereale). Adoptarea în România rămâne limitată din motive structurale — nu de lipsă de cunoaștere: costurile de tranziție, accesul limitat la credit și absența mecanismelor de compensare (subvenții directe, credite de carbon, asistență tehnică) creează o barieră economică pe termen scurt care blochează un beneficiu cert pe termen lung.

Perdelele forestiere reprezintă intervenția cu cel mai favorabil raport cost-beneficiu. Perdele pe doar 3% din suprafața agricolă pot genera creșteri de producție de 30–300% în anii de secetă, prin reducerea evaporării cu 25–30% și a transpirației cu 30%. Modelul spaniol AlVelAl (Almería) — în care peste 250 de fermieri gestionează 15.000 hectare prin agricultură regenerativă cu terase, culturi de acoperire și coridoare ecologice — demonstrează viabilitatea abordărilor comunitare la scala peisajului. Blocajul principal în România este legislativ și administrativ: procedurile de aprobare pentru plantarea perdelelor pe terenuri agricole private sunt excesiv de complexe, descurajând fermierii individuali.

Managementul integrat al resurselor de apă necesită o tranziție de la mega-infrastructura centralizată și incompatibilă cu structura funciară actuală la sisteme inteligente de irigare locală cu monitorizare prin senzori și tehnologii de precizie. Digitalizarea agriculturii prin instrumente satelitare de monitorizare a sănătății culturilor și adoptarea instrumentului EU FaST (Farm Sustainability Tool for Nutrients, disponibil din 2024) pot optimiza utilizarea resurselor la nivelul exploatației. Reabilitarea sistemelor de irigații existente nu poate fi eficientă fără o reformă paralelă a structurii de proprietate funciară — irigarea eficientă presupune exploatații suficient de mari pentru a justifica investiția și pentru a opera sisteme colective.

Refacerea materiei organice necesită o strategie integrată ce combină culturi de acoperire pentru menținerea acoperirii solului, rotații cu leguminoase pentru fixarea azotului, aplicarea de biochar pentru retenția apei și sechestrarea carbonului, și programe de carbon farming cu mecanisme de piață funcționale.

9. Convergența riscurilor și direcții prioritare de cercetare

Datele analizate demonstrează că deșertificarea în România nu mai poate fi tratată ca o problemă periferică sau strict sectorială. Ea este rezultatul sinergic al schimbărilor climatice cu trei decizii politice și economice post-1990 care au dezasamblat sistematic mecanismele de protecție a solului: dezintegrarea infrastructurii de irigații (de la 3 milioane la sub 540.000 de hectare funcționale), tăierea perdelelor forestiere și practicile agricole extractive pe exploatații fragmentate. Aceasta este concluzia analitică centrală — nu nenorocul climatic, ci combinația dintre vulnerabilitate naturală și alegeri politice reversibile.

Nivelul de risc sistemic este ridicat și în creștere. România se numără printre primele 7 state europene cele mai afectate de aridizare. Pierderile economice anuale depășesc 1,5–2 miliarde de euro în anii de secetă severă. Proiecțiile indică posibilitatea ca peste 40% din teritoriu să devină stepă aridă în câteva decenii. Potențialul de impact asupra securității alimentare, coeziunii sociale și stabilității economice regionale justifică clasificarea deșertificării drept risc strategic național.

Patru direcții prioritare de intervenție rezultă din această analiză, ierarhizate după raportul cost-beneficiu: implementarea accelerată a programului de perdele forestiere (cel mai favorabil raport cost-beneficiu), reabilitarea funcțională a sistemelor de irigații cu tranziție spre infrastructură adaptată exploatațiilor mici și medii, scalarea agriculturii conservative cu mecanisme de compensare economică și stabilirea unui sistem național de monitorizare integrată combinând teledetecția cu rețele de stații de teren.

Bibliografie

- Administrația Națională de Meteorologie (ANM). (2024). *Starea climei — România 2024: Raport InfoClima*. București: ANM. https://www.meteoromania.ro/
- Curtea Europeană de Conturi. (2018). *Raport special nr. 33/2018: Combaterea deșertificării în UE: O amenințare în creștere care necesită mai multe măsuri*. Luxemburg: ECA. https://doi.org/10.2865/24308
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2022). Cross-Chapter Paper 3: Deserts, semiarid areas and desertification. În H.-O. Pörtner et al. (Eds.), *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability* (pp. 2195–2300). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009325844.021
- Iojă, I. C., Pătru-Stupariu, I., Stroilă, L. M., Ciocanea, C. M., Grigorescu, I., & Dumitrașcu, M. (2024). Remote sensing evaluation of drought effects on crop yields across Dobrogea, Romania, using Vegetation Health Index (VHI). *Agriculture*, 15(7), 668. https://doi.org/10.3390/agriculture15070668
- Micu, M., Jurchescu, M., Sandric, I., Mărgărint, M. C., Zumpano, V., Bălteanu, D., & Micu, D. (2021). Land degradation and soil conservation measures in the Moldavian Plateau, Eastern Romania: A case study from the Racova catchment. *Water*, 13(20), 2877. https://doi.org/10.3390/w13202877
- Ministerul Apelor, Pădurilor și Protecției Mediului. (2000). *National Strategy and Action Programme to Combat Desertification in Romania*. București: UNCCD. https://www.unccd.int/sites/default/files/naps/romania-eng2000.pdf
- Niacșu, L., Micu, M., Jurchescu, M., Mărgărint, M. C., & Rusu, A. (2023). Applying RUSLE for soil erosion estimation in Romania under current and future climate scenarios. *Catena*, 232, 107432. https://doi.org/10.1016/j.catena.2023.107432
- Ontel, I., Irimescu, A., Boldeanu, G., Mihailescu, D., Nertan, A., Craciunescu, V., & Stancalie, G. (2023). Assessing the recent trends of land degradation and desertification in Romania using remote sensing indicators. *Remote Sensing*, 15(19), 4842. https://doi.org/10.3390/rs15194842
- Prăvălie, R., Patriche, C., Bandoc, G., Iojă, I. C., Roșca, B., Sfîcă, L., Tișcovschi, A., Dumitrașcu, M., Dumitru, M., Nita, I. A., Ciocanea, C. M., Tișcovschi, C., & Săvulescu, I. (2025). A complex spatial inventory of land degradation and desertification in Romania. *Ecological Indicators*, 171, 112062. https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2025.112062
- Prăvălie, R., Piticar, A., Roșca, B., Sfîcă, L., Bandoc, G., Tiscovschi, A., & Patriche, C. (2020). Recent spatio-temporal changes of land sensitivity to degradation in Romania due to climate change and human activities. *Ecological Indicators*, 118, 106755. https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2020.106755
- UNCCD. (1994). *United Nations Convention to Combat Desertification in Those Countries Experiencing Serious Drought and/or Desertification, Particularly in Africa*. Paris: UNCCD.

Criza globală a resurselor de apă dulce-Studiu de specialitate

Prof.Dumitrescu Aurora,
Colegiul Economic „Virgil Madgearu", Târgu Jiu

Abstract

Criza globală a apei constituie una dintre amenințările sistemice majore ale secolului XXI, cu ramificații directe în securitatea alimentară, energetică și geopolitică. Prezentul studiu reprezintă o sinteză analitică a literaturii științifice și a rapoartelor internaționale publicate între 2000 și 2025, cu scopul de a examina disponibilitatea reală a apei dulci, inegalitățile de distribuție, cauzele crizei, dinamicile geopolitice și soluțiile validate empiric. Metodologia adoptată este cea a sintezei bibliografice sistematice, fără a pretinde originalitate empirică proprie, ci o integrare critică a cunoașterii existente. Concluzia centrală este că persistența crizei nu semnalează absența soluțiilor tehnice, ci un eșec structural de guvernanță: timp de un secol, apa a fost administrată ca resursă infinită și gratuită. În absența unei reforme fundamentale a cadrelor de prețuri, reglementare și cooperare transfrontalieră, proiecțiile WRI (2023) indică că, până în 2050, peste cinci miliarde de persoane vor trăi sub deficit hidric sever cel puțin o lună pe an, iar aproximativ 70 de trilioane de dolari din PIB-ul global vor fi expuse la stres hidric ridicat.

Metodologie

Studiul se întemeiază pe o sinteză bibliografică sistematică a surselor primare și secundare publicate între 2000 și 2025. Bazele de date consultate includ rapoartele UNESCO, WRI Aqueduct, FAO AQUASTAT, ONU-Water, WHO/UNICEF JMP și IPCC AR6, completate cu studii publicate în reviste peer-reviewed (*Nature*, *Nature Geoscience*, *Science*, *PNAS*).

1. rResurselor de apă dulce

Paradoxul fundamental al crizei hidrice constă în discrepanța dintre abundența aparentă și raritatea reală. Deși 71% din suprafața Terrei este acoperită de apă, doar 2,5% din totalul estimat de 1,386 miliarde km³ este apă dulce, iar proporția efectiv accesibilă coboară sub 0,01% (FAO AQUASTAT, 2024). Distribuția internă a acestor rezerve amplifică paradoxul: 68,7% din apa dulce este imobilizată în ghețari și calote glaciare, iar 30,1% se află în acvifere subterane, iar lacurile și râurile mai puțin de 0,3%.

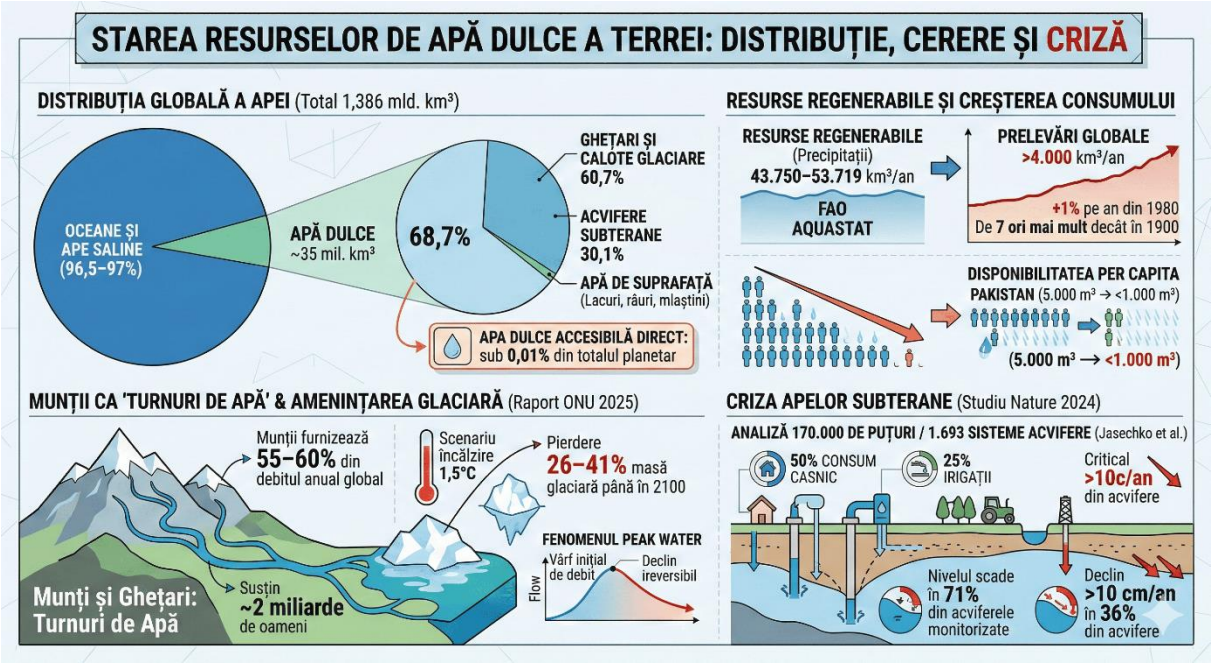
Resursele regenerabile — alimentate de precipitații prin ciclul hidrologic — sunt estimate între 43.750 și 53.719 km³/an (FAO AQUASTAT, 2024). Față de această valoare, prelevările globale depășesc deja 4.000 km³/an, reprezentând o creștere de aproape șapte ori față de 1900, în condițiile în care disponibilul/loc. a scăzut cu 7% doar în ultimul deceniu.

Raportul ONU privind Dezvoltarea mondială a apei din 2025 (UNESCO, 2025) subliniază că ecosistemele montane furnizează între 55 și 60% din debitul anual global de apă dulce, susținând aproximativ două miliarde de persoane. Topirea accelerată a ghețarilor generează inițial un surplus temporar de debit — cunoscut în literatură drept fenomenul *peak water* —, urmat de un declin ireversibil al disponibilului. Conform aceluiași raport, între 26 și 41% din masa glaciară globală este amenințată de dispariție până în 2100, chiar și sub scenariul de încălzire de 1,5°C.

Situația apelor subterane este la fel de îngrijorătoare. Jasechko et al. (2024), într-un studiu publicat în *Nature* care a analizat date din 170.000 de puțuri aparținând a 1.693 de sisteme acvifere, constată că nivelul pânzei freatice „*scade în 71% dintre acviferele monitorizate, iar în 36% declinul depășește 10 cm pe an*" (p. 715). Declinul s-a accelerat după anul 2000 în aproximativ 30% din acviferele regionale monitorizate.

Consecința directă a acestor evoluții este că, în prezent, aproximativ patru miliarde de persoane se confruntă cu deficit sever de apă cel puțin o lună pe an (WRI, 2023), o cifră care va depăși cinci miliarde până în 2050 dacă tendințele actuale se mențin.

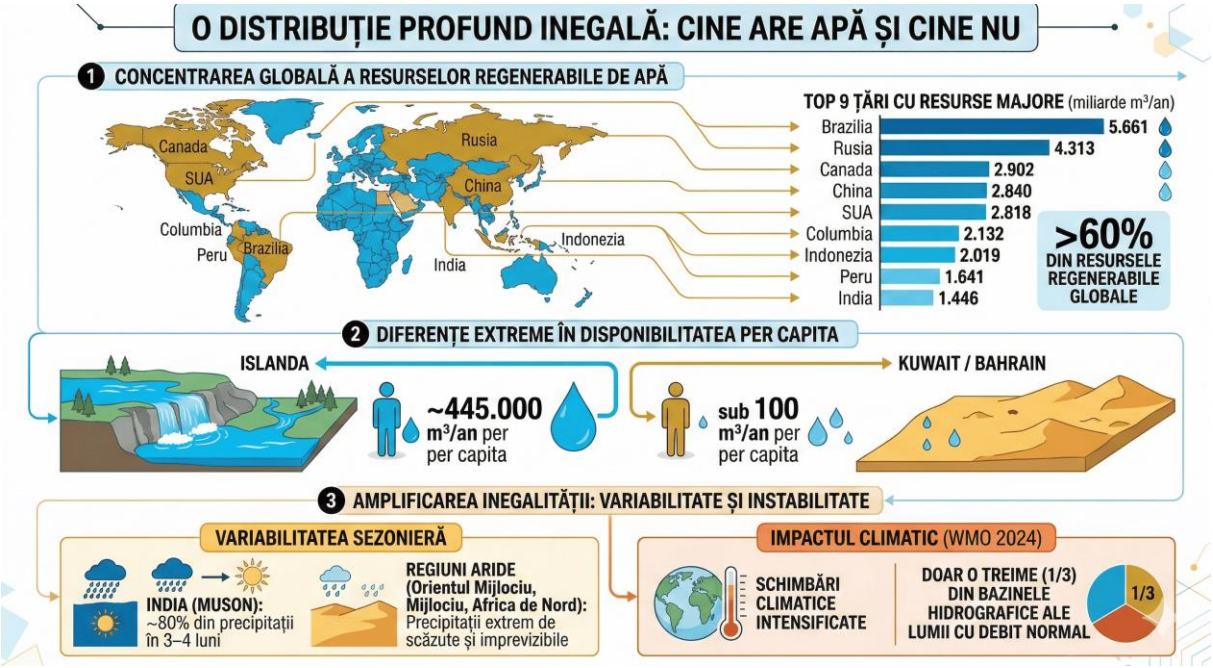
Raportul ONU privind Dezvoltarea Mondială a Apei din 2025 subliniază că munții furnizează 55–60% din debitul anual global de apă dulce, susținând aproximativ două miliarde de oameni. Topirea accelerată a ghețarilor produce inițial un vârf temporar de debit — fenomenul *peak water* —, urmat de un declin ireversibil al disponibilului. Între 26 și 41% din masa glaciară globală este amenințată de topire până în 2100 chiar și sub scenariul de încălzire de 1,5°C (UNESCO, 2025). Rezervele subterane sunt la rândul lor în situație critică: un studiu de referință publicat în *Nature* (Jasechko et al., 2024), care a analizat 170.000 de puțuri din 1.693 de sisteme acvifere, a constatat că nivelul apei scade în 71% dintre acviferele monitorizate, iar în 36% declinul depășește 10 cm pe an.



2. Distribuția pe regiuni

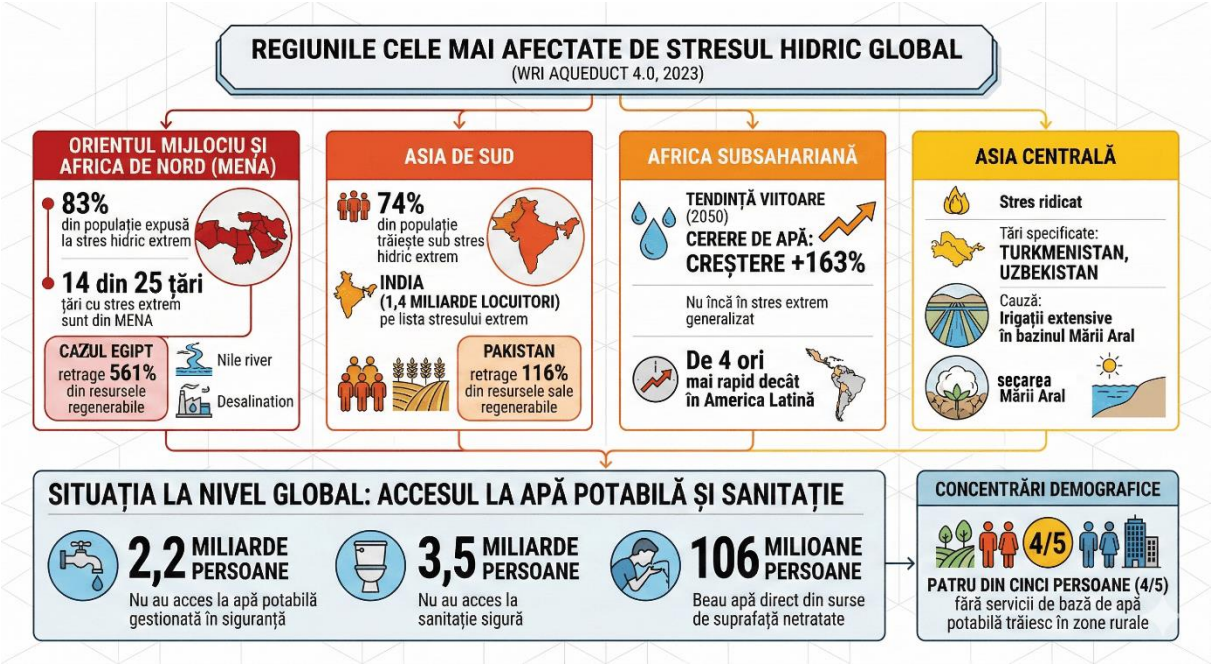
Raritatea resurselor hidrice este agravată de o distribuție geografică și istorică inegală. Nouă state controlează peste 60% din resursele regenerabile globale — Brazilia deținând singură circa 12% —, în timp ce țări precum Kuwait sau Bahrain dispun de sub 100 m³ pe locuitor pe an, față de 445.000 m³ în Islanda. Această asimetrie nu este exclusiv geografică: tratatele coloniale, infrastructura istorică și accesul diferențiat la tehnologie au consolidat avantajele structurale ale unor state și au cronicizat vulnerabilitățile altora.

Variabilitatea sezonieră amplifică inegalitățile: India primește circa 80% din precipitațiile anuale în intervalul de trei-patru luni al musonului, iar regiunile din Orientul Mijlociu și Africa de Nord sunt caracterizate de precipitații extrem de scăzute și imprevizibile. Datele WMO confirmă că, în 2024, doar o treime din bazinele hidrografice ale lumii au înregistrat condiții normale de debit.



Conform WRI Aqueduct 4.0 (2023), situația cea mai critică se înregistrează în Orientul Mijlociu și Africa de Nord, unde 83% din populație este expusă la stres hidric extrem. Egiptul extrage de peste cinci ori mai mult decât îi permit resursele regenerabile, o ecuație nesustenabilă fără aportul Nilului și al desalinizării. În Asia de Sud, 74% din populație trăiește sub stres hidric extrem, Pakistanul retrăgând 116% din resursele sale regenerabile, cu o disponibilitate per capita de 908 m³ — aproape de pragul critic de 500 m³ stabilit de ONU.

Africa Subsahariană, deși nu se află încă în stres extrem generalizat, urmează o traiectorie alarmantă: cererea de apă va crește cu 163% până în 2050, de patru ori mai rapid față de America Latină. La nivel global, 2,2 miliarde de persoane nu au acces la apă potabilă gestionată în condiții de siguranță, iar 106 milioane consumă apă direct din surse de suprafață netratate, patru din cinci dintre aceștia locuind în mediul rural (WHO & UNICEF, 2024).



3. Cauzele reducerii disponibilului de apă dulce

Criza hidrologică globală rezultă din suprapunerea mai multor categorii de factori.

Creșterea populației și urbanizarea au amplificat cererea de apă într-un ritm superior creșterii demografice: populația globală a crescut de la trei miliarde în 1961 la peste opt miliarde astăzi, însă prelevările de apă au sporit de 7,3 ori în același interval — de 1,7 ori mai rapid decât populația. ONU proiectează un vârf demografic de 10,3 miliarde de persoane la mijlocul anilor 2080, cu cererea municipală înregistrând cea mai rapidă creștere, pe fondul unei urbanizări care plasează deja 60% din populația lumii în orașe.

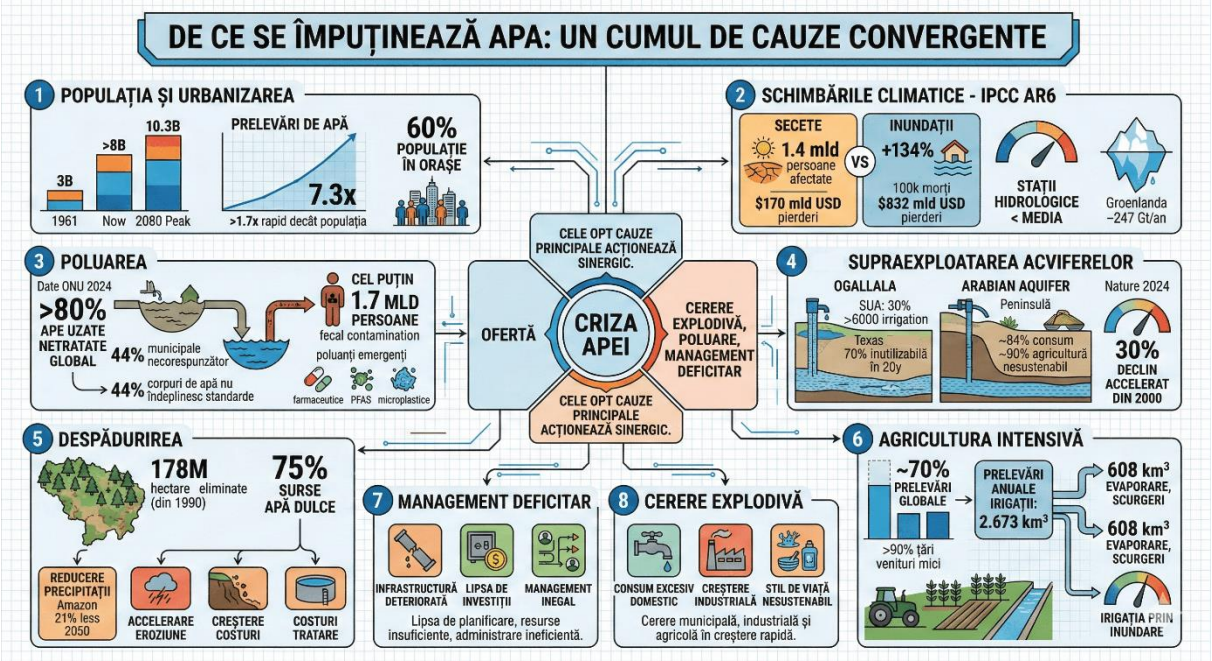
Schimbările climatice perturbă ciclul hidrologic. IPCC AR6 (2022) documentează că secetele au afectat peste 1,4 miliarde de persoane între 2002 și 2021, provocând pierderi economice de 170 miliarde de dolari. Inundațiile, crescute cu 134% față de cele două decenii anterioare, au cauzat aproape 100.000 de decese și pierderi de 832 miliarde de dolari. Aceste fenomene extreme nu mai reprezintă abateri statistice — ele definesc noua normalitate hidrologică.

Poluarea reduce drastic volumul de apă utilizabilă: UN-Water (2024) estimează că peste 80% din apele uzate la nivel global sunt restituite ecosistemelor fără tratare adecvată. 44% din corpurile de apă monitorizate nu îndeplinesc standardele de calitate, iar cel puțin 1,7 miliarde de persoane consumă apă contaminată cu materii fecale. Poluanții emergenți — compuși farmaceutici, microplastice — agravează o situație deja critică.

Supraexploatarea acviferelor reprezintă probabil cea mai insidioasă amenințare, deoarece efectele sale sunt invizibile și ireversibile pe scala timpului uman. Acviferul Ogallala, care furnizează 30% din apa de irigații a SUA, necesită peste 6.000 de ani pentru regenerare naturală. Sistemul acvifer din Arabia acoperă aproximativ 84% din consumul de apă dulce al Peninsulei Arabice, cu 90% destinat agriculturii — un ritm complet nesustenabil (Jasechko et al., 2024).

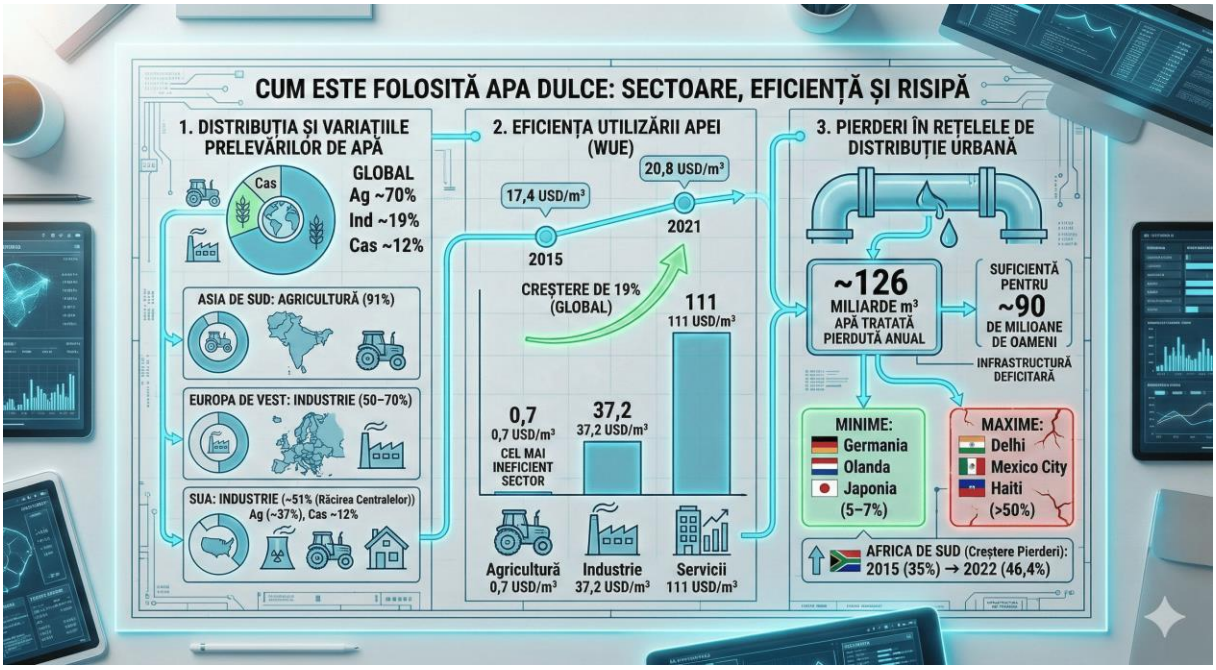
Utilizarea terenului — prin despădurire și agricultură intensivă — constituie o a doua categorie de cauze structurale. Pădurile generează 75% din sursele de apă dulce ale lumii, iar pierderea a 178 milioane de hectare de pădure din 1990 — echivalentul suprafeței Mexicului — a redus precipitațiile, a accelerat eroziunea și a crescut costurile de tratare a apei. Agricultura intensivă consumă 70% din prelevările globale de apă dulce (și până la 90% în țările cu venituri mici), cu o eficiență a irigației prin inundare — metodă încă dominantă — de numai 40–60%.

Rapoartele ONU din 2024–2025 confirmă că niciunul dintre obiectivele SDG 6 privind apa nu urmează o traiectorie de atingere la termen, ritmul progresului actual trebuind să se multiplice de opt ori pentru a asigura acces universal la apă potabilă în condiții de siguranță până în 2030.



4. Utilizarea apei dulci

La nivel global, agricultura absoarbe aproximativ 70% din prelevările totale de apă, industria 19%, iar consumul casnic 12% — proporții cu variații regionale semnificative: în Asia de Sud, agricultura ajunge la 91% din consum, în timp ce în Europa de Vest industria poate reprezenta 50–70%.



Eficiența economică a utilizării apei a înregistrat o ameliorare — de la 17,4 USD per m³ în 2015 la 20,8 USD per m³ în 2021 —, dar asimetriile sectoriale rămân profunde: agricultura produce doar 0,7 USD per m³ de apă consumată, față de 37,2 USD în industrie și 111 USD în servicii. Această discrepanță reflectă în bună măsură o problemă de prețuri: subvențiile masive pentru apa agricolă elimină stimulentele pentru eficiență.

Pierderile din rețelele urbane de distribuție constituie un eșec măsurabil: circa 126 miliarde m³ de apă tratată se pierd anual prin infrastructuri deficitare — un volum suficient pentru a aproviziona aproximativ 90 de milioane de

persoane. Ratele de pierdere variază de la 5–7% în Germania, Olanda și Japonia la peste 50% în Delhi, Mexico City sau Haiti. Africa de Sud a înregistrat pierderi de 46,4% în 2022, față de 35% în 2015 — o deteriorare continuă generată de subinvestiție cronică. Această variație urmărește fidel calitatea guvernanței locale, accesul la finanțare publică și nivelul corupției instituționale.

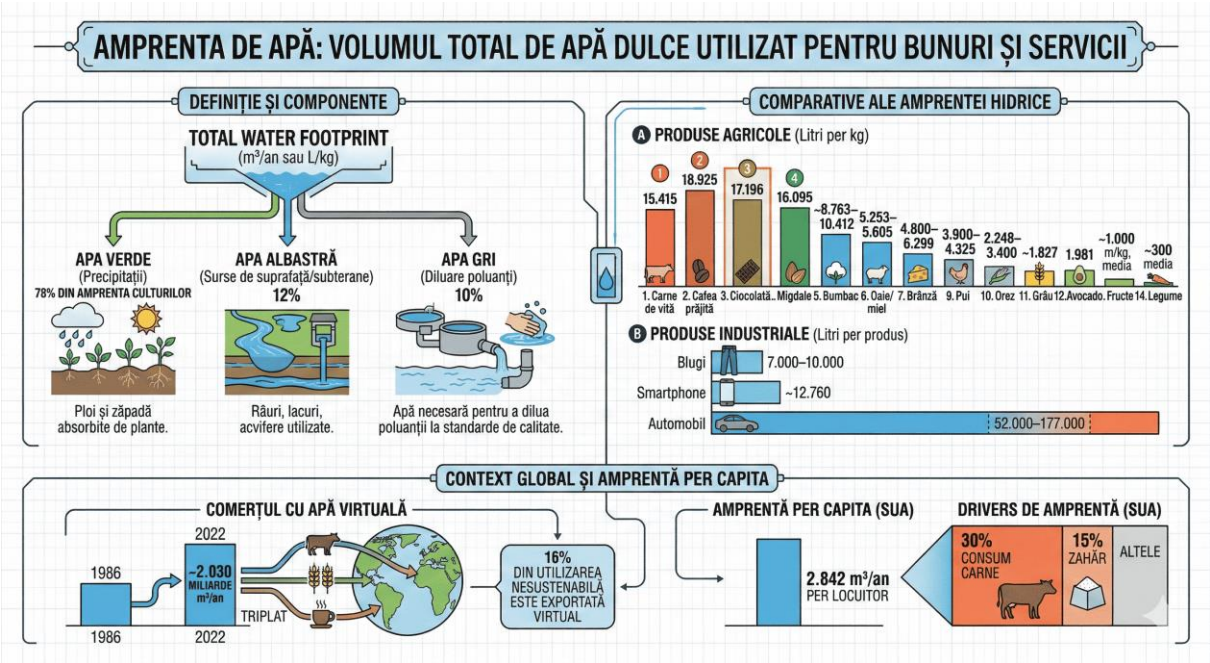
5. Apa invizibilă: amprenta hidrică și fluxurile de apă virtuală

Dincolo de consumul direct, există o formă invizibilă a utilizării apei: volumul înglobat în produsele exportate, importate și consumate zilnic.

Conceptul de *amprentă de apă*, introdus de Hoekstra (UNESCO-IHE) în 2002 și dezvoltat ulterior împreună cu Mekonnen (2012), cuantifică volumul total de apă dulce utilizat în producția de bunuri. Acesta include apa verde (provenită din precipitații — 78% din amprenta culturilor), apa albastră (din surse de suprafață și subterane — 12%) și apa gri (necesară diluării poluanților — 10%). Complementar, conceptul de *apă virtuală*, formulat de Allan (1993), desemnează apa „încorporată" în produsele comercializate între state.

Diferențele între produse sunt spectaculoase: un kilogram de carne de vită necesită aproximativ 15.000 de litri de apă, de zece ori mai mult decât același kilogram de grâu și de patruzeci de ori mai mult decât un kilogram de legume. Un singur tricou de bumbac consumă circa 2.700 de litri — echivalentul a trei ani de consum de apă potabilă pentru o persoană (Hoekstra & Mekonnen, 2012).

Implicația politică este rareori asumată: statele sărace în apă care exportă produse agricole intensive hidric transferă de fapt apă virtuală la prețuri care nu reflectă raritatea reală a resursei. Pakistanul, cu o disponibilitate per capita sub 1.000 m³/an, exportă orez și bumbac — două dintre cele mai intensive culturi hidric. Acest transfer de bogăție naturală nu este contabilizat în nicio balanță comercială curentă.



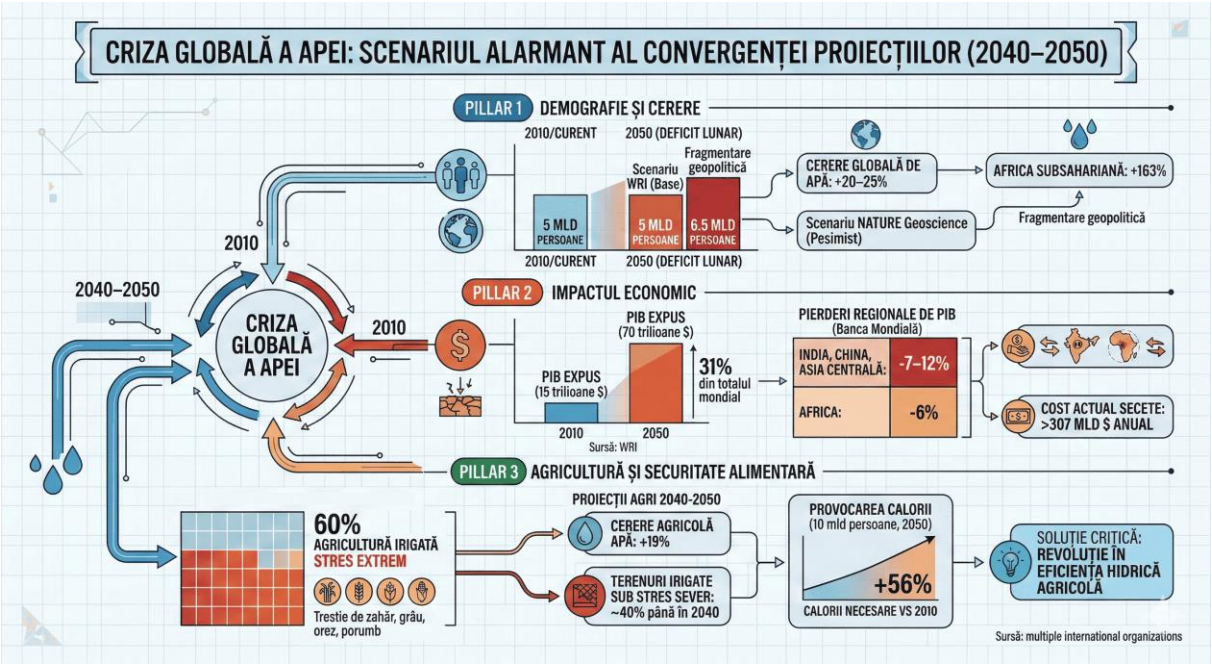
6. Proiecții pentru 2030–2050

Extrapolând tendințele actuale, proiecțiile pentru orizontul 2030–2050 sunt alarmante. WRI Aqueduct estimează că până în 2050 cinci miliarde de persoane vor fi expuse la deficit de apă cel puțin o lună pe an. Un studiu publicat în *Nature Geoscience* în 2025 avansează cifra de 6,5 miliarde într-un scenariu de fragmentare geopolitică accentuată. Diferența dintre cele două estimări reflectă scenarii alternative de cooperare internațională .

Impactul economic va fi sever. WRI estimează că 70 de trilioane de dolari din PIB-ul global — reprezentând 31% din totalul mondial — vor fi expuse la stres hidric ridicat până în 2050, față de 15 trilioane în 2010. Banca Mondială

proiectează pierderi de PIB între 7 și 12% în India, China și Asia Centrală și de aproximativ 6% în mare parte din Africa. Costul actual al secetelor depășește deja 307 miliarde de dolari anual.

Securitatea alimentară este amenințată direct: 60% din agricultura irigată a lumii se confruntă cu stres hidric extrem, iar cererea agricolă de apă va crește cu 19% până în 2050. Alimentarea celor zece miliarde de persoane proiectate pentru 2050 va necesita cu 56% mai multe calorii față de 2010 — o provocare de neabordat fără o revoluție în eficiența hidrică agricolă și fără reducerea semnificativă a risipei alimentare. Aceste proiecții sunt însă condiționale: scenariile optimiste, care presupun implementarea largă a tehnologiilor existente și reforme de guvernanță, arată că criza poate fi atenuată substanțial — ceea ce face urgența acțiunii cu atât mai stringentă.



7. Apa ca instrument geopolitic: hidrohegemonie și conflicte transfrontaliere

Presiunile viitoare se suprapun unor conflicte deja active. Apa a devenit un instrument geopolitic care redistribuie puterea între state cu o viteză mai mare decât o pot gestiona tratatele existente. Peste 250 de bazine hidrografice sunt transfrontaliere, iar competiția pentru resurse generează tensiuni cu potențial de escaladare.

Zeitoun și Warner (2006) formalizează conceptul de *hidrohegemonie* pentru a descrie modul în care controlul asupra apei se realizează nu prin conflicte deschise, ci prin asimetrii de putere — militare, economice, diplomatice și discursive — care permit statului dominant să-și impună regulile fără a recurge la forță.

Nilul. Marele Baraj al Renașterii Etiopiene (GERD), cel mai mare proiect hidroenergetic al Africii (capacitate de 5.150 MW și 74 miliarde m³), a fost inaugurat în septembrie 2025, după finalizarea umplerii în septembrie 2024. Egiptul, dependent de Nil pentru 97% din resursele sale regenerabile, consideră barajul o amenințare existențială. Tratatele coloniale din 1929 și 1959 — care acordau Egiptului 66% din debitul Nilului — au exclus complet Etiopia din negocieri. Niciun acord obligatoriu privind operarea barajului în perioade de secetă nu a fost semnat, în ciuda medierii succesive a Uniunii Africane, UE și SUA.

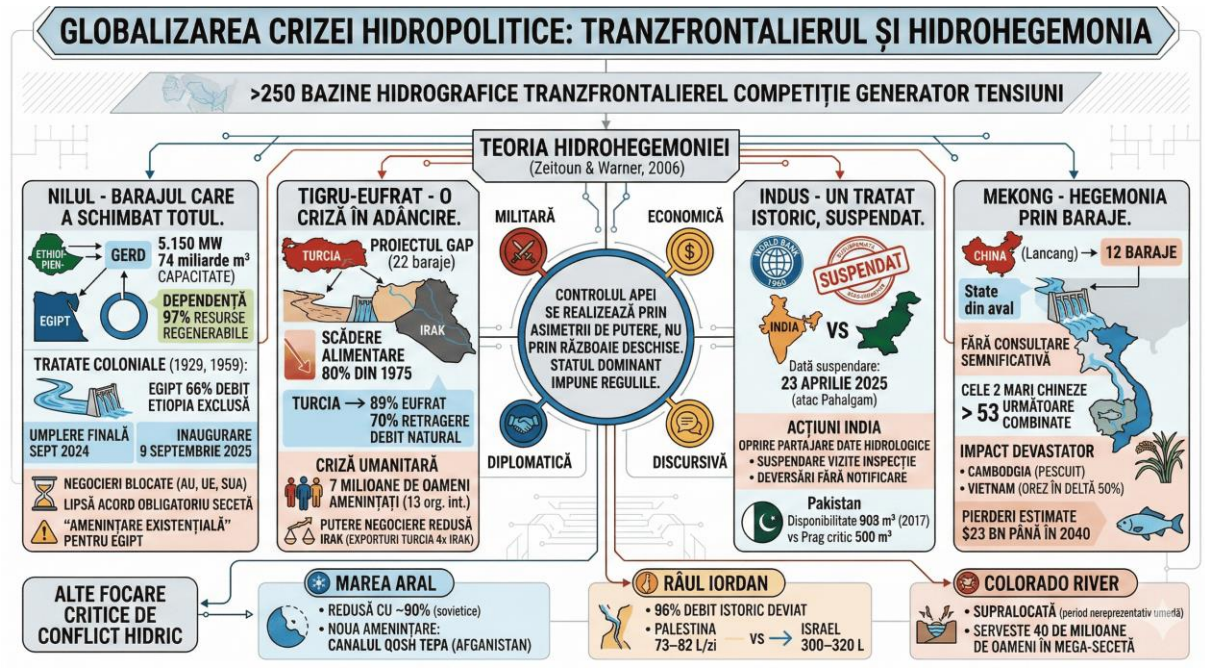
Tigru-Eufrat. Proiectul turcesc GAP, cu 22 de baraje, a redus alimentarea cu apă a Irakului cu aproximativ 80% față de 1975. Turcia controlează 89% din debitul Eufratului. Irakul, unde 13 organizații umanitare internaționale au avertizat asupra unei crize ce amenință șapte milioane de oameni, dispune de o putere de negociere redusă structural: exporturile Turciei în Irak sunt de patru ori mai mari decât fluxul invers, transformând apa într-o pârghie diplomatică implicită.

Indus. Tratatul Apelor Indusului din 1960, negociat de Banca Mondială și considerat unul dintre cele mai reziliente acorduri hidrice internaționale — supraviețuind trei războaie indo-pakistaneze —, a fost suspendat de India pe 23 aprilie 2025, în urma atacului terorist de la Pahalgam. India a oprit partajarea datelor hidrologice, a suspendat vizitele de inspecție și a procedat la deversări din baraje fără notificarea Pakistanului. Precedentul creat fragilizează întregul cadru juridic global al cooperării hidrice: dacă un tratat considerat model al rezilienței poate fi suspendat unilateral, niciun acord similar nu mai oferă garanții solide.

Mekong. China a construit 12 baraje pe cursul superior al Mekongului, fără consultarea semnificativă a statelor riverane din aval. Cele două mari baraje chineze cumulează mai multă capacitate de stocare decât cele 53 de baraje din aval la un loc. Impactul asupra pescuitului în Cambodgia și asupra producției de orez din Vietnam — care generează 50% din producția sa de orez în Delta Mekong — este sever, cu pierderi estimate la 23 miliarde de dolari până în 2040.

Râul Iordan ilustrează forma cea mai acută de hidrohegemonie internă: palestinienii consumă 73–82 de litri pe zi față de 300–320 de litri pentru israelieni — un raport de aproximativ 1:4 în interiorul aceluiași bazin hidrografic, în condițiile în care 96% din debitul istoric al râului a fost deviat.

Alte focare critice includ Marea Aral — redusă cu circa 90% prin devierile sovietice, cu o nouă presiune generată de Canalul Qosh Tepa al Afganistanului — și râul Colorado, supraalocat pe baza unei perioade nereprezentativ de umede, deservind acum 40 de milioane de persoane în condiții de mega-secetă.



Harta

8. Crize invizibile: lacuri care dispar, orașe care se scufundă, ape otrăvite

Conflictele hidrice nu se manifestă exclusiv între state. Dispariția treptată a lacurilor, subsidența orașelor și contaminarea acviferelor evoluează lent, sub pragul atenției publice, dar cu consecințe la fel de grave.

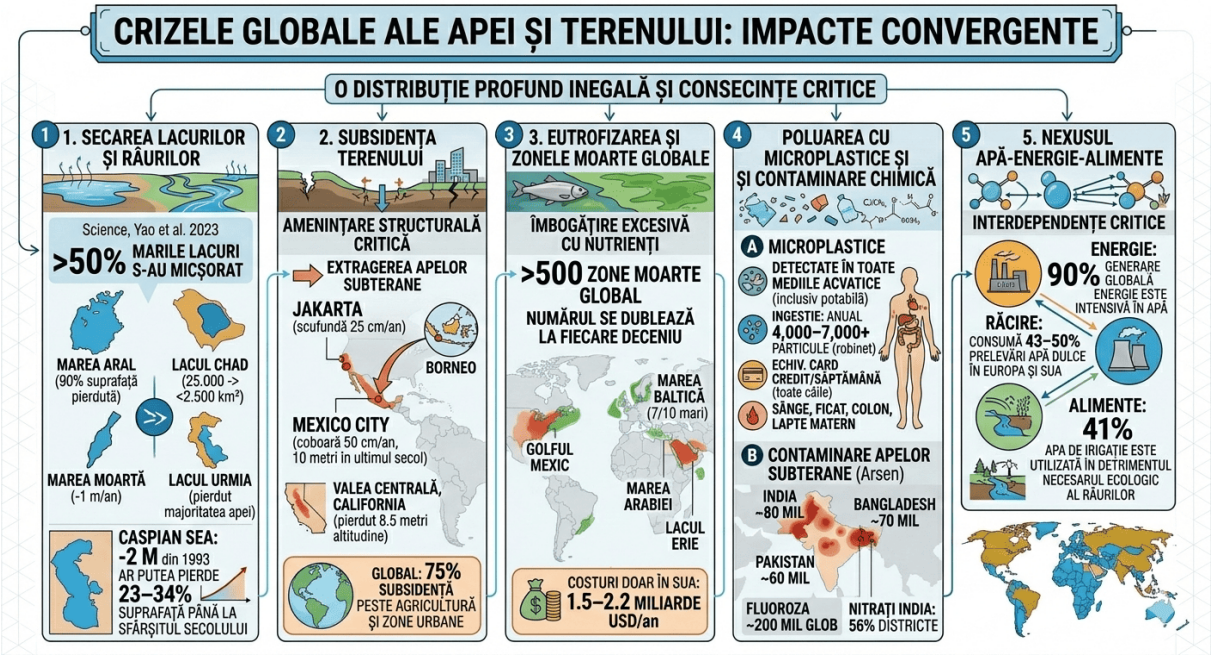
Yao et al. (2023), într-un studiu publicat în *Science*, constată că peste 50% din marile lacuri ale lumii s-au micșorat în ultimele trei decenii. Marea Aral a pierdut 90% din suprafață; Lacul Chad s-a redus de la 25.000 km² la sub 2.500 km²; Marea Moartă coboară cu un metru pe an; Marea Caspică — cel mai mare corp de apă continentală — ar putea pierde 23–34% din suprafață până la sfârșitul secolului. Sunt pierderi ecologice, elimină surse de apă pentru milioane de oameni, degradează ecosisteme reglatoare ale climei locale și generează migrații de amploare.

Subsidența terenului cauzată de extragerea excesivă a apelor subterane reprezintă o amenințare pentru orașe. Jakartta se scufundă cu până la 25 cm pe an — ceea ce a determinat decizia de mutare a capitalei pe insula Borneo. Mexico City coboară cu până la 50 cm pe an, cumulând zece metri de subsidență în ultimul secol. Valea Centrală din California, cea mai productivă regiune agricolă a lumii, a pierdut până la 8,5 metri din altitudine. La nivel global, 75% din fenomenele de subsidență apar deasupra terenurilor agricole și zonelor urbane.

Eutrofizarea — îmbogățirea excesivă cu nutrienți din agricultură și ape uzate — a generat peste 500 de zone moarte la nivel mondial, acoperind peste 250.000 km², cu o rată de dublare la fiecare deceniu. Golful Mexic, Marea Baltică, Marea Arabiei și Lacul Erie se numără printre cele mai afectate. Costurile eutrofizării numai în SUA sunt estimate la 1,5–2,2 miliarde de dolari pe an — un eșec de piață clasic în care costul poluării este externalizat și suportat de societate în ansamblul său.

Microplasticele au fost identificate în toate mediile acvatice, inclusiv în apa potabilă. Oamenii ingerează anual între 4.000 și 7.000 de particule de microplastice exclusiv din apa de robinet, iar prezența lor a fost confirmată în sânge, ficat, colon și lapte matern (WWF/Newcastle University, 2019). Contaminarea cu arsen afectează circa 80 de milioane de persoane în India și 70 de milioane în Bangladesh, în timp ce fluoroza cronică afectează 200 de milioane la nivel global.

Toate aceste crize sunt legate prin nexusul apă–energie–alimente: 90% din generarea globală de energie este intensivă în apă; răcirea centralelor consumă 43–50% din prelevările de apă dulce în Europa și SUA; 41% din apa de irigație este utilizată în detrimentul necesarului ecologic minim al râurilor..



9. Soluții care funcționează

Soluțiile tehnice există, sunt validate empiric și, în numeroase cazuri, rentabile. Blocajele sunt preponderent politice, economice și instituționale.

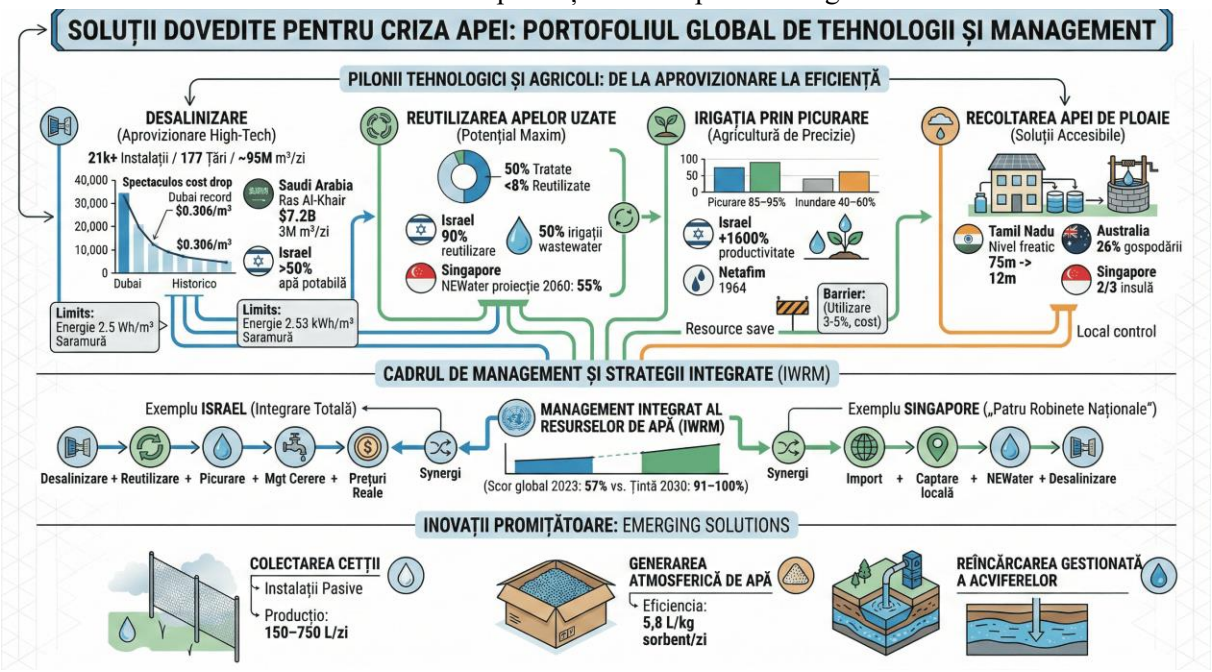
Desalinizarea a cunoscut o creștere exponențială: peste 21.000 de instalații operează în 177 de țări, cu o capacitate totală de aproximativ 95 milioane m³ pe zi. Costurile au scăzut dramatic — instalația Hassyan din Dubai a atins 0,306 USD/m³, față de peste 1 USD/m³ acum două decenii. Israelul obține deja peste 50% din apa potabilă prin desalinizare. Constrângerile sunt: consumul energetic (2,5–3 kWh/m³) și impactul saramurii reziduale asupra ecosistemelor marine.

Reutilizarea apelor uzate constituie cel mai subexploatat potențial la scară globală. Israelul tratează și reutilizează 87–90% din apele uzate — de patru ori mai mult decât oricare altă țară —, asigurând astfel 50% din apa de irigații. Singapore, prin programul NEWater, acoperă 30–40% din cererea națională cu apă ultrafiltrată din ape uzate, cu un plan de extindere la 55% până în 2060. La nivel global, doar 50% din apele uzate sunt tratate, iar sub 8% sunt reutilizate — un potențial imens blocat în principal de stigma percepută și de absența cadrelor de reglementare adecvate.

Irigația prin picurare, inventată în Israel în 1959 și comercializată prin Netafim din 1964, atinge eficiențe de 85–95%, față de 40–60% pentru irigarea prin inundare. Israelul și-a crescut productivitatea agricolă cu 1.600% în 65 de ani, în mare parte datorită acestei tehnologii. Cu toate acestea, doar 3–5% din fermele lumii o utilizează după mai bine de șase decenii de existență. Explicația acestui paradox: costuri inițiale ridicate, acces limitat la credit în țările în curs de dezvoltare, fragmentare funciară excesivă.

Recoltarea apei de ploaie oferă soluții accesibile. Statul Tamil Nadu (India) a impus obligativitatea sistemelor de colectare din 2001, ridicând nivelul freatic de la 75 de metri adâncime la 12 metri în unele zone. Australia are 26% din gospodării echipate cu astfel de sisteme, iar Singapore colectează precipitațiile de pe două treimi din suprafața insulei.

Inovații promițătoare includ **colectarea ceții** — instalații pasive cu o producție de 150–750 L/zi în zone costiere și montane —, **generarea atmosferică de apă prin sorbenți** — cu randamente de 5,8 L/kg sorbent/zi — și reîncărcarea gestionată a acviferelor. Managementul integrat al resurselor de apă (IWRM), cadrul recomandat de ONU, înregistrează un scor global de implementare de doar 57% în 2023, față de o țintă de 91–100% pentru 2030. Variabila cel mai sistematic ignorată în dezbaterea despre soluții rămâne prețul apei. Apa agricolă subvenționată sau gratuită elimină orice stimulent pentru eficiență. Reformele de prețuri sunt politic dificile, dar economic inevitabile. Modelele cu cele mai bune rezultate — Israel, Singapore, Australia — combină tarife care reflectă raritatea reală a resursei cu mecanisme de protecție socială pentru categoriile vulnerabile.



Criza globală a apei este, în esență, o criză generată de prețuri false și externalități neasumate. Timp de un secol, apa a fost administrată ca resursă infinită și gratuită, iar costurile supraexploatării — epuizarea acviferelor, dispariția lacurilor, degradarea ecosistemelor, tensiunile transfrontaliere — au fost externalizate și distribuite difuz în timp și spațiu, devenind invizibile în calculele economice curente.

Trei priorități urgente rezultă din această analiză. Prima este stoparea degradării ireversibile: reducerea poluării (peste 80% din apele uzate rămân netratate), limitarea supraexploatării acviferelor (declin accelerat în 71% din sistemele monitorizate) și conservarea ecosistemelor hidrice (50% din marile lacuri s-au micșorat). A doua este revoluționarea eficienței: extinderea irigării prin picurare de la 3–5% la scară masivă, reducerea pierderilor din rețele (126 miliarde m³ pierdute anual) și creșterea reutilizării apelor uzate de la 8% spre nivelurile israeliene de 90%. A treia guvernanța transfrontalieră: cu 250 de bazine hidrografice partajate și cu tensiuni crescânde, de la suspendarea Tratatului Indusului la impasul GERD și de la barajele chineze pe Mekong la asimetria cronică a Iordanului, cooperarea internațională este necesară.

Costul rezolvării provocărilor hidrice globale este estimat de WRI la aproximativ 1% din PIB-ul mondial, fiecare dolar investit în acces la apă potabilă generând un randament de trei dolari. Existența soluțiilor dovedite și rentabile face ca persistența crizei să fie, în ultimă instanță, un eșec de guvernanță, nu de tehnologie. Criza apei rămâne — deocamdată — una dintre cele mai tratabile amenințări existențiale ale secolului XXI.

Referințe

Allan, J.A. (1993). Fortunately there are substitutes for water otherwise our hydro-political futures would be impossible. În *Priorities for Water Resources Allocation and Management* (pp. 13–26). ODA.

FAO AQUASTAT (2024). *Global Water Resources and Uses*. Food and Agriculture Organization. https://www.fao.org/aquastat/

Hoekstra, A.Y. & Mekonnen, M.M. (2012). The water footprint of humanity. *PNAS*, 109(9), 3232–3237. https://doi.org/10.1073/pnas.1109936109

IPCC (2022). *Sixth Assessment Report (AR6): Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Cambridge University Press.

Jasechko, S. et al. (2024). Rapid groundwater decline and some cases of recovery in aquifers globally. *Nature*, 625, 715–721. https://doi.org/10.1038/s41586-023-06879-8

UN-Water (2024). *SDG 6 Synthesis Report on Water and Sanitation 2024*. https://www.unwater.org/publications/

UNESCO (2024). *UN World Water Development Report 2024: Water for Prosperity and Peace*. UNESCO.

UNESCO (2025). *UN World Water Development Report 2025: Mountains and Glaciers: Water Towers*. UNESCO. https://www.unesco.org/reports/wwdr/

WHO & UNICEF (2024). *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene: 2024 Update and SDG Baselines*. https://www.who.int/news/item/26-08-2025-1-in-4-people-globally-still-lack-access-to-safe-drinking-water

World Resources Institute (2023). Hofste, R., Reig, P., & Schleifer, L. *Aqueduct 4.0: Updated Decision-Relevant Global Water Risk Indicators*. WRI. https://www.wri.org/insights/highest-water-stressed-countries

WWF & Newcastle University (2019). *No Plastic in Nature: Assessing Plastic Ingestion from Nature to People*. WWF Report.

Yao, F. et al. (2023). Satellites reveal widespread decline in global lake water storage. *Science*, 380(6646), 743–749.

Zeitoun, M. & Warner, J. (2006). Hydro-hegemony — a framework for analysis of trans-boundary water conflicts. *Water Policy*, 8(5), 435–460.

ARHITECTURA TRASEULUI DIFERENȚIAT DE ÎNVĂȚARE ÎN MATEMATICĂ PRIN RESURSE DIDACTICE

Botezatu Stella
Profesor de matematică
Liceul Teoretic „George Coșbuc”, municipiul Bălți, Republica Moldova

Introducere

O lecție de matematică se desfășoară rareori în condiții ideale. Elevii unei clase nu învață în același ritm, nu au nevoie de același număr de exemple și nici de aceeași cantitate de sprijin pentru a ajunge la înțelegerea unui concept. Cu toate acestea, resursele didactice sunt construite frecvent liniar: explicație, exemplu, o succesiune de exerciții și, eventual, o verificare finală. Toți elevii primesc același traseu și, de cele mai multe ori, se așteaptă să parcurgă același volum de activitate.

Într-o clasă eterogenă apare astfel o dificultate practică. Un elev poate înțelege procedeul după două sau trei exemple, în timp ce altul are nevoie de șase sau opt. Un elev poate lucra autonom foarte repede, iar altul are nevoie pentru o perioadă mai lungă de reprezentare vizuală, de un exemplu rezolvat sau de intervenția profesorului. A cere tuturor același număr de exerciții nu înseamnă neapărat a le oferi aceleași șanse de învățare.

Cercetările privind sarcinile adaptive în matematica predată claselor eterogene evidențiază tocmai necesitatea unor sarcini care permit diferențierea activității în funcție de nevoile elevilor (Bardy, Holzäpfel & Leuders, 2021).

Pornind de la această realitate, articolul propune proiectarea unei arhitecturi a traseului diferențiat de învățare în matematică prin resurse didactice. Nu este propusă o nouă teorie a învățării. Sunt integrate principii deja fundamentate în literatura educațională într-o structură aplicabilă proiectării materialului utilizat la lecție.

„Aceeași finalitate a învățării, trasee diferite până la atingerea ei.”

În această perspectivă, resursa didactică nu este proiectată pentru ca fiecare elev să rezolve toate exercițiile, ci pentru ca fiecare elev să dispună de reprezentarea, sprijinul și volumul de exersare de care are nevoie pentru a atinge finalitatea lecției.

1. De la resursa liniară la traseul diferențiat de învățare

O fișă de lucru este adesea percepută ca o succesiune de exerciții care trebuie parcursă de la primul până la ultimul item. Într-o asemenea organizare, diferențele dintre elevi sunt gestionate ulterior de profesor: unora le explică suplimentar, altora le oferă sarcini în plus, iar cei care termină repede așteaptă sau primesc alte exerciții.

O altă posibilitate este ca diferențierea să fie anticipată din momentul proiectării resursei.

În locul unui singur traseu liniar, materialul poate conține mai multe niveluri de reprezentare și sprijin, precum și o rezervă de exerciții pentru fiecare etapă. Elevul nu este obligat să consume întreaga rezervă. El exersează atât cât are nevoie pentru a putea încerca etapa următoare.

Dacă reușește, continuă. Dacă nu reușește, revine, mai exersează și încearcă din nou.

Această perspectivă este compatibilă cu ideile mastery learning. Bloom (1968) sublinia faptul că timpul necesar pentru atingerea stăpânirii unei achiziții poate varia de la un elev la altul. Transferată în proiectarea resursei, ideea conduce la o distincție importantă:

„Numărul exercițiilor disponibile în material nu trebuie să fie egal cu numărul exercițiilor pe care fiecare elev este obligat să le rezolve.”

Resursa trebuie să ofere suficientă practică pentru elevul care are nevoie de ea, fără a transforma această cantitate în obligație pentru elevul care a atins deja obiectivul etapei.

2. Prima dimensiune a traseului: reprezentarea matematică

Prima dimensiune a arhitecturii privește modul în care este reprezentat conceptul matematic.
Un reper important îl constituie progresia Concrete-Representational-Abstract (CRA), frecvent întâlnită și sub forma Concrete-Pictorial-Abstract (CPA). Literatura de specialitate documentează utilizarea acestei progresii pentru învățarea diferitelor concepte matematice (Agrawal & Morin, 2016; Ebner et al., 2025).
Elevul poate porni de la manipularea sau observarea unor obiecte concrete, poate trece la reprezentarea pictorială a relației matematice și, ulterior, la limbajul abstract al numerelor, simbolurilor și formulelor.
Această succesiune nu trebuie însă transformată într-o regulă rigidă.
Nu orice concept necesită obligatoriu toate cele trei reprezentări și nu orice elev trebuie să petreacă același timp în fiecare dintre ele. În anumite situații, etapa concretă poate fi indispensabilă; în altele, reprezentarea pictorială poate constitui punctul de plecare suficient.
Prin urmare, CPA devine o dimensiune disponibilă a traseului, nu o succesiune care trebuie parcursă mecanic.

3. A doua dimensiune: gradul de sprijin

Doi elevi care lucrează la același nivel de reprezentare pot avea nevoie de grade diferite de ajutor.
De aceea, a doua dimensiune a arhitecturii privește sprijinul oferit elevului: ghidat → cu reper → autonom.
În etapa ghidată, procesul este susținut prin întrebări, pași, completări, indicații sau intervenția profesorului.
În etapa cu reper, sprijinul direct este redus. Elevul poate avea la dispoziție un exemplu rezolvat, o schemă, o reprezentare, începutul unei rezolvări sau o regulă la care poate reveni dacă este necesar.
În etapa autonomă, reperul este retras, iar elevul trebuie să realizeze sarcina independent.
Această retragere progresivă a sprijinului este compatibilă cu literatura privind exemplele rezolvate, scaffolding, guidance fading și Cognitive Load Theory. Sprijinul este util mai ales în etapele inițiale ale învățării, dar trebuie redus pe măsură ce elevul dobândește competență și autonomie (Paas & van Merriënboer, 2020).
Prin combinarea celor două dimensiuni se poate obține o matrice de proiectare:

Reprezentarea	Ghidat	Cu reper	Autonom
Concret	C-G	C-R	C-A
Pictorial	P-G	P-R	P-A
Abstract	A-G	A-R	A-A

Această matrice nu reprezintă nouă etape obligatorii ale lecției. Ea reprezintă nouă posibilități de proiectare. Pentru o anumită achiziție pot fi necesare doar unele dintre ele.

4. Volumul flexibil de exersare

A treia componentă a arhitecturii este cantitatea de practică.
Într-o resursă liniară, zece exerciții tipărite sunt interpretate adesea ca zece exerciții care trebuie rezolvate.
Într-un traseu diferențiat, aceeași serie poate avea o altă funcție: rezervă de exersare.
Să presupunem că într-o etapă sunt disponibile opt exerciții. Primul elev rezolvă două, înțelege mecanismul și încearcă sarcina care îi permite să treacă la următorul nivel de sprijin. Reușește și continuă.
Al doilea elev rezolvă două exerciții, încearcă să avanseze și constată că nu poate încă. Revine și mai rezolvă trei sau patru exerciții.
Un al treilea poate avea nevoie de întreaga rezervă și de intervenția profesorului.
Astfel, diferențierea nu presupune etichetarea elevilor în „slabi”, „medii” sau „buni” și distribuirea unor fișe diferite.
„Nu elevului îi atribuim un nivel fix. Adaptăm sprijinul și cantitatea de exersare la nevoia manifestată în acel moment.”
Același elev poate avansa foarte repede la o lecție și poate avea nevoie de mult mai mult sprijin la următoarea.

5. Avansarea și revenirea - mecanismul traseului

În această arhitectură, traseul nu funcționează într-o singură direcție.
El poate avea forma: exersare → încercare → reușită → avansare, dar și: exersare → încercare → dificultate → revenire → exersare suplimentară → o nouă încercare.
Revenirea nu reprezintă un eșec. Ea furnizează informație despre nivelul actual de înțelegere.
Acest mecanism este important mai ales în clasele numeroase. Într-o clasă de 35-40 de elevi, profesorul nu poate verifica individual fiecare copil după fiecare două exerciții pentru a-i permite trecerea la etapa următoare.
Resursa trebuie să permită o anumită autoreglare a traseului.
Elevul încearcă să lucreze cu mai puțin sprijin. Dacă poate, continuă. Dacă nu poate, materialul îi oferă un loc clar în care poate reveni.
Profesorul nu dispare din proces. Dimpotrivă, el își poate concentra intervenția asupra elevilor pentru care mecanismul de avansare și revenire nu este suficient.

6. Evaluarea formativă integrată în traseu

Această organizare schimbă și perspectiva asupra evaluării formative.
Nu este necesar ca după fiecare etapă să existe un test separat. Black și Wiliam (2009) leagă caracterul formativ al evaluării de utilizarea dovezilor despre învățare pentru adaptarea activității ulterioare.
În arhitectura propusă, următoarea sarcină poate deveni ea însăși sursă de informație formativă.
Dacă elevul poate rezolva cu mai puțin sprijin, avansează. Dacă nu poate, revine. Dacă exersarea suplimentară nu este suficientă, intervine profesorul.
Se formează astfel un ciclu: sarcină → răspuns → feedback → decizie → următorul pas.
Evaluarea formativă nu mai este o activitate adăugată după învățare. Ea este integrată în traseul de învățare.

7. Controlul gradual al complexității matematice

Diferențierea nu privește numai numărul exercițiilor și gradul de sprijin. Contează și ce dificultăți sunt introduse simultan într-o sarcină.
Să considerăm introducerea Teoremei lui Pitagora.
Elevii pot cunoaște deja rădăcina pătrată. Totuși, dacă scopul primelor exerciții este înțelegerea și aplicarea Teoremei lui Pitagora, sarcinile pot fi selectate astfel încât rezultatele să fie inițial numere naturale.
În această etapă, elevul trebuie să învețe să identifice ipotenuza și catetele, să scrie relația corectă, să înlocuiască valorile și să determine lungimea necunoscută.
După stabilizarea acestui mecanism pot fi introduse situații în care rezultatul este exprimat prin radical.
Nu eliminăm dificultatea. O introducem la momentul potrivit.
Această regulă este compatibilă atât cu Cognitive Load Theory, care analizează gestionarea resurselor limitate ale memoriei de lucru în sarcini complexe (Paas & van Merriënboer, 2020), cât și cu Variation Theory, unde controlul deliberat al aspectelor care variază și al celor menținute constante este utilizat pentru a facilita discernerea aspectelor critice ale obiectului învățării (Mok, 2017).
„Nu creștem simultan toate sursele de dificultate. Stabilizăm achiziția nouă, apoi o integrăm progresiv cu alte achiziții.”

8. Continuitatea traseului în condițiile reale ale lecției

O lecție nu se desfășoară într-un laborator.
Se poate deschide o ușă, poate intra o persoană în clasă, un elev poate scăpa un obiect, poate apărea o problemă tehnică sau o situație care atrage atenția întregii clase pentru câteva secunde.

Nu putem elimina asemenea distractori.
Putem însă reduce întreruperile produse chiar de organizarea lecției: profesorul caută următorul exercițiu, elevii așteaptă să fie scrisă sarcina la tablă, se distribuie o altă foaie, se caută pagina sau se așteaptă indicația următoare.
Într-o resursă construită ca traseu, elevul are în față atât locul în care se află, cât și direcția în care continuă.
După o întrerupere, el are un punct vizibil de revenire la activitate.
Resursa didactică capătă astfel și rolul unui fir de continuitate al lecției.
Scopul nu este să afirmăm că materialul garantează atenția elevului. Nicio resursă nu poate face acest lucru. Scopul este să reducem timpii morți și să facilităm revenirea rapidă la sarcina matematică.

9. Evaluarea punctuală - punctul final al traseului

Libertatea de a parcurge un număr diferit de exerciții trebuie însoțită de responsabilitate pentru rezultat.
Un elev nu poate sări peste întreaga resursă, să ajungă la ultimul exercițiu și să considere că a învățat lecția.
De aceea, traseul se încheie cu o evaluare punctuală scurtă, individuală și fără sprijin, construită direct pe finalitatea lecției.
Aceasta are o funcție diferită de evaluarea formativă din timpul traseului.
Evaluarea formativă răspunde la întrebarea: Ce trebuie să fac în continuare pentru a învăța?
Evaluarea punctuală finală răspunde la întrebarea: Am atins finalitatea lecției?
Evaluarea finală nu trebuie să fie amplă. Pentru o achiziție bine delimitată pot fi suficienți câțiva itemi atent selectați.
Atunci când cadrul de evaluare permite, rezultatul poate contribui și la aprecierea școlară a elevului.
Astfel, libertatea oferită elevului în alegerea volumului de exersare nu înseamnă lipsa responsabilității.
„Libertate în traseu, responsabilitate pentru rezultat.”
Elevul nu trebuie să demonstreze că a muncit prin numărul de exerciții bifate. Trebuie să demonstreze că a învățat.

10. Rolul profesorului în arhitectura traseului diferențiat

Proiectarea unei asemenea resurse nu urmărește diminuarea rolului profesorului.
Dimpotrivă, urmărește mutarea unei părți din efortul de diferențiere din timpul lecției în momentul proiectării ei.
Înainte de lecție, profesorul sau autorul resursei anticipează nivelurile de reprezentare necesare, gradele de sprijin, rezerva de exersare, punctele în care elevul poate încerca să avanseze, posibilitățile de revenire, creșterea complexității și evaluarea finală.
În timpul lecției, profesorul nu mai trebuie să inventeze permanent „ce să-i dau acum acestui copil”.
El poate observa, explica, pune întrebări și interveni acolo unde elevul nu reușește să progreseze prin resursa disponibilă.
„Diferențierea este proiectată înaintea lecției și activată în timpul ei de răspunsurile elevului.”
Profesorul intră la lecție cu traseul pregătit, dar nu cu traseul elevului decis dinainte.

11. Resursa didactică drept materializare a arhitecturii

Este important să distingem între arhitectură, resursă și traseul efectiv al elevului.
Arhitectura reprezintă modul în care sunt organizate posibilitățile de învățare.
Resursa didactică materializează această arhitectură prin explicații, reprezentări, exemple, exerciții, repere, posibilități de revenire și verificări.
Traseul efectiv este parcurs de elev și poate fi diferit de la un copil la altul.
„Arhitectura este proiectată de profesor sau autor, este materializată în resursa didactică și este parcursă diferențiat de elev.”

Această distincție permite aplicarea principiului dincolo de fișa de lucru. Aceeași arhitectură poate sta la baza unei culegeri, a unui caiet de învățare, a unui manual sau, ulterior, a unei resurse digitale adaptive.

12. Limite și direcții de cercetare

Propunerea prezentată reprezintă, în această etapă, o arhitectură de proiectare didactică rezultată din integrarea unor principii existente în literatura educațională. Ea nu este prezentată ca un model validat experimental.
Tocmai de aceea, aplicarea sa în clasă poate genera întrebări importante pentru cercetare.
Trebuie investigat în ce măsură elevii apreciază corect momentul în care sunt pregătiți să avanseze, cât de frecvent este necesară revenirea, ce cantitate de exersare este utilă pentru diferite achiziții și când autoreglarea trebuie înlocuită de intervenția directă a profesorului.
De asemenea, poate fi analizat dacă o asemenea arhitectură reduce exersarea redundantă pentru elevii care ating rapid obiectivul și dacă permite profesorului să acorde mai mult timp elevilor care întâmpină dificultăți.
Un alt indicator important îl reprezintă evaluarea punctuală finală: elevii care au parcurs volume diferite de exersare ajung sau nu la aceeași finalitate?
O direcție ulterioară de cercetare ar putea compara două modalități de organizare a aceleiași lecții: o resursă liniară, în care elevii parcurg aceeași succesiune de sarcini, și o resursă construită după arhitectura traseului diferențiat.
Astfel, eficiența propunerii nu ar trebui presupusă, ci verificată prin aplicare și cercetare.

Concluzii

Într-o clasă eterogenă, a oferi tuturor elevilor aceeași finalitate nu presupune obligatoriu ca aceștia să parcurgă același drum.
Unii elevi au nevoie de mai multe reprezentări. Alții trec repede la abstract. Unii au nevoie de model, alții îl pot abandona după primul exemplu. Unii ating înțelegerea după două exerciții, iar alții au nevoie de întreaga rezervă de exersare.
Proiectarea unei arhitecturi a traseului diferențiat urmărește să anticipeze aceste diferențe înainte ca profesorul să intre în clasă.
În această arhitectură sunt integrate progresia reprezentărilor, retragerea graduală a sprijinului, volumul flexibil de exersare, avansarea și revenirea, evaluarea formativă, controlul gradual al complexității, continuitatea activității și evaluarea punctuală finală.
Nu este necesară construirea unei lecții diferite pentru fiecare elev.
Este necesară construirea unei resurse suficient de bine gândite încât aceeași lecție să permită trasee diferite către aceeași finalitate.
Pentru profesor, aceasta înseamnă posibilitatea de a intra în clasă cu diferențierea anticipată și cu materialul didactic pregătit.
Pentru elev, înseamnă să primească atât sprijin și atât exercițiu cât îi sunt necesare pentru a ajunge să lucreze singur.
În această perspectivă, întrebarea nu mai este doar: „Câte exerciții ai rezolvat?”, ci: „De câtă exersare și de cât sprijin ai avut nevoie pentru a putea merge mai departe singur?”
„Nu urmărim ca elevul să parcurgă toate exercițiile. Urmărim ca, la finalul lecției, elevul să fi înțeles ceea ce a învățat”

Bibliografie

Agrawal, J., & Morin, L. L. (2016). Evidence-Based Practices: Applications of Concrete Representational Abstract Framework across Math Concepts for Students with Mathematics Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 31(1), 34-44. DOI: 10.1111/ldrp.12093.

Bardy, T., Holzäpfel, L., & Leuders, T. (2021). Adaptive Tasks as a Differentiation Strategy in the Mathematics Classroom: Features from Research and Teachers' Views. Mathematics Teacher Education and Development, 23(3), 26-53.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Evaluation Comment, 1(2).

Ebner, S., MacDonald, M. K., Grekov, P., & Aspiranti, K. B. (2025). A Meta-Analytic Review of the Concrete-Representational-Abstract Math Approach. Learning Disabilities Research & Practice, 40(1), 31-42. DOI: 10.1177/09388982241292299.

Mok, I. A. C. (2017). Teaching Algebra Through Variations: Contrast, Generalization, Fusion, and Separation. In R. Huang & Y. Li (Eds.), Teaching and Learning Mathematics through Variation, 187-205. Sense Publishers.

Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2020). Cognitive-Load Theory: Methods to Manage Working Memory Load in the Learning of Complex Tasks. Current Directions in Psychological Science, 29(4), 394-398. DOI: 10.1177/0963721420922183.

Jocul didactic în predarea matematicii în învățământul primar: Între rigoare științifică și valențe ludice

Prof. înv. primar Dragomir Maria Mădălina
Școala Gimnazială, Comuna Gura Vitioarei

Paradoxul matematicii în școala primară

Matematica este adesea percepută de elevi ca o disciplină rigidă, guvernată de reguli stricte și algoritmi imabili. Cu toate acestea, la vârsta școlară mică (6-10/11 ani), universul copilului este încă profund ancorat în activitatea ludică. Apare astfel un paradox pedagogic: cum putem preda o știință profund abstractă unor copii a căror structură cognitivă are nevoie vitală de concret, manipulare și mișcare?

Răspunsul nu constă în diluarea conținuturilor științifice, ci în adaptarea strategiei de livrare. Jocul didactic matematic nu este o simplă metodă de relaxare sau o „pauză” în timpul lecției; el reprezintă o strategie de instruire interactivă în care sarcinile didactice sunt transpuse într-un scenariu atractiv, cu reguli, elemente de competiție sau cooperare și obiective clare de învățare. Prin joc, rigoarea matematică se îmbină organic cu plăcerea descoperirii.

Fundamentarea psihopedagogică: De ce funcționează jocul?

Pentru a înțelege eficiența jocului didactic, trebuie să apelăm la teoriile dezvoltării cognitive. Jean Piaget demonstra că în stadiul operațiilor concrete (specific școlarului mic), copiii au nevoie de acțiune directă cu obiectele pentru a-și construi structurile mintale. Ei nu pot opera cu concepte pure (cum ar fi „numărul 7” sau „proprietatea de comutativitate”) fără a trece mai întâi prin faza manipulării fizice.

Ulterior, Jerome Bruner a completat această viziune, arătând că învățarea parcurge trei etape:

1. **Enactivă** (prin acțiune directă și manipulare).
2. **Iconică** (prin imagini și reprezentări vizuale).
3. **Simbolică** (prin limbajul abstract, formule și cifre).

Jocul didactic acoperă magistral primele două etape, facilitând-o în mod natural pe a treia. Atunci când un elev joacă „Magazinul”, el nu doar că mută niște jetoane sau bani de jucărie; el își internalizează mecanismul adunării și al scăderii, corelează valoarea numerică cu realitatea și dezvoltă strategii de calcul mintal rapid.

Beneficiul afectiv-motivațional: Jocul reduce dramatic „anxietatea de matematică”. Într-un mediu ludic, frica de a greși dispare. Greșeala nu mai este penalizată printr-o notă sau o observație negativă, ci devine o regulă a jocului care trebuie corectată pentru a merge mai departe sau pentru a câștiga o rundă.

Clasificarea jocurilor didactice matematice

Pentru ca un joc să își atingă scopul, profesorul trebuie să știe exact ce competență vizează și în ce moment al lecției îl introduce. Jocurile didactice matematice pot fi clasificate după mai multe criterii:

Criteriu de clasificare	Tipul jocului	Obiectiv pedagogic	Exemplu tipic
După conținutul matematic	Jocuri aritmetice	Dezvoltarea simțului numărului, calcul mintal, operații.	*„Bariera numerelor”, „Bingo matematic”*
	Jocuri geometrice	Dezvoltarea viziunii spațiale, recunoașterea formelor.	*„Tangram”, „Detectivul de forme”*
	Jocuri de logică și perspicacitate	Stimularea gândirii divergente, a deducției.	*„Sudoku pentru copii”, „Găsește intrusul”*
După momentul lecției	Jocuri de spargere a gheții (Warm-up)	Captarea atenției, reactualizarea cunoștințelor.	*„Telefonul fără fir al numerelor”*

	Jocuri de fixare/consolidare	Aplicarea algoritmilor învățați în contexte noi.	*„Ștafeta operațiilor”*
	Jocuri de evaluare	Verificarea progresului într-un mod nestresant.	*„Cine știe, câștigă!”*

Proiectarea și implementarea jocului: Ghid metodologic

Introducerea unui joc didactic în lecție nu trebuie să fie spontană sau improvizată. Succesul acestuia depinde de respectarea unei structuri metodologice clare, compusă din cinci elemente fundamentale:

A. Scopul didactic

Este obiectivul central al lecției transpus în joc. (Exemplu: *Fixarea tehnicii de calcul a înmulțirii cu 7*).

B. Sarcina didactică

Reprezintă problema matematică pe care elevul trebuie să o rezolve pentru a reuși în joc. Este elementul de efort intelectual. (Exemplu: *Să găsească factorul lipsă dintr-un produs de pe ecusonul unui coleg*).

C. Elementele ludice

Sunt ingredientele care transformă exercițiul în joc: întrecerea, aplauzele, ghicirea, mișcarea, recompensele simbolice, penalizările amuzante (ex: „stai o tură”, „sari într-un picior”).

D. Regulile jocului

Ele reglementează conduita elevilor, stabilesc ordinea acțiunilor și definesc criteriile de desemnare a câștigătorilor. Regulile trebuie să fie simple, explicat clar și acceptate de toți participanții de la bun început.

E. Materialul didactic

Jetoane, zaruri, carduri, table magnetice sau instrumente digitale. Materialele trebuie să fie estetice, durabile și direct proporționale cu scopul urmărit (să nu distragă atenția de la sarcina matematică).

Aplicații practice: Exemple de jocuri pe niveluri de clasă

Pentru a ilustra modul în care teoria se traduce în practică, iată patru exemple de jocuri adaptate specificului fiecărei clase din învățământul primar.

Clasa Pregătitoare / Clasa I: „Pescarii iscusiți”

- **Domeniul:** Numere și operații în concentrul 0-20/0-100 (fără trecere peste ordin).
- **Materiale:** Peștișori din carton având pe spate magneți și operații scrise (ex: 12 + 5, 20 - 4), o undiță improvizată cu un magnet la capăt, găleți din plastic numerotate cu rezultatele posibile.
- **Desfășurare:** Elevii vin pe rând, „pescuiesc” un peștișor, citesc operația, o rezolvă cu ajutorul numărătorii sau prin calcul mintal și plasează peștele în găleata care poartă numărul corespunzător rezultatului.
- **Valență pedagogică:** Dezvoltă coordonarea oculo-motorie și automatizează calculul de bază prin asociere directă.

Clasa a II-a: „Bariera de la Castelul Înmulțirii”

- **Domeniul:** Înmulțirea numerelor în concentrul 0-100.
- **Materiale:** Două scaune care mimează o poartă/barieră, carduri cu produse (ex: 6 x 4, 7 x 8).
- **Desfășurare:** Clasa este împărțită în două regate. Pentru ca un cavaler/o domniță să treacă dincolo de barieră (să intre în castel), „paznicul porții” (un elev desemnat sau profesorul) ridică un card. Dacă elevul răspunde corect în maximum 3 secunde, bariera se ridică. Dacă greșește, merge în „zona de antrenament” (unde un coleg îi explică rezultatul folosind adunarea repetată) și reîncearcă tura următoare.
- **Valență pedagogică:** Stimulează rapiditatea calculului mintal și sprijină peer-learning-ul (învățarea de la egali).

Clasa a III-a: „Arhitecții Fracțiilor”

- **Domeniul:** Fracții subunitare, echiunitare, supraunitare.

- **Materiale:** Cercuri și pătrate din spumă sau carton divizate în jumătăți, treimi, sferturi și optimi.
- **Desfășurare:** Elevii lucrează în echipe de 3-4. Profesorul (Clientul) lansează o comandă de „piese de mobilier” sau „clădiri”: *„Am nevoie de o structură formată din două treimi verzi și o treime albastră”* sau *„Am nevoie de o pizza împărțită echitabil la 4 copii, dar din care s-au mâncat deja două sferturi”*. Echipele concurează contracronometru pentru a asambla corect modelele geometrice.
- **Valență pedagogică:** Concretizează noțiunea abstractă de fracție (parte dintr-un întreg) prin reprezentare vizuală și manipulativă.

Clasa a IV-a: „Detectivii Cifrelor și Ordinea Operațiilor”

- **Domeniul:** Organizarea și combinarea datelor, ordinea efectuării operațiilor.
- **Materiale:** Plicuri cu „indicii” matematice (expresii numerice complexe care implică paranteze rotunde și pătrate).
- **Desfășurare:** Elevii primesc un scenariu: *„Un seif secret a fost blocat. Codul de deblocare este rezultatul următoarei expresii...”*. Pentru a obține cifrele codului, echipele trebuie să rezolve exerciții cu respectarea strictă a priorității operațiilor. Fiecare operație rezolvată corect oferă o literă dintr-un indiciu final.
- **Valență pedagogică:** Transformă un subiect arid și adesea generator de greșeli (ordinea operațiilor) într-o misiune captivantă de tip Escape Room, unde atenția la detalii este esențială.

Limite, capcane și recomandări pentru cadrele didactice

Deși valoarea jocului didactic este incontestabilă, utilizarea lui necorespunzătoare poate conduce la eșec pedagogic. Printre cele mai frecvente capcane se numără:

1. **Alunecarea în divertisment pur:** Atunci când elementul ludic eclipsează sarcina matematică, elevii se distrează, dar nu învață. Dacă după 15 minute de joc, copiii își amintesc doar cum au alergat prin clasă, dar nu știu ce operații au folosit, jocul a fost ineficient.
2. **Marginalizarea elevilor timizi sau cu ritm lent:** În jocurile competitive de viteză, elevii performanți tind să preia controlul, în timp ce copiii care au nevoie de mai mult timp pentru calcul rămân spectatori. Recomandarea este introducerea jocurilor bazate pe cooperare, unde succesul echipei depinde de implicarea fiecărui membru, sau organizarea grupelor pe niveluri omogene de abilitate.
3. **Gestionarea deficitară a disciplinei:** Jocul aduce un val de entuziasm și zgomot legitim. Profesorul trebuie să stabilească un semnal non-verbal de revenire la calm (ex: ridicarea mâinii, un clopoțel) pentru a nu pierde controlul clasei.

Concluzii

Jocul didactic reprezintă o punte de aur între universul specific copilăriei și rigoarea abstractă a matematicii. Integrarea sa sistematică în învățământul primar nu înseamnă o simplificare a școlii, ci o eficientizare a ei.

Prin transformarea elevului din receptor pasiv în actor principal al propriului act de învățare, jocul consolidează cunoștințe durabile, dezvoltă gândirea logică și, cel mai important, cultivă o atitudine pozitivă față de matematică. Un copil care învață matematica jucându-se va fi un elev de gimnaziu care va privi problemele nu ca pe niște obstacole insurmontabile, ci ca pe niște puzzle-uri incitante ce așteaptă să fie dezlegate.

Bibliografie de referință:

1. **Bruner, J.** – *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. **Neagu, M., Mocanu, M.** – *Metodica predării matematicii în învățământul primar*, Editura Polirom, Iași.
3. **Piaget, J.** – *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.

Integrarea instrumentelor AI în predarea matematicii în gimnaziu: De la abstractizare la interactivitate și performanță

Profesor Dragomir Ioan Cristian
Școala Gimnazială Mănăstireanu Mihai Predeal Sărari

Noua paradigmă a educației matematice

Matematica în gimnaziu reprezintă o etapă critică în dezvoltarea cognitivă a elevilor, marcând trecerea de la gândirea concretă la cea formală, abstractă. Pentru mulți elevi, această tranziție poate genera dificultăți, concepte precum algebra sau geometria în spațiu părând adesea deconectate de realitatea lor imediată.

În acest context, integrarea Inteligenței Artificiale în educație oferă o oportunitate rară: aceea de a personaliza experiența de învățare la o scară greu de atins prin metodele tradiționale. AI-ul aduce în sala de clasă instrumente capabile să analizeze ritmul de învățare al fiecărui elev, să identifice lacunele și să propună parcursuri educaționale individualizate.

Evoluția interactivității: De la jocul matematic la tutorele inteligent

Eficiența pedagogică a activităților ludice este bine documentată. Principiile învățării prin joc cu conținut matematic, care se dovedesc a fi esențiale pentru dezvoltarea personalității și a abilităților cognitive în ciclul primar, pot fi elevate și adaptate pentru vârsta gimnazială cu ajutorul instrumentelor digitale.

În loc ca jocul să rămână doar o activitate de destindere, platformele susținute de AI (precum Khan Academy cu integrare AI, GeoGebra îmbunătățit cu algoritmi de asistență sau diverse ed-tech-uri interactive) transformă rezolvarea de probleme într-o experiență dinamică.

- **Feedback imediat:** Un algoritm AI nu doar validează dacă un rezultat este corect sau greșit, ci analizează pașii rezolvării. Dacă un elev greșește un semn la rezolvarea unei ecuații de gradul I, sistemul identifică tiparul erorii și oferă indicii („*Verifică regula semnelor când treci un termen dincolo de egal*”), simulând intervenția punctuală a profesorului.
- **Geometrie tangibilă:** Conceptele de geometrie în spațiu de la clasa a VIII-a pot fi dificil de vizualizat. AI-ul poate genera modele 3D interactive pe baza inputului text, permițând elevilor să „rotească” poliedrele, să vizualizeze secțiuni și să înțeleagă mai bine unghiurile diedre sau planele perpendiculare.

Eficientizarea pregătirii pentru Evaluarea Națională

Unul dintre cele mai mari avantaje ale asistenților AI (precum modelele de limbaj mari - LLM) pentru profesorii de matematică este capacitatea de a genera resurse educaționale personalizate, un atu major în anul terminal de gimnaziu.

Pregătirea pentru Evaluarea Națională presupune lucrul intens pe modele de examen și acoperirea echilibrată a tuturor competențelor specifice din programă. Profesorul poate utiliza AI-ul pentru:

- **Generarea de itemi variați:** Solicitând unui asistent AI să creeze „5 variante de probleme de geometrie plană similare cu Subiectul III de la Evaluarea Națională, care să implice teorema lui Thales și arii de triunghiuri”, profesorul obține instantaneu material de lucru proaspăt, evitând epuizarea culegerilor clasice.
- **Crearea de bareme și grile de evaluare:** AI-ul poate redacta bareme de corectare detaliate, pas cu pas, ajutând elevii să înțeleagă exact cum se acordă punctajul și să se auto-evalueze obiectiv.
- **Analiza textului matematic:** Mulți elevi pierd puncte din cauza neînțelegerii enunțului. AI-ul poate fi folosit pentru a rescrie o problemă complexă în mai mulți pași logici mai simpli (scaffolding), ajutând elevii cu dificultăți de comprehensiune să decodifice „povestea” problemei înainte de a aplica formulele matematice.

Suport pentru performanță: Extinderea limitelor la cercuri și concursuri județene

Inteligența Artificială nu este doar un instrument de remediere, ci și unul de excelență. Pentru elevii capabili de performanță, AI-ul servește ca un partener de brainstorming pentru profesor.

În organizarea concursurilor școlare județene sau a activităților de cerc, conceperea unor subiecte originale, care să testeze creativitatea matematică și nu doar memorarea de algoritmi, este o sarcină consumatoare de timp. Profesorii pot folosi AI pentru a genera variații ale unor probleme celebre de logică, de teoria numerelor sau de combinatorică, setând parametri specifici nivelului competițional (ex. „*Generează o problemă de divizibilitate pentru clasa a VI-a, cu un grad ridicat de dificultate, care să implice principiul cutiei*”). Mai mult, AI-ul ajută la eficientizarea sarcinilor administrative, de la redactarea diplomelor și panourilor pentru evenimente, până la sistematizarea tabelelor cu rezultate.

Managementul timpului și sarcina administrativă a profesorului

Un beneficiu indirect, dar vital, al integrării AI este reducerea timpului alocat sarcinilor birocratice sau de planificare. Profesorii pot utiliza aceste instrumente pentru:

- Structurarea proiectelor didactice și a planificărilor calendaristice.
- Generarea de rapoarte de progres pentru părinți.
- Redactarea documentelor pentru comisiile metodice sau a capitolelor de cercetare experimentală pentru lucrările de obținere a gradelor didactice (structurarea datelor, generarea tabelelor de sinteză a rezultatelor obținute în urma aplicării unor teste inițiale și finale).

Provocări, etică și limite în utilizarea AI

În ciuda avantajelor evidente, integrarea AI ridică probleme importante ce trebuie gestionate de cadrul didactic:

- **Iluzia cunoașterii:** Elevii pot fi tentați să folosească aplicații AI (precum Photomath) doar pentru a obține rezultatul final al temelor, scurtcircuitând procesul cognitiv. Este esențial ca profesorii să mute accentul evaluării de pe *rezultat* pe *demonstrarea raționamentului*.
- **Halucinațiile AI:** Modelele de limbaj pot face erori de calcul (mai ales în calcule algebrice complexe). Elevii trebuie învățați să gândească critic, să valideze soluțiile propuse de AI și să privească instrumentul ca pe un asistent, nu ca pe o sursă infailibilă de adevăr absolut.
- **Relația umană:** Niciun algoritm nu poate suplini empatia, încurajarea și intuiția pedagogică a unui profesor care își cunoaște elevii. Inteligența emoțională rămâne apanajul exclusiv al cadrului didactic.

Concluzii

Integrarea instrumentelor AI în predarea matematicii la nivel gimnazial nu reprezintă un viitor îndepărtat, ci o realitate prezentă, care transformă fundamental paradigma educațională. Folosite cu discernământ metodic, aceste tehnologii pot transforma clasa de matematică într-un laborator interactiv.

Elevii trec de la statutul de receptori pasivi de formule la exploratori ai spațiului matematic, iar profesorul își consolidează rolul de mentor, arhitect de experiențe de învățare și facilitator al performanței, având la dispoziție timpul și instrumentele necesare pentru a se dedica cu adevărat dezvoltării potențialului fiecărui elev în parte.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Rolul expertului programului remedial la disciplina Geografie în cadrul proiectului PNRR SKILLS4LEARNING în anul școlar 2025–2026

Prof. drd. Cristina-Maria Roman

Colegiul Național Petru Rareș, Beclean

Rezumat

Articolul analizează rolul expertului programului remedial la disciplina Geografie în cadrul proiectului PNRR SKILLS4LEARNING, implementat în anul școlar 2025–2026. Textul include o secțiune amplă de literatură de specialitate, cadrul conceptual al programului, atribuțiile expertului, activitățile desfășurate, instrumentele digitale utilizate, structura grupei remediale și rezultatele obținute. Analiza evidențiază impactul programului asupra elevilor din clasele a IX-a și a X-a și contribuția acestuia la creșterea calității actului educațional.

1.Introducere

În anul școlar 2025–2026, programul remedial la disciplina Geografie a fost implementat în cadrul proiectului PNRR SKILLS4LEARNING la Colegiul Național „Petru Rareș”, Beclean, județul Bistrița-Năsăud. Proiectul a urmărit sprijinirea elevilor din clasele a IX-a și a X-a în consolidarea cunoștințelor, recuperarea lacunelor de învățare și dezvoltarea competențelor geografice esențiale, într-un context educațional modern și adaptat cerințelor actuale.

Activitățile remediale au fost coordonate de expertul programului, care a planificat și implementat un set de intervenții educaționale structurate, bazate pe metode didactice moderne, resurse digitale și evaluări standardizate. Programul s-a desfășurat într-un mediu de învățare stimulativ, în care elevii au beneficiat de sprijin individualizat, acces la platforme digitale, activități practice și instrumente interactive menite să faciliteze înțelegerea fenomenelor geografice.

Prin integrarea tehnologiei, a resurselor educaționale moderne și a strategiilor remediale validate în literatura de specialitate, programul a contribuit la creșterea calității actului educațional și la reducerea decalajelor de învățare, consolidând rolul școlii ca spațiu de formare și dezvoltare a competențelor elevilor.

2. Literatura de specialitate privind programele remediale și predarea geografiei

Literatura de specialitate subliniază importanța programelor remediale în procesul educațional. Studiile arată că aceste programe contribuie la reducerea decalajelor de învățare și la creșterea performanțelor elevilor. Autori precum Ionescu (2021) evidențiază faptul că strategiile didactice diferențiate sunt esențiale pentru sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare. Aceste strategii permit adaptarea conținuturilor la nivelul fiecărui elev și contribuie la creșterea eficienței activităților remediale.

Programele remediale sunt descrise ca intervenții educaționale structurate, care urmăresc recuperarea lacunelor de învățare și consolidarea competențelor fundamentale. Eficiența acestor programe depinde de modul în care sunt planificate și implementate. Expertul remedial are un rol central în acest proces, deoarece el trebuie să identifice nevoile elevilor, să elaboreze planuri de lecție adaptate și să monitorizeze progresul acestora. Studiile arată că programele remediale sunt mai eficiente atunci când includ activități variate, precum exerciții practice, activități digitale și evaluări periodice.

Literatura de specialitate privind predarea geografiei evidențiază importanța dezvoltării competențelor spațiale și analitice. Autori precum Stoica (2020) arată că predarea geografiei trebuie să includă activități practice, care să permită elevilor să analizeze hărți, să interpreteze fenomene geografice și să înțeleagă relațiile dintre mediul natural și activitățile umane. Aceste activități sunt esențiale în cadrul programului remedial, deoarece ele contribuie la consolidarea competențelor fundamentale ale elevilor.

Literatura de specialitate evidențiază și rolul platformelor digitale în educație. Studiile arată că utilizarea instrumentelor digitale contribuie la creșterea atractivității activităților și la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Platforme precum Google Classroom permit organizarea eficientă a temelor și monitorizarea progresului elevilor. Platforma Brio oferă

evaluări standardizate, care permit identificarea nivelului real de competențe al elevilor. Aceste instrumente sunt integrate în programul remedial și contribuie la creșterea eficienței activităților.

Documentele oficiale ale PNRR subliniază importanța modernizării proceselor educaționale și a integrării tehnologiei în activitățile didactice. Proiectul SKILLS4LEARNING se înscrie în această direcție și oferă un cadru modern pentru desfășurarea activităților remediale. Literatura confirmă faptul că programele remediale sunt eficiente atunci când sunt implementate într-un mod structurat, adaptat nevoilor elevilor și când includ instrumente digitale moderne.

3. Cadrul conceptual al programului remedial

3.1. Definirea programului remedial

Programul remedial este definit ca un ansamblu de activități educaționale suplimentare, destinate elevilor care întâmpină dificultăți în atingerea competențelor prevăzute în curriculum. Acest program are un caracter compensatoriu și urmărește recuperarea lacunelor de învățare acumulate în anii anteriori. Activitățile remediale sunt structurate astfel încât să ofere elevilor oportunități suplimentare de exersare, consolidare și aplicare a cunoștințelor. Programul se desfășoară într-un cadru organizat, cu obiective clare și cu o monitorizare constantă a progresului elevilor.

3.2. Obiectivele programului

Programul remedial la Geografie urmărește îmbunătățirea competențelor de analiză spațială și dezvoltarea abilităților de interpretare a hărților. El vizează consolidarea noțiunilor de geografie fizică și umană și creșterea autonomiei elevilor în procesul de învățare. Programul promovează integrarea instrumentelor digitale în activitățile educaționale și contribuie la dezvoltarea competențelor transversale. Un alt obiectiv important este creșterea motivației elevilor și implicarea acestora în activitățile de învățare.

4. Rolul expertului programului remedial în anul școlar 2025–2026

4.1. Atribuții generale

Expertul programului remedial analizează nevoile elevilor prin evaluări inițiale și prin discuții cu profesorii de la clasă. Pe baza acestor informații, el elaborează un plan de lecție săptămânal, adaptat nivelului de pregătire al elevilor. Expertul organizează grupa remedială la Geografie și stabilește obiectivele fiecărei întâlniri. El utilizează platforme digitale educaționale pentru a diversifica activitățile și pentru a crește atractivitatea lecțiilor. Expertul monitorizează progresul elevilor prin evaluări periodice și prin analiza rezultatelor obținute la testările digitale. La finalul fiecărei etape, expertul raportează rezultatele către coordonatorii proiectului.

4.2. Competențe profesionale necesare

Expertul remedial trebuie să dețină competențe didactice avansate, care să îi permită adaptarea conținuturilor la nivelul elevilor. El trebuie să utilizeze eficient platformele digitale, precum Google Classroom și Brio, pentru a facilita procesul de învățare. Expertul trebuie să comunice eficient cu elevii și să ofere feedback relevant, care să îi motiveze și să îi sprijine în procesul de învățare. El trebuie să analizeze date educaționale și să identifice evoluția elevilor. Competențele de consiliere educațională sunt importante, deoarece expertul trebuie să sprijine elevii în depășirea dificultăților de învățare.

5. Activitățile proiectului PNRR SKILLS 4LEARNING la disciplina Geografie

5.1. Cursuri remediale

Cursurile remediale sunt organizate săptămânal și au o structură clară. Ele includ recapitularea noțiunilor teoretice, care sunt explicate într-un mod accesibil și adaptat nivelului elevilor. Elevii participă la exerciții practice pe hărți, care îi ajută să înțeleagă fenomenele geografice. Activitățile digitale sunt integrate în lecții pentru a crește atractivitatea acestora. Elevii participă la discuții de clarificare, în care pot adresa întrebări și pot solicita explicații suplimentare. Cursurile promovează învățarea colaborativă, prin activități de grup și prin proiecte scurte.

5.2. Teme pe Google Classroom

Platforma Google Classroom este utilizată pentru distribuirea temelor. Elevii primesc sarcini variate, adaptate nivelului lor de pregătire. Platforma permite oferirea unui feedback rapid și personalizat. Elevii au acces la resurse multimedia, precum hărți interactive, videoclipuri educaționale și simulări. Platforma facilitează monitorizarea progresului elevilor, deoarece expertul poate analiza modul în care aceștia rezolvă temele și poate identifica dificultățile întâmpinate.

5.3. Fișe de lucru

Fișele de lucru sunt concepute pentru exersarea competențelor specifice disciplinei. Ele includ exerciții de analiză a hărților, itemi de tip grilă și sarcini de interpretare a fenomenelor geografice. Fișele permit aplicarea noțiunilor teoretice în contexte

practice și contribuie la dezvoltarea abilităților de analiză spațială. Ele sunt utilizate atât în cadrul cursurilor remediale, cât și ca teme suplimentare.

5.4. Testare Brio

Platforma Brio este utilizată pentru evaluări standardizate. Ea identifică nivelul real de competențe al elevilor și permite monitorizarea progresului în timp. Testările sunt adaptate nivelului elevilor și includ itemi variati, care evaluează competențele geografice fundamentale. Platforma generează rapoarte detaliate, care sunt analizate de expertul remedial pentru a ajusta planul de lecție.

5.5. Platforme digitale educaționale

Elevii utilizează hărți interactive, care îi ajută să vizualizeze fenomenele geografice. Ei accesează aplicații de simulare, care le permit să înțeleagă procesele naturale și relațiile dintre acestea. Platformele de învățare vizuală oferă materiale multimedia, care facilitează învățarea prin explorare. Aceste instrumente contribuie la creșterea atractivității activităților remediale.

6. Structura grupei remediale la Geografie în anul școlar 2025–2026

6.1. Organizarea grupei

Grupa remedială este formată din elevi selectați pe baza rezultatelor inițiale. Profesorii fac recomandări în funcție de performanțele elevilor la orele de curs. Evaluările standardizate contribuie la formarea grupei, deoarece ele identifică nivelul real de competențe al elevilor. Grupa este organizată astfel încât să permită desfășurarea eficientă a activităților și să ofere fiecărui elev sprijinul necesar.

6.2. Planul de lecție săptămânal

Planul de lecție include recapitularea noțiunilor teoretice, care sunt explicate într-un mod accesibil. Elevii participă la exerciții practice, care îi ajută să înțeleagă fenomenele geografice. Activitățile digitale sunt integrate în lecții pentru a crește atractivitatea acestora. Elevii participă la evaluări periodice, care permit monitorizarea progresului. Planul este flexibil și adaptat evoluției elevilor, astfel încât să răspundă nevoilor acestora.

7. Rezultate și gradul de atingere al obiectivelor

7.1. Progresul elevilor

Elevii au înregistrat progrese semnificative în anul școlar 2025–2026. Ei au înțeles mai bine conceptele geografice și au obținut rezultate mai bune la testările Brio. Elevii și-au dezvoltat competențele digitale și au devenit mai motivați. Activitățile remediale au contribuit la creșterea încrederii elevilor în propriile capacități.

7.2. Impactul asupra procesului educațional

Programul remedial a redus decalajele de învățare și a crescut gradul de atingere al obiectivelor educaționale. El a modernizat metodele de predare și a integrat tehnologia în activitățile remediale. Programul a contribuit la creșterea calității actului educațional și la dezvoltarea competențelor elevilor.

7.3. Analiza rezultatelor

Rapoartele generate de platformele digitale confirmă progresul elevilor. Activitățile remediale au îmbunătățit performanțele școlare și au contribuit la dezvoltarea competențelor geografice. Elevii au devenit mai implicați în procesul de învățare și au demonstrat o evoluție constantă.

Concluzii

Programul remedial de Geografie din cadrul proiectului PNRR SKILLS 4LEARNING, implementat în anul școlar 2025–2026, reprezintă o practică eficientă în educația modernă. Activitățile remediale au sprijinit elevii din clasele a IX-a și a X-a în dezvoltarea competențelor geografice. Programul a contribuit la creșterea calității actului educațional și la reducerea decalajelor de învățare. Rezultatele obținute confirmă importanța acestor programe în formarea elevilor și în modernizarea educației.

Bibliografie

Ministerul Educației (2022). Programa școlară pentru disciplina Geografie, clasele IX–X.
Brio.ro. Platformă de testare standardizată.
Google for Education. Ghid de utilizare Google Classroom.
PNRR România (2023). Componenta C15 – Educație.
SKILLS 4LEARNING (2023). Manualul proiectului și ghidul de implementare.
Ionescu, M. (2021). Didactica modernă. Editura Polirom.
Stoica, A. (2020). Metodica predării geografiei. Editura Universitară.

INSTRUMENTE ȘI RESURSE WEB 2.0 UTILIZATE ÎN ORELE DE GEOGRAFIE

BRABETE MARUSIA-AMALIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 3 OȚELU ROȘU

În prezent, tehnologiile informaționale și rețeaua Internet reprezintă instrumente esențiale în procesul educațional, având un rol important atât în formarea competențelor digitale, cât și în facilitarea comunicării și colaborării. Acestea oferă acces la numeroase aplicații, resurse educaționale deschise, medii virtuale de învățare și instrumente specifice Web 2.0, care pot fi integrate în activitatea didactică pentru a valorifica conținuturile geografice și pentru a diversifica metodele de predare, învățare și evaluare.

Utilizarea acestor resurse contribuie la creșterea interesului elevilor și la dezvoltarea unui proces educațional mai interactiv și mai atractiv (Buzera, Luțaru-Gyongyi, 2020).

Instrumentele Web 2.0 sunt utilizate frecvent pentru elaborarea materialelor didactice, realizarea prezentărilor interactive, evaluarea progresului elevilor și organizarea activităților de învățare. Totodată, acestea facilitează implicarea activă a elevilor și dezvoltarea competențelor digitale necesare în societatea actuală (Crăciun, Grosseck, 2021).

Dintre cele mai utilizate instrumente Web 2.0 în activitatea didactică pot fi menționate:

a) **Aplicații pentru realizarea prezentărilor electronice și a posterelor digitale**, precum **PowerPoint, Prezi, Canva** și **Sway**, care permit elaborarea unor materiale vizuale atractive și interactive. Prin integrarea elementelor multimedia, acestea facilitează înțelegerea conceptelor geografice și sporesc implicarea elevilor în procesul de învățare.
b) **Platforme pentru tururi virtuale și simulări 3D,** precum **Nearpod, Mozaweb** (fig. 1) și **Muzeul Virtual**, care permit explorarea interactivă a spațiilor și fenomenelor geografice. Aceste instrumente contribuie la dezvoltarea reprezentărilor spațiale și la o mai bună înțelegere a conținuturilor geografice.

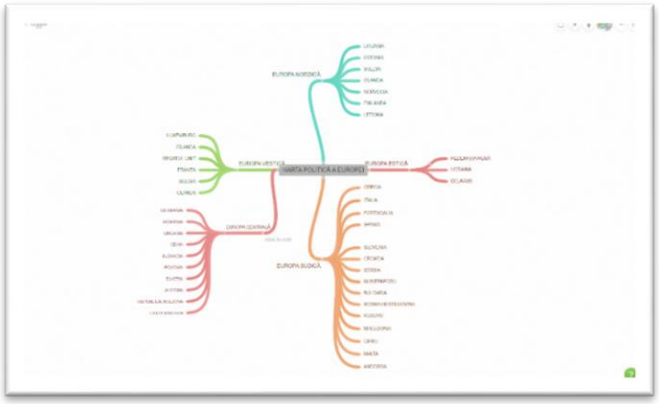


Fig.1. Formarea ghețarilor - simulare 3D (https://www.mozaweb.com/ro/)

c) Crearea unor povești digitale, cu ajutorul aplicațiilor **Storybird** și **MyStorybook**, care permit realizarea unor materiale ilustrate și interactive. Aceste instrumente stimulează creativitatea, exprimarea scrisă și implicarea activă a elevilor în procesul de învățare.

d) Crearea de materiale video și videoclipuri interactive, utilizând platforme precum **Edpuzzle** și **Nearpod**, care permit integrarea întrebărilor și activităților interactive în conținutul video. Aceste resurse contribuie la consolidarea cunoștințelor și la creșterea interesului pentru învățare.

e) Crearea documentelor colaborative, prin intermediul aplicațiilor **Jamboard** și **Nearpod**, care facilitează colaborarea în timp real și realizarea unor activități în echipă, dezvoltând competențe de comunicare și



cooperare.

f) Crearea unor hărți conceptuale, cu ajutorul platformelor **Coggle** (fig. 2), **Bubbl.us** (fig. 3) și **MindMeiste**r, care facilitează organizarea vizuală a informațiilor și evidențierea relațiilor dintre conceptele geografice.

Fig. 2. Harta politică a Europei - hartă conceptuală (https://coggle.it/)

Fig. 3. Carpații Românești - hartă conceptuală (https://bubbl.us/)

g) Crearea unor nori de cuvinte, cu ajutorul aplicațiilor **WordClouds** (fig. 4), **EdWordle** și **Mentimeter**, care permit reprezentarea vizuală a conceptelor-cheie și evidențierea frecvenței acestora într-un text facilitând sintetizarea informațiilor și consolidarea noțiunilor esențiale.

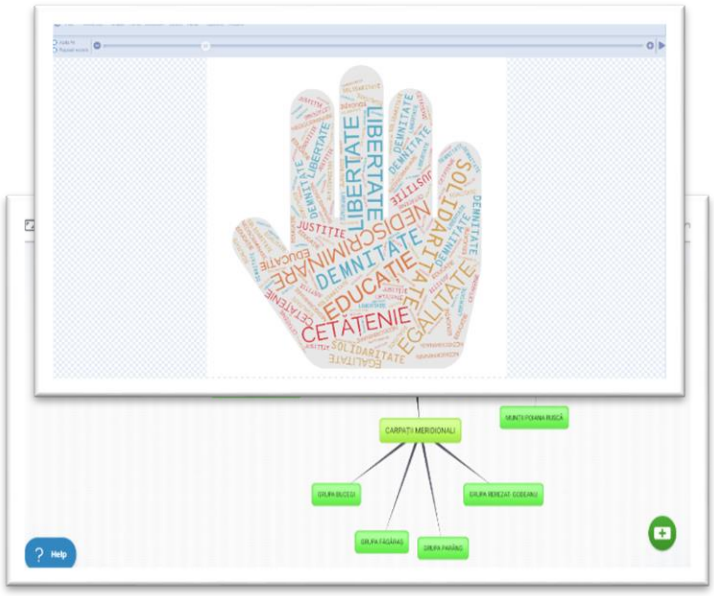


Fig. 4. Drepturile cetățenilor Uniunii Europene - Nor de cuvinte (https://www.wordclouds.com/)

h) **Jocuri didactice cu specific geografic**, precum **Mr. Nussbaum Learning + Fun** (fig. 5), **GeoGuessr**, **Geogra.ro** și **Geografilia**, care valorifică elementele de joc în procesul de învățare. Aceste resurse contribuie la consolidarea cunoștințelor geografice, dezvoltarea orientării spațiale și stimularea motivației elevilor prin activități interactive.

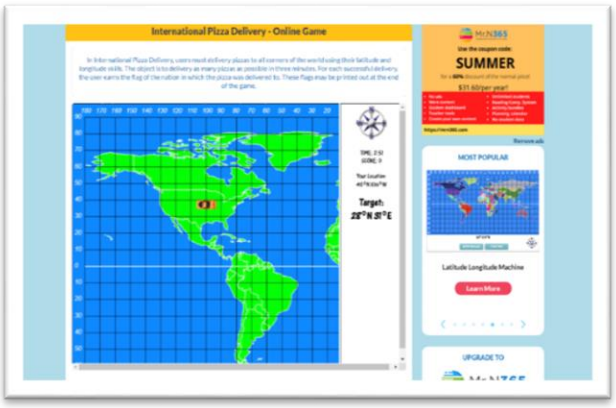


Fig.5. Coordonatele geografice - joc didactic digital (https://mrnussbaum.com/)

i) Crearea unor postere, afișe și aviziere virtuale, prin intermediul aplicațiilor **Padle**t (fig. 6), **Symbaloo** și **Webjets**, care facilitează organizarea și prezentarea informațiilor într-un format vizual atractiv și interactiv. Aceste instrumente sprijină colaborarea, dezvoltarea creativității și valorificarea conținuturilor educaționale într-un mediu digital.



Fig.6. Munții Retezat - avizier virtual (https://padlet.com/)



j) Crearea unor fișe de lucru interactive, rebusuri geografice și criptograme, utilizând aplicații precum **Liveworksheets** (fig. 7), **LearningApps**, **Wordwall** (fig. 8), **Wizer.me** (fig. 42), **Crossword Labs** (fig. 9), **Crossword Puzzle Maker** și **Puzzlemaker**.

Fig.7. Relieful orizontului local - fișă de lucru interactivă (https://www.liveworksheets.com/)

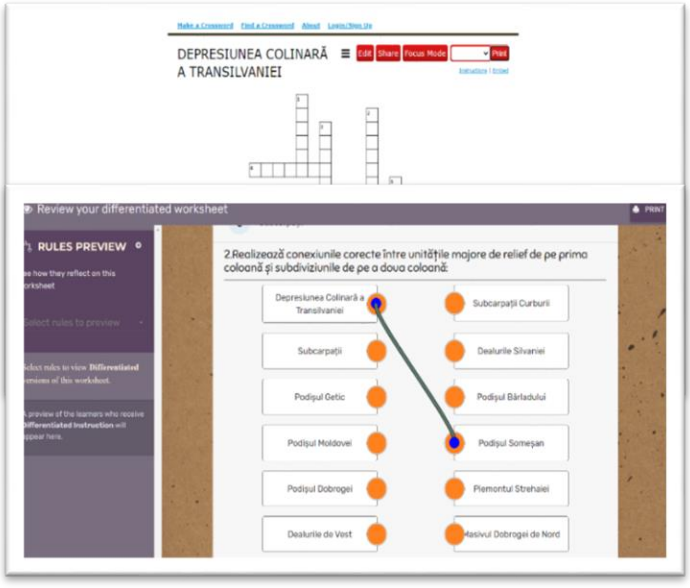


Fig.8. Structura internă a Pământului - fișă de lucru interactivă (https://wordwall.net/)

Fig. 9. Depresiunea Colinară a Transilvaniei - rebus geografic (crosswordlabs.com/)

Fig. 10. Dealurile și podișurile - fișă de lucru interactivă (https://app.wizer.me/)

k) **Realizarea instrumentelor de evaluare digitală**, utilizând aplicații precum **Google Forms, Socrative, Kahoot, Mentimeter, Quizizz, Nearpod** și **Wizer.me**, care permit elaborarea unor evaluări interactive și eficiente.

Integrarea instrumentelor Web 2.0 în procesul de predare-învățare-evaluare contribuie la modernizarea educației geografice, oferind noi modalități de prezentare, explorare și evaluare a conținuturilor. Prin utilizarea resurselor digitale, lecțiile devin mai interactive, atractive și adaptate nevoilor actualilor elevi, favorizând dezvoltarea competențelor geografice, digitale și de colaborare. Astfel, tehnologiile informaționale reprezintă un suport valoros pentru profesor, completând metodele tradiționale și contribuind la crearea unui mediu educațional flexibil, centrat pe elev și orientat spre învățare activă.

BIBLIOGRAFIE

1. Buzera M. și Luțaru-Gyongyi I. (2020) *Instrumente digitale pentru educație*, Editura REVERS, Craiova.
2. Crăciun D., Grosseck G., (2021), *Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online*, Editura Universității de Vest din Timișoara, Timișoara.
3. Dulamă M.E., coordonator (2020), *De la teorie spre practică în evaluarea on-line*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

www.presentationgo.com
https://kahoot.it/
https://ro.padlet.com/
https://www.wizer.me/
https://wordwall.net
www.croswordlabs.com
https://mrnussbaum.com/

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

IMPACTUL LITERAȚIEI DIGITALE ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PREȘCOLARILOR

COCHIOR-BALAN ANGELICA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ CLEJA, G.P.N. NR. 2 CLEJA

Introducere

Ultimele două decenii au adus schimbări semnificative în domeniul educației, determinate de dezvoltarea accelerată a tehnologiilor digitale și de integrarea acestora în viața cotidiană. Copiii interacționează cu dispozitive digitale încă de la vârste foarte mici, iar această realitate impune reconsiderarea obiectivelor educației timpurii. Grădinița nu mai are doar rolul de a dezvolta competențele cognitive, sociale și emoționale ale copilului, ci și responsabilitatea de a pune bazele unei utilizări sigure și responsabile a tehnologiei.

Conceptul de **literație digitală** depășește simpla utilizare a tabletelor sau calculatoarelor. Acesta include capacitatea copilului de a explora, înțelege și utiliza tehnologia într-un mod adecvat nivelului său de dezvoltare, dezvoltând simultan gândirea critică, creativitatea, comunicarea și rezolvarea de probleme. OECD (2023) subliniază că literația digitală timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării competențelor digitale de-a lungul întregii vieți și nu trebuie confundată cu simpla expunere la ecrane.

În același timp, literatura de specialitate evidențiază faptul că tehnologia nu poate substitui experiențele directe, jocul liber și interacțiunea umană, elemente esențiale în dezvoltarea copilului preșcolar. Instrumentele digitale trebuie integrate într-o manieră echilibrată, ca suport pentru activități educaționale interactive și experiențe de învățare autentice, fără a diminua importanța explorării mediului real. Din perspectiva teoriei socioculturale formulate de Vygotsky (1978), dezvoltarea copilului are loc prin interacțiunea cu adulții și cu ceilalți copii, iar tehnologia poate deveni un instrument de mediere a învățării atunci când este utilizată în contexte pedagogice bine planificate. În același sens, Bruner (1996) susține că învățarea autentică este construită prin participarea activă a copilului la experiențe semnificative, iar resursele digitale pot îmbogăți aceste experiențe dacă sunt integrate într-un demers educațional centrat pe copil.

Literatura recentă arată că utilizarea tehnologiilor digitale în educația timpurie poate contribui la dezvoltarea limbajului, a competențelor matematice incipiente, a creativității și a colaborării, cu condiția ca activitățile să fie adaptate particularităților de vârstă și să fie însoțite permanent de intervenția educatorului. OECD evidențiază faptul că dezvoltarea literației digitale presupune atât familiarizarea copiilor cu oportunitățile tehnologiei, cât și formarea unor comportamente sigure și responsabile în mediul digital.

1. Literația digitală în contextul educației timpurii

Conceptul de literație digitală a evoluat considerabil în ultimii ani, odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale și cu integrarea acestora în activitățile educaționale. Dacă inițial literația digitală era asociată exclusiv cu utilizarea calculatorului, în prezent aceasta este definită ca ansamblul competențelor necesare pentru accesarea, înțelegerea, evaluarea critică, crearea și comunicarea informațiilor prin intermediul tehnologiilor digitale (UNESCO, 2023).

În educația preșcolară, literația digitală nu presupune învățarea unor competențe tehnice complexe, ci dezvoltarea unor deprinderi de bază care permit copilului să utilizeze tehnologia într-un mod creativ, sigur și adaptat nivelului său de dezvoltare. Activitățile digitale trebuie integrate în procesul educațional astfel încât să stimuleze curiozitatea, explorarea și învățarea prin descoperire, fără a înlocui jocul, comunicarea directă și experiențele practice.

Conform recomandărilor OECD (2023), competențele digitale în educația timpurie trebuie dezvoltate gradual, prin activități interactive, proiecte colaborative și utilizarea responsabilă a resurselor digitale. În acest sens, educatorul are rolul de facilitator al învățării, selectând instrumente digitale care completează strategiile didactice tradiționale și contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului.

Un aspect important îl reprezintă diferența dintre **consumul pasiv de conținut digital** și **utilizarea activă a tehnologiei**. Vizionarea prelungită a materialelor video sau utilizarea excesivă a dispozitivelor fără implicare cognitivă poate limita oportunitățile de explorare și socializare. În schimb, aplicațiile interactive, poveștile digitale, jocurile educaționale și activitățile de creare de conținut stimulează participarea activă a copilului și dezvoltarea unor competențe transferabile (Edwards, 2021).

Perspectivele constructiviste susțin că învățarea este rezultatul implicării active a copilului în procesul de construire a cunoștințelor. Piaget (1972) considera că dezvoltarea cognitivă are loc prin interacțiunea directă cu mediul, iar utilizarea tehnologiei poate deveni valoroasă doar atunci când facilitează explorarea, experimentarea și rezolvarea de probleme. În același timp, teoria socioculturală a lui Vygotsky (1978) evidențiază rolul adultului în medierea experiențelor de învățare, inclusiv a celor digitale.

În România, curriculumul pentru educația timpurie promovează integrarea tehnologiilor digitale ca resursă complementară, accentuând utilizarea acestora pentru dezvoltarea competențelor-cheie și pentru diversificarea strategiilor didactice (Ministerul Educației, 2019). În acest context, literația digitală devine o componentă a educației moderne, contribuind la pregătirea copiilor pentru cerințele unei societăți aflate într-o continuă transformare.

2. Impactul literației digitale asupra dezvoltării competențelor preșcolarilor

Numeroase cercetări demonstrează că utilizarea adecvată a tehnologiilor digitale poate influența pozitiv dezvoltarea cognitivă, lingvistică și socio-emoțională a copiilor preșcolari. Efectele benefice apar atunci când resursele digitale sunt integrate în activități pedagogice bine planificate și sunt adaptate particularităților de vârstă ale copiilor (UNESCO, 2023).

2.1. Dezvoltarea competențelor cognitive

Resursele digitale interactive stimulează atenția, memoria de lucru, flexibilitatea cognitivă și rezolvarea de probleme. Jocurile educaționale, aplicațiile de logică și activitățile bazate pe explorare îi încurajează pe copii să formuleze ipoteze, să observe relații cauză–efect și să găsească soluții la diferite situații-problemă. Potrivit lui Bruner (1996), învățarea prin descoperire favorizează dezvoltarea gândirii independente, iar tehnologia poate susține acest proces prin crearea unor experiențe de învățare interactive.

De asemenea, aplicațiile digitale utilizate în activitățile matematice contribuie la dezvoltarea conceptelor numerice, a orientării spațiale și a clasificării obiectelor, facilitând învățarea prin reprezentări vizuale și feedback imediat. OECD (2023) subliniază că aceste beneficii apar numai atunci când tehnologia completează activitățile practice și nu le înlocuiește.

2.2. Dezvoltarea limbajului și a comunicării

Unul dintre cele mai importante beneficii ale utilizării tehnologiilor digitale în educația timpurie este stimularea dezvoltării limbajului și a competențelor de comunicare. Aplicațiile educaționale, poveștile digitale interactive, cărțile electronice și platformele multimedia oferă contexte variate pentru îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea exprimării orale și înțelegerea mesajelor transmise prin diferite forme de comunicare. Potrivit lui Neumann (2020), utilizarea ghidată a cărților digitale contribuie la dezvoltarea vocabularului și a competențelor

emergente de literație, în special atunci când educatorul sau părintele mediază activitatea și stimulează dialogul cu copilul.

De asemenea, activitățile digitale pot susține dezvoltarea competențelor narative. Copiii sunt încurajați să creeze povești, să descrie imagini, să formuleze întrebări și să comunice idei proprii. Aceste experiențe favorizează dezvoltarea exprimării orale, a creativității și a încrederii în propriile capacități de comunicare. Cu toate acestea, literatura de specialitate atrage atenția asupra faptului că tehnologia nu trebuie să înlocuiască dialogul direct dintre copil și adult. Interacțiunea verbală autentică, lectura împreună și jocurile simbolice rămân elemente fundamentale în dezvoltarea limbajului. Tehnologia trebuie utilizată ca suport educațional, nu ca substitut al relațiilor umane (American Academy of Pediatrics, 2020).

2.3. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Competențele socio-emoționale reprezintă un predictor important al succesului școlar și al integrării sociale ulterioare. Atunci când este utilizată în contexte educaționale bine organizate, tehnologia poate contribui la dezvoltarea empatiei, colaborării și autoreglării emoționale. Activitățile digitale realizate în echipă îi învață pe copii să comunice, să împartă responsabilități și să respecte regulile de lucru în grup. Instrumentele digitale pot facilita, de asemenea, exprimarea emoțiilor prin desen, fotografie, înregistrări audio sau video, oferind copiilor modalități variate de exprimare. Totodată, aplicațiile interactive pot fi utilizate pentru recunoașterea emoțiilor, dezvoltarea comportamentelor prosociale și exersarea strategiilor de rezolvare a conflictelor.

Cu toate acestea, utilizarea excesivă și necontrolată a dispozitivelor digitale poate avea efecte negative asupra dezvoltării socio-emoționale, diminuând timpul destinat jocului liber, activităților fizice și interacțiunii directe cu ceilalți. Din acest motiv, UNESCO (2023) recomandă integrarea echilibrată a tehnologiei în activitățile educaționale și promovarea unor experiențe de învățare care combină mediul digital cu explorarea mediului real.

3. Rolul educatorului și al familiei în dezvoltarea literației digitale

Succesul integrării tehnologiilor digitale în educația timpurie depinde în mare măsură de colaborarea dintre educator și familie. Educatorul are responsabilitatea de a selecta resurse digitale validate din punct de vedere pedagogic și de a organiza activități adaptate particularităților de vârstă ale copiilor. Acesta trebuie să promoveze utilizarea responsabilă a tehnologiei, să stimuleze gândirea critică și să încurajeze participarea activă a copiilor la activitățile de învățare.

În același timp, familia reprezintă primul mediu în care copilul intră în contact cu dispozitivele digitale. Părinții au un rol esențial în stabilirea unor limite privind timpul petrecut în fața ecranelor, în selectarea conținuturilor adecvate și în participarea la activitățile digitale împreună cu copilul. Cercetările arată că implicarea activă a părinților reduce riscurile asociate utilizării excesive a tehnologiei și favorizează dezvoltarea unor comportamente digitale responsabile (OECD, 2023).

În acest context, parteneriatul dintre familie și grădiniță contribuie la formarea unei culturi digitale bazate pe echilibru, siguranță și utilizarea tehnologiei în scop educativ.

Concluzii

Literația digitală reprezintă una dintre competențele esențiale ale secolului XXI și începe să se formeze încă din perioada preșcolară. Cercetările analizate demonstrează că utilizarea tehnologiilor digitale poate avea efecte benefice asupra dezvoltării cognitive, lingvistice și socio-emoționale a copiilor atunci când este integrată într-un demers pedagogic echilibrat și adaptat particularităților de vârstă. Tehnologia nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un instrument care completează metodele tradiționale de predare și învățare. Rolul educatorului și al familiei

este determinant în selectarea resurselor digitale, organizarea experiențelor de învățare și formarea unor comportamente responsabile în mediul digital.

În perspectiva educației contemporane, dezvoltarea literației digitale trebuie realizată în strânsă legătură cu jocul, explorarea, comunicarea și relațiile sociale, contribuind astfel la formarea unor viitori cetățeni capabili să utilizeze tehnologia în mod critic, creativ și responsabil.

Bibliografie

1. American Academy of Pediatrics. (2020). *Media and young minds*. *Pediatrics, 145*(5).
2. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
3. Edwards, S. (2021). *Digital Play in the Early Years*. Routledge.
4. Ministerul Educației. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București: Ministerul Educației.
5. Neumann, M. M. (2020). Digital media and emergent literacy in early childhood. *Early Childhood Education Journal, 48*(2), 239–246.
6. OECD. (2023). *Empowering Young Children in the Digital Age*. OECD Publishing.
7. Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
8. UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?*
9. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
10. Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., & Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.

EDUCAȚIA SOCIO-EMOȚIONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR – STRATEGII ȘI BENEFICII PENTRU DEZVOLTAREA COPILULUI

COCHIOR-BALAN MIHAELA-BIANCA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1 SLĂNIC MOLDOVA, GPP. NR.2 CIREȘOAIA

Introducere

Schimbările sociale, culturale și tehnologice din ultimele decenii au determinat o reconsiderare a finalităților educației timpurii. Dacă în trecut accentul era pus cu precădere pe dezvoltarea competențelor cognitive și pregătirea copilului pentru școală, cercetările actuale demonstrează că succesul educațional și integrarea socială depind într-o măsură semnificativă de dezvoltarea competențelor socio-emoționale (OECD, 2021). Capacitatea copilului de a-și recunoaște și gestiona emoțiile, de a comunica eficient, de a coopera și de a manifesta empatie influențează atât performanțele școlare, cât și starea de bine pe termen lung.

Educația socio-emoțională este definită de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2024) ca procesul prin care copiii și adulții dobândesc cunoștințele, atitudinile și abilitățile necesare pentru a înțelege și gestiona emoțiile, pentru a construi relații pozitive și pentru a lua decizii responsabile. În perioada preșcolară, aceste competențe se dezvoltă prin joc, interacțiune socială și experiențe de învățare autentice, în care copilul este încurajat să își exprime emoțiile, să colaboreze și să găsească soluții la diferite situații de viață. Numeroase studii demonstrează că investiția în dezvoltarea socio-emoțională în primii ani de viață are efecte pe termen lung asupra adaptării școlare, reducerii comportamentelor problematice și creșterii performanțelor academice (Jones, Barnes & Bailey, 2019). De asemenea, UNESCO (2021) subliniază că educația timpurie trebuie să urmărească dezvoltarea integrală a copilului, acordând aceeași importanță competențelor cognitive și celor socio-emoționale.

În contextul actual, educatorul nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al dezvoltării globale a copilului. Prin organizarea unor experiențe educaționale bazate pe cooperare, comunicare și reflecție, acesta contribuie la formarea unor copii autonomi, empatici și capabili să stabilească relații sănătoase cu cei din jur.

1. Fundamente teoretice ale educației socio-emoționale

Educația socio-emoțională își are fundamentul în teoriile dezvoltării copilului care evidențiază interdependența dintre dezvoltarea cognitivă, afectivă și socială. Vygotsky (1978) considera că învățarea are loc prin interacțiunea cu ceilalți, iar dezvoltarea competențelor sociale precede și susține dezvoltarea funcțiilor cognitive superioare. În aceeași perspectivă, Bronfenbrenner (1979) explică dezvoltarea copilului prin influența sistemelor ecologice – familie, grădiniță și comunitate –, subliniind importanța colaborării dintre acestea. Modelul inteligenței emoționale propus de Goleman (1995) evidențiază faptul că succesul personal și profesional nu depinde exclusiv de inteligența cognitivă, ci și de capacitatea individului de a-și înțelege și gestiona propriile emoții, de a manifesta empatie și de a construi relații pozitive. Aceste competențe încep să se formeze încă din perioada preșcolară și pot fi dezvoltate sistematic prin activități educaționale specifice.

Din perspectiva educației timpurii, competențele socio-emoționale includ autoreglarea emoțională, conștientizarea propriilor emoții, empatia, cooperarea, comunicarea eficientă și asumarea unor decizii responsabile. CASEL (2024) grupează aceste competențe în cinci domenii fundamentale: conștientizarea de sine, autocontrolul, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea deciziilor responsabile. Aceste dimensiuni sunt considerate esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a copilului și pentru adaptarea sa în mediul școlar și social.

2. Rolul educației socio-emoționale în dezvoltarea copilului preșcolar

Educația socio-emoțională influențează în mod direct dezvoltarea armonioasă a copilului, contribuind la formarea unor competențe esențiale pentru adaptarea la mediul școlar și social. Cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării evidențiază faptul că perioada preșcolară reprezintă o etapă critică în formarea capacității de autoreglare emoțională, dezvoltarea relațiilor interpersonale și consolidarea imaginii de sine (Denham, 2006). În această perioadă, experiențele educaționale oferite în grădiniță au un rol determinant în modelarea comportamentelor și atitudinilor copilului.

2.1. Dezvoltarea autoreglării emoționale

Autoreglarea emoțională reprezintă capacitatea copilului de a identifica, înțelege și gestiona propriile emoții într-o manieră adaptativă. Această competență se formează progresiv, prin interacțiunile cotidiene cu adulții și colegii, dar și prin experiențele de învățare organizate în grădiniță. Copiii care reușesc să își gestioneze emoțiile negative, precum frustrarea sau anxietatea, manifestă un nivel mai ridicat de implicare în activitățile educaționale și dezvoltă relații sociale mai stabile (Denham, Bassett & Wyatt, 2007). Educatorul contribuie la dezvoltarea autoreglării prin utilizarea unor strategii precum conversațiile despre emoții, lectura poveștilor cu încărcătură afectivă, jocurile de rol și exercițiile de reflecție. De exemplu, discutarea reacțiilor personajelor din povești îi ajută pe copii să identifice emoții, să înțeleagă cauzele acestora și să propună modalități adecvate de gestionare a situațiilor dificile. Aceste activități stimulează conștientizarea emoțională și dezvoltarea empatiei.

2.2. Dezvoltarea competențelor sociale

Competențele sociale includ capacitatea de a comunica eficient, de a coopera, de a respecta reguli și de a rezolva conflictele într-un mod constructiv. În perioada preșcolară, acestea sunt exersate în mod natural prin joc, activități de grup și proiecte colaborative. Jocul simbolic și jocul de rol permit copiilor să își asume perspective diferite, să negocieze și să înțeleagă consecințele propriilor acțiuni asupra celorlalți (Bodrova & Leong, 2015).

Literatura de specialitate arată că dezvoltarea competențelor sociale contribuie la reducerea comportamentelor agresive și la creșterea nivelului de cooperare în grup. Copiii care participă frecvent la activități colaborative dezvoltă relații pozitive cu colegii și manifestă un grad mai ridicat de adaptare la mediul școlar (Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

2.3. Relația dintre competențele socio-emoționale și succesul școlar

Numeroase studii demonstrează existența unei legături strânse între dezvoltarea socio-emoțională și performanțele școlare ulterioare. Copiii care manifestă un nivel ridicat al autoreglării, al motivației și al competențelor relaționale se adaptează mai ușor cerințelor școlii și obțin rezultate academice superioare. Jones, Greenberg și Crowley (2015) evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor socio-emoționale în copilăria timpurie constituie un predictor al succesului educațional și profesional pe termen lung.

Mai mult, OECD (2021) subliniază că dezvoltarea acestor competențe trebuie integrată în activitățile zilnice din grădiniță și nu tratată ca o disciplină separată. Interacțiunile cotidiene, jocurile, activitățile artistice și proiectele tematice reprezintă contexte autentice în care copiii învață să coopereze, să comunice și să își exprime emoțiile într-un mod adecvat.

3. Strategii didactice moderne pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale în perioada preșcolară necesită utilizarea unor strategii didactice adaptate particularităților de vârstă ale copiilor și fundamentate pe principiile învățării active. Curriculumul pentru educația timpurie promovează abordări centrate pe copil, în care jocul, cooperarea și experiențele directe reprezintă principalele modalități de învățare (Ministerul Educației, 2019). În acest context, educatorul are rolul de a crea situații de învățare care facilitează exprimarea emoțiilor, dezvoltarea relațiilor interpersonale și formarea comportamentelor prosociale.

3.1. Învățarea prin joc

Jocul constituie activitatea fundamentală a copilului preșcolar și principalul context în care se dezvoltă competențele socio-emoționale. Prin intermediul jocurilor de rol, al jocurilor de cooperare și al activităților simbolice, copiii învață să respecte reguli, să negocieze, să împartă responsabilități și să rezolve conflicte într-un mod constructiv. Potrivit lui Bodrova și Leong (2015), jocul favorizează dezvoltarea funcțiilor executive și a autoreglării, contribuind la formarea unor comportamente sociale adecvate.

De exemplu, jocurile tematice precum *„De-a magazinul”*, *„De-a familia”* sau *„La cabinetul medical”* oferă copiilor posibilitatea de a explora diferite roluri sociale și de a exersa comunicarea, cooperarea și empatia. În timpul acestor activități, educatorul poate interveni prin întrebări deschise și reflecții care îi ajută pe copii să înțeleagă emoțiile și perspectivele celorlalți.

3.2. Poveștile terapeutice și lectura dialogată

Poveștile reprezintă un instrument valoros în educația socio-emoțională, deoarece facilitează identificarea și exprimarea emoțiilor într-un context sigur și accesibil copiilor. Lectura dialogată presupune implicarea activă a copiilor prin întrebări, anticipări și discuții despre comportamentele și emoțiile personajelor. Această abordare contribuie la dezvoltarea vocabularului emoțional și a capacității de a identifica soluții constructive pentru situațiile conflictuale (Denham, 2006). Poveștile terapeutice permit abordarea unor teme precum frica, furia, gelozia, tristețea sau prietenia, oferind copiilor modele pozitive de gestionare a emoțiilor și de rezolvare a problemelor.

3.3. Învățarea colaborativă și activitățile artistice

Activitățile desfășurate în perechi sau în grupuri mici stimulează cooperarea, comunicarea și responsabilitatea comună. Realizarea unui colaj, construirea unei machete sau pregătirea unui proiect tematic presupun împărțirea sarcinilor, negocierea ideilor și respectarea opiniilor colegilor. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup și la consolidarea relațiilor interpersonale.

Educația prin artă și muzică oferă, de asemenea, contexte favorabile exprimării emoțiilor. Desenul, pictura, modelajul, dansul și activitățile muzicale permit copiilor să își exprime trăirile într-o manieră creativă și să își dezvolte încrederea în sine. Cercetările evidențiază faptul că implicarea în activități artistice contribuie la reducerea anxietății și la creșterea stării de bine emoționale (UNESCO, 2021).

4. Rolul educatorului și al familiei

Educația socio-emoțională este rezultatul colaborării dintre familie și grădiniță. Educatorul creează un climat educațional bazat pe siguranță, respect și acceptare, oferind copiilor oportunități constante de exprimare și

reglare a emoțiilor. Prin modelul personal, acesta influențează modul în care copiii comunică, gestionează conflictele și stabilesc relații cu cei din jur. Familia completează și consolidează experiențele oferite în mediul educațional. Comunicarea deschisă, stabilirea unor rutine predictibile și implicarea părinților în activitățile copilului contribuie la dezvoltarea sentimentului de securitate emoțională și la formarea unor comportamente sociale echilibrate. Literatura de specialitate evidențiază faptul că parteneriatul dintre familie și grădiniță favorizează continuitatea experiențelor educaționale și sprijină dezvoltarea armonioasă a copilului (Bronfenbrenner, 1979).

Concluzii

Educația socio-emoțională reprezintă o componentă fundamentală a educației timpurii, având un rol determinant în dezvoltarea echilibrată a copilului preșcolar. Formarea competențelor de autoreglare, empatie, cooperare și comunicare influențează nu doar adaptarea copilului la mediul școlar, ci și succesul său social și profesional pe termen lung.

Integrarea strategiilor didactice moderne, precum jocul, poveștile terapeutice, activitățile colaborative și educația prin artă, creează contexte autentice de învățare și facilitează dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Totodată, colaborarea dintre educator și familie constituie un factor esențial în consolidarea acestor competențe, asigurând coerență între experiențele de învățare din grădiniță și cele din mediul familial.

În contextul provocărilor societății contemporane, promovarea educației socio-emoționale încă din perioada preșcolară reprezintă o investiție în dezvoltarea unor adulți echilibrați, responsabili și capabili să stabilească relații sănătoase și să răspundă adaptativ cerințelor unei lumi aflate într-o continuă schimbare.

Bibliografie

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (3rd ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- CASEL. (2024). *What Is Social and Emotional Learning?*
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 57–89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of Socialization*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290.
- Ministerul Educației. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București: Ministerul Educației.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Drepturile copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă

Prof.ed.timpurie Buică Alexandra
Grădinița cu program prelungit ,,Primii Pași,,/Nr.1, Pitești, Argeș

Toți copiii din România au drepturi. Respectarea drepturilor copilului nu este doar o obligație morală, ci și juridică, iar societatea are responsabilitatea de a crea un mediu sigur și propice pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Drepturile copilului reprezintă un set de principii și norme care garantează protecția, îngrijirea și dezvoltarea copiilor. Aceste drepturi sunt stipulate în Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, adoptată în 1989, care este un document internațional de referință pentru protecția drepturilor copiilor la nivel global, cu cea mai largă ratificare din istorie.

România a fost printre primele state care au ratificat Convenţia ONU, în anul imediat următor adoptării sale în cadrul Adunării Generale a Naţiunilor Unite, prin Legea nr. 18 din 28 septembrie 1990.

Din nefericire, în lume și bineînțeles că și în România există si copiii cu nevoi speciale, care beneficiază de drepturi mai multe față de copiii atipici, drepturi care ar trebui să vină în sprijinul lor și al familiei lor.

Copiii cu CES au nevoie de sprijinul nostru al tuturor pentru a avea acces la educație. Școlile trebuie să ofere şanse egale la educaţie fiecărui copil, indiferent de posibilităţile sale de învăţare, participare şi dezvoltare. Iar comunitatea trebuie și ea pregătită să accepte nevoile acestor copiii.

Cerinţe educaţionale speciale (CES) - necesităţile educaţionale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educaţiei, adaptate particularităţilor individuale şi celor caracteristice unei anumite deficienţe/dizabilităţi sau tulburări/dificultăţi de învăţare ori de altă natură, precum şi o asistenţă complexă (medicală, socială, educaţională etc.)

Incluziunea în societate

Statul trebuie să se asigure că copiii cu necesități speciale sunt încadrați în societate pe cât este de posibil. Aceasta poate impune atenție și asistență specială, de exemplu, programe educaționale special pregătite pentru copiii cu necesități speciale, ajutorul unui asistent și activități în centrele publice de zi. Incluziunea în societate impune ca să existe suportul Statului de asemenea și pentru susținerea măsurilor tehnice necesare, cum ar fi accesul persoanelor cu dizabilități la educație, instituții de sănătate, transport public etc.

Copiii cu o dizabilitate severă pot fi dați în grija instituțiilor speciale doar în cazurile foarte excepționale și când interesele supreme ale copilului cer aceasta. De exemplu când părinții înșiși nu pot acorda grija necesară pentru sănătatea și dezvoltarea copilului.

Asistența specială și prestațiile sociale

Statul trebuie să acorde familiilor cu copii ce au necesități speciale asistență și prestațiile sociale pentru a se asigura că interesele supreme ale copilului sunt respectate, în sensul dezvoltării, sănătății și educației acestuia. Familiile cu copii ce au necesități speciale sunt îndreptățiți la și pot recepționa toată asistența și suportul acordat în conformitate cu legislația națională. Este important de a reține, totuși că, standardele drepturilor omului nu prevăd că toată asistența medicală sau echipamentul medical trebuie să fie gratuit.

Drepturile omului nu prevăd cuantumul exact al ajutorului pe care Statul este obligat să-l acorde. De asemenea, suportul acordat de către Stat trebuie să asigure necesitățile de bază ale copiilor cu dizabilități și familiilor acestora pentru a participa pe deplin la viața socială. Suportul disponibil familiilor cu copii ce au dizabilități trebuie să fie regulat revizuit și progresiv mărit, luând în considerație situația economică a Statului, cheltuielile de trai în

Statul respectiv, necesitățile schimbătoare ale copiilor și familiilor acestora și alți factori. Suportul disponibil copiilor cu necesități speciale și persoanelor care și-au asumat grija pentru aceștia este pasibilă schimbării.

Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (CRPD), capitolul Copii cu dizabilități precizează:

* Statele Părți vor lua toate măsurile necesare pentru a se asigura că minorii cu dizabilități se bucură pe deplin de toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului, în condiții de egalitate cu ceilalți copii.

* În toate acțiunile care privesc copiii cu dizabilități, va fi luat în considerare cu prioritate interesul superior al copilului.

* Statele Părți vor asigura copiilor cu dizabilități dreptul de a-și exprima liber opiniile în toate aspectele care îi privesc, ținând seamă de opiniile lor în funcție de vârstă și gradul de maturitate, în condiții de egalitate cu ceilalți copii. De asemenea, în realizarea acestui drept, li se asigură asistență adecvată dizabilității și vârstei.

* Copiii cu dizabilități, sau reprezentanții legali ai acestora, cetățeni români, cetățeni ai altor state sau apatrizi, pe perioada în care au, conform legii, domiciliul ori reședința în România, beneficiază de drepturile persoanelor cu dizabilități/handicap acordate în scopul integrării și incluziunii sociale a acestora, reglementate de Legea 448/ 2006, privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, republicată, cu modificările și completările ulterioare.

Acces efectiv și fără discriminare

Copiii cu dizabilități beneficiază de acces efectiv și fără discriminare, la:

- măsuri de suport și de îngrijire, adaptate nevoilor lor
- ocrotirea sănătății – prevenire, tratament și recuperare;
- educaţie și formare profesională;
- asistență socială, respectiv servicii sociale și prestații sociale;
- pregătire în vederea ocupării unui loc de muncă;
- transport, acces la mediul fizic, informațional și comunicațional;
- petrecerea timpului liber, acces la cultură, sport, turism precum și la orice alte activități apte să le permită deplina integrare socială și dezvoltare personală;
- servicii de îngrijire personală, stabilite în baza evaluării socio-psiho-medicale și a nevoilor individuale de ajutor pentru realizarea activităților uzuale ale vieții zilnice;
- asistență juridică;
- facilități fiscale;
- alocația de stat care se acordă tuturor copiilor în vârstă de până la 18 ani, precum și tinerilor care au împlinit această vârstă și urmează cursurile învățământului liceal sau profesional (până la terminarea studiilor).

Promovarea și respectarea drepturilor copiilor cu dizabilități/handicap revin, în principal, autorităților administrației publice locale unde au domiciliul sau reședința aceștia și, în subsidiar, respectiv complementar, autorităților administrației publice centrale, societății civile și familie sau reprezentanții legali.

Părinții sau reprezentanții legali au obligația de a respecta și/sau urma serviciile prevăzute în planul de recuperare pentru copiii cu dizabilități încadrați în grad de handicap.

Pentru asigurarea accesului nemijlocit și neîngrădit la servicii, în baza principiului egalizării șanselor, autoritățile publice competente au obligația să asigure resursele financiare necesare și să ia măsuri specifice.

Accesul la educație al copiilor cu dizabilități

Copiii cu dizabilități/handicap au acces liber și egal la orice formă de educaţie, indiferent de vârstă, în conformitate cu tipul, gradul de handicap și nevoile educaționale ale acestora și au următoarele drepturi:

- li se asigură educația permanentă și formarea profesională de-a lungul întregii vieți;

- copiii cu dizabilități sau, după caz, familia ori reprezentanții legali constituie principalii factori de decizie în alegerea formei și tipului de școlarizare, precum și a unității de învățământ;
- unități de învățământ special, formate din: școală specială, cantină și, după caz, internat școlar, în condițiile legii;
- integrarea individuală în unități de învățământ de masă, inclusiv în unități cu predare în limbile minorităților naționale;
- grupe sau clase speciale compacte, integrate în unități preșcolare și școlare de masă;
- servicii educaționale prin cadrele didactice itinerante/de sprijin la recomandarea comisiei interne de evaluare continuă și cererea părinților;
- școlarizare la domiciliu, conform Ordinului nr. 5575/2011 până la absolvirea studiilor liceale, dar nu mai târziu de împlinirea vârstei de 26 de ani;
- educația „la patul de spital”, pe durata spitalizării la recomandarea comisiei interne de evaluare continuă și cererea părinților. Pentru copiii, elevii și tinerii cu boli cronice sau cu boli care necesită perioade de spitalizare mai mari de 4 săptămâni se organizează, după caz, grupe sau clase în cadrul unității sanitare în care aceștia sunt internați;
- școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de clase sau de grupe în spitale se fac de către inspectoratul școlar, la propunerea CJRAE/CMBRAE, conform unei metodologii-cadru elaborate de Ministerul Educației;
- acces gratuit de masă și cazare în internatele școlare;
- locuri gratuite în tabere de odihnă, o dată pe an, indiferent de forma de învățământ împreună cu asistenții personali. În vederea obținerii unui loc gratuit în tabere de odihnă pentru preșcolarul sau elevul cu handicap, părintele ori reprezentantul legal al acestuia va depune o cerere la unitatea de învățământ de care aparține, însoțită de o copie a documentului care atestă încadrarea în grad de handicap. Studentul cu handicap va depune cererea personal sau prin reprezentant;
- școlarizarea în alt județ/sector al municipiului București decât cel de domiciliu, cu suportarea cheltuielilor din bugetul județului/sectorului în care se află unitatea de învățământ;

Jocul influenţează pozitiv dezvoltarea ulterioară a copilului, prin joc se declanşează mecanismul propice cultivării unor calităţi morale: perseverenţă, curaj, iniţiativă, precum şi educarea voinţei, a stăpânirii de sine, autocontrolul. Jocul este o experienţă naturală, universală ce face parte din „Școala incluzivă – o școală pentru fiecare” viaţa de zi cu zi. De aceea jocul este o modalitate de a integra mai uşor copiii cu CES în grădiniță.Datorită funcţie de socializare pe care o are jocul copilul cu CES poate să se acomodeze mai uşor cu ceilalţi, dar şi să asimileze relaţiile cu cei din jur la eul său.

Învățământul special și special integrat care reprezintă o formă de instruire școlară diferențiată, adaptată, precum și o formă de asistență educațională, socială și medicală complexă, destinată persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

Părinții copiilor cu nevoi speciale sunt mai flexibili și mai hotărâți ca alți părinți, pentru că merită făcut orice efort pentru proprii copii, pentru a-i ajuta să își atingă potențialul maxim.

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în grădiniță reprezintă o componentă esențială a educației incluzive. Prin adaptarea activităților, colaborarea cu familia și implicarea specialiștilor, copiii cu CES pot beneficia de un mediu educațional care să le sprijine dezvoltarea și integrarea socială. Grădinița are responsabilitatea de a crea oportunități egale pentru toți copiii, oferindu-le șansa de a învăța împreună și de a se dezvolta într-un climat bazat pe respect și acceptare.

Nu uitați ...nu sunteți singuri... aveți drepturi și legi de partea voastră!

Bibliografie :
- Anca Maria, ”Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu CES”,Editura Presa Universitară Clujeană, 2007,
- Cocorada E., Năstasă L., “Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie”, Editura Psihomedia, Sibiu, 2007
- Gherguț Alois, ”Educația incluzivă și pedagogia diversității”, Editura Polirom, 2016

Educația ecologică înseamnă sănătate

Prof.ed.timpurie Buică Alexandra
Grădinița cu program prelungit,,Primii Pași,,/Nr.1, Pitești, Argeș

Motto:

„A înţelege natura, înseamnă a înţelege viitorul, dar a face ceva pentru salvarea naturii atât de ameninţată azi, înseamnă a contribui la fericirea omenirii.“ Eugen Pora

A fi eco înseamnă a iubi mediul înconjurător, a-l respecta, a avea grijă de el, dar și de noi și cei din jur. Pentru că, dacă este adevărat că faptele tale se răsfrâng asupra mediului înconjurător, tot la fel de adevărat este și că mediul înconjurător ne va răspunde pe măsura faptelor noastre. Poate că povestea nu ar suna la fel de dramatic dacă rezultatele propriilor noastre acțiuni nu s-ar repercuta asupra copiilor noștri, a nepoților, a celor ce vin după noi.

Cuvântul ecologie vine de la greaca antică și înseamnă acasă. Ea examinează daunele tuturor ființelor vii în mediul lor în ciclul de viață. Este, de asemenea, o ramură a biologiei, dar o ramură a științei. Ecologia înseamnă știința mediului.

Educația ecologică, sau educația de mediu, se referă la procesul de formare a conștiinței și responsabilității față de mediu, prin care oamenii învață despre funcțiile mediului, interacțiunea cu ecosistemele și importanța dezvoltării durabile. Aceasta include informare despre mediul înconjurător, formarea de atitudini pozitive și comportamente responsabile, precum și implicarea în activități practice de protecție a mediului. Educația ecologică nu se limitează doar la mediul academic, ci se extinde și în campanii publicitare, pagini web, materiale tipărite și alte inițiative de conștientizare publică.

Copiii trebuie învățați să ocrotească natura și să o respecte, să iubească pământul și să participe direct, în limita posibilităților, la anumite activități în cadrul cărora pot să înțeleagă ce înseamnă să lucreze corect pământul care ne hrănește cu tot ce intră în componența lui (ape, viețuitoare, plante).

Pentru a le forma copiilor o conduit ecologică am pornit de la idea simplă, dar eficientă în planul emoțiilor și sentimentelor transpunerea copilului în locul elementului din natură care a suferit o agresiune din partea omului. Pus în postura celui agresat și care nu se poate apăra singur, preșcolarul va realize că trebuie să acorde ,,drept la viață,, tuturor elementelor mediului înconjurător. Astfel va conștientiza că orice acțiune de distrugere sau exterminare de orice fel este dăunătoare pentru că strică echilibrul naturii. Curiozitatea copiilor preșcolari este foarte mare și conduce la acumularea de cunoștințe despre mediul înconjurător, despre protecția lui, ceea ce contribuie la dezvoltarea capacității copiilor de a gândii logic și de a interpreta correct aspect din jurul lor.

Trebuie să-i educăm pe copii încă din preșcolaritate, în sensul păstrării mediului cât mai curat, mai verde, mai sigur, să le dăm posibilitatea să contribuie la plantarea și îngrijirea unui pom, a spațiilor verzi, a florilor ce înfloresc și înfrumusețează locul în care trăiesc, prin acțiuni practice de protejare a vegetației, toate acestea constituind principalul factor de regenerare al atmosferei.

Prin acţiuni de conştientizare, de informare şi sensibilizare asupra necesităţii păstrării unui mediu curat şi a promovării unei conduite care să-l protejeze aşa şi prin utilizarea unor strategii didactice adecvate vârstei celor pe care dorim să-i formăm în spiritul ecologic, putem să pornim într-o luptă contra gunoaielor pe lângă care trecem zilnic şi pe care le vedem la tot pasul pe străzi şi să-i readucem în atenţie pe cei 4R:

- reducerea folosirii materialelor nereciclabile,
- refolosirea materialelor prin păstrarea structurii iniţiale a materialului,

- reciclarea sau utilizarea deşeurilor ca materie primă pentru refabricare,
- recumpărarea ca pas final care încheie şi începe un nou proces ciclic 4R.

Verbul a reduce - Cu toții ar trebui să încearcăm să reducem consumul de apă. Ar trebui să reducem consumul de energie, să nu uităm să închidem televizorul, calculatorul, (....) atunci când nu ne mai sunt de folos. Nu trebuie să uităm să scoatem încărcătorul telefonului din priză când nu încărcăm telefonul deoarece consumă energie când e lăsat în prize.

Verbul a refolosi – Se întâmplă destul de des să nu mai avem nevoie de un anumit lucru, să ne gândim de două ori înainte de a-l arunca. “L-am mai putea folosi? Într-un alt scop, cu o altă destinație? De ce să aruncăm ceva care poate fi refolosit? ”Atâtea cutii, cutiuțe, materiale diverse cărora le-am putea da o altă utilizare în locul obișnuitului gest de a le arunca.

Verbul a recicla - A recicla înseamnă a prelucra anumite deșeuri în vederea refolosirii lor. Primul pas către un scop atât de important este cel al colectării deșeurilor. Foarte important este și modul în care gestionăm problema deșeurilor. Colectarea selectivă a gunoiului în vederea reciclării, utilizarea de materii prime obținute din produse reciclate, opțiunea pentru ambalaje reciclabile, refolosibile sau biodegradabile, toate au impact favorabil asupra mediului înconjurător. Trebuie să acordăm atenție utilizării produselor ecologice pentru a nu afecta mediul.

Transmiterea unor informaţii despre ecologie, dobândirea unor cunoştinţe despre relaţia om-mediu, educarea unor comportamente şi conduite civilizate faţă de mediul ambiant, formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de a proteja mediul, îmbogăţirea vocabularului activ cu cuvinte din domeniul ecologic, cultivarea unor atitudini de investigare, cercetare, explorarea mediului, îngrijirea colţului viu din clasă sau grădiniţă, curiozităţi din lumea plantelor şi animalelor, cunoaşterea plantelor şi animalelor ocrotite de lege, participarea activă la acţiuni de ocrotire, conservare a naturii, a mediului înconjurător, recoltarea de plante medicinale şi fructe benefice sănătăţii, contribuţia copiilor la reciclarea materialelor refolosibile, însuşirea unor cunoştinţe, norme de comportare specifice asigurării echilibrului dintre sănătatea individului, sănătatea societăţii şi a mediului, impicarea directă, activă în protecţia mediului sunt obiective prioritare ce trebuie implementate pe tot parcursul procesului instructiv-educativ din grădiniţă.

Prin participarea tuturor factorilor educative: școala, familia, comunitatea, mass-media etc., la realizarea acestor intenții, copilul înțelege mai bine efectele pe care le are un comportament necorespunzător asupra mediului. În concluzie educația ecologică urmărește impulsionarea unei cunoașteri și conștientizări a necesității căilor, mijloacelor și obiectivelor în ocrotirea și ameliorarea mediului.

Pentru a preveni poluarea mediului și pentru a proteja echilibrul ecologic, putem considera acest lucru ca fiind măsura primară care poate fi luată în mod individual. Oamenii de știință investighează secretele vieții lungi. Prin păstrarea echilibrului ecologic și a creșterii utilizării produselor ecologice, este un fapt incontestabil că viața umană va fi mai lungă. Utilizarea produselor ecologice / ecologice va proteja integritatea resurselor aerului, a solului și a apei naturale. Prin urmare, spațiile de viață ale creaturilor vii în natură vor îmbunătăți calitatea. Este important să păstrăm acest echilibru holistic cu conștiința că fiecare lucru viu din natură există pentru a supraviețui altui.

Toate lucrurile vii sunt consumate pentru a supraviețui. Consumul duce, de asemenea, la distrugere. Cu alte cuvinte, fiecare ființă vie este un pericol care poate provoca daune permanente mediului înconjurător pentru a supraviețui. Când suntem examinați în acest sens, este un fapt că ne rănim tot felul de produse și comportamente care sunt folosite inconștient și resurse naturale.

Conservarea echilibrului naturii și supraviețuirea lucrurilor vii și păstrarea lumii sistematice sunt proporționale cu interacțiunea ecologică. Pentru a trăi omul are nevoie de putere, forța vitală, energie. Una din modalitățiile de a dobândi energie pentru viață este alimentația. Influența alimentației asupra sănătății noastre este foarte mare. Hrana pe care o ingerăm constituie combustibilul care face să funcționeze mașinăria atât de complexă a ființei noastre. Așa cum nu este totuna dacă unei mașini construita să meargă pe benzină i se pune motorină, la fel

omului trebuie să i se ofere un “combustibil” potrivit. Alimentele pe care le consumăm conțin diverse substanțe nutritive, fie care îndeplinind o anumită funcție în organism. Unele construiesc și repară țesuturi – care sunt componentele organismelor noastre cum ar fi oasele, mușchii, pielea, părul etc. Altele furnizează energie sau elimină toxinele care, daca nu ar fi eliminate ar fi un pericol pentru organism, deci, este important să consumăm o varietate de alimente care împreuna să conțină cantitatea potrivită din fiecare substanță nutritivă. Dacă un aliment este consumat în exces, iar altul nu este consumat îndeajuns, unele funcții ale corpului vor fi afectate, reflectându-se în starea generală a sănătății.

Așadar, adoptă și tu un stil de viață prietenos cu natura, pentru că stă în puterea noastră să schimbăm ceva în bine! "Natura nu face niciodată nimic fără motiv."- Aristotel

Bibliografie:

- Pro Ecologia Mileniului III – revista de educatie ecologica, ed. Reprograph, ian. 2010;
- Eco viata -revista de educatie ecologica, editura Arves,
- Revista Educaţia ecologică , Nr 2 , 1997, I. Ş. J. Dolj,
- Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii, Ediţia a II-a,Bucureşti

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

Prof. Dr. Maftei Alexandra,
Liceul Tehn. M. Eminescu, Dumbrăveni

Data:
Profesor:
Şcoala:
Disciplina: Fizică
Clasa: a-VII-a
Unitate de învățare: Statica fluidelor
Titlul lecţiei: Legea lui Pascal
Tipul lecţiei: Lecție de comunicare / însuşire de noi cunoştinţe
Durata: 50 min
Scopul lecției:
→ informativ: însușire de noi cunoștințe și consolidarea acestora cu privire la Legea lui Pascal și aplicațiile acesteia;
→ formativ: dezvoltarea operațiilor și calității gândirii, consolidarea unor deprinderi de muncă intelectuală.

Competenţe generale:

1. Cunoaşterea şi înţelegerea fenomenelor fizice, a terminologiei, a conceptelor, a legilor şi a metodelor specifice domeniului; explicarea funcţionării şi utilizării unor produse ale tehnicii întâlnite în viaţa de zi cu zi
2. Investigarea ştiinţifică experimentală şi teoretică
3. Rezolvarea de probleme practice şi teoretice prin metode specifice
4. Comunicarea folosind limbajul ştiinţific.

Competenţe specifice:

1. Descrierea fenomenelor fizice studiate, întâlnite în activitatea practică, după criterii date;
2. Explicarea calitativă și cantitativă, utilizând limbajul științific adecvat, a unor fenomene fizice simple identificate în natură și în diferite aplicații tehnice;
3. Formularea în scris a rezultatelor lucrărilor experimentale sau a altor sarcini de investigare specifice fizicii.
4. Să manifeste deprinderi de a utiliza mijloacele didactice.

Competenţe derivate: Elevii vor fi capabili:

1. să realizeze un experiment simplu legat de transmiterea presiunii;
2. să enunțe legea lui Pascal;
3. să identifice mărimile fizice ce intervin în legea presei hidraulice;
4. să explice principiul de funcționare în cazul unor aplicații ale legii lui Pascal;
5. să rezolve probleme simple care implică transmiterea presiunii în lichide

Valori şi atitudini:

- Iniţiativă personală;
- Interes şi curiozitate;

- Spirit critic şi autocritic;
- Toleranţă faţă de opiniile celorlalţi;
- Deschidere şi dispoziţie de a asculta părerile celorlalţi;
- Interes pentru explorarea diferitelor modalităţi de comunicare, inclusiv pentru cele create prin aplicarea TIC;

Strategii didactice:
→ **Metode**: experimentul demonstrativ, explicația, conversația euristică, observația, problematizarea, activitate individuală și pe grupe.
→ **Resurse materiale**: - manual clasa a-VII-a (Cristian Presură, Daniela Berchez, Karoly Bogdan, Gabriela Deliu, Petronela Ioja, Aneta Mihalcsik, Daniela Țepeș, Ed. Corint, 2023) laptop, marker, ecran, videoproiector, seringi de dimensiuni diferite, tuburi conectoare flexibile, apă, prezentare ppt, braț robotic hidraulic.
Forme de organizare a activității: frontal și pe grupe.
Evaluarea: observarea directă a activității elevului la clasă, temă pentru acasă.

DESFĂŞURAREA LECŢIEI:

Nr. Crt.	Durata	Evenimentul didactic	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
1	2 min.	**Momentul organizatoric**	- notează absenţele; - asigură materialul didactic; - pregăteşte clasa pentru lecţie.	- se pregătesc pentru lecţie.
2	3 min.	**Captarea atenţiei şi enunţarea CD**	- precizează modul de desfăşurare a lecţiei şi competenţele derivate; - explică elevilor ce reprezintă triunghiul lui Pascal și le propune să completeze încă două linii ale acestuia.	- urmăresc precizările profesorului și rezolvă exercițiul propus.
3	10 min	**Verificarea și reactualizarea cunoștințelor anterioare**	- pentru a verifica acumularea cunoștințelor predate anterior și înțelegerea lor, o problema pentru rezolvarea căreia ei vor trebui să aplice ecuația fundamentală a hidrostaticii: Calculează presiunea exercitată asupra unui scafandru aflat la adâncimea de 10 m în apa mării (ρ=1030 Kg/m^3) – problema 1/105.	- elevii dau curs propunerii profesorului și lucrează problema propusă.
3	28 min		- Profesorul adresează elevilor întrebarea: ”Cine ar putea să ridice un elefant cu masa de 4200 Kg?” - propune elevilor realizarea unui mic experiment pe care să-l	

		Comunicarea / însuşirea de noi cunoştinţe	realizeze și apoi să noteze constatările experimentale: ei au nevoie de două seringi de dimensiuni diferite, un tub conector flexibil și apă. Se conectează seringile cu tubul flexibil și se introduce apă într-una dintre seringi. Deplasând pistonul uneia dintre seringi, se constată că: - volumul de apă pierdut de seringa mică, este egal cu volumul de apă primit de seringa mare; - presiunea exercitată unuia dintre pistoane se transmite prin intermediul lichidului la celălalt piston. Profesorul enunță legea lui Pascal: ”*Presiunea exterioară exercitată asupra unui lichid aflat în echilibru se transmite integral în toată masa lichidului și în toate direcțiile*. Apăsând cu o forță mai mică asupra unui piston cu o suprafață mică, presiunea exercitată se transmite prin toată masa lichidului, iar asupra pistonului cu o suprafață mai mare se exercită o forță mai mare, obținându-se astfel o *AMPLIFICARE* a forței de acțiune.” - prezintă elevilor câteva aplicații ale legii lui Pascal: presa hidraulică, frâna hidraulică, elevatorul hidraulic	- elevii realizează experimentul propus, urmărind indicațiile profesorului; - elevii notează constatările experimentale; - elevii sunt atenți și notează cele prezentate de profesor; - elevii sunt atenți și urmăresc informațiile prezentate.
4	5 min	**Fixarea cunoștințelor si asigurarea feed-back-ului**	- propune elevilor să găsească un răspuns la întrebarea adresată la începutul orei rezolvând o problemă:	- rezolvă problema propusă.

			”Un tub foarte mare în formă de U este umplut cu ulei. La ambele capete ale tubului se află un piston care se mișcă ușor. Un om, care cântărește 70 Kg, stă pe pistonul 1, în timp ce elefantul de masa m=4200Kg stă pe pistonul 2. Găsiți de câte ori ar trebui să fie mai mare S_2 față de S_1 pentru ca omul să poată ridica elefantul.”	
5	2 min	**Stabilirea temei pentru acasă**	- propune elevilor să găsească informații despre principiul de funcționare al unui braț hidraulic.	- notează tema propusă de profesor.

Interactive Digital Platforms for Developing Early Mathematical Thinking in Preschool Education: Using Wordwall and LearningApps

Prof. Silea Giorgiana-Ionela
Grădinița cu Program Prelungit „Căsuța Bucuriei” Numărul 11 Brașov

Introduction

The integration of digital technologies into early childhood education has transformed the way teachers design learning experiences. Rather than replacing traditional activities, digital resources complement hands-on exploration by offering interactive, visual, and engaging opportunities for learning. Educational platforms such as Wordwall and LearningApps enable teachers to create games, quizzes, matching activities, and interactive exercises that promote active participation and provide immediate feedback.

In my daily teaching practice, I use digital resources to enrich children's mathematical experiences while preserving the play-based nature of preschool education. I believe that technology should support children's curiosity, creativity, and active involvement rather than replace direct exploration through concrete materials and collaborative activities.

For preschool children, mathematics is best discovered through observation, experimentation, manipulation, and play. Digital games reinforce concepts introduced through hands-on experiences, helping children remain motivated while allowing them to practise mathematical skills in an enjoyable and interactive way.

The Role of Digital Platforms in Early Mathematics

Early mathematical education focuses on developing number sense, classification, comparison, pattern recognition, spatial reasoning, and problem-solving abilities. Interactive digital activities support these objectives by allowing children to manipulate virtual objects, make choices, receive immediate feedback, and repeat activities independently until they achieve success.

Research has shown that digital technologies can positively influence young children's mathematical learning when they are developmentally appropriate, carefully selected, and integrated into teacher-guided activities rather than used simply as entertainment. The effectiveness of these resources depends largely on the teacher's ability to connect digital experiences with meaningful classroom discussions and hands-on learning opportunities.

Among the most accessible platforms for preschool educators are Wordwall and LearningApps. Both platforms allow teachers to create customised educational games without requiring advanced technical skills. Wordwall offers numerous interactive templates together with printable versions of activities, while LearningApps enables educators to design multimedia learning modules that can easily be adapted to different mathematical objectives and children's developmental levels.

Using Wordwall to Develop Number Sense

To support children's understanding of numbers, I created the interactive activity **"1, 2, 3!"** using the Wordwall platform.

Link: https://wordwall.net/resource/94528799/1-2-3

My objective was to help preschool children develop number recognition, counting skills, the ability to match quantities with numerals, visual attention, and concentration through an engaging digital game. The colourful

illustrations and interactive format capture children's attention immediately, transforming mathematical practice into an enjoyable learning experience.

During the activity, children observe groups of objects and identify the numeral that correctly represents each quantity. They receive immediate feedback after every answer, allowing them to recognize mistakes, correct them independently, and strengthen their confidence. Because children can repeat the activity several times, they consolidate their understanding through practice without experiencing frustration.

I use this activity in several educational contexts. It serves as an effective introduction during whole-group mathematics lessons, as an individual reinforcement exercise during learning centres, on the interactive whiteboard for collaborative participation, and as a home-learning activity that parents and children can complete together.

One aspect that I particularly appreciate about Wordwall is its flexibility. The same activity can be transformed into different game formats, keeping children interested while reinforcing the same mathematical concepts through varied experiences.

Exploring Geometry with LearningApps

In addition to developing number sense, I wanted to encourage children to discover geometry through observation and exploration. For this reason, I designed the interactive activity **"Shape Seekers: From Caves to Circles"** using the LearningApps platform.

Link: https://learningapps.org/display?v=prxii3j5j25

The activity introduces preschool children to basic geometric shapes, including circles, squares, triangles, and rectangles. Rather than simply asking children to memorize shape names, I encourage them to identify geometric forms in familiar objects from everyday life. This approach helps children understand that mathematics exists naturally in the world around them.

While completing the activity, children develop visual discrimination, spatial awareness, observation skills, logical thinking, and mathematical vocabulary. They learn to compare shapes, identify similarities and differences, and make connections between abstract geometric figures and real-life objects.

The immediate confirmation provided by LearningApps maintains children's motivation throughout the activity and encourages them to repeat tasks until they achieve mastery. I have observed that children become increasingly confident in recognising geometric shapes after several interactive practice sessions.

Another valuable feature of LearningApps is the possibility of integrating images, audio recordings, animations, and multiple interactive formats. These elements create a dynamic learning environment that responds well to the developmental characteristics of preschool children.

Educational Benefits of Interactive Mathematical Activities

Through my classroom experience, I have observed numerous educational benefits resulting from the integration of digital platforms into mathematical activities.

First, digital games significantly increase children's motivation. Many preschoolers who are initially hesitant to participate in traditional mathematical exercises become enthusiastic when learning is presented as an interactive game. The playful environment encourages active involvement while reducing anxiety associated with making mistakes.

Second, digital activities promote active learning. Instead of passively receiving information, children make decisions, solve problems, analyse visual information, and receive immediate feedback. This continuous interaction encourages them to think independently and develop confidence in their mathematical abilities.

Third, these platforms allow me to differentiate instruction according to children's individual needs. Activities can be repeated as often as necessary, adapted to different levels of difficulty, and used for both individual and small-group learning. This flexibility enables every child to progress at an appropriate pace.

I have also noticed that digital mathematical games encourage communication and collaboration. Children often discuss possible answers, explain their reasoning, compare strategies, and celebrate each other's success. These interactions support not only mathematical development but also language, cooperation, and social-emotional learning.

An additional advantage is the efficiency these platforms offer teachers. Once created, activities can be modified, reused, shared with colleagues, or assigned for home practice. This allows me to enrich my lessons while reducing preparation time and maintaining high levels of student engagement.

Practical Considerations

Although I regularly integrate digital platforms into my classroom, I consider them a complement to traditional teaching rather than a replacement for it. Young children still need concrete materials, manipulatives, movement, outdoor exploration, and direct social interaction to build deep mathematical understanding.

For this reason, I always combine digital activities with hands-on experiences. Before using an interactive game, children may count real objects, build shapes using construction materials, sort classroom items, or explore mathematical concepts through movement and play. Afterwards, the digital activity serves to reinforce and consolidate what they have already experienced directly.

I also consider my role as a teacher essential throughout the learning process. Rather than allowing children to interact with technology independently for extended periods, I guide discussions, ask open-ended questions, encourage mathematical language, and help children reflect on their strategies. Technology becomes meaningful only when it supports communication, creativity, exploration, and critical thinking.

Conclusion

My experience has shown that digital educational platforms such as Wordwall and LearningApps can become valuable partners in developing early mathematical thinking when they are integrated thoughtfully into preschool education. By combining play, visual learning, interaction, and immediate feedback, these platforms increase children's motivation while strengthening essential mathematical concepts.

Through the activities **"1, 2, 3!"** and **"Shape Seekers: From Caves to Circles,"** I have observed greater enthusiasm, improved participation, increased confidence, and stronger mathematical understanding among preschool children. These digital resources encourage children to learn actively, solve problems independently, and discover mathematics in an enjoyable and meaningful way.

As digital technologies continue to evolve, I believe they should be used to enrich—not replace—hands-on learning experiences. When combined with exploration, creativity, concrete materials, and thoughtful teacher guidance, platforms such as Wordwall and LearningApps become powerful educational tools that inspire curiosity and help young children build a positive and lasting relationship with mathematics.

References

1. Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach* (2nd ed.). Routledge.
2. Sinclair, N., & Baccaglini-Frank, A. (2016). *Digital Technologies in the Early Primary School Classroom*. Springer.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Studiu de specialitate-Metode interactive de predare pentru dezvoltarea competențelor elevilor din învățământul primar

Profesor învățământ primar –Caranda Gheorghița
Școala Gimnazială,,Profesor Nicolae Caranda” Glogova

Introducere

Învățământul primar reprezintă baza formării intelectuale, morale și sociale a elevilor, fiind etapa în care se dezvoltă competențele fundamentale necesare învățării pe tot parcursul vieții. În această perioadă, elevii își formează deprinderile de comunicare, colaborare, gândire critică și rezolvare de probleme, care constituie fundamentul dezvoltării lor ulterioare. Din acest motiv, profesorul trebuie să utilizeze metode și strategii didactice care să stimuleze participarea activă a elevilor și să răspundă nevoilor individuale ale fiecăruia. Metodele interactive de predare contribuie la crearea unui mediu educațional atractiv și dinamic, în care elevii învață prin colaborare, explorare și descoperire.

Importanța metodelor interactive

Metodele interactive reprezintă o alternativă eficientă la predarea tradițională, deoarece valorifică experiențele și cunoștințele anterioare ale elevilor și îi implică activ în procesul de învățare. Aceste metode îi încurajează să observe, să formuleze opinii, să argumenteze și să găsească soluții pentru diferite situații de învățare. Astfel, elevii devin participanți activi la propria formare, iar procesul educațional capătă un caracter practic și aplicativ. În învățământul primar, utilizarea metodelor interactive este deosebit de importantă deoarece răspunde nevoii naturale a copiilor de a învăța prin joc, explorare, colaborare și experimentare. Aceste metode stimulează motivația pentru învățare, transformând lecțiile în experiențe atractive și relevante pentru elevi. Prin implicarea directă în activități, copiii înțeleg mai ușor conceptele noi, le reține pentru o perioadă mai îndelungată și reușesc să le aplice în contexte variate. Un alt aspect esențial este dezvoltarea competențelor-cheie necesare în societatea actuală. Activitățile interactive contribuie la formarea gândirii critice, a creativității, a comunicării eficiente și a capacității de colaborare. În timpul lucrului în echipă, elevii învață să își exprime punctul de vedere, să asculte opiniile colegilor, să negocieze soluții și să respecte reguli comune. În acest mod se dezvoltă atât competențele cognitive, cât și cele sociale și emoționale. Metodele interactive contribuie și la individualizarea procesului de învățare. Profesorul poate adapta activitățile în funcție de nivelul de pregătire, ritmul de învățare și interesele fiecărui elev, oferind sprijin diferențiat și oportunități egale de participare. Elevii capătă mai multă încredere în propriile forțe, își asumă responsabilitatea pentru propria învățare și devin mai autonomi în rezolvarea sarcinilor. De asemenea, aceste metode favorizează realizarea unui climat educațional pozitiv, bazat pe respect reciproc, cooperare și implicare activă. Relația profesor–elev se transformă într-un parteneriat educațional, în care cadrul didactic îndeplinește rolul de facilitator și îndrumător al învățării, iar elevul devine principalul actor al propriului proces de formare. Un astfel de mediu stimulează participarea tuturor elevilor, reduce teama de greșeală și încurajează inițiativa și exprimarea liberă a ideilor.

În contextul actual al digitalizării educației, metodele interactive pot fi completate cu resurse și aplicații digitale, platforme educaționale și materiale multimedia, care sporesc atractivitatea lecțiilor și oferă posibilitatea unui feedback rapid. Îmbinarea strategiilor interactive cu tehnologia contribuie la dezvoltarea competențelor digitale și pregătește elevii pentru cerințele societății contemporane.

În concluzie, importanța metodelor interactive constă în faptul că acestea transformă învățarea într-un proces activ, participativ și centrat pe elev. Prin utilizarea lor, cadrul didactic contribuie nu doar la transmiterea cunoștințelor, ci și la formarea unor elevi creativi, autonomi, responsabili și capabili să facă față provocărilor vieții școlare și sociale.

Printre metodele interactive frecvent utilizate în învățământul primar se numără conversația euristică, brainstormingul, învățarea prin descoperire, jocul didactic, studiul de caz, proiectul și investigația. Aceste metode stimulează creativitatea, dezvoltă gândirea critică și capacitatea de analiză și contribuie la formarea autonomiei în învățare.

Beneficiile aplicării metodelor interactive

Aplicarea metodelor interactive conduce la creșterea interesului pentru învățare și la implicarea activă a elevilor în rezolvarea sarcinilor de lucru. Aceștia își dezvoltă competențele de comunicare, învață să colaboreze eficient cu colegii și își exprimă ideile cu mai multă încredere. În același timp, activitățile desfășurate în grup favorizează respectarea opiniilor celorlalți și dezvoltarea spiritului de echipă.

Profesorul poate observa mai ușor nivelul de înțelegere al fiecărui elev și poate adapta demersul didactic în funcție de ritmul și nevoile individuale. Activitățile interactive facilitează transferul cunoștințelor în contexte noi și dezvoltă capacitatea elevilor de a rezolva probleme în mod creativ și responsabil.

Un rol important îl are și utilizarea tehnologiei educaționale. Platformele digitale, prezentările multimedia și aplicațiile interactive completează metodele clasice și contribuie la creșterea atractivității lecțiilor. Aceste resurse permit diversificarea activităților, oferă feedback imediat și facilitează înțelegerea conținuturilor prin imagini, animații și exerciții interactive.

Evaluarea în cadrul activităților interactive trebuie să urmărească atât rezultatele obținute, cât și progresul elevilor. Pe lângă metodele tradiționale, profesorul poate utiliza observarea sistematică, portofoliul, proiectul, autoevaluarea și evaluarea între colegi. Aceste modalități permit identificarea punctelor forte și a dificultăților întâmpinate de elevi și contribuie la dezvoltarea responsabilității față de propria învățare.

Concluzii

Utilizarea metodelor interactive în învățământul primar reprezintă o condiție importantă pentru modernizarea procesului instructiv-educativ și pentru formarea competențelor-cheie ale elevilor. Aceste metode stimulează participarea activă, dezvoltă creativitatea, gândirea critică, comunicarea și colaborarea, contribuind la formarea unor elevi autonomi și responsabili.

Prin alegerea și aplicarea adecvată a strategiilor interactive, cadrul didactic poate crea experiențe de învățare relevante și atractive, adaptate cerințelor educației actuale. Astfel, școala devine un spațiu în care elevii nu doar acumulează cunoștințe, ci își dezvoltă competențele necesare pentru integrarea cu succes în societate și pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
2. Oprea, C. L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Ministerul Educației. (2013). *Programa școlară pentru învățământul primar*. București.
4. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Studiu de specialitate-Învățarea centrată pe elev – premise și aplicații în învățământul primar

Profesor învățământ primar – Caranda Gheorghița
Școala Gimnazială „Profesor Nicolae Caranda” Glogova

Introducere

Educația contemporană promovează o schimbare semnificativă de perspectivă asupra procesului instructiv-educativ, accentul fiind mutat de la activitatea profesorului la nevoile, interesele și potențialul fiecărui elev. În acest context, învățarea centrată pe elev reprezintă una dintre cele mai importante direcții de modernizare a educației, fiind fundamentată pe ideea că fiecare copil învață într-un ritm propriu și prin modalități diferite. Rolul profesorului nu mai este exclusiv acela de transmitere a informațiilor, ci de organizator și facilitator al situațiilor de învățare care permit elevilor să descopere, să experimenteze și să construiască propriile cunoștințe.

În învățământul primar, această abordare are o importanță deosebită, deoarece reprezintă etapa în care se formează competențele fundamentale și atitudinile față de învățare. Prin adaptarea activităților didactice la particularitățile individuale ale elevilor, cadrul didactic contribuie la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și motivației pentru învățare.

Premisele învățării centrate pe elev

Învățarea centrată pe elev are la bază principiile pedagogiei moderne și ale constructivismului, conform cărora cunoașterea este construită activ de către elev prin experiențe directe, reflecție și colaborare. Această abordare presupune respectarea diferențelor individuale dintre elevi și valorificarea potențialului fiecăruia.

Un principiu esențial îl constituie participarea activă a elevilor la procesul de învățare. Ei sunt încurajați să formuleze întrebări, să investigheze, să argumenteze și să găsească soluții la problemele întâlnite. În acest mod, învățarea devine un proces conștient și semnificativ, iar cunoștințele sunt integrate mai ușor în experiența personală.

O altă premisă importantă este diferențierea și individualizarea instruirii. Profesorul proiectează activități adaptate nivelului de dezvoltare, intereselor și stilurilor de învățare ale elevilor, oferindu-le tuturor șanse reale de progres. Astfel, fiecare copil este sprijinit să își valorifice propriile resurse și să își dezvolte competențele într-un ritm adecvat.

Rolul profesorului în învățarea centrată pe elev

În cadrul acestui model educațional, profesorul devine un facilitator al învățării. El organizează situații de învățare variate, stimulează curiozitatea elevilor și creează contexte în care aceștia pot învăța prin descoperire, colaborare și reflecție.

Profesorul urmărește permanent progresul fiecărui elev și adaptează strategiile didactice în funcție de rezultatele obținute. Comunicarea deschisă, feedbackul constructiv și încurajarea participării active contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și a motivației pentru învățare. De asemenea, cadrul didactic promovează un climat educațional bazat pe respect reciproc, cooperare și valorizarea fiecărui elev.

Aplicații practice în învățământul primar

Învățarea centrată pe elev poate fi aplicată prin utilizarea unor metode și strategii didactice moderne care stimulează implicarea activă a copiilor. Printre acestea se numără învățarea prin cooperare, proiectele educaționale, jocul didactic, investigația, problematizarea, conversația euristică și învățarea prin descoperire.

Activitățile desfășurate în echipe dezvoltă spiritul de colaborare, responsabilitatea și capacitatea de comunicare. Proiectele interdisciplinare permit integrarea cunoștințelor din mai multe domenii și dezvoltarea competențelor-cheie prevăzute în curriculumul național.

Tehnologia educațională completează această abordare prin utilizarea platformelor digitale, aplicațiilor interactive și resurselor multimedia. Aceste instrumente facilitează personalizarea învățării, oferă feedback imediat și contribuie la creșterea interesului elevilor pentru activitățile școlare.

De exemplu, în cadrul unei lecții de Comunicare în limba română, elevii pot lucra în echipe pentru realizarea unei povești ilustrate, fiecare membru având un rol bine stabilit. La disciplina Matematică și explorarea mediului, învățarea prin descoperire poate fi valorificată prin experimente simple și rezolvarea unor situații-problemă din viața cotidiană.

Beneficiile învățării centrate pe elev

Aplicarea acestei abordări conduce la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru formarea personalității elevilor. Copiii devin mai implicați în procesul de învățare, își asumă responsabilitatea pentru propriul progres și dezvoltă capacitatea de autoevaluare.

În același timp, sunt stimulate gândirea critică, creativitatea și rezolvarea de probleme. Elevii învață să comunice eficient, să coopereze cu colegii și să își argumenteze opiniile într-un climat bazat pe respect și toleranță. Aceste competențe contribuie la integrarea armonioasă în viața școlară și socială.

Un alt beneficiu important îl reprezintă creșterea motivației pentru învățare. Atunci când elevii participă activ la alegerea și realizarea activităților, interesul pentru cunoaștere crește, iar rezultatele școlare se îmbunătățesc. În plus, profesorul poate identifica mai ușor dificultățile de învățare și poate interveni prin măsuri de sprijin individualizat.

Evaluarea în învățarea centrată pe elev

Evaluarea trebuie să urmărească nu doar rezultatele finale, ci și progresul fiecărui elev. În acest sens, evaluarea formativă ocupă un loc central, deoarece oferă feedback permanent și contribuie la reglarea procesului de învățare.

Printre metodele recomandate se numără observarea sistematică, portofoliul, proiectele, autoevaluarea și evaluarea între colegi. Aceste modalități permit dezvoltarea responsabilității elevilor față de propria învățare și stimulează reflecția asupra progresului realizat.

Concluzii

Învățarea centrată pe elev reprezintă una dintre cele mai eficiente direcții de modernizare a procesului instructiv-educativ din învățământul primar. Prin adaptarea activităților la particularitățile fiecărui copil și prin promovarea participării active, această abordare contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie necesare în societatea actuală.

Profesorul are un rol esențial în organizarea unui mediu educațional stimulativ, în care fiecare elev este valorizat și sprijinit să își atingă potențialul maxim. Aplicarea consecventă a principiilor învățării centrate pe elev conduce la formarea unor copii autonomi, responsabili, creativi și capabili 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. Oprea, C. L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Joița, E. (2006). *Instruirea centrată pe elev*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Ministerul Educației. (2013). *Programa școlară pentru învățământul primar*. București.

Utilizarea flashcardurilor în predarea limbii engleze în învățământul primar: 10 jocuri didactice

Prof. Bratosin Felicia Mariana
Școala Gimnazială Nr.1 Brașov

Jocul didactic și flashcardurile

Jocul didactic este una dintre metodele prin care elevii învață mai ușor o limbă străină. În timpul activităților de joc, ei folosesc vocabularul și structurile limbii într-un mod natural, comunică între ei și colaborează pentru a rezolva diferite sarcini. În același timp, jocurile îi ajută să rămână atenți și fac ca exercițiile de consolidare să fie mult mai plăcute.

Printre materialele pe care le am mereu la îndemână în clasă se numără flashcardurile. Scrivener (2011) le descrie ca fiind imagini, diagrame sau cartonașe cu cuvinte pe care profesorul le poate utiliza cu întreaga clasă sau le poate împărți elevilor. Autorul arată că acestea sunt utile în mai multe momente ale lecției: pentru prezentarea vocabularului nou, pentru exersarea unor structuri gramaticale sau pentru activități de exprimare orală și scrisă.

Harmer (2007) atrage și el atenția asupra rolului pe care îl au materialele vizuale în activitățile de învățare. El consideră că imaginile îi ajută pe elevi să înțeleagă mai ușor sensul cuvintelor și îi încurajează să vorbească, să citească și să scrie în limba engleză. Din acest motiv, folosirea flashcardurilor în jocurile didactice nu sprijină doar învățarea vocabularului, ci oferă și ocazii pentru comunicare și participare activă la lecție.

10 jocuri didactice cu flashcarduri

1. Guess what I like! (Ghicește ce-mi place!)

- **Competența vizată:** Participarea la interacțiuni verbale scurte prin solicitarea și oferirea de informații simple (*Interacțiune orală*).
- **Desfășurare:** Profesorul alege în secret un flashcard (de ex., cu ciocolată). Elevii întreabă în lanț: *„Do you like apples?” — „No, I don’t!”*, până când cineva nimerește: *„Do you like chocolate?”*. La confirmarea *„Yes, I do!”*, profesorul arată flashcardul, iar elevul câștigător preia rolul.

2. A What? (Ce anume?)

- **Competența vizată:** Articularea enunțurilor simple după model, respectând accentul și intonația (*Exprimare orală*).
- **Desfășurare:** Profesorul dă primului elev un flashcard (ex.: un creion) și spune: *„It’s a pencil.”* Elevul întreabă: *„A what?”* Profesorul reia: *„A pencil.”* Elevul confirmă: *„Ah, a pencil!”* Flashcardul trece la următorul coleg, care repetă structura, creând o reacție în lanț.
- **Sfat din experiența mea:** *Folosesc jocul acesta mai ales la clasa pregătitoare sau la clasa I, când ritmul rapid și repetarea ritmată îi amuză copios.*

3. Touch and Find (Atinge și găsește)

- **Competența vizată:** Recunoașterea și executarea unor instrucțiuni scurte și a unor cuvinte familiare (*Receptare de mesaje orale*).
- **Desfășurare:** Pe tablă sunt fixate câteva flashcarduri din tema lecției. Clasa se împarte în două echipe, iar câte un reprezentant din fiecare echipă vine în fața clasei. După comenzi scurte de încălzire (*„Touch your nose! Touch your ears!”*), profesorul strigă un cuvânt-cheie: *„Ice cream!”*. Elevii aleargă spre tablă, iar cel care atinge primul flashcardul corect și spune cuvântul cu voce tare câștigă un punct pentru echipa sa.

4. Hot Potato (Cartoful fierbinte)

- **Competența vizată:** Producerea de enunțuri simple despre obiecte din universul imediat, cu sprijin vizual (*Exprimare orală*).
- **Desfășurare:** Elevii rămân în bănci. O minge mică este pasată rapid de la un elev la altul, din bancă în bancă, pe un rând, în timp ce se aude muzica. Când muzica se oprește, elevul la care s-a oprit mingea extrage un flashcard și formulează pe loc o propoziție simplă: *„It’s a cat. The cat is sleeping.”* Jocul continuă apoi pe următorul rând de bănci.
- **Observație la clasă:** *Pentru a evita agitația excesivă, stabilesc de la început că mingea nu se aruncă, ci se înmânează rapid vecinului.*

5. Let’s race! (Să ne întrecem!)

- **Competența vizată:** Identificarea obiectelor prin corelarea stimulului auditiv cu imaginea corespunzătoare (*Receptare de mesaje orale*).
- **Desfășurare:** Două echipe stau aliniate la un capăt al clasei; pe catedră sunt împrăștiate flashcarduri. La semnal (*„One, two, three… Apple!”*), primii din fiecare echipă aleargă, găsesc imaginea și strigă *„Apple!”* pentru a puncta.

6. Mime and Guess (Mimează și ghicește)

- **Competența vizată:** Participarea la jocuri de comunicare răspunzând la întrebări despre activități familiare (*Interacțiune orală*).
- **Desfășurare:** Un elev extrage un flashcard cu o acțiune și o mimează fără cuvinte (ex.: cititul). Colegii întreabă: *„Are you writing?” — „No, I’m not.”* până la identificarea corectă: *„Are you reading?” — „Yes, I am!”*.

7. Guess the Animal (Ghicește animalul)

- **Competența vizată:** Deducerea sensului unor mesaje scurte pe baza contextului și a imaginilor (*Receptare de mesaje orale*).
- **Desfășurare:** Pe tablă sunt afișate animale. Profesorul sau un elev alege în gând un animal și oferă indicii despre abilități: *„It can jump, but it can’t fly. What is it?”* Elevii analizează imaginile și răspund: *„It’s a frog!”*.

8. Make Ten! (Fă zece!)

- **Competența vizată:** Utilizarea numerelor în contexte de comunicare simple și interdisciplinare (*Exprimare orală*).
- **Desfășurare:** Profesorul își lipește pe frunte un flashcard cu o cifră (ex.: 4), fără să o vadă. Elevii indică diferența până la 10 și spun rezultatul: *„Six!”* Profesorul ghicește: *„Is it number four?” — „Yes, that’s right!”*. Jocul continuă prin rotație, cu elevii în rolul principal.

9. Match! (Potrivește!)

- **Competența vizată:** Recunoașterea formei grafice a cuvintelor și asocierea lor cu semnificația reprezentată vizual (*Receptare de mesaje scrise*).
- **Desfășurare:** În echipe mici, copiii primesc un set amestecat: flashcarduri cu imagini și cuvinte scrise. La start, le întorc și colaborează contra cronometru pentru a potrivi imaginea cu eticheta corectă: *„Look, a cat! Here is the word C-A-T. Match!”*.

10. Duel! (Luptă!)

- **Competența vizată:** Recunoașterea și redarea orală rapidă a unor cuvinte familiare (*Receptare de mesaje scrise / Exprimare orală*).
- **Desfășurare:** Doi elevi vin în fața clasei, primesc câte un flashcard și stau spate în spate. La *„One, two, three… Duel!”*, se întorc rapid față în față. Primul care citește sau spune corect cuvântul de pe flashcardul partenerului (ex.: *„Dog!”*) câștigă runda.

Concluzii

Din activitatea mea de zi cu zi la clasă, am constatat că jocurile didactice îi motivează enorm pe elevi să participe cu plăcere la ora de engleză. Partea frumoasă este că se implică activ chiar și copiii mai timizi sau cei care la început îmi spuneau că *„mie nu-mi place engleza”*.

De multe ori îi aud la finalul orei spunând încântați: *„Îmi plac orele de engleză. La engleză doar ne jucăm!”*. Pentru mine, ca profesor, aceasta este cea mai bună confirmare că învățarea se produce natural, fără presiune și cu zâmbetul pe buze.

Notă: Jocurile de mai sus nu îmi aparțin ca autor; sunt idei adunate din cărți de metodică, conferințe și platforme digitale, pe care le folosesc cu succes la orele mele de limba engleză.

Bibliografie

1. British Council. (n.d.). *LearnEnglish Kids*. https://learnenglishkids.britishcouncil.org

2. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman.

3. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.

MODELUL CELOR TREI CERCURI DE SPRIJIN. O ABORDARE EDUCAȚIONALĂ, EMOȚIONALĂ ȘI COMUNITARĂ PENTRU ELEVII AFLAȚI ÎN SITUAȚII DE VULNERABILITATE

Autor: Preot, profesor itinerant și de sprijin Caius Negrea
Instituția de învățământ: CJRAE Caraș Severin
Localitatea: Reșița

Rezumat

Elevii aflați în situații de vulnerabilitate educațională se confruntă frecvent cu dificultăți de învățare, absenteism, lipsa motivației, probleme emoționale, condiții materiale precare și sprijin familial redus.

Intervențiile exclusiv didactice nu răspund întotdeauna complexității acestor situații.Lucrarea prezintă

„Modelul celor trei cercuri de sprijin”, o modalitate practică de organizare a intervenției profesorului itinerant și de sprijin. Modelul integrează trei dimensiuni: sprijinul educațional, sprijinul emoțional și sprijinul comunitar. Pentru fiecare elev sunt stabilite obiective concrete, intervenții adaptate și indicatori simpli de monitorizare.

Caracterul aplicativ al demersului este susținut prin două instrumente de lucru: „Harta discretă a nevoilor elevului” și fișa săptămânală „Văd, sprijin, urmăresc”. Aceste instrumente facilitează trecerea de la ajutorul punctual la intervenția coordonată, centrată pe nevoile și resursele fiecărui copil.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, profesor itinerant și de sprijin, vulnerabilitate, sprijin emoțional, intervenție integrată, comunitate.

Introducere

Educația incluzivă urmărește participarea reală a fiecărui copil la viața școlii, indiferent de dificultățile sale cognitive, emoționale, sociale sau familiale. Pentru unii elevi, participarea școlară este influențată de factori care depășesc conținuturile didactice.

Un copil poate avea dificultăți de citire, dar poate veni la școală fără rechizite. Un alt elev poate înțelege cerințele, dar poate refuza activitatea din cauza anxietății, a sentimentului de inferioritate sau a experiențelor repetate de eșec. În alte situații, absenteismul poate fi asociat cu lipsa supravegherii, cu probleme familiale sau cu sărăcia.

Profesorul itinerant și de sprijin intervine la intersecția dintre aceste nevoi. Activitatea sa presupune adaptarea procesului educațional, dezvoltarea autonomiei, susținerea emoțională și colaborarea cu familia și comunitatea.

În practica școlară, intervențiile sunt uneori realizate separat. Elevul primește o fișă simplificată, beneficiază de o discuție individuală sau primește rechizite, fără ca aceste acțiuni să facă parte dintr-un plan comun.

Lucrarea de față propune organizarea acestor intervenții într-un model unitar, denumit „Modelul celor trei cercuri de sprijin”.

1. Vulnerabilitatea educațională și nevoia unei intervenții integrate

Vulnerabilitatea educațională nu reprezintă o trăsătură fixă a copilului. Ea apare din interacțiunea dintre particularitățile elevului, cerințele școlare, mediul familial și resursele comunității.

În activitatea cu elevii din ciclul primar și gimnazial pot fi observate dificultăți precum:

1. achiziții școlare insuficient consolidate;
2. ritm lent de lucru;
3. dificultăți de atenție și organizare;
4. absenteism sau participare școlară discontinuă;
5. stimă de sine scăzută;
6. teamă de eșec;
7. reacții de retragere sau agresivitate;
8. lipsa rechizitelor și a materialelor educaționale;
9. implicare redusă a familiei;
10. dificultăți de integrare în colectiv.

Aceste aspecte se influențează reciproc. De exemplu, un elev care nu deține rechizitele necesare poate evita participarea la activități. Lipsa participării poate produce rămâneri în urmă, iar acestea pot accentua rușinea și refuzul școlar.

Din acest motiv, profesorul de sprijin are nevoie de o perspectivă care să nu reducă dificultatea elevului la performanța academică.

2. Modelul celor trei cercuri de sprijin

Modelul propus organizează intervenția în jurul a trei dimensiuni aflate în legătură permanentă:

-cercul educațional;

-cercul emoțional;

-cercul comunitar.

Fiecare cerc răspunde unui grup de nevoi. Intervenția devine eficientă atunci când cele trei dimensiuni sunt analizate împreună.

2.1. Cercul educațional

Cercul educațional cuprinde intervențiile care susțin învățarea și participarea elevului la activitățile școlare.

Aceste intervenții pot include:

-adaptarea cerințelor;

-fragmentarea sarcinilor complexe;

-utilizarea suporturilor vizuale;

-repetarea și consolidarea achizițiilor;

-folosirea materialelor concrete;

-acordarea unui timp suplimentar;

-organizarea activității în pași;

-verificarea înțelegerii cerinței;

-evaluarea progresului individual;

-formularea unor obiective săptămânale realizabile.

De exemplu, unui elev care întâmpină dificultăți de citire nu i se solicită inițial parcurgerea unui text lung. Obiectivul poate fi citirea corectă a cinci rânduri, identificarea a trei informații și formularea unui răspuns scurt.

Progresul este raportat la nivelul anterior al elevului, nu la performanța colegilor.

2.2. Cercul emoțional

Cercul emoțional urmărește construirea unei relații de siguranță și dezvoltarea capacității elevului de a-și exprima și regla emoțiile.

Intervențiile pot cuprinde:

-discuții individuale;

-identificarea emoțiilor;

-exprimarea nevoilor;

-normalizarea greșelii ca parte a învățării;

-formularea unui feedback concret;

-identificarea calităților personale;

-stabilirea unor obiective mici;

-exersarea rezolvării conflictelor;

-dezvoltarea toleranței la frustrare;

-valorizarea efortului.

Un feedback eficient descrie comportamentul observat. Formulări precum „astăzi ai cerut ajutor înainte să renunți” sau „ai finalizat singur două cerințe” oferă elevului o informație clară despre progresul său.

Profesorul evită etichetele generale precum „ești leneș”, „ești neatent” sau „ești obraznic”. Acestea nu indică ce trebuie schimbat și pot accentua imaginea negativă despre sine.

2.3. Cercul comunitar

Cercul comunitar cuprinde sprijinul oferit prin colaborarea dintre școală, familie, parohie și alte resurse disponibile în comunitate.

Acesta poate include:

-comunicarea cu familia;

-identificarea dificultăților materiale;

-oferirea discretă de rechizite;

-sprijin pentru participarea la activități;

-colaborarea cu profesorii clasei;

-implicarea consilierului școlar;

-medierea relației dintre familie și școală;

-orientarea familiei către servicii specializate;

-activități de voluntariat;

-mobilizarea resurselor comunitare.

Profesorul de sprijin oferă elevilor sprijin educațional, emoțional și, atunci când situația o impune, sprijin material. Acest ajutor este acordat cu discreție, pentru a proteja demnitatea copilului.

În calitate de profesor și preot, există o perspectivă suplimentară asupra relației dintre școală și comunitate. Această dublă experiență poate facilita identificarea unor resurse umane și materiale care să susțină copilul și familia.

Dimensiunea spirituală nu înlocuiește intervenția educațională sau psihologică. Ea poate susține formarea unor valori precum responsabilitatea, respectul, solidaritatea, grija față de ceilalți și speranța.

3. Elementul inovativ al modelului

Caracterul inovativ al demersului nu constă în utilizarea separată a adaptării curriculare, a sprijinului emoțional sau a colaborării cu familia. Aceste intervenții sunt deja prezente în educația incluzivă. Noutatea practică este reprezentată de organizarea lor într-un plan unic, construit pentru fiecare elev și monitorizat periodic.

În cadrul modelului, profesorul nu se limitează la întrebarea „Ce nu știe elevul?”, ci analizează trei întrebări:

-Ce dificultate educațională trebuie redusă?

-Ce nevoie emoțională influențează participarea copilului?

-Ce resursă familială sau comunitară poate fi activată?

Pentru fiecare elev se stabilește câte un obiectiv în fiecare cerc.

De exemplu:

Obiectiv educațional: elevul citește corect un text de cinci rânduri.

Obiectiv emoțional: elevul exprimă verbal o dificultate înainte de a abandona sarcina.

Obiectiv comunitar: familia verifică prezența rechizitelor de două ori pe săptămână.

Cele trei obiective sunt urmărite împreună, deoarece progresul într-o zonă îl poate susține pe cel din celelalte zone.

4. Harta discretă a nevoilor elevului

Primul instrument al modelului este „Harta discretă a nevoilor elevului”.

Aceasta este completată de profesorul itinerant și de sprijin pe baza observației, a discuțiilor cu elevul, a comunicării cu familia și a colaborării cu profesorii clasei.

Harta cuprinde următoarele rubrici:

Date generale

Numele elevului: .....

Clasa: .....

Perioada de monitorizare: .....

Cercul educațional

Dificultăți observate: .....

Achiziții consolidate: .....

Resurse și puncte forte: .....

Obiectiv pentru următoarele două săptămâni: .....

Cercul emoțional

Emoții observate frecvent: .....

Situații care produc blocaj: .....

Modalități prin care elevul cere ajutor: .....

Obiectiv emoțional: .....

Cercul comunitar

Resurse familiale disponibile: .....

Nevoi materiale identificate: .....

Persoane sau instituții care pot oferi sprijin: .....

Obiectiv de colaborare: .....

Indicatori de progres

Prezență școlară: .....

Sarcini finalizate: .....

Modalități adecvate de solicitare a ajutorului: .....

Relaționare cu profesorii și colegii: .....

Denumirea de „hartă discretă” subliniază faptul că informațiile sunt utilizate cu respectarea confidențialității. Elevul nu este expus în fața clasei și nu este definit prin dificultățile sale

5. Fișa săptămânală „Văd, sprijin, urmăresc”

Al doilea instrument este fișa săptămânală „Văd, sprijin, urmăresc”.

Aceasta poate fi completată într-un interval scurt și permite monitorizarea intervenției.

Văd

Ce dificultate am observat în această săptămână?

.....

În ce situație a apărut?

.....

Sprijin

Ce intervenție educațională am aplicat?

.....

Ce intervenție emoțională am utilizat?

.....

Ce resursă familială sau comunitară am activat

.....

Urmăresc

Ce schimbare am observat?

.....

Ce trebuie menținut?

.....

Ce trebuie modificat în săptămâna următoare?

.....

Fișa îl ajută pe profesor să evite intervențiile generale și să urmărească legătura dintre nevoie, acțiune și rezultat.

6. Exemplu de aplicare a modelului

Un elev din ciclul gimnazial prezintă absenteism, dificultăți de citire, refuzul sarcinilor și lipsa frecventă a rechizitelor. În timpul activităților, elevul afirmă că nu poate rezolva cerințele și renunță înainte de a începe.

Analiza prin Modelul celor trei cercuri

Cercul educațional: elevul citește lent, pierde informații și nu înțelege cerințele lungi.

Cercul emoțional: elevul anticipează eșecul și evită sarcinile pentru a nu fi expus.

Cercul comunitar: familia dispune de resurse materiale reduse și urmărește rar pregătirea pentru școală.

Planul de intervenție

Obiectiv educațional: citirea unui text scurt și identificarea a două informații explicite.

Obiectiv emoțional: formularea propoziției „nu am înțeles cerința” înainte de abandonarea activității.

Obiectiv comunitar: asigurarea unui set minim de rechizite și stabilirea unui contact săptămânal cu familia.

Intervenții aplicate

Cerințele sunt prezentate separat și sunt citite împreună cu elevul.

Textul este fragmentat în două secvențe.

Profesorul oferă feedback după fiecare etapă finalizată.

Elevul primește o fișă vizuală cu trei pași: citesc, subliniez, răspund.

Rechizitele sunt oferite discret.

Familia primește o solicitare clară, verificarea ghiozdanului în două seri stabilite.

Indicatori urmăriți

Numărul zilelor de prezență.

Numărul sarcinilor începute.

Numărul sarcinilor finalizate.

Numărul situațiilor în care elevul cere ajutor.

Numărul situațiilor în care are rechizitele necesare.

După două săptămâni, profesorul analizează datele și adaptează planul. Dacă prezența se îmbunătățește, dar refuzul sarcinilor se menține, intervenția emoțională și educațională trebuie revizuite.

7. Activități aplicative

7.1. Cutia reușitelor

La finalul săptămânii, elevul notează sau desenează o reușită. Aceasta poate fi legată de învățare, comportament, prezență sau relaționare.

Exemple:

„Am citit fără să renunț.”

„Am cerut ajutor.”

„Am venit la școală în fiecare zi.”

„Am evitat un conflict.”

Activitatea sprijină formarea unei imagini de sine bazate pe fapte observabile.

Elevul stabilește trei obiective:

un obiectiv școlar;

un obiectiv emoțional;

un obiectiv de responsabilitate.

Pentru un elev de gimnaziu, acestea pot fi:

„Îmi realizez tema la limba română de două ori.”

„Spun ce mă deranjează fără să jignesc.”

„Îmi pregătesc ghiozdanul seara.”

7.3. Cercul sprijinului

Elevul desenează trei cercuri concentrice.

În primul cerc notează persoanele de la care poate cere ajutor imediat.

În al doilea cerc notează persoanele din școală.

În al treilea cerc notează resursele din comunitate.

Activitatea îl ajută să observe că nu trebuie să gestioneze singur toate dificultățile.

7.4. Semaforul alegerilor

Elevul analizează o situație prin trei pași:

Roșu: mă opresc.

Galben: mă gândesc la două variante.

Verde: aleg varianta cu cele mai puține consecințe negative.

Activitatea poate fi utilizată în situații de impulsivitate, conflict sau refuz.

8. Rolul profesorului și al preotului în formarea elevului

Activitatea didactică și slujirea preoțească au responsabilități diferite, dar se întâlnesc în preocuparea pentru demnitatea persoanei.

Profesorul sprijină dezvoltarea competențelor, autonomia și participarea școlară. Preotul poate contribui la formarea valorilor, la susținerea familiei și la mobilizarea solidarității comunitare.

În activitatea cu elevii vulnerabili, această dublă experiență poate susține o abordare în care copilul este privit în ansamblul nevoilor sale.

Ajutorul oferit trebuie să respecte libertatea, identitatea și situația fiecărui elev. Sprijinul spiritual nu este impus și nu condiționează accesul copilului la resurse educaționale sau materiale.

Valorile pot fi transmise prin comportamentul adultului. Respectul se învață atunci când copilul este ascultat. Responsabilitatea se dezvoltă atunci când primește sarcini realizabile. Solidaritatea este înțeleasă atunci când sprijinul este oferit fără umilire.

9. Colaborarea dintre școală, familie și comunitate

Modelul celor trei cercuri presupune o colaborare funcțională între persoanele implicate.

Profesorul itinerant și de sprijin poate transmite cadrului didactic de la clasă recomandări precum:

-formularea unor cerințe scurte;

-reducerea numărului de exerciții;

-oferirea unui timp suplimentar;

-utilizarea materialelor vizuale;

-evitarea expunerii publice a greșelilor;

-evaluarea progresului individual.

În relația cu familia sunt utile mesajele concrete.

În locul formulării „trebuie să vă implicați mai mult”, profesorul poate spune: „Vă rog să verificați ghiozdanul marți și joi și să semnați fișa de organizare.”

Solicitarea precisă este mai ușor de aplicat și de monitorizat.

Comunitatea poate interveni prin oferirea de materiale, activități de voluntariat, sprijin pentru transport, masă, îmbrăcăminte sau acces la servicii. Toate intervențiile trebuie realizate fără expunerea copilului.

10. Evaluarea progresului

Evaluarea se realizează prin indicatori simpli, adaptați situației elevului.

Pot fi urmărite:

-numărul zilelor de prezență;

-numărul sarcinilor începute;

-numărul sarcinilor finalizate;

-frecvența solicitării adecvate a ajutorului;

-numărul episoadelor de refuz;

-numărul conflictelor;

-participarea la activități;

--pregătirea materialelor școlare;

respectarea unor reguli stabilite;

-comunicarea cu familia.

Datele pot fi comparate la intervale de două sau patru săptămâni.

Progresul nu este identic pentru fiecare elev. Pentru un copil, schimbarea poate însemna creșterea frecvenței școlare.

Concluzii

Profesorul itinerant și de sprijin intervine în situații în care dificultățile școlare sunt asociate cu probleme emoționale, familiale și materiale. O singură formă de ajutor nu răspunde întotdeauna acestor nevoi.

„Modelul celor trei cercuri de sprijin” propune integrarea intervenției educaționale, emoționale și comunitare într-un plan comun. Modelul poate fi aplicat prin obiective simple, instrumente de monitorizare și colaborare între școală, familie și comunitate.

„Harta discretă a nevoilor elevului” ajută la identificarea dificultăților și resurselor. Fișa „Văd, sprijin, urmăresc” permite analiza săptămânală a legăturii dintre intervenție și rezultat.

Valoarea modelului este una practică. Acesta poate fi adaptat în funcție de vârsta elevului, de nivelul de dezvoltare, de mediul familial și de resursele disponibile.

Educația cu sens începe prin observarea copilului real, cu dificultățile și resursele sale. Sprijinul devine eficient atunci când este coordonat, concret și oferit cu respect.

Bibliografie

1.Ainscow, M., Booth, T., Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2011.

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

3.Gherguț, A., Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom, Iași, 2016.

4.Pânișoară, I. O., Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași, 2015.

5.Vrăsmaș, T., Învățământul integrat și incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale, Editura Aramis, București, 2001.

ELEMENTE ALE EDUCAȚIEI DE CALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Prof. educ. timpurie : CHIRA MIHAELA IOANA
COLEGIUL NAȚIONAL „AVRAM IANCU”/ G.P.P. „PITICOT” CÂMPENI

Educația de calitate in invatamantul prescolar este una dintre cele mai eficiente modalitati prin care punem bazele pregatirii copiii, atat din punct de vedere emotional , cat si din punct de vedere intellectual, inca de la cele mai fragede varste pentru a avea succes la scoala.Totusi trebuie sa largim sfera definitiei calitatii educatiei deoarece atunci cand masuram calitatea educatiei, ar trebui, totusi, sa stim, in primul rand, la ce cote se afla relatiei dintre partile implicate in procesul instructive-educativ din gradinita, respectiv calitatea colaborarii dintre educatoare si copii**,** in special caldura, atentia si implicarea cu care educatoarele coordoneaza activitatile desfasurate cu copiii. De asemenea, calitatea educatiei este influentata de o potriva si de nivelul de cunostinte si de tactul pedagogic al educatoarelor. Insa cel mai important factor care influenteaza acomodarea si rezultatele copiilor din invatamantul prescolar este legat de ce este predat la gradinita, adica de raportarea cantitatii informatiilor predate la nivelul varstei, al dezvoltarii cognitive, psiho-motorii si comportamental al grupei de copii, dar si modul si metodele folosite de catre educatoare in predarea continuturilor.

Astfel, curriculum este esential pentru succesul copiilor, mai exact acel curriculum in care sunt integrate activitati planificate si interactive, cu un program de activitati care au loc intr-o varietate de medii de invatare. Unele dintre cele mai eficiente metode de invatare alterneaza activitatile cu toata grupa de copii cu activitati in grupuri mici de copii.

Una dintre cele mai benefice metode de predare consta in modelarea activitatii de catre adult: cand educatoarea explica verbal si arata copilului cum se realizeaza o sarcina, facand activitatea distractive si vorbind cu copilul astfel incat cunostintele acestuia din urma si interesul sau fata de lume sa creasca. În cadrul actului didactic există ca prioritate evidențierea activităţii senzoriale, care constituie baza perceperii corecte, concrete a obiectelor şi, totodată, o condiţie primordială a dezvoltării tuturor proceselor psihice de cunoaştere.

Prin dezvoltarea motivaţiei preșcolarii devin activi şi interesaţi atunci când trec la manipularea obiectelor, deoarece materialul didactic stârneste interes, concentrează atenţia şi mobilizează efortul de învăţare în timpul activităţii didactice.

Materialul didactic conceput şi realizat în scopul raţionalizării efortului care să asigure ritmuri de învăţare în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale.

Astfel, *„din punct de vedere psihologic, el acționează în momentul percepерii și ajută la perfecționarea capacității perceptive”(*Neagu, M., Beraru, G., 1997, pag. 59) corelat cu calitatea acţiunii în momentul perceperii, ajută la perfecţionarea capacităţii perceptive, deoarece descrierea imaginii se realizează la un nivel superior atunci când copilul nu se rezumă să o observe, ci explică ceea ce vede, iar descrierile devin mai organizate.Efectele pozitive ale unui sistem prescolar de invatamant s-au dovedit mai puternice pentru copiii bilingvi si pentru copiii care provin din familii cu venit scazut.

Am convingerea ca cele mai multe probleme ale copiilor sunt datorate in mare parte impactului societatii in care traim, al nivelului de trai si al modului in care abordam problemele educatiei. Modificarile produse in educatie sunt tendinte comune, atat pe plan european cat si pe plan mondial, insa totul depinde de modul in care aceste

schimbari sunt adaptate societatii/ tarii in care traim. Schimbarea se manifesta la nivelul politicilor educationale, forma cea mai frecventa de manifestare fiind reforma invatamantului.

Provocarea majora pentru educatie este aceea ca educabilii sa faca fata in sens pozitiv schimbarii, de a tranzita fara probleme puntea dintre era moderna si postmoderna. Societatea contemporana supune copilul unui sistem de stimulari intensive ale caror influente puternice nu pot fi “ameliorate” decat in cadrul unor activitati care se desfasoara in institutii prescolare, cu personal calificat care ofera alternative educationale accesibile unei anumite categorii de prescolari.

Invatamantul prescolar se confrunta in primul rand cu nevoia de necontestat si anume nevoia de educatie a copiilor intr-o societate in care familia este extrem de ocupata, familie care isi pune sperantele doar pe educatia primita de copii la gradinita sa, in cea mai grava situatie, familii ai caror parinti sunt total dezinteresati de educatia copiilor inainte de inceperea ciclului primar, iar gradinita trebuie sa gaseasca acele resurse care sa raspunda cerintelor actuale fara a putea colobora cu acestea.. Ancorandu-ne in a tine pasul cu actualitatea si modernismul, atat noi, cat si prescolarii, trebuie ca noi, educatoarele, sa ne asumam datoria profesionala de a ne adapta timpurilor, nevoilor, nivelului copiilor si familiei si de a concepe cu mult curaj un mod de abordare si dezvoltare institutional pe termen scurt, mediu si lung, proiect care se vrea un raspuns concret la nevoile copilului, ale parintelui, ale educatorului, ale societatii. Gradinita, ca mediu social extins al prescolarului, poate interveni in construirea unor baze solide pentru personalitatea in devenire a copilului de 3-6 ani. Intregul proces de invatamant exercita influente educationale asupra construirii, formarii si dezvoltarii personalitatii in conditiile stabilirii unor relatii interpersonale educatoare-copil de calitate, in conditiile in care educatoarea are in vedere crearea unui climat afectiv deschis, permisiv, democratic.

In modelarea personalitatii in formare a prescolarului isi pun amprenta influentele educative inca de la cu intrarea acestuia in gradinita, daca educatoarea reuseste sa creeze acele conditiile de confort psiho-fizic, pentru ca in acest moment copilul trebuie ajutat sa se desprinda din relatia exclusiva din cei trei ani de viata cu parintii, fara tensiuni, si sa construiasca o noua relatie afectiva cu altie persoane, fie ele copii, cadre didactice, cadre auxiliare, diferiti invitati in cadrul activitatilor desfasurate in gradinita.

Prescolaritatea are o serie de caracteristici care pot constitui puncte de sprijin esentiale in munca educatoarei. Prescolarul este un intuitiv care ”gandeste”cu ochii, cu mainile, cu urechile, ceea ce-l orienteaza spre tot ce este in exteriorul sau. Acest interes, sustinut de o curiozitate dezarmanta ofera educatoarei sansa de a-i dezvolta ambianta, situatii si de a organiza si desfasura activitati in care placerea de a face sa se poata exprima. Astfel, organizarea spatiului educational prin sectorizare pe arii de stimulare si interese, asigurarea accesului nelimitat la materiale si la modul in care acestea trebuie utilizate conduc la depasirea etapei in care altii (copii de aceeasi varsta) sunt rivali si devin parteneri egali, favorizeaza asimilarea conduitei sociale. In acelasi context, atitudinea educatoarei, felul in care adopta un stil de relatie educativa consecvent democratic, favorizeaza manifestarea sentimentului de siguranta, de securitate si de autocontrol, dandu-i copilului posibilitatea de a se manifesta liber, fara sa fie constrans si de a-si forma o imagine pozitiva despre sine, fapt deosebit de important inca de la acesta etapa a vietii.

O alta etapa in care educatoarea poate interveni in modelarea personalitatii prescolarului este cea de favorizare a componentei intelectual-cognitive, prin care copilul devine motivat sa isi insuseasca notiuni noi, ajutat fiind sa cunoasca si sa traiasca satisfactia cunoasterii. Aprecierea raspunsurilor copiilor ori de cate ori este nevoie, a conduitei, evaluarea si aprecierea de catre educatoare constituie o prima sursa de autocunoastere, copilul preluand aceste aprecieri pe care le va transforma in opinii despre propria persoana, dar trebuie avut grija sa nu se exagereze

de nici un fel. Desfasurand o activitate structurata in conformitate cu obiectivele cadru si de referinta din curriculum-ul din invatamantul prescolar, respectand principiile didactice, cunoscand particularitatile de varsta si individuale ale copiilor din grupa, aplicand atat metodele traditionale, dar si metodele active-participative, educatoarea va evita uniformizarea acceptand diversitatea, favorizand cultivarea unei imagini de sine positive pentru fiecare copil in parte, intarind motivatiile.

A treia etapa in demersul educativ de influentare a personalitatii prescolarului spre o educatie de calitate este cea in care educatoarea pune accent pe coeziunea grupului si pe contributia fiecarui copil in desfasurarea activitatii, recunoscand componenta moral-sociala a personalitatii fiecaruia, toate acestea presupunand anumite calitati dintre care definitorie este competenta profesionala a educatoarei.

Pe langa celelalte sarcini, indispensable educatoarele au ca obiective generale sa depisteze, semnalizeze, propuna, evalueze nevoile copilului si de a implementa strategii pertinente in intreaga activitate manageriala in beneficiul realizarii unei educatii de calitate. In acest sens, argumentele forte in realizarea cu success a tuturor obiectivelor propuse spre realizarea unei educatii de calitate au fost:

-Descentralizarea sistemului şcolar, creşterea autorităţii de a lua decizii interne , stipulate in regulamentul de ordine interna realizat in functie de necesitatile si prioritatile din fiecare unitate;

- ,,Educatia pe tot parcursul vietii”-formarea continuă a personalului didactic;

- Cadrului didactic este manager al situaţiilor de învăţare, al problemelor de tot felul care apar intre copiii din grupa, intre copiii, intre parinti la nivelul grupei si au drept principal actor copilul şi realizarea in permanenta a unei educatii de calitate;

-Colaborarea active foarte stransa cu comunitatea locala si participarea acestora la activitatile desfasurate in unitatea de invatamant.

Curriculum-ul pentru invatamanat prescolar prefigurează două mari tendinţe de schimbare, prezente în comportamentul cadrului didactic (educatoarei), care pun în centrul atenţiei copilul de astăzi :

-crearea unui mediu educaţional bogat, pentru o stimulare continuă a învăţării spontane a copilului

-introducerea copilului în ambianţa culturală a spaţiului social căruia îi aparţine, în ideea formării lui ca o personalitate autonomă şi conştientă de sine.”(,,Curriculum pentru invatamant prescolar”, MECT, 2008).

Grădiniţă trebuie să fie pentru copii un spaţiu placut, dorit, cu activităţi care să-i implice, să le ofere posibilitatea de a se dezvolta global, într-o atmosferă deschisă, stimulatoare. La inceput, idea de a ramane intr-un loc necunoscut, fara parinti, alaturi de copiii mai mult sau mai putin necunoscuti, alaturi de ,,doamna educatoare” pe care nu o cunoaste, este, de cele mai multe ori de neconceput pentru copil. Insa un rol deosebit il are tactul pedagogic al educatoarei, dar si felul in care copilul percepe locul acesta, care ulterior va devein a doua casa.

Sala de grupă, organizată pe centre de interes, sectoare, centre de activitate sau arii de stimulare,aşa cum au fost denumite în timp, devine un cadru adecvat situaţiilor de învăţare şi obţinerii experienţei. Prin felul în care este amenajată, ea oferă copilului ocazii să se simtă bine în intimitatea lui, stimulându-i interesul şi invitându-l sa participle la situatii oportune de învăţare prin descoperire şi explorare. Sala de grupă îi transmite copilului prin felul in care este organizata si dotata care sunt a posibilitate de acţiune care vor conduce la noi experienţe de viata..

Aflat în faţa mai multor posibilităţi de alegere copilul este asfel invitat să aleagă ceea ce i se potriveşte mai bine, să ia decizii care ulterior va vedea daca au fost bune sau nu.

Dimensiunea ergonomică, înţelegând prin aceasta amenajarea spaţiului educativ, deţine ,,un rol important în obţinerea succesului şcolar”. (Romiţă Iucu, 2000)

Mediul educative reprezintă un ,,ansamblu al influenţelor sociale, care se exercită asupra instituţiilor de educaţie şi asupra dezvoltării fiecărui membru al societaţii” (Mircea Ştefan, 2006). Climatul în care copilul îşi trăieşte experienţa de viaţă prilejuite în scopul insusirii de cunostinte noi care duc la formarea acestuia la o educatie de calitate se referă şi la climatul socio-afectiv.

Pe lângă sectorizarea clasei şi dotarea cu materiale, un aspect esenţial îl reprezintă modul în care se decorează sala de grupă, urmărind ca fiecare obiect, fiecare imagine să transmită ceva copilului sau să-l pună în situaţia de a explora, de a face predicţii în legătură cu o temă de interes. Un volulm prea mare de materiale, fără nici un mesaj legat de interesul de moment al copilului, va crea disconfort şi agitaţie. In spaţiul educaţional este recomandat sa se regasreasca elemente sugestive pentru anotimpul în care ne aflăm, pentru marcarea unui eveniment important social, cultural, religios ce urmează să se desfăşoare(sau este în derulare).

Un alt aspect ce trebuie avut în vedere, este acela în care interacţionează copiii unii cu alţii. La varsta de 3-4 ani, copiilor le place să se joace mai mult singuri sau câte doi, chiar dacă stau unii lângă alţii. Pe măsură ce cresc si li se dezvolta interesul pentru a socializa relaţionand din ce in ce mai mult unii cu alţii, lucrează în grupuri mai mici sau mai mari, chiar dacă uneori simt nevoia să fie singuri, retraşi în spaţii mai mici. În aceste condiţii, este foarte important să fie văzuţi toţi copiii şi monitorizaţi, dirijându-li-se activitatea fara a se simti controlati pas cu pas şi preîntâmpinând unele conflictele, fapt ce solicită atenţie distributivă din partea educatoarei, pentru a putea supraveghea singură atâţia copii , cu atâtea preocupări.

Un alt element esential care poate influenta nivelul de calitate al educatie din invatamantul prescolar folosirea imaginilor şi a altor mijloace vizuale care sprijină şi înlesnesc contactul copilului cu realitatea inconjuratoare. De aceea, tot ce se constituie în mediu educaţional activ în sala de grupă (imagistic vorbind) trebuie trecut printr-un filtru sever al specialistului, în acest caz educatoarea. În concluzie, educatoarea va acorda o atenţie deosebită :

-modului în care decorează sala de grupă, urmărind ca fiecare obiect, fiecare imagine să transmită ceva copilului sau să-l pună în situaţia de a cerceta, de a face predicţii în legătură cu o temă de interes. O aglomerare de materiale, fără nici un mesaj legat de interesul de moment al copilului, va crea disconfort şi agitaţie în sufletul lui şi o situaţie conflictualkă în clasă, între copii sau chiar între copii şi educatoare.

-dotării bibliotecii şi a altor zone din clasă cu materiale adecvate vârstei şi obiectivelor propuse. Cărţile, ziarele, revistele, jocurile cu imagini şi imaginile pe care copiii le vor găsi aici îi vor ajuta să descopere diferenţele de detaliu dintre anumite obiecte şi să selecteze caracteristicile acestora. Acest lucru le va stimula comunicarea orală şi le va deschide calea spre diferenţierile pe care le vor face mai târziu între litere şi cuvinte.

Una dintre condiţiile esenţiale ale aplicării unui curriculum centrat pe nevoile, interesele şi dezvoltarea lui globală, respectiv ale unei educatii de calitate se referă la crearea unui mediu educaţional adecvat, care să permită dezvoltarea liberă a copilului şi să pună în evidenţă dimensiunea interculturală şi pe cea a incluziunii sociale.Noi, educatoarele suntem responsabile de crearea unui mediu favorabil de învăţare, fiind noi înşine parte integrantă a acestuia.

BIBLIOGRAFIE:

1. Anghelache, V.,coord., (2017), Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță, Editura Didactică și Pedagogică, București;
2. Barbu, L., (2010), Managementul calității în învățământul preuniversitar, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila;
3. Băban, Adriana, (2011) Consiliere educațională, Editura ASCR, Cluj-Napoca;
4. Bocoș, M., (2017), Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, Editura Paralela 45, Pitești;

Bush, T. (2015). Leadership și management educațional

Educația Viitorului în Învățământul Preșcolar: Inovație, Incluziune și Transformare Digitală

Profesor. educ. timpurie: CHIRA MIHAELA IOANA
COLEGIUL NAȚIONAL „AVRAM IANCU”/G.P.P. „PITICOT” CÂMPENI

Grădinița contemporană nu mai reprezintă doar un spațiu de îngrijire și socializare primară, ci devine fundamentul pedagogic al unei societăți dinamice și tehnologizate. Educația timpurie se află în fața unei triple paradigme: necesitatea de a inova metodele de predare, imperativul asigurării echității prin incluziune și integrarea organică a tehnologiilor digitale. Copiii din societatea actuală (generația Alpha) interacționează nativ cu tehnologia, ceea ce impune o regândire a actului didactic. Prezentul referat analizează modul în care inovația pedagogică, incluziunea socială și digitalizarea colaborează pentru a defini profilul educației preșcolare a viitorului.

Educația viitorului în grădiniță înseamnă crearea unui spațiu în care tehnologia sprijină jocul liber, fiecare copil se simte valorizat, iar învățarea devine o aventură adaptată erei digitale. Această abordare transformă educatorul dintr-o sursă unică de informație într-un facilitator al curiozității native a copilului.
Inovația în grădiniță nu se referă exclusiv la tehnologie, ci la schimbarea modului în care este abordat procesul de învățare.

- **Abordarea centrată pe copil:** Trecerea de la modelul tradițional (directiv) la cel de facilitator, unde educatorul ghidează interesele preșcolarilor.
- **Metodologia STEM/STEAM:** Integrarea Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artei și Matematicii în proiecte tematice integrate.
  Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning): Copiii investighează probleme din lumea reală (ex: „Cum reciclăm plasticul în grupă?”), dezvoltându-și gândirea critică și abilitățile de colaborare.

Pilonii Educației Viitorului la Preșcolari

- **Inovație pedagogică**: Trecerea de la memorare la experiment, bazată pe proiecte și rezolvare de probleme matematice sau logice simple.
- **Incluziune autentică**: Adaptarea mediului și a resurselor pentru a asigura accesul egal la învățare pentru copiii cu ritmuri diferite sau cerințe educaționale speciale (CES).
- **Transformare digitală responsabilă**: Utilizarea tehnologiei ca instrument de creație și explorare, nu ca simplu ecran pentru consum pasiv de conținut multimedia.

O educație inovatoare este incompletă dacă nu este accesibilă tuturor copiilor, indiferent de mediul socio-economic, abilități cognitive sau cerințe educaționale speciale (CES).

- **Diferențierea curriculară:** Adaptarea sarcinilor de lucru la ritmul individual de dezvoltare al fiecărui preșcolar.
- **Design Universal pentru Învățare (UDL):** Crearea de contexte educaționale flexibile încă de la început, oferind modalități multiple de reprezentare a informației, de exprimare și de implicare.
- **Empatia și competențele socio-emoționale:** Viitorul educației pune accent egal pe competențele cognitive și pe cele emoționale, promovând acceptarea diversității de la cele mai timpurii vârste.

Concluzii

Educația viitorului în grădiniță reprezintă o sinergie armonioasă între inovație, echitate și tehnologie. Transformarea digitală nu trebuie să eclipseze componenta umană, ci să servească drept punte pentru o incluziune mai eficientă și pentru metode pedagogice moderne. O grădiniță pregătită pentru viitor este cea care oferă instrumente digitale avansate, dar păstrează jocul liber, empatia și contactul direct cu natura ca elemente centrale ale copilăriei.

Bibliografie

1. **Bocoș, M.** (2017). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru conceptual și metodologic*. Editura Paralela 45, Pitești.
2. **Ciolan, L.** (2008). *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași.
3. **Cucoș, C.** (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Editura Polirom, Iași.
4. **Glava, A., Glava, C.** (2011). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Editura Dacia, Cluj-Napoca.
5. **Ministerul Educației Naționale** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.
6. **Prensky, M.** (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. In *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5.

Studiu de specialitate- Roluri ale familiei contemporane şi reuşita şcolară

Prof. Humă Alina-Manuela
Liceul „Alexandru cel Bun”Botoșani

Realitatea socială din România zilelor noastre evidențiază faptul că familia, ca instituție social, se găsește în fața unor provocări cu impact direct asupra educației copilului: rata crescută a divorțurilor, creșterea numărului familiilor monoparentale, a numărului cuplurilor consensuale, a fenomenului violenței domestice, a numărului de familii dezavantajate socio-economic sau amploarea pe care a luat-o fenomenul emigrării părinților.(M. Ionescu, E. Negreanu, 2006). De asemenea, se observă și în societatea românească faptul că „ modelul clasic al familiei conjugale coexistă astăzi cu o pluralitate de forme” (Stănciulescu, 1997, p.12), iar discuția despre superioritatea unui model sau altul trebuie înlocuită de cunoașterea tipului de raport care „se stabilește între modelele contemporane ale familiei și educației și ce funcție educativă exercită aceste familii contemporane” (idem, p.12).

Importanţa familiei în educaţia copiilor a suscitat numeroase puncte de vedere, unele contradictorii. Astfel, din perspectiva funcţionalismului clasic, familia contemporană ar avea o funcţie educativă diminuată, realizând „un tip de educaţie particularist şi încărcat de afectivitate, care corespunde exigenţelor funcţionale ale familiei, dar nu şi celor ale colectivităţii naţionale.(…) Singura activitate educativă vitală care revine familiei este aceea de socializare primară. În rest, familia nu are altceva de făcut decât să sprijine, prin forţa relaţiilor afective interne (climat familial) şcoala şi celelalte instituţii educative.” (Stănciulescu, 1997, p. 17) Acest mod de a atribui familiei competenţe limitate în ceea ce priveşte educaţia copiilor absolutizează funcţia educativă a şcolii.

Numeroase alte teorii neagă teza funcţionalismului clasic. Pentru P, Bourdieu, adept al teoriei conflictualiste, educaţia familială implică reproducţia raporturilor de putere, astfel încât părinţii se vor implica în educaţia copiilor, deoarece reuşita şcolară acestora „apare ca indispensabilă pentru asigurarea mobilităţii intergeneraţionale în familiile aparţinînd claselor mijlocii, care datorează şcolii propria poziţie socială, iar în condiţiile în care presiunile asupra sistemului şcolar cresc, familiile aparţinînd categoriilor superioare au şi ele nevoie de capitalul şcolar pentru a-şi conserva prerogativele” (Bourdieu, 1979, apud Stănciulescu, 1997, p. 173) În situaţia actuală, când „Majoritatea părinţilor, inclusiv cei aparţinînd claselor defavorizate, se dovedesc a fi departe de a accepta ideea lipsei lor de competenţă şi de a ceda integral prerogativele lor educative şcolii, departe de a fi *supuşi docili* ai statului; ei sunt, dimpotrivă, adevăraţii *strategi* ai acţiunii educative, iar strategiile şcolare se află în centrul preocupărilor lor educative” (idem, p. 172), din ce în ce mai mulţi reprezentanţii ai şcolii au înţeles că legătura-şcoală familie joacă un rol important asupra reuşitei procesului educativ.

Deși școala creează numeroase contexte care fac posibilă comunicarea cu părinții, precum ședințele, lectoratele pe diverse teme educative, întâlnirile interindividuale, discuțiile telefonice, corespondența, acestea singure nu sunt garanția reușitei școlare care trebuie privită mult mai în profunzime și analizată din prisma factorilor familiali care acționează pozitiv sau negativ.

Activitatea educativă a instituțiilor de învățământ nu este singura care se exercită asupra copilului. Familia, prin statutul socio-economic, valorile pe care le vehiculează, tipurile de relații pe care le promovează în interiorul ei, dar și cu

exteriorul sau stilurile educative pe care le abordează, joacă un rol la fel de important în evoluţia acestuia. Este recunoscută unanim importanţa educaţiei primare exercitată în familie, ca primă formă de socializare a individului. Din această perspectivă, calitatea limbajului oral care se învaţă în acest mediu se dovedeşte semnificativă pentru reuşita şcolară a elevului. Performanţa lingvistică a copilului este o componentă strâns legată de performanţa şcolară, dar depinde de mediul familial din care provine acesta. (v. Stănciulescu, 1997, p.77). Pentru Bernstein ,,Există o distribuţie socială a tipurilor de limbaj” (Apud Stănciulescu, p.78). Teoria codurilor socio-lingvistice propusă de acesta poate explica anumite limite ale performanţelor, destul de evidente în liceu în cazul disciplinei limba şi literatura română, pe care o predau, precum şi gradul mare de predicţie a limitelor superioare ale notelor la examene pentru mulţi dintre elevii mei. Conform acestei distribuţii, copiii proveniţi din familii muncitoreşti sau cu un statut socio-profesional inferior, vehiculează un cod restrâns. În schimb, şcoala valorizează codurile elaborate, ceea ce face ca acești copii să se afle în situaţia unui handicap lingvistic care se va repercuta asupra reuşitei lor şcolare (Bernstein, Apud Stănciulescu, p.78). Baremul de evaluare al disciplinei, care atribuie punctaje maxime pentru adecvare, coerenţă, nuanţare, utilizarea mărcilor subiectivităţii evaluative, exprimarea diferitelor tipuri de raporturi în frază, abilităţi de analiză şi argumentare (trăsături ale codului elaborat), face ca, matematic, din experienţa mea de profesor corector, notele elevilor care utilizează coduri restrânse, chiar în cazul unor eforturi deosebite de pregătire pentru examene, să nu depăşească foarte mult 70 de puncte. Totuşi, în urma aplicării chestionarelor de identificare a inteligenţelor multiple elevilor cărora le-am fost dirigintă, am observat că această distribuţie socială defavorizantă nu influenţează elevii dotaţi cu inteligenţă lingvistică şi/sau intrapersonală (în ciuda faptului că aceştia aparţineau unor familii din clasa populară, cu venituri foarte mici şi aproape deloc implicate în activitatea şcolară a copiilor).

În această situaţie, se impune firesc ideea că şcoala ar trebui să găsească modalităţi prin care să-i determine pe elevi să vehiculeze coduri elaborate, acționând însă diferit asupra lor în funcție de tipurile de familii din care provini: „ea continuă și întărește achizițiile celor familiarizați cu acest tip de cod, dar îi obligă pe cei care nu stăpânesc decît coduri restrînse la o schimbare a structurilor subiective profunde pe care se bazează capacitatea lor de comunicare și de relaționare.” (Stănciulescu, p.83). Codurile restrânse se schimbă însă mai greu, pentru că ele corespund modului în care personalitatea copilului s-a format și ca urmare a relațiilor pe care le acesta le stabilește cu părinții și cu tipul de familie din care provine. Stănciulescu (1997, p. 81) precizează că Bernstein asociază distincția cod restrâns-cod elaborat cu două tipuri de familii-*cea poziţională*, respectiv, *cea orientată spre persoane.* Familia de tip poziţional va încuraja foarte puțin comunicarea cu copiii, păstrând diferențele statutare ale vârstei, raporturile de învățare se manifestă unidirecțional, de la părinți spre copii, iar limbajul este o expresie a controlului, fiind concretizat în formulări categorice-imperative. (v. Stănciulescu, p. 80-81). Deschiderea elevului din famillile poziționale către codurile elaborate este mult mai dificilă, el tinzând „ să reproducă în experiență principiul statutar al delimitărilor simbolice care guvernează structura socială pe care a interiorizat-o odată cu învățarea limbajului” (Stănciulescu, p. 81). În practica școlară, acest elev va învăța, de exemplu, structura unui discurs de tip argumentativ, pentru că așa îi cere profesorul, pentru că acesta insistă în fixarea lui și pentru că are legătură cu examenul final, dar adaptarea acestei structuri la o temă dată, în termenii performanței chomskiene, se dovedește deficitară. Consitența formulării argumentelor este afectată de comformism, schematism, exemplificările se fac, în cel mai bun caz, prin apelul la texte literare studiate. Școala impune și evaluează, prin programa disciplinei, capacitatea elevului de a interpreta personal ,,prin raportări la propria sensibilitate, experiență de viață și de lectură” teme generale cu referire, de exemplu, la *modul în care familia influențează tinerii în alegerea unei profesii* sau la *rolul voluntariatului în formarea personalității.* Se presupune că elevii și-au format o viziune de ansamblu

asupra unor astfel de teme și pot apela la experiența lor de viață pentru a emite opinii pertinente. Numai că aceste teme, de regulă, se abordează cu totul marginal în mediul familial sau în alte medii cărora le aparține elevul, școala rămânând de cele mai multe ori, prin profesorii săi, contextul unic de abordare care propune discuții generale, fără a avea certitudinea interiorizării lor.

Reușita școlară diferențiată poate fi legată și de modul în care familia se raportează, în educația copilului, la limbajul scris, iar ,,Raportul dintre cultura şcolară – care practică din primele clase o autonomizare a limbajului – şi practicile educative ale familiei constituie unul dintre vectorii prin care se manifestă determinismul social” (Stănciulescu, 1997, p. 83) al acesteia. Se constată (v. Stănciulescu, p. 83-84) că în familliile în care mamele au competenţe culturale superioare, copiii intră devreme în contact cu manifestările scrise ale culturii prin literatură sau jocuri educative care utilizează acest tip limbaj, în timp ce pentru cei din familiile populare se păstrează un raport oral-practic cu lumea, îngreunând tranziţia spre cel simbolic reprezentat de practicile de lectură şi de scriere pe care le impune şcoala. Autoarea reţine un aspect interesant legat de faptul că şi în familliile muncitoreşti există anumite practici de scriere (se referă la agende, liste de cumpărături, caiete de reţete etc.) care implică un mod de organizare prin limbajul scris al vieţii private, ca o expresie a nevoii de ordine. Aceste practici sunt exercitate de mame şi transmise fiicelor iar ,,ordinea domestică şi ordinea cognitivă cerută de activitatea şcolară sunt indisociabile” (Stănciulescu, p.84), aşa încât acest aspect poate fi unul dintre motivele care să explice ,, reuşita şcolară superioară pe care o înregistrează sistematic fetele” (Baudelot şi Establet, 1992, apud Stănciulescu, p. 84). Din cele observate în activitatea desfășurată la catedră, fetele tind să fie mai ordonate și, mult mai important, par să fie mai atente, de exemplu, la detalii legate de luarea notițelor, deși aici afirmația trebuie făcută sub rezerva implicată de existența variabilelelor individuale rezultate din varietatea stilurilor de învățare ale elevilor.

În ultimii ani, ascendentul fetelor asupra băieţilor a constituit sursă de cercetare şi de reflecţie la nivel internaţional (v. Voyer şi Voyer, *Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis*, 2014) , dar şi în spaţiul românesc. Autorii studiului *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație* (2004) analizează comparativ indicatorii privind rata de absolvire a diferitelor niveluri de educație, rata repetenției și rata abandonului școlar și constată următoarele: în învățământul preșcolar (la nivelul anului 2003) gradul de cuprindere este ușor în favoarea fetelor, atât în mediul urban, cât și în mediul rural; în învățământul primar aceste diferențe sunt nesemnificative. La nivelul gimnaziului, există un ușor ascendent pentru fete, atât la nivelul populației școlare, cât și pe medii de rezidență. Referitor la rata de absolvire a învățământului obligatoriu, diferența este din nou în favoarea fetelor (peste 1 pp). Acești indicatori ai participării la educație nu relevă diferențe semnificative între cele două sexe, în schimb, sunt evidente alte aspecte care au impact asupra reușitei școlare sau confirmă un ascendent al fetelor. Luând în considerare elevii care au promovat examenul de capacitate în anul școlar 2001/2002, se observă că diferențele sunt mai mari, ajungând la 10 pp în favoarea fetelor. Și rezultatele obținute sunt tot în favoarea fetelor. În ceea ce privește rata de tranziție de la învățământul obligatoriu la cel secundar (în anul școlar 2002/2003) există o diferntă de 9 pp în favoarea fetelor. Rata de repetenție este de două ori mai mică în cazul fetelor, iar analiza ratei abandonului școlar în perioada 1990-2000 evidențiază mici diferențe, din nou în favoarea fetelor, în toate ciclurile de învățământ. Toți acești indicatori confirmă ascendentul fetelor și în ceea ce privește învățământul liceal, postliceal sau superior.

Se impune astfel întrebarea de unde provine această diferențiere pe genuri în termeni de reușită școlară. Consider că ea nu-și află originea în datul biologic, ci poate fi analizată pornind de la gradul de coerență și continuitate care se poate stabili între

pedagogia implicită, realizată în familie, și cea explicită a școlii. B. Lahire (1995, Apud Stănciulescu, 1997, p. 106) consideră că școala și familia „sunt două rețele de interdependență structurate în forme de relații sociale”, iar eșecul și reușita „pot fi înțelese ca rezultate ale unei contradicții mai mici sau mai mari, ale unui grad mai mare de disonanță sau de consonanță a formelor de relații sociale ce caracterizează cele două relații de interdependență”. Cu alte cuvinte, reușita școlară va fi mai mare în cazul elevilor pentru care stilul educativ al familiei și valorile promovate prin acesta sunt congruente cu stilul și valorile școlii. Kellerhals și Montendou (v. Stănciulescu, 1997, p. 106-107) corelează valorile educative cu nivelul de instrucție al părinților și cu tipul de interacțiune familială. În opinia acestor cercetători există patru categorii de valori vehiculate în mediul familial, cărora le sunt asociate anumite trăsături și atitudini ale individului: *autoreglarea* (capacitatea de a-ți stabili și urma cu consecvență obiectivele, selectarea informațiilor în funcție de nevoi personale); *acomodarea* (acceptarea convențiilor sociale, perseverență, rezistență, capacitatea de a munci sistematic, onorarea obligațiilor); *cooperarea* (orientarea către celălalt, simț civic); sensibilitatea (imaginație, creativitate, gust estetic). Primele două categorii definesc domeniul instrumental, iar cooperarea și expresivitatea pe cel expresiv. Ei observă că, deși la nivel declarativ, părinții nu admit transmiterea diferită a acestor valori în funcție de sexul copilului, în practică apar diferențe importante. În timp ce de la băieți se așteaptă manifestări instrumentale, fetele sunt încurajate să-și asume manifestări expresive. Distribuția pe tipuri de familie, relevă faptul că părinții din clasele mijlocii încurajează ambele laturi în educația fetelor, dar le diferențiază în funcție de gen: fetele sunt orientate către competență și reușită școlară, iar băieții către demonstrea forței, spirit întreprinzător, reprimarea manifestărilor emoționale. Această manieră tradițională de a împărți rolurile și de a atribui atitudini în mod diferențiat rezidă și în păstrarea modelului tradițional al familiei, valabilă și în spațiul românesc, așa cum reiese din studiul *Educația în familie-Repere actuale* (2006). Autoarele analizează unul dintre itemii din chestionarul adresat părinților cu referire la măsura în care mecanismul reproducției de gen „are ca suport modul în care părinții de azi gândesc statutul tatălui și al mamei în familie, precum și educația fetelor, respective a băieților” (pag. 85) și concluzionează că „segregarea rolurilor de gen este încă supusă procesului de reproducție socială a rolurilor tradiționale, cel puțin la nivel declarativ (pag. 81)

Din punctul de vedere al felului în care cadrele didactice atribuie trăsături elevilor și elevilor din învățământul gimnazial și liceal (Balica ș.a, 2004) se constată că „Stereotipiile profesorilor se manifestă atât în ceea ce privește genul, cât și în ceea ce privește elevul ideal” (2004, p. 40). Fetelor li se recomandă și le sunt recunoscute trăsături pe care și familia le recomandă, precum ținuta îngrijită, hărnicia, ordinea, responsabilitatea, perseverența, răbdarea și înțelegerea în relația cu băieții, pe când băieților li se cere să fie mai disciplinați, să-și cenzureze agresivitatea, să fie protector față de fete. Deși această atitudine de diferențiere nu face obiectul unei strategii explicite, ea are impact în ceea ce privește relația profesor-elev, profesor-elev. Discutând despre reușita școlară, este interesant de observant faptul că această perpetuare a stereotipiilor de gen, dinspre familie pre școală, se manifestă și asupra evaluării rezultatelor școlare. Pentru profesori (Balica ș.a, 2004), relația dintre calitatea rezultatelor și genul elevilor se înscrie în următoarele coordinate : cei mai mulți consideră că genul nu are relevanță asupra rezultatelor școlare; unii profesori văd diferențele ca expresie a aptitudinilor diferite în funcție de disciplinele școlare (fetele sunt mai bune la disciplinele socio-umane, iar băieții la cele exacte); alți profesori consideră că fetele obțin rezultate mai bune la toate disciplinele pentru că depun mai mult efort, sunt mai consecvente și mai perseverente și se implică mai mult în desfășurarea lecțiilor. Această atitudine se regăsește și în opinia elevilor investigați, care consideră că fetele, obțin note mai bune, pentru că sunt mai cuminți, mai disciplinate, mai ascultătoare, mai liniștite. Autorii studiului atrag însă atenția că „Acestea

sunt, în general, atitudini și valori promovate și încurajate de școală. Așadar, putem afirma că evaluarea nu măsoară numai calitatea performanțelor școlare, ci și gradul de conformitate la cultura școlii”(2004, P. 83).

Corelând așteptările familiei cu cele ale școlii, se poate observa că, în cazul fetelor, cultura instituției de învățământ și cea a familiei ca instituție socială se află într-o mai mare măsură într-un raport de reciprocitate. Poate acest lucru să explice rezultatele mai bune la examene ale fetelor în raport cu băieții? Este important să reflectăm ca profesorii asupra efectelor pe care această abordare diferențiatoare, fie și implicită, le poate avea asupra elevilor și elevelor noastre. Recunocându-le fetelor calități care explică reușita școlară și taxându-i pe băieți drept ,,leneși” ,,indisciplinați” sau mai puțin motivați, putem ajunge în situația inculcării unor false percepții despre posibilitățile reale ale băieților.

Concluzionând, reușita școlară își află sursa și resursele în relația de continuitate dintre modelul familial și cultura școlii. Existența unor diferențieri socio-profesionale dar și realționale în cadrul familiilor din care provin elevii are impact asupra codului lingvistic utilizat de către aceștia. Școala va perpetua, însă, din păcate, și în cele mai multe dintre situații, handicapul lingvistic al elevilor care nu au acces decât la codurile restrânse. Pe de altă parte, practicile din familie, tipurile de valori pe care acestea le vehiculează și valorile școlii par să avantajeze fetele, la nivelul așteptărilor. Este important însă ca profesorii să reflecteze asupra acestor stereotipii de gen pentru a elimina situațiile de discriminante sau dezvantajante..

Bibliografie

1. Balica, Magdalena, Fartușnic, Ciprian, Horga, Irina, Jigău, Mihaela, Voinea, Lucian, *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*, 2004, Institutul de Științe ale educației, UNICEF, Editura MarLink, București.
2. Ionescu, Mihaela, Negreanu, Elisabeta (coord.), *Educaţia în familie-Repere actuale*, 2006, Ed. Cartea Universitară, Bucureşti.
3. Stănciulescu, Elisabeta, *Sociologia educaţiei familiale,* vol. I, 1997, Ed. Polirom, Iaşi.
4. Voyer, Daniel, Voyer, D., Susan, *Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis,* consultat online la adresa www.apa.org/…ubs/journals/releases/bul-a0036620.pdf.

Studiu de specialitate- Proverbul în comunicarea didactică

Prof. Humă Alina-Manuela

Liceul „Alexandru cel Bun” Botoșani

Integrarea proverbului în predarea literaturii române a fost valorificată în cadrul a două metode ce vizează pregătirea receptării și discutării textului literar. Metodele ”*Votați un citat*” și ”*Discuția de tip piramidă*” urmăresc dezvoltarea gândirii critice, facilitând, în același timp, organizarea activităților didactice atât individual, cât și în perechi sau în grup. Ambele metode pot fi aplicate la începutul lecției și urmăresc familiarizarea elevului cu problematica textului sau în lecțiile de consolidare.

În demersul didactic, profesorul poate apela, în funcție de scopul umărit, la o serie de procedee discursive situate la nivel logic și cognitiv, precum explicația, demonstrația, definiția, argumentarea, dar poate valorifica și procedeele retorice reprezentate de limbajul metaforic, ironia, insinuarea sau sloganul educațional. Intenționând să atragă, să sensibilizeze sau să faciliteze învățarea, cadrul didactic poate valorifica în strategia sa educațională structuri literare literare plasate în sfera literaturii, precum parabola, povestirea educativă, ghicitoarea sau proverbul.

O situație aparte de valorificare a expresivității și a capacității de a fi un vehicol al comunicării cu scopuri dintre cele mai diverse se înregistrează în cazul proverbului. Proverbul este considerat în mod curent, „*o frază scurtă, de obicei ritmică şi uneori rimată, prin care poporul, exprimând (cel mai adesea metaforic, concis şi sugestiv) rezultatul unei lungi experienţe de viaţă, pronunţă şi o concluzie, un îndemn, o invăţătură, o constatare asupra lumii, ce are de regulă o accentuată nuanţă morală*” (Muntean, 1966, pag. XVII). Ovidiu Bârlea alătură proverbul metaforei, plecând de la procedeul imaginii ce se regăseşte atât în figura de stil, cât şi în parimii, definite ca formulări figurate, metaforice pentru că „*alături de adevărul exprimat prin imagini”, mai au „un sens ascuns, dar subînţeles, ce trebuie captat şi care, de fapt, constituie ţinta celui care il reproduce*”(Bârlea, 1979, pag. 72). În concepția lui Pavel Ruxăndoiu „*proverbul este o formulă concisă, cu o organizare lingvistică relativ stabilă, repartizată în contexte diferite, care exprimă concentrat, un adevăr sau o opinie generală*.” (Ruxăndoiu, 1966, pag.105).

Analizând definițiile, se pot formula câteva observații privind structura, originea și funcția proverbului. Aparținând fondului de înțelepciune a unui popor proverbele, prin aspectul lor comprimat, reușesc să transmită și să reactualizeze, din generație în generație adevăruri, învățături sau constatări pe baza unor experiențe de viață. Caracterul metaforic al proverbului implică decodificarea semnificației prin raportarea la intenția celui care-l reproduce și la contextul comunicațional în care este reactualizat.

Integrarea proverbului în predarea literaturii române a fost valorificată în cadrul a două metode ce vizează pregătirea receptării și discutării textului literar. Metodele „Votați un citat” și „Discuția de tip piramidă” urmăresc dezvoltarea gândirii critice, facilitând, în același timp organizarea activităților didactice atât individual, cât și în perechi sau în grup. Ambele metode pot fi aplicate la începutul lecției și urmăresc familiarizarea elevului cu problematica textului sau în lecțiile de consolidare.

În cazul metodei ”**Votați un citat**”, profesorul ”*propune o listă de citate din scriitori celebri sau o listă de proverbe care urmează să fie discutată. Fiecare elev va alege un citat care exprimă o idee cu care este de acord și un citat pe care l-ar alege ca moto sau care exprimă o trăsătură importantă a propriei personalități. Se vor discuta opțiunile elevilor în grupe, colegii solicitându-le argumente pentru alegerile făcute.*” (Secrieru, D., 2004, pag. 240-241)

Această metodă poate fi abordată la clasa a IX-a, ținând cont și de faptul că programa propune principiul organizării tematice a textelor literare și nonliterare. Aspectele generale ale realității la care fac trimitere textele sau temele dezvoltate, precum iubirea, adolescența, jocul, familia, personalitatea, călătoria etc., permit profesorului construirea unui demers analogic prin intermediul proverbului.

Metoda poate fi utilizată cu succes în lecția de introducere a unei temei literare. În selectarea proverbelor, profesorul va lua în considerare aspectele generale pe care le implică tema, dar și pe cele particulare pe care le surprind textele din grupajul tematic. De exemplu, în lecția de introducerea a temei Familia se va ține cont de faptul că textele pot fi analizate din mai multe perspective: rolului mamei sau al părinților în educarea copilului și în formarea comportamentului acestuia (”Mara”, ”Tren de plăcere”), asemănări între părinți și copii, relațiile dintre părinți și copii, conflictele dintre generații sau imaginea familiei (”Mara”, ”Moromeții” sau ”Hronicul și cântecul vârstelor”). Proverbele care să anticipeze posibile căi de discutare acestei problematici complexe ar putea cuprinde trimiteri la asemănarea dintre părinti și copii: ”Așchia nu sare departe de trunchi”, ”Cum e tatăl, așa e și fiul”, ”Calitățile fiului continuă calitățile tatălui”; relații dintre copii si părinți: ”Sunt vrednici de laudă copiii care ascultă de părinți”, ”Cei mai severi judecători sunt copiii noștri”.

După parcurgerea etapelor indicate în metodă și prin discuție frontal, profesorul va sintetiza ideile exprimate sub forma unui ciorchine de idei, având drept cuvânt-cheie termenul familie. Va solicita elevilor exemplificarea altor proverbe care să facă referire la ideea de familie și va preciza că cele descoperite ca urmare a activităților desfășurate vor fi confirmate, infirmate sau completate prin studiul unor texte literare sau nonliterare. Pentru a asigura coerența învățării, la sfârșitul studierii grupajului tematic profesorul poate propune revederea listei inițiale oferite sau/și îmbogățite prin contribuția elevilor și alegerea unui proverb care se potrivește cel mai bine fiecărui text studiat. Formularea unei scurte argumentări orale sau scrise pentru alegerile făcute va urmări consolidarea învățării și încurajarea reflecției. Printre avantajele acestei metodei care implică valorificarea proverbului am putea enumera: legătura cu universul cunoscut al elevilor, implicarea afectivă în receptarea literaturii, crearea contextului de exprimare a propriilor opinii și convingeri, stimularea gândirii, dezvoltarea unor deprinderi de lucru individual sau în grup, facilitarea asimilării unui concept.

În cadrul metodei ”**Discuția de tip piramidă**”, ”*se propune o listă de șase cugetări care să aibă legătură cu textul studiat. 1. Elevii lucrează individual. Fiecare elev alege, dintre cele șase cugetări, numai trei, cu care este de accord în cea mai mare măsură. 2. Elevii lucrează în perechi. Prin discuții și negociere, aleg numai două cugetări, acceptate de ambii elevi, în aceeași măsură. 3. Elevii lucrează în grupe de câte 5-6 și aleg și aleg o singură cugetare, care întrunește adeziunea majorității membrilor echipei. 4. Întreaga clasa votează […]. Votul va genera discuții pro și contra.*” (Secrieru, M., pag. 241)

Pe lângă avantajele menționate în cazul metodei anterioare, această metodă cunoaște și dezavantajul că elevii nu pot face alegeri pe care să le poată argumenta, dacă nu cunosc (nu au citit) textul. Aplicarea ei după ce textul a fost studiat, în etapa de consolidare, poate aduce aceleași beneficii ca și metoda anterioară. Proverbul poate constitui punctul de plecare în pregătirea receptării unui singur text. De exemplu, la clasa a IX-a, înainte de studierea fragmentului extras din primul capitol al romanului

”Mara” profesorul poate orienta receptarea prin următorul exercițiu: *Explică pe scurt în ce ar consta semnificația proverbului ”Cum e tatăl, așa-i și fiul”. Personalizează/ concretizează această cugetare cu exemple din viața reală sau din lecturile tale.*

Prin actualizarea semnificației proverbului se urmărește atât conexiunea cu experiența de viață a elevilor (aspect care se realizează, în general, cu succes), cât și valorificarea lecturilor personale și relaționarea lor cu textul de studiat (realizarea depinde de existența acestor lecturi). Prin discuție dirijată, se sintetizează semnificația proverbului sub forma mai multor observații legate de asemănările dintre părinți și copii la nivel fizic, temperamental, dar și sub aspectul preluării unor modele comportamentale. Ideile identificate vor fi reluate și completate prin punerea în relație cu diferite fragmente ale textului sau pot fi valorificate pentru înțelegerea nuanțată a afirmației manolesciene ”Persida este o Mara juvenilă pe cale de alua cu vârsta obiceiurile și înfățișarea mamei” atunci când se va realiza caracterizarea personajelor.

În concluzie, utilizarea proverbelor în cadrul orelor de literatură română la liceu se dovedește utilă, putând fi abordată în toate momentele unei lecții. Limitele și pericolele pot interveni atunci când proverbele selectate sunt mai greu de decodificat de către elevi, aceștia fiind tentați să le ”traducă” literal.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, ION, 2009, *Procedee discursive didactice*, consultat online la adresa http://xa.yimg.com/kq/groups/21035664/ 1359704625/name/Curs
2. *Apa trece, pietrele rămân. Proverbe romaneşti*, Ediţie ingrijită, prefaţă, glosar şi indice de George Muntean, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1966.
3. Bârlea, Ovidiu, *Poetică folclorică*, Bucureşti, Editura Univers, 1979.
4. Costache, Adrian, Ioniță Florin, Lascăr M. N., Săvoiu, Adrian, *Limba și literatura română, manual pentru clasa a IX*-a, Grupul Editorial Art, 2004.
5. Iacob, Luminița în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (coordonator Constantin Cucoș), Editura Polirom, Iași, 2009.
6. Negreanu, Constantin, *Strucura proverbelor româneşti*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1983.
7. *Proverbele românilor/ Iuliu A. Zanne, Antologie esențială* de Constantin Zărnescu, vol. I și II, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2006.
8. Ruxăndoiu, Pavel, *Proverb şi context*, Editura Universităţii din Bucureşti. 2003.
9. Secrieru, Mihaela, *Didactica limbii române*, Editura Ovi-art, Iași, 2004.

Activități psihomotorii la nivelul învățământului preșcolar și primar

Chețeg Alexandra – Raluca,
Școala Gimnazială Cristești

”Copiii sunt mugurii ţării. Să-i învăţăm de mici să iubească mişcarea în aer liber, să fie iuţi, puternici şi călîţi, sub soarele fierbinte al ţării noastre.”
Aurelia Stoicescu

”Domeniul psihomotric acoperă coordonarea și controlul mișcărilor corporale, mobilitatea generală și rezistența fizică, abilitățile motorii și de manipulare de finețe, ca și elemente de cunoaștere, legate mai ales de anatomia și fiziologia omului. Activitățile prin care preșcolarii pot fi puși în contact cu acest domeniu sunt activitățile care implică mișcare corporală, competiții între indivizi sau grupuri, având ca obiect abilități psihomotrice, ca și activitățile care pot avea drept rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență sau ținută.” (Breaz, 2015, p.9). În grădiniță, perioadă denumită și ”vârsta de aur a copilăriei”, educația psihomotrică este încadrată în Domeniul psihomotric.

În învățământul primar, educația psihomotrică este urmărită prin intermediul programelor specializate ale disciplinei Educație fizică și ale disciplinei Joc și mișcare, aceasta perioadă fiind denumită de M. Debesse (1981) , ”copilăria adultă sau maturitatea infantilă”.

Educația psihomotrică asigură premisele dezvoltării armonioase a copilului și vizează în ansamblu capacitatea copilului de a-și forma o imagine asupra corpului său, de a conștientiza echilibrul, spațiul și timpul, toate acestea fiind posibile prin punerea copilului în situații concrete, scopul final fiind de fapt integrarea copilului în mediul în care se dezvoltă. (Albu, 2006). Dezvoltarea psihomotorie are următoarele obiective: dezvoltarea chinesteziei, dezvoltarea calităților motrice, dezvoltarea priceperilor și deprinderilor motrice de bază, dezvoltarea capacității de lucru a organismului și de adaptare la sarcina de mișcare.

Educația fizică este o acțiune umană de practicare sistematică și conștientă a exercițiilor fizice în vederea realizării unor obiective dinainte stabilite , dar și de perfecționare a dezvoltării fizice și a calităților motrice (forță, rezistență, viteză, îndemânare, etc.).

Având în vedere că nu toți elevii și preșcolarii sunt dotați biologic și psihologic la fel sau nu au înclinații spre atingerea sportului de performanță, activitățile psihomotorii oferă fiecărui copil șansa de a face mișcare , iar interesul copiilor pentru mișcare și mai ales pentru joc este mare atât la grădiniță cât și la școală. Mișcarea reprezintă o componentă necesară a vieții noastre.

Activitățile din cadrul orei de educație fizică ajută la crearea unei stări de sănătate optime, dezvoltă deprinderi motrice care sunt necesare atât în viața de zi cu zi cât și în realizarea diferitelor meserii.

O parte importantă din sarcinile ce revin educației fizice sunt realizate prin intermediul jocurilor de mișcare și ștafetelor. Ele dezvoltă deprinderile motrice elementare dar și cunoașterea, inventivitatea și simțul colectivității. Aceste activități ajută copilul să învețe să se comporte corect și civilizat, să aibă inițiativă, independență și responsabilitate.

Caracteristic jocurilor de mișcare și ștafetelor este întrecerea, element ce mobilizează forțele elevilor, îi stimulează, le sporește interesul pentru activitate și le dă satisfacție copiilor.

Selecționarea unor jocuri de mișcare și a unor ștafete bine organizate duce la creșterea eficienței orei de educație fizică pentru că astfel se poate realiza o nivelare a diferențelor dintre copii și toți copiii pot contribui în egală măsură la succesul echipei. Aceste activități sunt atractive și îndrăgite de copii, îi îndeamnă să se gândească

nu numai la propria persoană ci și la ceilalți și le formează trăsături de caracter ca: respectul, sinceritatea, cinstea, modestia.

Nr.1 Ștafetă pentru preșcolari

Prezentare:

- grupa: Mijlocie
- Locul de desfășurare: sala de grupă
- Calități motrice vizate a fi consolidate și perfecționate: îndemânare și viteză
- Deprinderi motrice vizate a fi consolidate și perfecționate: alergarea
- Materialele și instalațiile necesare: mingi de golf

Descriere:
Copiii sunt așezați pe două coloane. La o distanță de 5 metri de coloane, se află în fața fiecăreia câte un coș cu mingi de golf. Pe rând, aceștia aleargă și iau din coș câte o minge de golf, apoi se deplasează spre colegul care așteaptă, atingându-i acestuia mâna și așezându-se în spatele coloanei. Câștigă echipa care este mai rapidă și nu scapă mingea din mână.

Nr.2 Ștafetă pentru școlari

Prezentare:

- clasa: a II-a
- Locul de desfășurare: sala de sport
- Calități motrice vizate a fi consolidate și perfecționate: îndemânare și viteză
- Deprinderi motrice vizate a fi consolidate și perfecționate: alergarea, conducerea mingii
- Materialele și instalațiile necesare: mingi, jaloane

Descriere:
Elevii sunt așezați pe 4 coloane a câte 6-8 elevi, în spatele liniei de start, primii având o minge în mână. În fața șirurilor sunt așezate 4 jaloane la o distanță de 1 m unul de celălalt. La semnal elevii rostogolesc mingea printre jaloane iar în final se întorc alergând cu mingea în mâna și o dau următorului elev, trecând la capătul șirului propriu. Câștigă echipa care este mai rapidă.

Nr.3 Jocuri de mișcare preșcolari

JOC DE MIȘCARE – nr.1
Veriga lecției: Consolidarea deprinderilor și priceperilor motrice
Titlul jocului: Cursa de alergare pe numere
Obiectivul urmărit: consolidarea deprinderii de alergare și a vitezei de reacție la un stimul auditiv, testarea nivelului de manifestare și executare a deprinderii de alergare
Locul de desfășurare: sala de sport pe suprafața căreia se trasează linii de plecare și semne de întoarcere
Grupa: Mare
Număr de participanți:20 de copii
Durata jocului: 5-7 min

Materialele necesare: ursuleț de pluș
Descrierea jocului: Întreaga grupă, împărțită în două echipe egale, este așezată în formație de șir, față în față, la o distanță de 6 m una de cealaltă. În cadrul echipei numerotarea copiilor se face de la 1, numărând în continuare. La semnal, educatoarea strigă un număr, de exemplu 3; copiii din cele două echipe care poartă numărul 3, vor alerga până la ursulețul de pluș, îl ocolesc și se vor întoarce la locul lor. Copilul care ajunge primul aduce un punct echipei sale. Câștigă echipa care acumulează cele mai multe puncte.
Observații:-

JOC DE MIȘCARE – nr.2
Veriga lecției: Consolidarea deprinderilor și priceperilor motrice
Titlul jocului: Sări minge, mingea jos!
Obiectivul urmărit: consolidarea săriturii pe loc prin desprinderea ambelor picioare de pe suprafața de sprijin, testarea nivelului de executare a deprinderii de săritură
Locul de desfășurare: sala de grupă
Grupa: Mijlocie
Număr de participanți: 18 copii
Durata jocului: 3-5 min
Materialele necesare: -
Descrierea jocului: Colectivul se află în formație liberă în jurul educatoarei. La comanda educatoarei: ”Sări minge!”, copiii execută săritura de minge pe ambele picioare pe 2-3 ori. Oprirea se execută la comanda ”mingea jos”, când copiii execută o ghemuire cu sprijinul palmelor pe podea, brațele situându-se în afara genunchilor.
Observații: -

Nr.4 Jocuri de mișcare școlari

JOC DE MIȘCARE – nr.1
Veriga lecției: Dezvoltarea calității motrice VITEZĂ
Titlul jocului: Crabii și crevețiii
Obiectivul urmărit: dezvoltarea vitezei de execuție, îmbunătățirea indicilor de manifestare a vitezei
Locul de desfășurare: sala de gimnastică unde se trasează un teren de 10/20 m cu un spațiu, la mijloc, de 2m, delimitat prin două linii de plecare
Clasa: a III-a
Număr de participanți:18 elevi
Durata jocului: 7-10 min
Materialele necesare: tricouri în 2 culori
Descrierea jocului: Întreg colectivul clasei împărțit în două echipe egale, așezate față în față pe cele două linii de plecare, astfel încât spațiul de 2 m să-i separe. O echipă reprezintă ”crabii”, iar cealaltă ”crevețiii”. Jocul începe la semnal: conducătorul de joc strigă ”crabii” sau ”crevețiii”. Cei strigați aleargă după ceilalți încercând să-i atingă, până la linia de fund. Fiecare adversar atins reprezintă un punct pentru echipă. Câștigă echipa care realizează punctajul cel mai mare.
Observații: -

JOC DE MIȘCARE – nr.2

Veriga lecției: Dezvoltarea calității motrice REZISTENȚĂ
Titlul jocului: Semănatul și culesul cartofilor
Obiectivul urmărit: dezvoltarea rezistenței generale aerobe, îmbunătățirea indicilor de manifestare a rezistenței
Locul de desfășurare: sala de gimnastică în care se marchează câte o linie de plecare, iar la 10-15-20 m se desenează 3 cercuri pentru fiecare echipă
Clasa: a III-a
Număr de participanți: 18 elevi
Durata jocului: 5-7 min
Materialele necesare: mingi de oină, jaloane.
Descrierea jocului: Întreg colectivul clasei împărțit în două echipe egale, așezate în coloană câte unul, în spatele liniei de plecare. Jocul începe la semnal: primul elev din fiecare echipă ia de jos 3 mingi de oină, reprezentând cartofii, aleargă și le așează în cercurile desenate, ocolește un jalon și se întoarce la coloana lui. Când ajunge în fața următorului elev, acesta aleargă și culege ”cartofii” pe care îi aduce și îi predă următorului până când aleargă toți elevii. Câștigă echipa care termină prima semănatul și culesul ”cartofilor”.
Observații: Dacă obiectele folosite vor fi mai mari se reduce numărul lor.

Bibliografie:
1. Popițan, D. (1975). Gimnastica, atletismul și jocurile în școală. București: Editura Sport- Turism.
2. Wauters-Krings, F. (2015). (Psiho)motricitate. Sprijin, prevenție și compensare. (D. Breaz, Ed., & I. Mateiu, Trad.) Cluj-Napoca: ASCR.
3. Albu, C. (2006). Psihomotricitatea. Institutul European.
4. Ghintic, E., Marcovici, L. (1957). Cartea de jocuri pentru cei mici. București: Editura Tineretului.
5. Zapletal. M. (1980). Mica enciclopedie a jocurilor. București: Editura Sport- Turism.

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

DRUGĂU GEORGETA- PROF.EDUCAȚIE TIMPURIE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ,,ALEXANDRU VECHIU”

Perioada preșcolară reprezintă una dintre cele mai importante etape din dezvoltarea copilului, caracterizată prin schimbări semnificative la nivel cognitiv, emoțional, social și comportamental. În această etapă se formează bazele personalității, ale autonomiei și ale relațiilor sociale, motiv pentru care activitățile de dezvoltare personală ocupă un loc esențial în procesul educațional.

În grădiniță, dezvoltarea personală nu urmărește doar transmiterea unor cunoștințe, ci și formarea unor deprinderi de viață, a unei imagini de sine pozitive și a unor comportamente care să faciliteze integrarea copilului în comunitate. Prin intermediul acestor activități, copilul învață să se cunoască, să își exprime emoțiile, să relaționeze cu ceilalți și să acționeze responsabil în diferite contexte.

Rolul activităților de dezvoltare personală

Activitățile de dezvoltare personală contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului, punând accent pe dimensiunea afectivă și socială a educației. Acestea îi oferă copilului oportunitatea de a-și descoperi propriile calități, de a-și identifica emoțiile și de a învăța modalități adecvate de gestionare a acestora.

În cadrul acestor activități sunt stimulate:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- formarea unei imagini de sine pozitive;
- dezvoltarea autonomiei personale;
- cultivarea responsabilității;
- dezvoltarea capacității de comunicare;
- formarea deprinderilor de cooperare și lucru în echipă;
- dezvoltarea empatiei și a respectului față de ceilalți.

Prin experiențe variate și adaptate vârstei, copiii dobândesc competențe care îi vor ajuta atât în activitatea școlară ulterioară, cât și în viața de zi cu zi.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Una dintre cele mai importante finalități ale activităților de dezvoltare personală este formarea competențelor socio-emoționale. Copiii învață să recunoască emoțiile proprii și ale celorlalți, să își exprime sentimentele într-o manieră adecvată și să manifeste empatie.

Educația emoțională contribuie la reducerea comportamentelor agresive, la creșterea capacității de autocontrol și la dezvoltarea relațiilor pozitive dintre copii. În același timp, aceasta favorizează adaptarea la situații noi și gestionarea eficientă a conflictelor.

Prin jocuri, povestiri, dramatizări și conversații, preșcolarii învață că fiecare emoție este firească și că există modalități constructive de exprimare și reglare a acesteia.

Formarea autonomiei și a responsabilității

Activitățile de dezvoltare personală urmăresc și formarea independenței copilului. Acesta este încurajat să ia decizii simple, să își organizeze activitatea, să respecte reguli și să își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

Autonomia se dezvoltă progresiv prin implicarea copilului în activități cotidiene precum:

- organizarea materialelor de lucru;
- respectarea rutinei zilnice;
- îngrijirea obiectelor personale;
- participarea la activități gospodărești adaptate vârstei;
- rezolvarea unor situații simple fără intervenția permanentă a adultului.

Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea încrederii în propriile capacități și pregătesc copilul pentru integrarea în mediul școlar.

Dezvoltarea relațiilor sociale

Grădinița reprezintă primul mediu social organizat în care copilul interacționează zilnic cu un grup de egali. Activitățile de dezvoltare personală facilitează învățarea regulilor de conviețuire și dezvoltarea competențelor sociale necesare unei integrări armonioase.

Activitățile de dezvoltare personală înglobează rutinele, tranzițiile și activitățile din perioada după-amezii (pentru grupele de program prelungit și săptămânal), inclusiv activitățile opționale.

Rutinele sunt activități-reper care se derulează pe durata întregului program al zilei.Ele satisfac nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestuia.Rutinele conțin în esență, activități de tipul: sosirea copilului, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena, spălatul, tualeta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustarea, plecarea copiilor și se disting prin repetiție zilnică, la intervale orale aproximativ stabilite, cu aproape aceleași conținuturi.

Întâlnirea de dimineață contribuie la formarea unor grupe de copii responsabile, democratice și sprijină formarea comuniunii de grup. Copiii învață să fie preocupați de ceilalți, după cum și ceilalți sunt preocupați de ei, se acceptă unul pe celălalt și li se stimulează curiozitatea pentru diferențele dintre ei, împărtășesc cu ceilalți impresii, dorințe, cunoștințe,etc.

Acest moment nu trebuie să se transforme într-o recapitulare sau verificare de cunoștințe, deoarece copiii așteaptă zilnic să-și împărtășească ideile, experientele,grijile, să-și deschidă sufletul în fața celor pe care îi consideră prieteni. Astfel, acest moment este tonifiant pentru activitatea din întreaga zi și crează o atmosferă entuziastă.

Micul dejun și masa de prânz. În timpul servirii meselor , copiii socializează și învață despre nutriție și alimentație sănătoasă. Ei își exersează simțurile (văzul, gustul,mirosul, simțul tactil) și recunosc ce gust are mâncarea, identifică alimentele ce au fost transformate prin gătit, se exprimă dacă le place sau nu un aliment, dacă au voie să-l consume.Copiii pot fi implicați în activități ușoare care țin de organizarea sau pregătirea acestor momente.În timpul mesei se formează deprinderea de a mânca fără zgomot,de a nu face risipă sau murdărie,dar își consolidează și deprinderi matematice, de exemplu poziții spațiale(stânga, dreapta),raportarea numărului la cantitate.

Somnul și perioada de relaxare de după-amiază

Această etapă este specifică grădinițelor cu program prelungit și săptămânal unde copiii vor dormi pentru prima data în grădiniță și este nevoie de o pregătie din partea părinților, a educatorilor astfel încât copilul să nu creadă că a fost abandonat, să-i asigurăm că după acest moment vor merge acasă.În această etapă , copilul învață să se dezbrace și să se îmbrace, să-și ordoneze și împăturească hainele, activități pentru care la început are nevoie de ajutor dar mai apoi vor căpăta aceste abilități de care vor fi mândri atât ei cât și părinții acestora.Din partea educatorului, această perioadă a zilei impune o bună organizare, calm,atenție,blândețe, și multă răbdare pentru că fiecare copil are nevoie de spijin și îndrumare.

Tranzițiile sunt activități de scurtă durată, care fac **trecerea de la momentele de retină la alte tipuri/categorii de activități de învățare, de la o activitate la alta**, în diverse momente ale zilei, astfel încât activitatea să aibă un parcurs firesc , fără sincope. Mijloacele de realizare ale acestui tip de activitate variază foarte mult, în funcție de vârsta copilului, de contextul momentului și de calitățile adultului cu rol de cadru didactic. Acestea pot îmbrăca diferite forme: cântecele, scurte poezii, jocuri de mișcare, frământări de limbă, jocuri fonetice, secvențe de mers ritmat , a unei activități care se desfășoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, a unei activități în care se execută concomitent cu momentul de tranziție respective un joc cu text și cânt cu anumite mișcări cunoscute deja de copii etc.

Proiectarea tranzițiilor trebuie să țină seama și de caracterul activităților aflate în desfășurare. Dacă tranziția face legătura între două momente statice, practicienii au constatat că sunt binevenite momente vesele, care să destindă copilul și să îi permit capacitatea optima de concentrare pentru partea a doua a activității.

Activitățile opționale

Proiectarea opționalelor ține întru totul seama de nevoile pe care le are grupa de copii, de posibilitățile de realizare, și de opțiunea părinților.Opționalele pot fi desfășurate de către educatoarele grupei sau de un profesor specialist, care va lucra în echipă cu acestea. Programa unei activități opționale poate fi elaborate de educatoarea/ profesorul care urmează să o desfășoare.

Activitățile de dezvoltare personală înglobează rutinele, tranzițiile și activitățile din perioada după-amezii (pentru grupele de program prelungit și săptămânal), inclusiv activitățile opționale.

Rutinele sunt activități-reper care se derulează pe durata întregului program al zilei.Ele satisfac nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestuia.Rutinele conțin în esență, activități de tipul: sosirea copilului, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena, spălatul, tualeta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustarea, plecarea copiilor și se disting prin repetiție zilnică, la intervale orale aproximativ stabilite, cu aproape aceleași conținuturi.

Întâlnirea de dimineață contribuie la formarea unor grupe de copii responsabile, democratice și sprijină formarea comuniunii de grup. Copiii învață să fie preocupați de ceilalți, după cum și ceilalți sunt preocupați de ei, se acceptă unul pe celălalt și li se stimulează curiozitatea pentru diferențele dintre ei, împărtășesc cu ceilalți impresii, dorințe, cunoștințe,etc.

Acest moment nu trebuie să se transforme într-o recapitulare sau verificare de cunoștințe, deoarece copiii așteaptă zilnic să-și împărtășească ideile, experientele,grijile, să-și deschidă sufletul în fața celor pe care îi consideră prieteni. Astfel, acest moment este tonifiant pentru activitatea din întreaga zi și crează o atmosferă entuziastă.

Micul dejun și masa de prânz. În timpul servirii meselor , copiii socializează și învață despre nutriție și alimentație sănătoasă. Ei își exersează simțurile (văzul, gustul,mirosul, simțul tactil) și recunosc ce gust are mâncarea, identifică alimentele ce au fost transformate prin gătit, se exprimă dacă le place sau nu un aliment, dacă au voie să-l consume.Copiii pot fi implicați în activități ușoare care țin de organizarea sau pregătirea acestor momente.În timpul mesei se formează deprinderea de a mânca fără zgomot,de a nu face risipă sau murdărie,dar își consolidează și deprinderi matematice, de exemplu poziții spațiale(stânga, dreapta),raportarea numărului la cantitate.

Somnul și perioada de relaxare de după-amiază

Această etapă este specifică grădinițelor cu program prelungit și săptămânal unde copiii vor dormi pentru prima data în grădiniță și este nevoie de o pregătie din partea părinților, a educatorilor astfel încât copilul să nu creadă că a fost abandonat, să-i asigurăm că după acest moment vor merge acasă.În această etapă , copilul învață să se dezbrace și să se îmbrace, să-și ordoneze și împăturească hainele, activități pentru care la început are nevoie de ajutor dar mai apoi vor căpăta aceste abilități de care vor fi mândri atât ei cât și parinții acestora.Din partea educatorului, această perioadă a zilei impune o bună organizare, calm,atenție,blândețe, și multă răbdare pentru că fiecare copil are nevoie de spijin și îndrumare.

Tranzițiile sunt activități de scurtă durată, care fac **trecerea de la momentele de retină la alte tipuri/categorii de activități de învățare, de la o activitate la alta**, în diverse momente ale zilei, astfel încât activitatea să aibă un parcurs firesc , fără sincope. Mijloacele de realizare ale acestui tip de activitate variază foarte mult, în funcție de vârsta copilului, de contextul momentului și de calitățile adultului cu rol de cadru didactic. Acestea pot îmbrăca diferite forme: cântecele, scurte poezii, jocuri de mișcare, frământări de limbă, jocuri fonetice, secvențe de mers ritmat , a unei activități care se desfășoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, a unei activități în care se execută concomitent cu momentul de tranziție respective un joc cu text și cânt cu anumite mișcări cunoscute deja de copii etc.

Proiectarea tranzițiilor trebuie să țină seama și de caracterul activităților aflate în desfășurare. Dacă tranziția face legătura între două momente statice, practicienii au constatat că sunt binevenite momente vesele, care să destindă copilul și să îi permit capacitatea optima de concentrare pentru partea a doua a activității.

Activitățile opționale

Proiectarea opționalelor ține întru totul seama de nevoile pe care le are grupa de copii, de posibilitățile de realizare, și de opțiunea părinților.Opționalele pot fi desfășurate de către educatoarele grupei sau de un profesor specialist, care va lucra în echipă cu acestea. Programa unei activități opționale poate fi elaborate de educatoarea/ profesorul care urmează să o desfășoare.

Stilurile de predare și motivarea elevilor pentru învățare

Prof. Dragomir Annaymone, Școala Gimnazială
„Mihai Eminescu”, Lipova, județul Bacău

În literatura de specialitate există mai multe criterii de clasificare a stilurilor de predare. Cea mai cunoscută clasificare a acestora este cea care are la bază criteriul relației profesorului-manager cu clasa de elevi. Conform acestui criteriu, se disting următoarele stiluri:

1. Stilul democratic – profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, potențialul lor creativ; valorizează experiența cognitivă a elevilor, cooperează cu elevii în organizarea situației de învățare; desfășurarea activităților este rezultatul unor decizii colective; repartizarea sarcinilor de lucru este decisă de grup, iar alegerile colaboratorilor se face în mod liber; profeorul încearcă să se comporte ca un membru obișnuit și egal cu ceilalți membri ai grupului. Stilul democratic se distinge prin faptul că profesorul elaborează și propune mai multe variante de predare-învățare, elevii având posibilitatea să aleagă și libertatea de a se asocia cu cine doresc pentru a rezolva anumite sarcini și probleme ale învățării. Profesorul prezintă criteriile comune de apreciere, de întărire pozitivă/ negativă pe care le respectă împreună cu elevii.

Stilul democratic caracterizează profesorul care:

- invită grupul de elevi să participe la stabilirea manierei de oraganizare;
- oferă elevilor posibilitatea de a alege de fiecare dată când solicită un sfat cu privire la îndeplinirea sarcinii;
- ajută elevii să inițieze acțiuni, să le analizeze, le acceptă opiniile, le dirijează discret activitatea;
- creează o atmosferă de toleranță și de respect, de cooperare, de coeziune afectivă, de confruntare a opiniilor și a concepțiilor;
- îi determină pe elevi să gândească, să comunice, să formuleze raționamente, să analizeze, să compare, să sintetizeze, să pună întrebări, să construiască răspunsuri, să aplice cunoștințe.

2. Stilul autoritar se caracterizează prin selectarea și promovarea tehnicilor, a procedeelor de învățare, a modalităților de lucru, a etapelor activității dirijate efectiv de către profesor. El structurează timpul, nu încurajează inițiativele, sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor, menține o anumită distanță față de grup. Din punct de vedere pedagogic dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul acțiunii, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă.

Caracteristicile stilului autoritar:

- obiectivele generale ale grupului sunt stabilite de către profesor;
- modalitățile de lucru și etapele activității sunt decise de către profesor, astfel încât membrii grupului nu vor cunoaște dinainte ceea ce urmează să se realizeze;
- profesorul este cel care decide și impune fiecăruia sarcina de realizat și colaboratorii care participă la activitate;
- profesorul personalizează laudele și criticile, dar atitudinea sa este mai degrabă rece și impersonală; el recompensează sau sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor menținându-se la o anumită distanță de grup.

Stilul autoritar i se atribuie profesorului care:

- ia toate deciziile;
- nu arată elevilor planul de ansamblu al activităților;

- exercită un control strict;
- are rolul dominant în comunicare;
- se menține în afara activităților concrete ale grupului;
- nu poate cunoaște diferențele individuale de receptare cognitivă și afectivă a informației.

3. Stilul permisiv/ laissez-faire evidențiază rolul pasiv al educatorului, indiferența, minimalizarea fenomenelor semnificative în procesul instruirii; acceptă deciziile elevilor, comune sau individuale; nu face evaluări referitoare la comportamentele elevilor, manifestă un nivel scăzut al aspirațiilor și exigențelor pedagogice ale predării; lasă demersul didactic să meargă de la sine; favorizează obținerea de rezultate slabe ale elevilor la învățătură și manifestarea conduitelor deviante. Stilul permisiv dezechilibrează corelația educator-educat prin accentuarea rolului celui educat, ceea ce conduce la blocarea canalelor de conexiune inversă internă. Acet stil de predare caracterizează un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă și cum predă, fiind sigur că elevii înțeleg.

Stilul permisiv caracterizează profesorul care:

- își limitează foarte mult participarea la activitățile elevilor;
- afișează o atitudine prietenoasă, dar prin ceea ce face sugerează indiferență și lipsă de implicare;
- este ezitant în a da sugestii și evită constant orice evaluare a ideilor sau a conduitelor participanților;
- determină, în timp, apariția neatenției, a plictiselii.

Consider că motivația elevilor pentru învățare este condiționată mai ales de cât de mult îi place profesorul și disciplina predată de acesta. Am observat, de-a lungul timpului, că elevilor le este mai ușor să comunice cu un profesor care este empatic, calm, cu un stil de predare democratic, care arată înțelegere față de elevi.

Din punct de vedere teoretic, motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl motivează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. „În funcție de sursa din care provine, distingem între motivația extrinsecă (sursa este externă activității de învățare: competiția, încurajarea, lauda, recompensa, dojana, mustrarea, pedeapsa etc.) și motivația intrinsecă (sursa este internă: dorința de cunoaștere, de perfecționare, trebuința de statut ridicat, aspirațiile profesionale, dorința de a fi util etc.)”. (Daniela Crețu, Adriana Nicu, *Pedagogie pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura ULBS, 2009, p.175).

Pentru a-l instrui pe elev în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la reușita elevului în activitatea de învățare. Studiile din domeniul psihopedagogiei arată care sunt cele mai importante trebuințe ale elevilor și cum putem construi pe baza lor o motivație stabilă pentru învățare. Trebuințele de apartenență includ afecțiunea, oferirea și primirea de dragoste și de prietenie, precum și interacțiunea socială. Prin urmare, este important ca profesorul să stabilească o relație de comunicare profundă cu elevul, să creeze în sala de clasă o atmosferă de coeziune afectivă care să consolideze nevoile de apartenență pe care le au elevii. De asemenea, este necesar ca să fie satisfăcute nevoile de stimă ale elevilor. Stima de sine este un factor-cheie în creșterea motivării pentru învățare. Satisfacerea acestei nevoi duce la încredere în forțele proprii, putere, încredere, în timp ce nesatisfacerea ei poate conduce copilul la sentimente de inferioritate.

Implicarea participării active a elevilor, dezvoltarea unui mediu prietenos de învățare, de cooperare și colaborare, încurajarea elevilor și folosirea noilor tehnologii informaționale sunt câteva dintre caracteristicile stilului de predare democratic, care promovează eficiența învățării și succesul elevilor.

Bibliografie:
Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Ghidul profesorului*, Editura POLIROM, 2017.

Învățarea colaborativă

Prof. Dragomir Annaymone, Școala Gimnazială
„Mihai Eminescu”, Lipova, jud. Bacău

Învățarea colaborativă este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupuri mici lucrează împreună pentru atingeerea unui scop comun. Învățarea prin cooperare pornește de la premisa că subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând, în același timp, mai temeinic decât în cazul lucrului individual.

Cercetările pedagocice au demonstrat că metodele de învățare colaborativă pot consolida atitudinile pozitive față de învățare și pot îmbunătăți performanțele, rezultatele și stima de sine ale elevilor, proovând interacțiunea pozitivă și sprijinul reciproc între elevi.

Printre factorii favorizanți ai învățării colaborative se numără: șanse mai mari ca printre membrii grupului să existe un copil care să descopere soluția; resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție) sunt mai bogate decât în cazurile individuale; dezvoltarea unor atitudini și comportamente bazate pe încredere; dezvoltarea capacității de autoevaluare a coechipierilor; valorificarea schimburilor intelectuale și verbale, mizând pe o logică a învățării care ține cont de părerile celorlalți.

Învățarea colaborativă prezintă mai multe avantaje pentru elevi, precum: aceștia sunt apreciați pozitiv și ajung să aibă rezultate bune, în condițiile în care și ceilalți membri ai grupului obțin aceleași rezultate; se formează o gamă largă de forme de interacțiune ce duc la acceptarea și toleranța față de celălalt; determină creșterea stimei de sine și reducerea anxietății.

Spațiul virtual accentuează principiul împărtășirii în comun a unor informații sau competențe pentru a reuși în derularea unui proiect comun. Chiar dacă din punct de vedere fizic, învățarea on-line presupune separarea cursanților, din punctul de vedere al schimburilor cognitive el presupune un permanent schimb, o dinamică a relațiilor interpersonale.

Învățarea colaborativă presupune activități precum:

- schimbul de informații sau puncte de vedere între parteneri;
- circumscrierea unor obiective comune;
- planificarea și gestionarea în comun a timpului de învățare;
- organizarea efectivă a muncii prin detalierea și convenirea asupra unor etape;
- împărtășirea unor experiențe, competențe, cunoștințe validate personal;
- colaborarea și co-elaborarea în artefacte, produse, conținuturi informaționale;
- dimensionarea în comun a unor dispozitive de accesare a cunoașterii;
- structurarea și definitivarea unor competențe ale grupului respectiv de învățare.

Învățarea colaborativă se aplică, mai ales, în cadrul sistemului de educație deschis și la distanță, precum și în cazul activităților de tutorat. Tutoratul esteacea acțiune de supraveghere, îndrumare și facilitare a educaților în direcția exploatării anumitor oportunități, pentru a intra în posesia cunoașterii sau a-și formula anumite competențe în consesn cu anumite obiective educaționale. Colaborarea virtuală poate fi însoțită și trebuie completată de întâlniri fizice.

Bibliografie:

Cucoș, Constantin, *Instruire asistată de calculator* (Manual pentru PIPP, Învățământ la distanță), Editura Universității ”Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2017.

PERSPECTIVELE COMUNICAȚIONALE SI JOCUL STRATEGIILOR DIDACTICE

Prof. DEDEAN NICULINA GABRIELA
LICEUL CU PROGRAM SPORTIV, BISTRITA

În baza principiilor educative active, a relaţiilor de cooperare între educator şi educat, a strategiilor didactice specifice procesului de învăţământ, comunicarea joacă un rol primordial. În acest sens, activităţile propuse la nivelul şcolii trebuie să răspundă nevoilor şi cerinţelor elevilor, să permită libertatea de gândire şi de exprimare a acestora, promovând o pedagogie a reuşitei.

Prin intermediul acestui referat ne-am propus să arătăm eficienţa aplicării la nivelul grupului de elevi a unor strategii didactice cu caracter comunicaţional, deoarece comunicarea trasează una dintre coordonatele fundamentale ale educaţiei permanente, probând deschiderea temporală nelimitată a activităţii de formare şi dezvoltare a personalităţii pe toată durata vieţii. Centrarea asupra resurselor de comunicare ale elevului şi exploatarea acestora în cadrul actului didactic trebuie să fie obiective principale, întrucât activităţile didactice bazate pe comunicarea profesor-elev, integrate în cadrul instruirii, proiectată de profesor în contextul specific fiecărei discipline şcolare, au ca efect învăţarea.

Strategiile didactice îşi găsesc operativitatea atunci când, în cadrul predării ca act de comunicare, mesajul pedagogic transmis este receptat corect şi descifrat de către elev. Astfel, mesajul pedagogic, elaborat de către profesor, presupune selecţionarea informaţiilor cu valoare formativă optimă, conform exigenţelor impuse de noul Curriculum, în baza cărora învăţarea trebuie centrată pe formarea personalităţii elevului şi pregătirea acestuia pentru viaţă şi societate. Profesorul trebuie să stăpânească aşadar tehnicile de persuasiune, iar elevul, la rândul său, să manifeste capacităţi empatice cu ajutorul cărora să intuiască aspecte ale realităţii prin identificare afectivă.

Comunicarea eficientă conduce totodată la realizarea coeziunii grupului de elevi, la rezistenţa acestuia la destructurare. Profesorul are rolul unui mentor care transmite discipolului său o atitudine necondiţionat pozitivă, transmite o experienţă socială a adultului, de natură să fie de folos tânărului în efortul său de a se afirma ca individualitate autentică, valoroasă. Astfel, comunicarea profesor-elev trebuie să fie una deschisă, având calitatea de a-i oferi celui din urmă oportunitatea de a-şi afirma drepturile şi opiniile într-un mod ferm, dar fără agresivitate. Procesul de comunicare constituie un imperativ al dezvoltării vieţii moderne, al întreţinerii relaţiilor interumane, cultivând disponibilitatea de a colabora cu cei din jur.

Relaţia educator-elev trebuie permanent perfecţionată în sensul menţinerii unui mediu pozitiv, stimulativ. Pentru a se iniţia şi a se menţine o relaţie de colaborare profesor-elev, se pot aplica o serie de strategii didactice de reprezentare şi de prezentare prin comunicare, stabilind o punte de legătură între cei doi poli. Folosirea unor metode interactive (jocul de rol, rezolvarea în grup de probleme, strategia interviului în direct, acvariul, chipul expresiv etc.) asigură elevilor condiţiile de afirmare atât individuală cât şi colectivă.

Spre exemplu, „tehnica blazonului” ce constă în utilizarea unei figuri asemănătoare unui blazon, oferind mai multe spaţii libere, în cadrul cărora elevilor li se solicită desemnarea câtorva reprezentări despre sine. Această tehnică poate fi utilizată în special la orele de dirigenţie, iar elevii vor fi învăţaţi să-şi descopere, să-şi evidenţieze competenţe, să-şi mărturisească pasiunile sau să formuleze exemple de activităţi pe care şi-au propus să le îndeplinească în perspectivă. Se poate pleca de la un blazon

individual, realizând apoi chiar unul al clasei. Metoda menţionată stabileşte relaţii de natură afectivă între profesor şi grupul educat, rolul comunicării fiind aici cel de vehiculare a informaţiilor cu scopul de transmitere a unor valori, idealuri comune, crearea unor mijloace de auto-reglaj, de sentiment de apartenenţă la grup. Grupul dă astfel sentimentul de încredere, de siguranţă şi antrenare reciprocă, efectul fiind educarea unui comportament tolerant faţă de opiniile celorlalţi, acceptarea gândirii colective, fără sublimarea celei individuale, ci prin aportul acesteia la realizarea unui produs final reprezentativ grupului. Profesorul va stimula şi va valorifica astfel, prin intermediul comunicării, potenţialul fiecărui elev. Aceasta e însă doar una dintre numeroasele strategii de comunicare ce pot fi aplicate în procesul didactic.

O altă strategie care stimulează comunicarea este cea numită „Chipul expresiv”. „Chipul expresiv” reprezintă o fişă cu contururi ale feţei ce vor reda (prin desenarea de către elevi) stări de spirit variate, generate de tema lecţiei predate de profesor. Fişele cu reprezentări standard pot conduce şi la formulări de autoprezentare scrise. Aceste fişe pot constitui un interesant material al portofoliului individual al elevului. Profesorul va reuşi astfel să cunoască mai bine elevul şi să perceapă starea de moment sau atitudinea acestuia faţă de lecţia (tema) respectivă.

Printre aceste strategii de interacţiune prin comunicare în cadrul microgrupului se numără şi cea pe care o putem numi generic „Petalele”. Activitatea constă în faptul că profesorul pregăteşte o foaie de hârtie având desenată o floare (centru cu petale). Elevii sunt grupaţi şi li se va solicita ca fiecare membru al grupei să completeze câte o petală, scriindu-şi numele, scriitorul preferat, şi un cuvânt/desen definitoriu pentru sine. Printr-un astfel de exerciţiu se pot stabili afinităţi sau dominante ale grupului.

„Acvariul” reprezintă o altă metodă de comunicare, de intercunoaştere. Grupul se aşază în formă de dreptunghi, realizând simbolic un acvariu. Fiecare membru al grupului (inclusiv profesorul) va deveni peştişor trecând în centru. Acesta va răspunde la întrebările celorlalţi. Metoda se poate folosi şi în lecţii de evaluare sau de recapitulare, la diferite materii, iar cei care vor pune întrebările pot juca rolul de evaluatori.

„Strategia interviului în direct” constă în intervievarea unui elev în legătură cu o problemă ivită în cadrul grupului (generală/specifică). Clasa este împărţită în perechi, fiecare pereche adresând câte o întrebare. Astfel se poate realiza o reală comunicare între profesor şi grupul educat.

Tehnica grupării elevilor în funcţie de atitudinea sau de poziţia faţă de o anumită problemă are drept scop încurajarea acestora pentru a adopta poziţii personale, argumentate. Profesorul prezintă o temă, o problemă ce poate suscita discuţii, controverse, iar elevii scriu în 4-5 minute cât mai multe argumente pentru opinia pe care au emis-o, combătând celelalte posibile soluţii. Unii elevi pot fi totuşi indecişi. Elevii se vor grupa în diferite părţi ale clasei, în funcţie de opţiunile lor, iar cei indecişi vor rămâne la mijloc. Echipele pro şi contra îşi aleg un reprezentant care le prezintă argumentele. În funcţie de calităţile oratorice ale elevilor desemnaţi drept purtători de cuvânt, cei indecişi se pot adăuga uneia sau alteia dintre echipe. Se pot desemna astfel învingătorii, dacă activitatea se desfăşoară sub forma unei competiţii.

Prin intermediul acestor formule didactice de comunicare, aplicate la nivelul activităţilor educative, se realizează coeziunea grupului educat, în vederea unităţii de gândire şi de acţiune. De asemenea se înlătură tulburările de conduită, ce pot duce la eşec şcolar, stabilindu-se, în schimb, echilibrul psihic şi moral al elevilor.

Comunicantul este de obicei prins într-un joc al strategiilor, sub aspect persuasiv ce vizează modificarea valorilor şi a obiectivelor interlocutorului. Să nu uităm însă că, la nivelul procesului didactic, trebuie să existe flexibilitate şi toleranţă, în sensul deschiderii spre relaţii şi experienţe noi de comunicare în raportul educator-grup educat, ceea ce duce la depăşirea

barierelor care ar putea exista între aceştia. Caracterul activ, dinamic al comunicării implică aşadar relaţia de cooperare profesor-elev, iar valenţele educative ale acesteia configurează obiectivele noului Curriculum, conform cărora personalitatea elevului este modelată în raport cu un statut socio-cultural compatibil cu idealul educaţional.

În concluzie, discursul didactic trebuie să aibă un rol iniţiatic, să incite elevul, să vizeze conturarea unui sistem axiologic coerent, fundament al unei personalităţi autonome şi independente, integrate dinamic în societate, iar cadrul didactic trebuie să stăpânească arta de a instrui şi educa sensibilizând.

Bibliografie :

1. Ioan Cerghit, **Metode de învăţământ,** E.D.P., Bucureşti, 1973 ;
2. Cristina Chiprian , Livia Ciupercă , ***Alternative didactice- limba şi literatura română***, Editura Spiru Haret, Iaşi, 2002

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

ACTIVITĂȚI MODERNE APLICATE LA GRĂDINIȚĂ

DAVID ANA , PROF,EDUCAȚIE TIMPURIE ,
Școala Gimnazială nr. 2, G.P.P. NR. 3, SEBEȘ

„Vrei să știe? Explică-i! Vrei să gândească ? Pune-l să experimenteze!„ (Ernest Rutherford)

Activitatea STEAM este o metodă care îi permite copilului să descopere 5 discipline într-o singură abordare , interdisciplinară.

Steam ajută la rezolvarea problemelor , dezvoltarea gândirii critice și creative, dezvoltarea laturii inventive a logicii , curiozității și autonomiei. Astfel, această metodă încurajează curiozitatea , experimentarea colectivă și încrederea în sine, legând experiențele învățate la grădiniță de concepte din lumea reală. Folosirea metodei steam înseamnă a oferi copiilor și anumite competențe digitale, care vor trebui să evolueze zilnic și care le vor fi de ajutor.

Stem poate fi greu de definit , pentru că înseamnă multe lucruri diferite . Mai nou, grupului i s-au alăturat și **ARTELE** (STEAM), pentru a îmbina tehnicul cu latura creativă. Tehnologia include subiecte precum programarea computerului, analiza și designul, arhitectura și medicina, iar ingineria poate include subiecte precum electronica , roboții și mașinile viitorului, de aceea termenul cheie, atunci când vorbim despre educația STEM sau educația STEAM , este integrarea.

Această metodă aplicată încă de la grădiniță îl face pe preșcolar să dezvolte un anumit entuziasm pentru toate materialele , grupându-le împreună și creând un soi de interacțiuni între ele.

O introducere timpurie în conceptele de bază ale metodei steam poate ajuta copiii să dezvolte gândirea critică. Grădinița este locul ideal , iar educatorii o aplică folosind mai multe jocuri interesante pentru a integra primele concepte. Învățarea se va baza pe curiozitatea naturală a copiilor permițându-le să participe activ la activități : explorarea, adresarea întrebărilor, manipularea.

Pentru a pune în practică această metodă, educatorii trebuie să predea folosind instrumente adecvate , inclusiv jocuri de logică adaptate vârstei. Deși sună complicat, pentru copii va fi o simplă joacă și totul va deveni natural.

Lumea fascinantă a naturii va fi descoperită de copil numai dacă acestuia i se vor pregăti scenarii de învățare prin descoperire și experimentare. De aceea, demersul didactic trebuie deplasat de la ,,ce se învață,, la ,,de ce se învață,,. (Brănișteanu , Clapou, 2020, p.6). Procesul de predare a disciplinei Științe are la bază experimentul , atât ca metodă de investigație științifică cât și ca metodă de învățare.

Exemple de activități sunt următoarele:

1. PLANTAREA SEMINȚELOR DE GRÂU

Nivel de vârstă : preșcolar

Scop: îmbogățirea cunoștințelor copiilor referitoare la efectele apei asupra plantelor.

Mijloace și materiale necesare : vas, pentru pământ, pământ, apa, boabe de grâu.

Descrierea actvității și a modului de lucru:

Semințele de grâu sunt în pungi , pământul pregătit, iar preșcolarii așteaptă nerăbdători să începem activitatea. Le explicăm că mai întâi va trebui să pregătim locul pentru însămânțare, adăugăm boabele de grâu, pe care mai apoi le acoperim cu pământ , sub care vor sta până vor fi pregătite să-și arate culoarea.

Bineînțeles că apa le va stropi de câte ori va fi nevoie . Copiii vor urmări permanent modul de evoluție și creștere a bobului de grâu, vor observa și vor ține cont de faptul că apa nu trebuie pusă în cantitate multă, ci în funcție de cât e de hidratat pământul .

Imagini din timpul desfășurării altor activități STEAM :

2. CĂLĂTORIE ÎN LUMEA DINOZAURILOR
3. ÎN STUPINĂ

Astfel de activități, îi vor determina pe copii să învețe într-un mod care le va crea plăcere și care îi va determina să facă asocieri corecte , reținând mai ușor informația , într-un mod nou, mai palpitant , care să le dezvolte atât nivelul de cunoștințe , cât și gândirea creativă și critică, prin intermediul încurajării explorării unor noi teritorii.

Cele mai îndrăgite experimente , derulate cu copiii atât în mediul formal cât și în cel non-formal sunt:

1. PICTURĂ PE GHEAȚĂ

Ce poate fi mai distractiv pentru un copil decât educația prin pictură?

Pentru această activitate avem nevoie de o bucată de gheață de mărimea unei caserole , acuarele și pensule.

Am așezat în congelator un vas cu gheață și în următoarea zi am pus-o la dispoziția copiilor pentru a picta pe ea.

Copiii observă procesul de topire al gheții, dar și modul în care acuarele se amestecă cu gheața și se împrăștie pe toată suprafața ei în cateva milisecunde.

În cursul activității putem discuta cu copiii dacă cunosc la ce temperatură gheața se topește si îngheață, De asemenea, mai putem întreba preșcolarii despre stările de agregare în general.

Copiilor le este permis să experimenteze cât de mult doresc.

2. NORIȘORII ȘI PICĂTURILE DE PLOAIE

În acest mod copiii pot demonstra că pot deveni mici oameni de știință , distrându-se , experimentând și totodată învățând.

Aceste tipuri de activități de experimente , contribuie la formarea unor experiențe , deprinderi și competențe aplicabile în viața reală.

Activitățile și experimentele derulate prin intermediul activităților steam , permit conștientizarea unui proces de transformare a cunoștințelor , a atitudinilor și abilităților în comportamente aplicabile în viața reală, a cărei finalitate pozitivă este atât pentru sine, cât și pentru societate.

În acest fel activitățile instructiv-educative și formative în grădiniță sunt optimizate.

Concluzionăm că activitățile STEAM vor reuși să dezvolte copilului abilități precum: gândirea critică, colaborarea, comunicarea, încrederea și creativitatea , ce îl vor ajuta pe tot parcursul academic și chiar mai departe de atât, în joburile viitorului.

Educația se află într-un proces de evoluție continuă și se adaptează zilnic la nevoile copiilor pentru a-i ajuta să devină adulți inteligenți și ușor adaptabili schimbărilor. În acest context, educația STEAM îi ajută pe copii să pună în valoare cunoștințele acumulate la școală și să fie capabili să le utilizeze în folosul lor și a unei lumi mai bune.

GRĂDINA EMOȚIILOR MIEI

Prof. Pt. Educație Timpurie : DAVID ANA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.2, Grădinița cu Progran Prelungit Nr.3 Sebeș.

NIVELUL / GRUPA: I, MIJLOCIE

TEMA ANUALĂ DE STUDIU: CU CE ȘI CUM EXPRIMĂM CEEA CE SIMȚIM?

TEMA PROIECTULUI: STARE DE BINE PENTRU ORICINE

TEMA SĂPTĂMÂNII: EMOȚII ȘI SENTIMENTE

TEMA ZILEI: GRĂDINA EMOȚIILOR MIEI

FORMA DE REALIZARE: Activitate integrată (ADP, ALA, ADE, ALA)

TIPUL ACTIVITĂŢII: mixtă

FORMA DE ORGANIZARE: FRONTAL, INDIVIDUAL , PE GRUPURI MICI

DURATA: 1 zi

DIMENSIUNI ALE DEZVOLTĂRII:

- AUTOCONTROL SI EXPRESIVITATE EMOȚIONALĂ
- FINALIZAREA SARCINILOR ȘI A ACȚIUNILOR
- RELAȚII, OPERAȘII SI DEDUCȚII LOGICE ÎN MEDIUL APROPIAT
- EXPRIMAREA ORALĂ A MESAJULUI , A EMOȚIILORETC.

COMPORTAMENTE:

- RECUNOAȘTE SI NUMEȘTE EMOȚII SIMPLE (TEAMĂ, BUCURIE , TRISTEȚE)
- MANIFESTĂ CREATIVITATE ÎN ACTIVITĂȚI DIVERSE
- REALIZEAZĂ SARCINILE DE LUCRU CU CONSECVENȚĂ
- DEMONSTREAZĂ EXTINDEREA PROGRESIVĂ A VOCABULARULUI
- SESIZEAZĂ DETALII SAU DIFERENȚE ÎNTRE OBIECTE , FIINȚE, FENOMENE DE CARE SUNT INTERESAȚI, ATUNCI CÂND LE EXAMINEAZĂ.

SISTEM DE EVALUARE: formativă/continuă prin observarea comportamentului, aprecieri stimulative, analiza produselor activității

BIBLIOGRAFIE:

- ****Curriculum pentru educație timpurie, MEN, 2019;*
- *Tătaru L., Glava A., Chiș O., „Piramida cunoașterii”, Editura Diamant, Pitești, 2014*
- *Breben S., Gongea E., Ruiu G., Fulga M., „Metode interactive de grup – ghid metodic”, -Editura Arves, 2002.*

ELEMENTE COMPONENTE ALE ACTIVITĂŢII INTEGRATE

I. ACTIVITĂŢI DE DEZVOLTARE PERSONALĂ

Întâlnirea de dimineaţă:

- **Salutul**: „Bună dimineața, grupa aricilor, azi mă simt foarte fericită pentru ca ne-am revăzut la grădiniță.„

,

Ne salutăm pe rând colegul de langă noi și ne exprimăm emoția pe care o simțim, după care alegem un salut cu care salutăm pe doamna educatoare (imbrățișare, dans, bataie din palme, etc)

- **Prezenţa**:
- **Calendarul naturii:** „În ce anotimp suntem?, Suntem în luna MAI? Ce zi este astăzi?, Stabilim vremea de afara.”
- **Gimnastica de înviorare**: „Dansul prieteniei„ , Nu mi-e frica de bau bau!„
- **Împărtăşirea cu ceilalţi**: „M-am simțit fericit , atunci când....„ , M-am simțit trist, atunci când....„ , etc.
- **Noutatea zilei**: „Astăzi fetița Mia a venit la noi în vizită!„

Rutina: Sunt calm, nu ma enervez!

Tranziţii: „O pisica mare, lată„

„Dacă vesel se trăiește bate așa!„

„Azi Grivei e mânios!„

II. ACTIVITĂŢI LA ALEGEREA COPIILOR

CENTRUL 1: ***Joc de masa, puzzle :*** „ Emoțiile mele„

CENTRUL 2: ***Joc de rol*** : „ Figurine din emoții„

CENTRUL 3: ***Artă:*** „ Fețe vesele/fețe triste„

III. ACTIVITĂŢI PE DOMENII EXPERIENŢIALE

1. Activitate integrată DȘ2 – DOS1 „Harta Emoțiilor„
2. Activitate monodisciplinară: DLC : „ Grădina emoțiilor Miei„

IV. ACTIVITĂŢI LA ALEGEREA COPIILOR

Tipul jocului:

1. Dansuri pe cântece cunoscute de copii.
2. Joc distractiv : „Aruncă și prinde balonul !„

SCENARIUL ZILEI

Programu zilei debutează cu **Întâlnirea de dimineață**.
Se pregătește sala de grupă pentru asigurarea unei atmosfere adecvate pentru desfășurarea optimă a activităților.

Copiii se așează pe scăunele în semicerc. Pentru **salut** se utilizează „tehnica comunicării rotative„ pornind de la mine către copilul din dreapta și este continuat de toți copiii grupei, fiecare salutându-și colegul din partea dreaptă . În salut se folosește o emoție atribuită copilului salutat, Bună dimineața Eva, fetiță veselă! , Bună dimineața Filip, baiat curios, Bună dimineața Ana , fetiță încântată! Etc.

Prezența se va realiza cu ajutorul unei fetițe , asistenta fetelor, și a aunui băiețel, asistentul băieților, din ziua respectivă. Inițial, voi citi catalogul grupei, fiecare copil aflat la grădiniță va răspunde prezent.
Asistenții din ziua respectivă vor așeza pozele copiilor prezenți la locul potrivit, precum și pozele copiilor absenți la locul potrivit.

Calendarul naturii este indispensabi pentru a cultiva spiritul de observație al copiilor în legătură cu schimbările care au loc în mediul înconjurător și pentru orientarea în timp. Le întind copiilor capcane precum: Este toamnă, asa-i? Suntem în luna decembrie? Azi este duminică? Afară ninge? Pentru ca mai apoi să fixăm clar anotimpul în care ne aflăm , luna anului, ziua săptămânii și vremea de afară.

Împărtășirea cu ceilalți se va realiza prin intervenția copiilor care ne vor povesti ce au simțit chiar ei în imaginile aduse in atenția tuturor. Sunt imagini care sugerează diferite acțiuni și întâmplări petrecute între aceștia în grădiniță, și nu numai.

Noutatea zilei este reprezentată de Păpușa Mia prezentă pentru p zi întreagă la noi la grădiniță. Ea dorește să ne jucăm împreună și mai ales a venit pregătită cu mai multe sarcini.
Gimnastica de înviorare se desfășoară cu ajutorul laptopului, a proiectorului și a boxei, copiii vor realiza miscările sugerate de jocul cu text și cânt „Dansul prieteniei„.

Urmează tranziția, către centrele de activitate.

„O pisică mare, grasă

S-a suit pe masă
Mama s-a speriat : vai, vai, vai
Tata s-a infuriat: hmm, hmm , hmm
Doar eu m-am bucurat: ha, ha, ha ,,

La centrul ***Joc de masa, puzzle : „ Emoțiile mele,,*** copiii vor întregi piese de puzzle care reprezintă emoții, acestea fiind asociate unor întâmplări din viața cotidiană.
Sunt foarte importante stabilirea relațiilor dintre piese pentru a le potrivi corect.

La centrul ***Joc de Rol „Figurine din emoții „*** copiii vor putea crea situații, discuții între figurine care reprezintă diferite emoții. Aici creativitatea va fii punctul forte, si fiecare copil își va putea imagini discuții, situații între 2, 3 sau mai mulți participnți la dialog.

La centrul **Artă : „Fețe vesele, fețe triste,,** , copiii vor putea dezvolta motricitaea fină în lucru cu plastilina. Aici vor avea puse la dispoziție planșete cu diferite chipuri, la care sunt rugați să le modeleze expresia feței, precum bucuria, tristețea, teama, etc. De asemenea sunt solicitați să descrie cel puțin o diferență vizibilă între chipul vesel și cel trist pe care l-a realizat, făcând referire la poziția și forma elementelor din plastilină modelate.
La acest moment se servește fructul.
Tranziția către activitățiile pe domenii experiențiale: ,,Dacă vesel se trăiește bate așa..
Dacă vesel se trăiește unul altuia zâmbește
Dacă vesel se trăiește bate așa..
Dacă vesel se trăiește fă așa ...etc.

Urmează activitățile pe **domenii experiențiale.**

În cadrul **activității integrate „NUMĂRĂM ȘI RECUNOAȘTEM EMOȚIILE,,** preșcolarii vor fi împărțiți în 4 echipe unde vor avea de îndeplinit anumite sarcini.

Fiecare copil va extrage dintr-un coș, cu ochii închiși, una dintre cele 4 emoții (bucurie, tristețe, furie, surprindere) care îl va redirecționa direct la echipa respectiva , din care va face parte:
Echipa Bucuroșilor, Echipa Tristeților, Echipa Furioșilor, Echipa Surprinșilor.
Fiecare Echipa va avea lipită pe foaia de flipchart emoția reprezentatoare echipei.
Pe foaia de flipchart , copiii vor avea scrise diferite sacrini, reguli ale jocului, pe care va trebui sa le îndeplinească.
Fiecare echipă în parte va respecta regulile jocului amintite de educatoare și notate pe foaia de flipchart, cum ar fi: să găsească tot atâtea imagini reprezentativă emoției , cât le este solicitată, să discute imaginile alese, să stabilească vecinii numerelor de pe foaia de flipchart, să realizeze calcule simple.

A doua activitate pe domenii experiențiale este **activitatea monodisciplinară** aferentă **Domeniului Limbă și Comunicare**.
Prin intermediul **metodei predicțiilor** , preșcolarii vor fi solicitați, să formuleze cel puțin o predicție plauzibilă referitoare la continuarea acțiunii, utilizând indiciile oferite de text și de imaginile prezentate de educatoare.
Între cele 4 imagini, copiii trebuie să formuleze predicții plauzibile , ca și continuare a poveștii.

Tranziție către Activitățile liber alese 2:
,,Azi Grivei e mânios, ham , ham
Nu răzbește cu un os, ham, ham
Mârâie și se frământă
Zici că s-ar lua la trântă
Azi Grivei e mânios, etc,..
ALA 2 aduce momente de relaxare și distracție pentru copii.
Aici, copiii vor desfășura jocul : Educatoarea explică și demonstrează modul de joc.

Copiii participă pe rând, aruncând balonul prin cerc, alergând după el si identificând emoția. Activitatea se desfășoară într-o atmosferă ludică, cu încurajări și feedback pozitiv.

În continuare copiii vor simți emoții precum teamă, bucurie, furie, dansând pe melodii cunoscute , precum : ,,Nu mie frică de Bau-Bau,, , ,,Elefantul Cici,,, Rățuștele mele , pe apă s-au dus!,,

Aici , copiii vor dansa, își vor milca corpul după anumite cuvinte impuse de text. Acestea generează multă voie bună, precum și muncă în echipă, preșcolarii fiind îndrumați să își aleagă partener pentru a dansa împreună.

A*CTIVITĂŢI LIBER ALESE*
CATEGORIA DE ACTIVITATE: Jocuri şi activităţi liber – alese I
MIJLOC DE REALIZARE: Activităţi pe centre de interes

CENTRU 1: ***Joc de masă, puzzle*** : „ Emoțiile mele,,
CENTRUL 2: ***Joc de rol*** : ,, Figurine din emoții,,
CENTRUL 3: ***Artă****: ,, Fețe vesele/fețe triste,,*

DENUMIRE CENTRU 1*: Joc de masă , puzzle : ,,Emoțiile mele,,*
Obiective operaţionale:

- Să identifice corect piesele puzzle-ului în funcție de formă și imagine
- Să analizeze relațiile dintre piese pentru a le potrivi corect
- Să manifeste răbdare și perseverență în finalizarea sarcinii, chiar și în momentele de dificultate, fără a abandona sarcina înainte de întregirea imaginii.
- Să identifice cel puțin 2 elemente structurale ale puzzleu-lui, precum: piesă, colț, margine, imagine, utilizând terminologia adecvată în timpul procesului de lucru.

Material didactic: piese de diferite puzzleuri cu emoții
Forma de realizare: individual, pe grupuri mici

DENUMIRE CENTRU 2: *Joc de rol : ,, Figurine din emoții,,*
Obiective operaţionale:

- Să denumească corect emoția reprezentată de figurina extrasă, raportându-se la expresia facială a acesteia.
- Să interpreteze un scurt scenariu (minim 2-3 replici) inspirat din viața cotidiană, utilizând figurina pentru a exprima o reacție adaptată situației propuse.
- Să interacționeze cu cel puțin un coleg de grup în cadrul jocului , respectând rândul la vorbire și firul epic al scenaiului creat împreună cu colegii.

Material didactic: figurine cu diferite emoții
Forma de realizare: in grupuri mici si individual

DENUMIRE CENTRU 3: *ARTĂ : ,,Fețe vesele/fețe triste ,,*
Obiective operaţionale:

- Să modeleze din plastilină elemente faciale (ochi, gură, nas, sprâncene) pentru a reda expresia de bucurie sau tristețe, respectând particularitățile anatomice ale feței în cazul fiecărei emoții.
- Să aplice tehnicile de lucru învățate (rularea palmelor , apăsarea , aplatizarea) pentru a crea formele dorite pe suportul plan primit.
- Să descrie cel puțin o diferență vizibilă între chipul vesel și cel trist pe care l-a realizat, făcând referire la poziția și forma elementelor din plastilină modelate.
-

Material didactic: imagini plastifiate cu diferite chipuri, plastilină
Forma de realizare: individual

Metode şi procedee: conversaţia, instructajul verbal, explicaţia, exerciţiul.
Forme de organizare a activităţii: în grupuri mici, individual.
Strategii, metode şi instrumente de evaluare: evaluare orală, observarea modului de lucru, analiza comportamentului copiilor, a produselor activităţii.

ADE: ACTIVITATE INTEGRATĂ

DOMENIILE INTEGRATE: DŞ2-DOS (DOMENIUL ŞTIINŢĂ ŞI DOMENIUL OM SI SOCIETATE)
TEMA ACTIVITĂŢII: ,,Numărăm și recunoaștem emoțiile,,
TIPUL ACTIVITĂŢII: mixtă
FORMA DE REALIZARE: activitate integrată

SCOPUL ACTIVITĂŢII: Consolidarea deprinderilor de a număra în concentrul 1-5 și a capacității de recunoaștere, gestionare a emoțiilor de bază prin raportarea la situațiiconcrete de viață.

OBIECTIVE OPERAŢIONALE:
O_1: să descrie situațiile ilustrate în imaginile prezentate , utilizând un limbaj adecvat contextului social
O_2: să denumească cel puțin 3 din cele 4 emoții de bază (bucurie, tristețe, furie, surprindere) prezentate pe jetoane.
O_3: să selecteze corect imaginile care corespund unei singure emoții specifice echipei din care fac parte .
O_4: să numere conștient prin încercuire cu degetul , elementele unei grupe formate (în limitele 1-5), indicând ultimul număr ca fiind totalul obiectelor din grupă.
O5: să identifice vecinii numerelor date (în limitele 1-5), așezând cifrele corespunzătoare la locul lor pe flipchart
O6: să azicieze cifra corespunzătoare numărului de jetoane colectate , prin raportarea cantității la simbolul numeric
O7: să coopereze cu ceilați membri ai echipei pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru, mnifestând un comportamet prosocial.

STRATEGII DIDACTICE
Metode şi procedee: conversaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, jocul didactic, problematizarea .
Mijloace de învăţământ: imagini ce ilustreaza situații din viața reală, jetoane cu cifre, , păpușa Mia, foi de flipchart, imagini cu emoții
Forma de organizare: individual, frontal, pe echipe.

STRATEGII, METODE ŞI INSTRUMENTE DE EVALUARE: evaluare orală și analiza comportamentului copiilor.

Scenariul didactic

Momentele activităţii*	**Conţinut instructiv – educativ**	**Strategia didactică**		
		Metode și procedee	**Mijloace de învăţământ**	**Forma de organizare**
1.Moment organizatoric	Se vor asigura condițiile mecesare pentru desfășurarea optimă a activității. Se ve pregăti materialul didactic necesar.			
2.Captarea Atenţiei	Se realizează printr-o scurtă discuție purtată între educatoare și păpușa Mia. Mia , îi spune doamnei educatoare noile sarcini pt ARICI.	Conversația	Păpușa Mia	Frontal
3.Rea ctuali-zarea cunoştinţelor	Solicit și copiii care nu au reușit să răspundă până în acest moment să povestească situații trăite de ei, atunci când s-au simțit bucuroși sau triști.	Conversația	Imagini ilustrative cu emoții	Frontal
4. Anunțarea temei și a obiectivelor	Dragi copii, Păpușa Mia ne roagă să ii povestim și ei ceea ce observăm în imagini , să așezăm la emoția potrivită imaginea corespunzătoare , și totodată să realizăm exerciții de numărare.	Observația Conversația	Imagini ilustrative cu emoții , situașii din care reies anumite emoții	Frontal Individu al
5. Prezentarea noului conținut și dirijarea învăţării	Fiecare copil va extrage dintr-un coș, cu ochii închiși, una dintre cele 4 emoții (bucurie, tristețe, furie, surprindere) care îl va redirecționa direct la echipa respectiva , din care va face parte: Echipa Bucuroșilor Echipa Tristeților Echipa Furioșilor Echipa Surprinșilor. Acele jetoane alese de fiecare preșcolar vor deveni ecusoane în pieptul fiecăruia. Fiecare Echipa va avea lipită pe foaia de flipchart, emoția reprezentatoare echipei. Pe foaia de flipchart , copiii vor avea scrise diferite sacrini, reguli ale jocului, pe care va trebui sa le îndeplinească. Sarcina 1: Selectarea jetoanelor: copiii aleg din cosul mare imagini care corespund emoției din echipa din care fac parte și le vor duce la măsuța lor.	Explicația Observația Jocul didactic	Coș Jetoane cu emoții Foi de flipchart Imagini A4 cu emoții Imagini reprezentati	Individu al Frontal

	Sarcina 2: Copiii din fiecare echipă, își numară jetoanele pe rând și discută despre ele. Sarcina 3: Fiecare echipa alege de pe tabla magnetică cifra corespunzătoare numărului de elemente (imagini reprezentative emoției). Sarcina 4: Pe foaia de flipchart, intr-un chenar sunt scrise anumite cifre, iar membrii echipei vor trebui să așeze din bolul de pe masă, vecinii cifrelor. Fiecare echipă vor avea de indeplinit această sarcina diferit! Sarcina 5: Voi propune copiilor calcule simple , spre ex: daca aveti 3 jetoane cu imagini si mai adaugați 1, câte sunt în total?	Conversația Exercițiul	ve cu situații care exprimă diferite emoții Tablă magnetică Jetoane cu cifre Boluri cu cifre	Pe echipe Individual Individual Pe echipe
6.Asigurarea transferului de cunoştinţe şi obţinerea performanţei	Voi propune copiilor să schimbe emoția cu o altă echipă, și să rezolve sarcinile de pe foaia de flipchart.	Problematizarea		Indiviaual Frontal Pe echipe
7. Evaluarea şi încheierea Activității	Se va realiza prin rezolvarea , unei fise ce ilustrează diferite acțiuni, cu care copiii pot fi de acord, sau nu. Fiecare copil va avea în mână 2 creioane colorate, verde și roșu, cu care vor colora în colțul imaginii daca sunt de acrord (verde) , sau dacă nu sunt de acord (roșu), cu acțiunea ce se petrece in imagine. Voi face aprecieri globale și individuale. Voi împărți recompense.	Conversația Exercițiul Conversația	Fișa de lucru Creioane colorate Recompense	Individual Frontal Individual

ADE: ACTIVITATE MONODISCIPLINARĂ

DOMENIUL DE ACTIVITATE: DLC
TEMA ACTIVITĂȚII: „GRĂDINA EMOȚIILOR MIEI„
TIPUL ACTIVITĂȚII:
FORMA DE REALIZARE: EDUCAREA LIMBAJULUI

SCOPUL ACTIVITĂȚII: Dezvoltarea capacității copiilor de a înțelege și a exprima emoții prin intermediul unei povești.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
O_1: să identifice cel puțin 3 emoții trăite de personajul Mia (bucurie, furie, supărare, teamă), prin ridicarea jetonului corespunzător, pe parcursul prezentării fragmentelor din poveste
O_2: să formuleze cel puțin o predicție plauzibilă referitoare la continuarea acțiunii, utilizând indiciile oferite de text și de imaginile prezentate de educatoare
O_3: să relateze pe scurt un moment semnificativ al poveștii, respectând succesiunea logică a evenimentelor prezentate
O_4: să exprime verbal sau prin mimică o emoție personală trăită într-o situație similară cu cea a personajului, pornind de la întrebările de sprijin ale educatoarei.

STRATEGII DIDACTICE:
Metode şi procedee: povestirea, conversația euristică, metoda predicțiilor, explicația, Observația, Cubul
Mijloace de învățământ: imagini sugestive din povești (dimineața, joaca , supărarea, seara), cartonașe cu emoții, Păpușa Mia.
Forma de organizare: frontal, individual.

STRATEGII, METODE ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE: evaluare orală și analiza comportamentului copiilor.

Scenariul didactic

Momentele activităţii*	**Conţinut instructiv – educativ**	**Strategia didactică**		
		Metode şi procedee	**Mijloace de învăţământ**	**Forma de organizare**
1.Moment organizatoric	Se vor asigura condițiile mecesare pentru desfășurarea optimă a activității. Se ve pregăti materialul didactic necesar.			
2.Captarea Atenţiei	Se realizeaza prin apariția păpușii Mia . Aceasta , dorește să ne povestească cum a fost una dintre zilele ei, însă are nevoie de ajutorul nostru pentru a înțelege ce simte. Pentru aceasta a adus un plic cu mai multe jetoane.	Conversația	Păpușa Mia Plic cu jetoane	Frontal

3.Reactualizarea cunoştinţelor	Vom deschide plicul cu jetoane și ne vom reaminti emoțiile reprezentate pe fiecare jeton și vom mima emoția respectiva, cu ajutorul expresiei faciale.	Conversația Explicația	Imagini cu emoții	Frontal
4. Anunțarea temei și a obiectivelor	,,Astăzi vom asculta povestea Miei și vom descoperi împreună emoțiile ei , și de asemenea ne vom imagina ce urmează să se intâmple.	Conversația	Păpușa Mia	Frontal
5. Prezentarea noului conținut și dirijarea învăţării	Se realizează prin povestirea fragmentată și aplicarea metodei predicțiilor. Secvența 1: dimineața veselă – se prezintă primul fragment. Educatoarea întreabă: Cum credeți că se simte Mia? Ridicați jetonul potrivit. ,,Ce credeți că se va întâmpla mai departe?,, Secvența 2: Incidentul : se prezintă fragmentul în care castelul este distrus. ,,Cum se simte Mia acum? (copii ridică jetonul potrivit) ,,Ce credeți că va face in continuare?,, Secvența 3: Tristețea : se prezintă fragmentul respectiv. ,,Cum credeți că se simte Mia?,, ,,Ce credeți că se va întâmpla?,, Secvența 4: Teama: se prezintă momentul serii. Educatoarea: ,,Cum se simte Mia?,, ,,Ce ar putea sa o ajute?,, Finalul poveștii: se prezintă deznodământul. Educatoarea : ,,Ce s-a întâmplat?,, , ,,Ați ghicit corect?..	Povestirea Metoda Predicțiilor Conversația euristică Metoda Predicțiilor Conversația euristică	Imagine ilustrativă primului fragment Tablă magnetică Jetoane cu emoții Imagini ilustrative fragmentelor prezentate Jetoane cu emoții	Frontal Individual Frontal Individual
6.Asigurarea retenţiei, a transferului de cunoştinţe şi obţinerea performanţei	După ce povestea a fost reîntregită, mă voi folosi de un cub pe care sunt lipite imagini cu diferite emoții . Copilul solicitat rostogolește cubul, iar pe fața cubului , preșcolarul este rugat să exprime emoția si să redea scena din povestea Miei , în care aceasta a simtit-o. Vom rostogoli acel cub până când vom epuiza toate fețele cubului.	Conversația Explicația Cubul	Cub cu emoțiile Miei	Individual
7. Evaluarea şi încheierea activităţii	Educatoarea întreabă: ,,Ce emoție a simțit Mia în decursul zilei?,, ,,Voi când v-ați simțit așa?,, Voi evalua utilizarea corectă a jetoanelor pe parcursul poveștii, voi aprecia spontaneitatea și creativitatea fiecărui răspuns. Voi face apreiceri generale si individuale.	Conversația		Individual Frontal

ACTIVITĂŢI LIBER ALESE

TEMA ACTIVITĂȚII: PRINDE EMOȚIA
TIPUL ACTIVITĂŢII: Consolidare de priceperi și deprinderi
FORMA DE REALIZARE: individual
LOCUL DESFĂȘURĂRII ACTIVITĂȚII: sala de grupă

SCOPUL ACTIVITĂȚII: Stimularea dezvoltării psiho-motrice prin coordonarea mișcărilor de bază și consolidarea capacității de identificare a emoțiilor într-un context ludic.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
O1: să arunce un balon cu ambele mâini pentru a-l trece printr-un cerc pus la dispoziție de educatoare
O2: să prindă balonul cu ambele mâini după trecerea acestuia prin cerc , înainte ca obiectul să atingă solul, demonstrând coordonare oculo-motorie.
O3: să verbalizeze o situație scurtă din viața personală în care a simțit emoția de pe balon
O4: să aștepte rândul la aruncare fără a-și împinge colegii , respectând regulile de grup stabilite la începutul jocului.
STRATEGII DIDACTICE:
Metode şi procedee: jocul didactic, conversația, demonstrația, exercițiul

Mijloace de învățământ: baloane colorate, cu emoții scrise pe ele , un cerc, spațiu liber pt desfășurarea jocului.
Forma de organizare: frontal

SARCINA JOCULUI: Copiii trebuie să arunce balonul prin cerc , apoi să alerge pentru a-l prinde și să identifice emoția scrisă pe balon.

REGULILE JOCULUI:
1. Fiecare copil aruncă pe rând balonul prin cerc
2. După aruncare , copilul trebuie să alerge și să prindă balonul înainte să cadă.
3. După ce prinde balonul , copilul spune emoția scrisă pe acesta.
4. Copiii trebuie să respecte rândul și indicațiile educatoarei.
5. Nu este permisa împingerea sau deranjarea colegilor în timpul jocului.

ELEMENTE DE JOC:
- Mișcarea (aruncare, alergare, prindere)
- Surpriza (emoția descoperită pe balon)
- Competiția prietenoasă
- Recompensa verbală

Scenariul didactic

Educatoarea explică și demonstrează modul de joc.

Copiii participă pe rând, aruncând balonul prin cerc, alergând după el si identificând emoția.

Fiecare copil își alege un balon cu o emoție , o aruncă printr-un cerc, după care aleargă să prindă balonul înainte ca acesta sa atingă solul.

După prinderea balonului, preșcolarul care execută jocul, trebuie să povestească pe scurt o întâmplare care i-a produs emoția respectivă.

Activitatea se desfășoară într-o atmosferă ludică, cu încurajări și feedback pozitiv.

TEMA ACTIVITĂȚII : „DANSĂM FĂRĂ FRICĂ ȘI CU VOIE BUNĂ„

TIPUL ACTIVITĂȚII: DE CONSOLIDARE SI VERIFICARE

FORMA DE REALIZARE: INDIVIDUAL , PE GRUPURI

LOCUL DESFĂȘURĂRII: SALA DE GRUPĂ

SCOPUL: Dezvoltarea expresivității corporale, a simțului ritmic și a coordonării motrice prin dns și mișcare pe muzică, stimulând în același timp imaginația și buna dispoziție a copiilor.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să execute mișcări simple de dans, în acord cu ritmul muzicii
- Să-și coordoneze mișcările corpului (brațe, picioare, poziții în spațiu)
- Să interpreteze personaje și acțiuni sugerate de cântec
- Să participe activ și cu plăcere la activitățile de grup
- Să-și dezvolte încrederea în sine prin exprimare liberă și mișcare.

- **Scenariul didactic**

Activitatea propune desfășurarea unor dansuri tematice pe muzică, în care copiii sunt încurajați să se exprime liber prin mișcare, imitând personaje și acțiuni sugestive din cântece.

Prin pași simpli și jocuri de rol (elefant , personaj curajos, rățușca) , copiii își dezvoltă coordonarea , simțul ritmic și imaginația.

Activitatea se desfîțoară într-o atmosferă veselă și interactivă, stimulând participarea activă, cooperarea și încrederea în sine, oferind tot odată momente de relaxare și bună dispoziție.

Metode moderne de evaluare la disciplina matematică, ciclul gimnaziu

Prof. Beznea Elena-Felicia

Seminarul Teologic Ortodox “Sf. Andrei” Galaţi

Ca profesor de matematică, am considerat întotdeauna că, pe lângă modul de predare, stilul și metodele de evaluare joacă un rol crucial în procesul didactic. Alegerea acestei teme derivă direct din practica zilnică de la clasă și din dorința de a schimba percepția elevilor asupra acestei discipline.

De cele mai multe ori, evaluarea tradițională — axată exclusiv prin teste scrise clasice — generează o stare de anxietate ridicată, blocând potențialul creativ și analitic al elevilor. Prin abordarea acestei teme, mi-am propus să explorez modul în care evaluarea poate fi transformată dintr-un simplu mijloc de clasificare sau sancționare într-un veritabil instrument de învățare și motivare.

Într-o etapă de dezvoltare atât de sensibilă precum gimnaziul, trecerea de la sintagma „a nota” la „a sprijini să înțeleagă” devine esențială pentru a menține vie curiozitatea elevilor și deschiderea lor către domeniul științelor exacte.

1. Importanța evaluării la disciplina matematică (gimnaziu)

Ca profesor de matematică consider că evaluarea la aceasta disciplină depășește simpla atribuire a unei note; ea joacă un rol dublu, de diagnoză și de structurare a raționamentului. Specificul matematicii de gimnaziu cere ca elevul să nu se limiteze la memorarea mecanică a unor formule, ci să își dezvolte gândirea logică, capacitatea de analiză, perspicacitatea și abilitatea de a rezolva probleme. O evaluare modernă oferă beneficii majore tuturor celor trei părți implicate în procesul educațional:

Importanța pentru elev:

- ✓ Sursă de feedback imediat: În matematică, cunoștințele sunt strict cumulative. O neînțelegere a unui concept de bază (de exemplu, operațiile cu fracții sau proprietățile unghiurilor) blochează înțelegerea temelor viitoare (ecuații, algebră, geometrie în spațiu). Evaluarea continuă îl ajută pe elev să conștientizeze unde se află și ce are de îmbunătățit.
- ✓ Reducerea anxietății și creșterea stimei de sine: Matematica este adesea percepută ca o materie rigidă sau dificilă. O evaluare transparentă, axată pe progresul individual și nu pe sancționarea greșelii, reduce frica de eșec și transformă greșeala într-o oportunitate de învățare.

Prin autoevaluare și evaluare formativă, elevul învață să își monitorizeze propriul proces de gândire, devenind mai autonom în rezolvarea problemelor.

Importanța pentru Profesor

- ✓ Reglarea și optimizarea demersului didactic: Evaluarea reprezintă „oglinda” activității de predare. Rezultatele obținute de elevi îi indică profesorului ce strategii didactice au funcționat, ce noțiuni necesară o reluare și cum trebuie adaptată ritmicitatea lecțiilor.
- ✓ Identificarea și remedierea rapidă a lacunelor: Permite profesorului să intervină la timp prin activități remediale sau de consolidare, înainte ca golurile din cunoștințele elevilor să devină majore.
- ✓ Diferențierea instruirii: Informațiile obținute prin evaluare ajută la crearea unor fișe de lucru adaptate pe niveluri de dificultate — de la sprijin pentru elevii cu dificultăți, până la sarcini de performanță pentru cei pasionați.

Importanța pentru Părinte

- ✓ Barometru real și obiectiv al progresului: Evaluarea le oferă părinților o imagine clară asupra evoluției elevului, dincolo de o simplă notă într-un catalog.

- ✓ Focalizare pe competențe, nu doar pe note: O evaluare completă explică părintelui ce știe să facă elevul (ex: raționament geometric bun, dar neatenție la calcul algebric), facilitând o comunicare mai constructivă între școală și familie.
- ✓ Parteneriat educațional conștient: Părintele înțelege mai bine cum își poate sprijini copilul acasă, oferindu-i susținere emoțională și logistică pe baza nevoilor reale identificate de profesor.

2. Metode moderne de evaluare cu exemple concrete din matematica de gimnaziu

Consider că metodele moderne (complementare) nu înlocuiesc testele clasice, ci le completează, oferind o imagine mult mai reală a capacităților elevului.

A. Proiectul, această metodă pune accent pe aplicabilitatea matematicii în viața reală.

- exemplu (Geometrie, Clasa a VII-a): *„Geometria din școala mea”*. Elevii primesc sarcina de a măsura și calcula suprafața și volumul sălii de clasă sau de a identifica forme geometrice în arhitectura clădirii școlii (unghiuri, arii, perimetre). Evaluarea se face pe baza unui raport scurt și a acurateței măsurătorilor/calculelor.

B. Portofoliul Matematic, reprezintă „cartea de vizită” a progresului elevului pe parcursul unei unități de învățare sau al unui semestru.

- exemplu (Clasa a VI-a – Ecuații și Inecuații): Portofoliul elevului va conține:
  1. O fișă de lucru cu erori corectate de el însuși (ce a greșit și cum a rezolvat corect).
  2. O problemă creată de elev (cu aplicație practică).
  3. O hartă conceptuală a capitolului.
  4. O fișă de autoevaluare.

C. Hărțile conceptuale (Mind Maps), ajută la organizarea vizuală a noțiunilor abstracte.

- exemplu (Clasa a V-a – Fracții): Elevii creează o hartă vizuală care pleacă de la termenul central „Fracții” și se ramifică în: *Fracții subunitare, echiunitare, supraunitare*, *Aducerea la același numitor*, *Operații* (cu exemple desenate pentru fiecare caz).

D. Instrumente digitale și platforme interactive, utilizarea tehnologiei transformă evaluarea într-un joc interactiv, fiind ideală pentru evaluarea formativă (de parcurs).

- exemplu (Quizizz / Kahoot!): Teste scurte de 5-10 minute la începutul sau sfârșitul orei (ex: *Recunoașterea formulelor de calcul prescurtat* la clasa a VIII-a). Profesorul vede instant la ce întrebări s-a greșit cel mai mult și poate clarifica problema pe loc.
- exemplu (GeoGebra): Elevii construiesc figuri geometrice dinamice (ex: *Liniile importante în triunghi*) și demonstrează proprietățile acestora, fiind evaluați pe baza construcției corecte și a raționamentului vizual.

3. Concluzii și Recomandări Practic-Metodice

Trecerea de la evaluarea tradițională la un sistem modern și integrat de evaluare la disciplina matematică reprezintă o necesitate pedagogică în învățământul gimnazial actual. În urma aplicării acestor metode complementare, se pot desprinde următoarele concluzii și direcții de acțiune la clasă:

➢ *Echilibrul între tradițional și modern*: Metodele moderne de evaluare nu anulează testele scrise clasice, ci le îmbracă într-o formă mai variată. Evaluarea sumativă (extemporalul) rămâne utilă pentru verificarea achizițiilor finale, însă metodele moderne (portofoliul, proiectul, aplicațiile digitale) sunt cele care construiesc învățarea pas cu pas și mențin motivația.

- *Transformarea greşelii din „sancţiune” în „oportunitate”:* Prin utilizarea autoevaluării și a fișelor de remediere în cadrul portofoliului, elevii își pierd teama de a greși. Ei înțeleg că o eroare de calcul sau un raționament geometric incomplet nu reprezintă un eșec definitiv, ci doar o etapă naturală în înțelegerea matematicii.
- *Creşterea implicării şi a autonomiei*: Când elevul construiește o figură geometrică în GeoGebra sau creează o problemă practică pentru portofoliu, el devine din simplu receptor un partener activ în propriul proces de formare.

Ca profesor de matematică pot menţiona că un proces de evaluare modern, flexibil și empatic contribuie nu doar la obținerea unor note mai bune la matematică, ci la dezvoltarea unei gândiri structurate, la creșterea stimei de sine și la construirea unei relații de încredere între elev, profesor și părinte.

4. Bibliografie

1. **Bocoș, Mușata** (2002), *Didactica disciplinelor matematice*, Editura Paralela 45, Pitești.
2. **Cucoș, Constantin** (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași.
3. **Maniu, C., Stoica, A.** (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Deșteptarea, Bacău.
4. **Ministerul Educației și Cercetării** (2017), *Programa școlară pentru disciplina Matematică - clasele a V-a – a VIII-a*, București.
5. **Radu, Ion T.** (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Strategii remediale pentru reducerea dificultăților de învățare la matematica ciclului gimnazial

Prof. Beznea Elena-Felicia

Seminarul Teologic Ortodox “Sf. Andrei” Galaţi

1. Introducere

Matematica este o disciplină cumulativă, în care înțelegerea noilor noțiuni depinde în mod direct de stăpânirea conceptelor matematice anterioare. În calitate de profesor de matematică la nivel gimnazial, am observat că tranziția de la aritmetica elementară din ciclul primar la algebră și geometrie riguroasă generează frecvent dificultăți de înțelegere în rândul elevilor.

La disciplina matematică, procesul remedial nu trebuie privit ca o simplă reluare mecanică a materiei, ci ca o recalibrare strategică a demersului didactic, adaptată nevoilor specifice ale fiecărui elev. Eficiența acestui demers depinde nu doar de rigoarea matematică, ci și de modul în care cadrul didactic gestionează relația educațională, asigurând un mediu sigur și stimulativ pentru învățare.

2. Tipologia dificultăților frecvente la matematica de gimnaziu

Pentru a proiecta o intervenție remedială eficientă, este necesară identificarea corectă a sursei blocajului:

✓ la algebră pot apărea dificultăți de abstractizare: trecerea de la lucrul cu numere concrete la calculul algebric cu variabile (*x, y, a, b*) creează adesea confuzii conceptuale;

✓ la geometrie pot apărea dificultăţi de reprezentare spațială: incapacitatea de a transpune o problemă din text într-o figură geometrică corectă sau de a vizualiza proprietățile figurilor/corpurilor;

✓ deficit în algoritmizare și calcul: greșeli de calcul repetate, stăpânirea nesigură a operațiilor de bază cu numere raționale (fracții, zecimale, semne);

✓ anxietatea matematică și blocajul emoțional: un blocaj provocat de teama de greșeală, neîncrederea în propriile forțe sau experiențe de evaluare negative anterioare. Conform cercetărilor realizate de Friesen et al. (2017), o relație de sprijin bazată pe încredere reduce anxietatea școlară și sprijină retenția noțiunilor, în timp ce abordările rigide sau autoritare sporesc retragerea socială și scăderea performanțelor.

3. Ghid practic de strategii remediale aplicate

A. **Abordarea tridimensioanală C-P-A** (Concret – Pictorial – Abstract) care a fost conceptualizată și dezvoltată de psihologul cognitiv și pedagogul american Jerome Bruner, în anii '60. Deși fundamentul teoretic îi aparține lui Jerome Bruner, abordarea a fost preluată, adaptată și denumită explicit C-P-A (Concrete-Pictorial-Abstract) de către Ministerul Educației din Singapore în anii '80, când au dezvoltat celebra metodă Singapore Math. Aceștia au transformat teoria lui Bruner într-o metodologie didactică de succes pentru predarea matematicii, folosită astăzi pe scară largă la nivel internațional pentru reducerea dificultăților de învățare.

Experiența la catedră mi-a demonstrat că trecerea prematură sau bruscă la simbolismul matematic este principala cauză a apariției blocajelor cognitive la gimnaziu. Modelul C-P-A (Concret – Pictorial – Abstract), fundamentat de Bruner (1966), propune o eșalonare progresivă a înțelegerii, facilitând ancorarea noțiunilor abstracte în experiențe concrete și vizuale.

1. *Nivelul concret*: Elevul operează cu obiecte fizice pentru a “simți” conceptul. Exemplu: la introducerea operării cu fracții sau numere întregi, se utilizează discuri fracționare, riglete sau jetoane colorate pentru reprezentarea numerelor pozitive și negative.

2. *Nivelul pictorial*: Elevul transpune acțiunea fizică într-o reprezentare vizuală. Exemplu: Problematicile algebrice sau de calcul fracționar sunt desenate prin modele cu bare (metoda figurativă), diagrame sau reprezentări pe axa numerelor.
3. *Nivelul abstract*: Abia după ce reprezentarea vizuală este înțeleasă, se introduce limbajul matematic riguros (ecuații, formule, algoritmi de calcul).

Această trecere treptată împiedică memorarea mecanică și construiește o înțelegere conceptuală durabilă.

B. Segmentarea problemelor complexe

Problemele matematice cu nivel ridicat de complexitate (cum ar fi ecuațiile de gradul I cu paranteze și fracții sau problemele de geometrie sintetică) generează adesea o supraîncărcare a memoriei de lucru la elevii cu dificultăți de învățare. Activitatea la catedră mi-a arătat că atunci când un elev este pus în fața unei probleme cu multiple operații interdependente, acesta nu se blochează din lipsă de capacitate, ci din imposibilitatea de a gestiona concomitent toate etapele algoritmului. Pentru a reduce această anxietate cognitivă, strategia remedială presupune divizarea problemei principale în sub-sarcini accesibile, sprijinite pe două piloni metodologici:

B1.Algoritmizarea și utilizarea fișelor de ghidaj. Aceste fișe oferă un suport vizual permanent, clarificând „ce trebuie făcut” la fiecare pas. Ele elimină astfel incertitudinea și impulsivitatea.

Exemplu 1 *(Ecuație de gradul I cu paranteze și numitori):*

Pasul 1: Desfacerea parantezelor (atenție la semnul minus din fața parantezei!).
Pasul 2: Aducerea la același numitor a tuturor termenilor și eliminarea numitorilor.
Pasul 3: Separarea termenilor: cei cu necunoscută în stânga, termenii liberi în dreapta (cu schimbarea semnului la trecerea peste egal).
Pasul 4: Efectuarea calculelor și reducerea termenilor similari.
Pasul 5: Aflarea necunoscutei și verificarea soluției.

Exemplu 2 *(Geometrie sintetică – Demonstrarea congruenței triunghiurilor):*

Pasul 1: Identificarea și scrierea ipotezei și concluziei.
Pasul 2: Marcarea pe desen a elementelor date ca fiind egale/congruente.
Pasul 3: Alegerea cazului de congruență potrivit (L.U.L., U.L.U., L.L.L.).
Pasul 4: Redactarea celor 3 condiții obligatorii.
Pasul 5: Deducerea egalității elementelor cerute în concluzie.

Avantajul utilizării algoritmizării și a fișelor de ghidaj constă în faptul că acestea: oferă un suport vizual permanent, clarificând pas cu pas ce trebuie făcut; elimină incertitudinea și impulsivitatea elevilor în rezolvarea sarcinilor; ghidează elevul în structurarea etapelor de rezolvare, prevenind omiterea unor pași esențiali.

B2. Tehnica retragerii treptate a sprijinului

În procesul de învățare remedială la matematică, pilonul central îl reprezintă sprijinirea structurată a elevului pentru a trece de la o stare de dependență totală față de profesor la autonomie cognitivă. Această tranziție se realizează eficient prin aplicarea modelului celor trei etape progresive:

1. *Modelul integral rezolvat*. În acestă etapă este eliminată anxietatea de calcul, elevul nu mai este presat să găsească rezultatul numeric, ci își concentrează întreaga atenție asupra logicii și structurii de rezolvare.

Modul de aplicare la clasă: Profesorul oferă pe fișă o problemă complet rezolvată, însoțită de explicații scrise pe marginea fiecărui pas.

În paralel, la tablă, profesorul aplică tehnica „gândirii cu voce tare”: verbalizează deciziile luate la fiecare pas, întrebările pe care și le pune singur și eventualele „capcane” de evitat (ex: „Văd o paranteză precedată de semnul minus, deci când o desfac trebuie să schimb semnele tuturor termenilor din interior”).

Beneficiu remedial: Oferă o „hartă mentală” clară și un model impecabil de redactare matematică.

2. *Rezolvarea parțială (Sarcini cu completare de spații)* Reprezintă faza intermediară critică, de sprijin parțial deoarece elevul preia controlul treptat asupra sarcinilor, fără a fi lăsat direct în fața unei probleme înspăimântătoare pe ecranul/foaia goală.

Modul de aplicare la clasă:

Exercițiul A (Sprijin 75%): Primii pași algoritmici (aflarea numitorului comun, desfacerea parantezelor) sunt deja redactați pe fișă. Elevul trebuie doar să completeze spațiile libere aferente simplificării sau efectuării adunărilor/scăderilor finale.

Exercițiul B (Sprijin 40%): Se oferă doar structura generală a pașilor (ex: casete goale sau etape marcate punctual: Pasul 1: ..., Pasul 2: ...), iar elevul execută calculele efective.

Beneficiu remedial: Previne sentimentul de neputință și construiește stima de sine. Elevul trăiește succesul finalizării problemei, chiar dacă a efectuat doar 30–50% din activitate.

3. *Rezolvarea independentă:* Etapa finală în care sprijinul exterior este complet retras, fiind înlocuit de instrumente de autoreglare interiorizate sau disponibile ca reper pasiv.

Modul de aplicare la clasă: Elevul primește o problemă similară ca structură cu cele exersate anterior, dar fără nicio parte rezolvată în prealabil. Singurul element de suport permis este fișa-algoritm / lista de verificare, pe care elevul o consultă autonom pentru a verifica dacă a urmat toți pașii necesari.

Beneficiu remedial: Consolidează transferul cunoștințelor și autoevaluarea, transformând algoritmul învățat într-o deprindere de lucru pe termen lung.

Această abordare în activitatea remedială este eficientă deoarece construiește încrederea (elevul trăiește succesul la fiecare pas mic finalizat corect, reducându-se teama de eșec global) și profesorul nu etichetează elevul ca fiind „incapabil să rezolve problema”, ci identifică exact pasul la care apare blocajul (ex: doar la schimbarea semnului sau doar la aducerea la același numitor) și intervine punctual.

C. Folosirea greșelii ca oportunitate de învățare

Așa cum subliniază Ștefanovič (1979), tactul pedagogic presupune capacitatea de a aprecia corect situațiile educative fără a leza demnitatea elevului. În predarea matematicii, un profesor cu tact nu folosește greșeala sau nota mică ca pe un instrument de umilire sau sancționare, ci ca pe o ocazie de învățare și diagnostic. Profesorul discută cu elevul de ce s-a ajuns la acel rezultat greșit (este o eroare de calcul, o neînțelegere a definiției sau o aplicare greșită a proprietății?).

În loc să sancționeze doar rezultatul final, profesorul investighează procesul de gândire al elevului, clasificând natura erorii:

Tip de eroare	Sursă	Direcție de remediere
Eroare de calcul	Atenție, viteză de lucru	Exercițiu de verificare/auto-corectură
Neînțelegerea definiției	Lacune conceptuale	Reluarea teoriei, exemple/contraexemple
Aplicare greșită a proprietății	Raționament sau transfer deficitar	Analiza condițiilor de aplicabilitate

Încurajarea elevului de a nota greșeala, de a înțelege *de ce* a greșit și de a scrie varianta corectă transformă învățarea dintr-un proces pasiv într-unul activ și prin faptul că elevul învață să-și monitorizeze propriul proces de învățare, să-și identifice tiparele de eroare și să devină mai autonom în rezolvarea problemelor.

D. Utilizarea fișelor remediale diferențiate

Activitatea remedială la clasă sau la orele de recuperare beneficiază masiv de fișe de lucru structurate pe niveluri de dificultate:

Nivelul 1 (Ancoră):

Scop: Fixarea noțiunilor de bază și construirea încrederii

Tip de sarcini: Exerciții directe de recunoaștere și aplicare a formulei/proprietății.

Nivelul 2 (Consolidare): Aplicare în contexte simple, ghidate.

Scop: Trecerea de la recunoaștere la aplicare practică.

Tip de sarcini: Exerciții în contexte simple și familiare, dar care includ indicii, modele rezolvate sau pași ghidați pentru sprijin suplimentar.

Nivelul 3 (Autonomie): Probleme cu minim două etape de rezolvare.

Scop: Dezvoltarea gândirii critice și a independenței în rezolvare.

Tip de sarcini: Probleme complexe care necesită cel puțin doi pași de rezolvare (de exemplu: extragerea datelor, combinarea a două reguli/formule și formularea concluziei).

4. Dimensiunea etică și relațională în activitatea remedială

Eficiența oricărei strategii didactice depinde în mod direct de climatul din sală, atitudinea profesorului și stăpânirea tactului pedagogic. Van Manen (2015) definește tactul pedagogic drept abilitatea de a face „ceea ce este potrivit” într-o situație unică, punând accent pe dimensiunea etică și relațională.

Factor cheie	Manifestare în activitatea remedială	Impact asupra elevului
Empatia și răbdarea	Răspuns calm la întrebări repetate; evitarea ironiei și a etichetării.	Reduce anxietatea școlară și încurajează adresarea întrebărilor.
Obiectivitatea și încurajarea	Evaluarea progresului individual și explicarea clară a deciziilor, fără favoritism.	Crește stima de sine, motivația intrinsecă și încrederea în cadru.
Parteneriatul cu familia	Comunicare transparentă și politicoasă cu părinții privind pașii de recuperare.	Creează un mediu de suport unitar și oferă elevului un sentiment de siguranță.

Atunci când tactul pedagogic lipsește, iar profesorul recurge la ironie, măsuri autoritare sau pedepse disproporționate, se declanșează un efect de cascadă negativ : elevul își pierde motivația, resimte stări de anxietate ridicată și își blochează potențialul de învățare.

5. Concluzii

Activitatea remedială la matematică în ciclul gimnazial nu reprezintă un simplu program suplimentar de exerciții, ci o refacere a punților de încredere ale elevului în propriile capacități intelectuale.

Așa cum arată studiile de specialitate, modul în care profesorul reacționează în fiecare zi la greșeli, modul în care oferă feedback și calitatea parteneriatului creat cu elevii și părinții sunt decisive. Combinând strategii didactice clare (vizualizare, segmentare, fișe diferențiate) cu un tact pedagogic bazat pe respect și suport, profesorul de matematică poate transforma eșecul temporar într-o etapă firească și depășibilă a procesului de învățare.

6. Bibliografie

1. **Bruner, J. S.** (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press of Harvard University Press.
2. **Friesen, S., Sebastianski, M., & Saar, C.** (2017). *Teacher-student relationships and student engagement: A review of the research literature*. Calgary: Galileo Educational Network.
3. **Ștefanovič, J.** (1979). *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. **van Manen, M.** (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Left Coast Press.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ – O DIMENSIUNE ESENȚIALĂ A FORMĂRII COMPETENȚELOR PENTRU VIAȚĂ

Prof. Șerban Raluca-Cristina
Școala Gimnazială „Prof. Ilie Popescu” Șotânga, județul Dâmbovița

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, educația este chemată să depășească limitele transmiterii de cunoștințe și să contribuie la dezvoltarea competențelor necesare unei participări active și responsabile în viața socială. Educația nonformală completează educația formală prin experiențe autentice de învățare, centrate pe nevoile, interesele și potențialul fiecărui elev.

Schimbările sociale, economice și tehnologice din ultimele decenii au determinat reconsiderarea rolului școlii în formarea elevilor. Dacă educația formală rămâne principalul cadru pentru transmiterea cunoștințelor și certificarea competențelor, aceasta nu poate răspunde singură tuturor nevoilor de dezvoltare ale tinerilor. În acest context, educația nonformală se afirmă ca o componentă complementară, capabilă să creeze contexte autentice de învățare și să faciliteze dezvoltarea competențelor personale, sociale și civice.

Educaţia nonformală se referă la recunoaşterea „importanţei educaţiei, a învăţării şi a formării, care se întâmplă în afara instituţiilor cu rol dedicat”. Oricine poate învăța. Oriunde. Tot timpul. Contextul educaţional european actual favorizează şi susţine discursul referitor la învăţarea pe tot parcursul vieţii din perspectiva coerenţei şi a unei abordări mai ample cu accent pe accesul la educaţie şi pe formare pentru cât mai multe grupuri ţintă, modalitatea de valorificare a cunoştinţelor, a abilităţilor şi a competenţelor dobândite în diferite contexte de învăţare, implicarea socială şi cetăţenie activă etc. Perspectivele asupra educaţiei la care se face adesea referire în acest context vizează etapele educaţiei şi ale formării (cicluri sau stadii) şi pun accentul pe cele trei tipuri complementare de educaţie: formală, nonformală şi informală.

De-a lungul timpului, cadrele didactice au fost fie facilitatori sau mediatori, fie subiecţi ai procesului de învăţare nonformală, fără a avea pretenţia sau „conştienţa” importanţei unui astfel de rol. La nivel internaţional, sfârşitul anilor '60 şi începutul anilor '70 reprezintă perioada când i s-a acordat o atenţie crescută educaţiei nonformale. Dintre caracteristicile educaţiei nonformale se pot enumera relevanţa în raport cu nevoile diferitelor grupuri ţintă specifice, obiectivele clar definite şi flexibilitatea în maniera în care sunt organizate activităţile sau alese metodele. O perspectivă din care poate fi privită educația nonformală este cea economică, întrucât este necesar să fie corelată educaţia cu piaţa muncii şi dificultatea adaptării sistemului formal de educaţie la schimbările socio-economice ale perioadei respective. Este foarte important ca grupul ţintă să se implice direct în planificarea şi în organizarea conţinuturilor curriculare, pe baza principiului „de jos în sus” într-un context social dat şi asupra căruia aceştia pot exercita ulterior influenţă şi genera schimbarea. În anii '90, UNESCO (1997) definea educaţia nonformală ca fiind constituită din „orice activităţi educaţionale organizate şi susţinute care nu corespund exact a ceea ce numim educaţie formală. Aceasta poate fi realizată în cadrul sau în afara instituţiilor de educaţie şi se adresează persoanelor de toate vârstele (...) Educaţia nonformală nu urmează un sistem ierarhizat şi poate diferi ca durată, fără a implica în mod obligatoriu certificarea rezultatelor învăţării”.

Educația formală și cea nonformală urmăresc obiective educaționale comune, însă utilizează modalități diferite de atingere a acestora. Ambele sunt organizate și intenționate, însă educația nonformală se diferențiază prin caracterul voluntar al participării, flexibilitatea organizării și accentul pus pe învățarea experiențială. În timp ce educația formală se desfășoară într-un cadru curricular riguros, cu evaluări standardizate și raportare la

performanțele grupului, educația nonformală favorizează autoevaluarea, feedbackul continuu și progresul individual. Atmosfera de învățare este una relaxată, colaborativă și adaptată nevoilor participanților, activitățile putând avea loc atât în școală, cât și în comunitate, în muzee, biblioteci, parcuri sau alte spații educaționale. Este necesară îmbinarea celor două forme de educație, deoarece utilizarea metodelor nonformale în școală contribuie la creșterea motivației și la apropierea elevilor de procesul de învățare.

Tinerii au nevoie de mult mai mult decât acumularea de informații și anume de dezvoltarea comunicării, colaborării, a gândirii critice, a creativității, a autonomiei, a managementului timpului, a responsabilității, a stimei de sine, dar și a competențelor de viață și a capacității de a transfera cunoștințele în contexte reale. Educația nonformală răspunde acestor nevoi prin activități care valorifică experiența directă și implicarea activă a elevilor. În locul memorării pasive, elevii sunt provocați să colaboreze, să rezolve probleme, să ia decizii și să reflecteze asupra propriilor experiențe. Acest tip de învățare favorizează dezvoltarea competențelor transferabile și contribuie la formarea unor persoane autonome și responsabile.

Experiența didactică demonstrează că metodele nonformale pot fi integrate cu succes în activitatea școlară fără a afecta obiectivele curriculare. În cadrul programului **„Școala Altfel”** au fost organizate activități precum:

- dezbateri pe teme de actualitate;
- ateliere de lectură și creație;
- jocuri de rol;
- procese simulate;
- activități de voluntariat;
- întâlniri cu specialiști din comunitate;
- proiecte interdisciplinare;
- campanii de educație civică;
- activități desfășurate în bibliotecă, muzeu și în aer liber.

Aceste activități au urmărit dezvoltarea comunicării, colaborării, responsabilității și implicării civice, elevii devenind participanți activi la propria formare. Este recomandată utilizarea unei game variate de metode nonformale: brainstorming, joc de rol, teatru-forum, studii de caz, învățare prin experiență, proiecte comunitare, mentorat, cafenea publică, biblioteca vie, team-building, dezbateri și activități în natură. Alegerea acestora trebuie realizată în funcție de obiectivele educaționale și de particularitățile grupului de elevi.

În primul rând, educația nonformală contribuie la dezvoltarea competențelor dificil de format exclusiv prin metode tradiționale, precum comunicarea, colaborarea, creativitatea și leadershipul. În al doilea rând, metodele nonformale sporesc motivația pentru învățare prin implicarea directă a elevilor și prin raportarea activităților la situații reale de viață. O altă concluzie importantă este necesitatea pregătirii profesorilor pentru utilizarea acestor metode. Formarea continuă și colaborarea dintre școli, organizații neguvernamentale, comunitate și părinți reprezintă condiții esențiale pentru extinderea educației nonformale în școli. În ceea ce privește programul **„Școala Altfel”**, există atât beneficii, cât și dificultăți de implementare. Astfel, există provocări legate de birocrație, planificare și resurse, dar și recomandări privind implicarea elevilor și a părinților în alegerea activităților, colaborarea cu ONG-urile și orientarea spre activități cu obiective clare de învățare.

Se observă că indiferent de perspectiva de definire a educaţiei nonformale, câteva aspecte sunt considerate importante, precum: curriculum, grup ţintă, structurare, intenţionalitate, actori, utilitate, corelarea cu alte tipuri de învăţare, context, proces, rezultate ale învăţării, impact. Este în acelaşi timp important să fie subliniată ideea că învăţarea în contexte nonformale reflectă intenţionalitatea în construirea activităților şi participarea la astfel de activităţi şi presupune corelarea ofertei de educaţie şi a obiectivelor aferente cu nevoile grupului ţintă prin utilizarea de metode şi instrumente specifice, iar pentru beneficiar reprezintă o activitate voluntară de învăţare, care presupune o alegere clară în raport cu un anumit context personal şi/ sau profesional. Educația nonformală este centrată pe

beneficiar şi pe nevoile reale ale acestuia de învăţare, facilitează identificarea nevoilor beneficiarului pentru o mai bună adaptare a procesului de învăţare dedicat acestuia, este adaptată comunităţii, grupului şi/ sau individului şi presupune o învăţare în ritm propriu, este structurată şi organizată, are ataşate obiective clare de învăţare şi presupune un management eficient al resurselor, presupune un proces complex de învăţare care poate fi încadrat într-un curriculum, conduce la obţinerea de rezultate într-o perioadă determinată de timp (de cele mai multe ori mai scurtă decât în cazul educaţiei formale), conţinuturile putând fi uşor înnoite sau îmbunătăţite, presupune extinderea cadrului de învăţare, diversificarea şi flexibilizarea spaţiului şi timpului de învăţare, se bazează pe multe metode active/ interactive şi diversificate de învăţare, permite achiziţia de noi cunoştinţe, abilităţi, atitudini, susţine dezvoltarea personală a indivizilor/ grupurilor, reprezintă, în primul rând, învăţare prin noi experienţe şi permite valorificarea experienţei anterioare, poate să conducă la recunoaşterea competenţelor dobândite, este preponderent autoevaluativă, implicând întotdeauna un proces de reflecţie, poate aduce o schimbare în bine la nivelul comunităţii. Astfel, educaţia nonformală poate fi descrisă, printre altele, ca fiind: holistică, incluzivă, diversă, multiculturală, continuă, formativă, complementară, provocatoare, stimulativă, distractivă, neconvenţională, interactivă, participativă, voluntară, opţională, nondirectivă, sustenabilă, flexibilă, atractivă, aplicabilă, accesibilă, ajustabilă, inovatoare, creativă, dinamică, pozitivă.

Un instrument-suport pentru gestionarea rezultatelor învăţării în contexte diferite, inclusiv în contexte nonformale, este portofoliul de educaţie permanentă. Cercetătorii şi practicienii în educaţie au dezvoltat numeroase instrumente care au drept scop reunirea experienţelor educaţionale ale persoanelor de orice vârstă, astfel încât ele să devină un prilej de reflecţie pentru posesor şi o sursă de informaţie de calitate pentru părinţi, educatori sau angajatori. România a explorat posibilitatea introducerii acestui instrument, el fiind cuprins în Legea Educaţiei Naţionale, dar nu a fost încă aleasă forma lui concretă de implementare. Construirea portofoliului pleacă de la premisa că orice persoană are un portofoliu implicit şi că trebuie găsite cadrul şi mecanismele de explicitare, astfel încât rezultatele învăţării să fie cât mai bine valorizate. Un rol important în acest proces este acordat diferiţilor „agenţi” care pot susţine persoanele în structurarea portofoliului şi pot contribui la conţinutul acestuia (ex. diriginţi, profesori, antrenori, formatori, mentori, animatori). Printre aceştia se numără şi cei care realizează activităţi de educaţie nonformală şi care vor putea astfel susţine beneficiarul în procesul de reflectare asupra conţinuturilor descrise şi în stabilirea relevanţei utilizării lor în anumite contexte

Educația nonformală reprezintă o resursă pedagogică valoroasă pentru dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI. Complementaritatea dintre educația formală și cea nonformală permite construirea unor experiențe autentice de învățare, în care elevul devine participant activ, iar profesorul își asumă rolul de facilitator al învățării. Metodele nonformale sporesc motivația, dezvoltă autonomia și responsabilitatea și contribuie la formarea unor competențe transferabile în viața personală și profesională. Integrarea acestora în activitatea școlară presupune însă deschidere instituțională, formarea continuă a cadrelor didactice și consolidarea parteneriatelor dintre școală, familie, comunitate și organizațiile neguvernamentale.

În perspectiva dezvoltării unei educații centrate pe competențe, educația nonformală nu trebuie privită ca o alternativă la educația formală, ci ca o dimensiune complementară care îmbogățește experiența școlară și contribuie la formarea integrală a elevului.

Bibliografie

1. Costea, O. (coord.), Cerkez, M., Sarivan, L., *Educaţia nonformală şi informală: realităţi şi perspective în şcoala românească*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2009
2. Gavriliță, A., Dumitrescu, V., *Despre educație. Nonformală,* București: Fundaţia pentru Dezvoltarea Societăţii Civile, 2012
3. Hagău, G., Onofrei, D., Pădure, M., *Educație și formare - perspective actuale* -, Cluj-Napoca: Editura Argonaut & Limes, 2016
4. Joița, E. (2008). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Editura Universitaria.
5. Fundația Noi Orizonturi. (2012). *20 de minute pentru educația nonformală*. Material rezultat în urma cafenelei publice dedicate educației nonformale.

STRATEGII MODERNE DE PREVENIRE ȘI GESTIONARE A COMPORTAMENTELOR DIFICILE ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Prof. Șerban Raluca-Cristina
Școala Gimnazială „Prof. Ilie Popescu” Șotânga, județul Dâmbovița

1. Rezumat

Comportamentele dificile manifestate de elevi reprezintă una dintre cele mai importante provocări cu care se confruntă cadrele didactice în contextul actual al educației. Transformările sociale, dezvoltarea tehnologiei, diversitatea nevoilor educaționale și schimbările din mediul familial determină apariția unor situații educaționale complexe, care necesită abordări moderne, fundamentate științific și adaptate particularităților fiecărui elev. Managementul eficient al comportamentelor dificile nu se rezumă la aplicarea unor măsuri disciplinare, ci presupune înțelegerea mecanismelor neuropsihologice ale comportamentului, construirea unui climat educațional pozitiv, utilizarea strategiilor preventive și dezvoltarea relațiilor bazate pe respect, empatie și comunicare eficientă între profesor, elev și familie.

Studiul își propune să analizeze principalele strategii moderne de prevenire și gestionare a comportamentelor dificile în mediul școlar, pornind de la literatura de specialitate și de la materialele utilizate în programele recente de formare a cadrelor didactice. Sunt evidențiate atât cauzele care generează comportamentele problematice, cât și modalitățile prin care profesorii pot crea contexte favorabile autoreglării emoționale, responsabilizării și dezvoltării competențelor socio-emoționale ale elevilor. O atenție deosebită este acordată managementului pozitiv al clasei, disciplinei pozitive, intervenției diferențiate și colaborării dintre școală, familie și comunitate, considerate elemente esențiale pentru prevenirea dificultăților comportamentale și pentru promovarea incluziunii școlare.

Cuvinte-cheie: managementul clasei, comportamente dificile, disciplină pozitivă, incluziune, competențe socio-emoționale, prevenție, intervenție educațională.

2. Introducere

Educația contemporană traversează o perioadă de transformări profunde, determinate de schimbările sociale, culturale și tehnologice care influențează dezvoltarea copiilor și adolescenților. În acest context, școala nu mai are doar rolul de a transmite cunoștințe, ci și responsabilitatea de a crea un mediu sigur, echitabil și favorabil dezvoltării armonioase a fiecărui elev. Una dintre cele mai importante provocări ale profesorului contemporan este reprezentată de gestionarea comportamentelor dificile, care pot afecta atât procesul de învățare, cât și climatul relațional al clasei.

Majoritatea comportamentelor considerate problematice nu reprezintă manifestări intenționate de opoziție, ci modalități prin care elevii exprimă dificultăți de autoreglare emoțională, nevoi nesatisfăcute, experiențe negative sau incapacitatea de a răspunde adecvat cerințelor mediului școlar. Din această perspectivă, intervenția profesorului trebuie să depășească paradigma sancțiunii și să se concentreze asupra identificării cauzelor comportamentului și asupra dezvoltării unor strategii educaționale preventive și formative.

Totodată, cercetările actuale din domeniul neuroștiințelor și al psihologiei educaționale demonstrează că emoțiile influențează direct procesele cognitive implicate în învățare, atenție și memorare. Funcționarea sistemului nervos, nivelul stresului și sentimentul de siguranță psihologică determină

disponibilitatea elevului pentru învățare, iar profesorul devine un facilitator al autoreglării emoționale și al dezvoltării competențelor sociale.

În acest context, strategiile moderne de management al comportamentelor dificile se bazează pe prevenție, comunicare eficientă, disciplină pozitivă, dezvoltarea relațiilor de încredere și colaborarea permanentă cu familia și comunitatea educațională. Aceste direcții sunt promovate în literatura pedagogică recentă care evidențiază necesitatea unei abordări sistemice și multidisciplinare a managementului clasei.

3. Fundamentare teoretică

Managementul comportamentelor dificile reprezintă un domeniu interdisciplinar aflat la intersecția pedagogiei, psihologiei educaționale, neuroștiințelor și managementului educațional. În literatura de specialitate, comportamentul este definit ca rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile individuale ale elevului și factorii contextuali ai mediului în care acesta se dezvoltă. Astfel, manifestările disruptive nu pot fi analizate exclusiv prin prisma conduitei individuale, ci trebuie raportate la relațiile sociale, climatul clasei, practicile didactice și contextul familial. Conform perspectivei managementului pozitiv al clasei profesorul are rolul de a organiza un mediu educațional predictibil, sigur și stimulativ, în care regulile sunt clare, consecvente și asumate de către elevi. În această abordare, accentul se deplasează de la controlul comportamentului către dezvoltarea responsabilității personale, a autonomiei și a competențelor socio-emoționale.

O contribuție importantă la înțelegerea comportamentelor dificile este adusă de neuroștiințele educației. Modelul creierului triunic explică faptul că reacțiile impulsive apar atunci când structurile cerebrale implicate în răspunsurile emoționale predomină asupra zonelor responsabile de autocontrol și luarea deciziilor. În situații de stres, amenințare sau suprasolicitare, elevii pot manifesta comportamente de evitare, opoziție, agresivitate sau retragere, fără ca acestea să reflecte neapărat lipsa de motivație sau de respect față de profesor. În consecință, strategiile educaționale eficiente urmăresc diminuarea nivelului de stres și dezvoltarea autoreglării emoționale, nu exclusiv sancționarea comportamentului.

De asemenea, este extrem de importantă abordărea incluzivă, care presupune adaptarea strategiilor didactice la particularitățile individuale ale elevilor și colaborarea permanentă cu familia, consilierul școlar și ceilalți specialiști implicați în procesul educațional. Managementul comportamentelor dificile devine astfel o responsabilitate comună a întregii comunități educaționale, iar succesul intervenției depinde de coerența și consecvența măsurilor adoptate.

4. Perspective psihopedagogice și neuroștiințifice asupra comportamentelor dificile

În ultimii ani, cercetările din domeniul psihologiei și neuroștiințelor au modificat semnificativ modul în care sunt interpretate comportamentele dificile ale elevilor. Dacă abordările tradiționale puneau accent pe control și sancțiune, perspectivele actuale consideră comportamentul o formă de comunicare prin care elevul exprimă nevoi, emoții, frustrări sau dificultăți de adaptare. Reacțiile comportamentale sunt influențate de funcționarea sistemului nervos și de nivelul de activare emoțională. În condiții de stres intens, creierul prioritizează mecanismele de supraviețuire, diminuând capacitatea elevului de a analiza consecințele propriilor acțiuni, de a-și controla impulsurile și de a lua decizii raționale. Din această perspectivă, comportamentul dificil nu trebuie interpretat exclusiv ca un act de indisciplină, ci ca un indicator al unei dificultăți de autoreglare.

Perspectiva psihopedagogică promovează dezvoltarea competențelor socio-emoționale prin utilizarea feedbackului constructiv, validarea emoțiilor, stabilirea unor rutine clare, învățarea autoreglării și consolidarea relațiilor pozitive dintre profesor și elev. Aceste intervenții contribuie la diminuarea conflictelor și la creșterea sentimentului de apartenență al elevilor la comunitatea școlară.

Totodată, diferențierea intervențiilor trebuie făcută în funcție de particularitățile fiecărui copil. Elevii cu cerințe educaționale speciale, dificultăți emoționale sau tulburări de dezvoltare necesită strategii individualizate, bazate pe colaborarea dintre profesor, familie și specialiști. Managementul eficient al comportamentelor dificile presupune astfel evaluarea permanentă a nevoilor elevului, flexibilitatea practicilor didactice și promovarea unui climat educațional incluziv, în care fiecare copil beneficiază de oportunități reale de participare și succes școlar.

5. Cauzele comportamentelor dificile în mediul școlar

Comportamentele dificile ale elevilor reprezintă rezultatul interacțiunii complexe dintre factori individuali, familiali, școlari și sociali. Manifestările disruptive nu trebuie interpretate exclusiv ca acte de indisciplină, ci ca expresii ale unor nevoi emoționale, cognitive sau relaționale insuficient satisfăcute.

Una dintre principalele categorii de factori o constituie particularitățile individuale ale elevului. Diferențele privind dezvoltarea neurocognitivă, nivelul de maturizare emoțională, temperamentul, capacitatea de autoreglare și experiențele anterioare influențează modul în care copilul răspunde solicitărilor mediului școlar. Elevii aflați în situații de stres sau anxietate prezintă o capacitate redusă de concentrare, de inhibare a impulsurilor și de gestionare a frustrării, ceea ce poate conduce la comportamente opozante sau agresive.

Un rol determinant îl are mediul familial. Lipsa unor rutine stabile, stilurile parentale inconsecvente, dificultățile de comunicare, conflictele familiale sau expunerea la modele comportamentale inadecvate influențează adaptarea copilului la cerințele școlii. În numeroase situații, comportamentul elevului reflectă tensiuni și dezechilibre existente în mediul de viață, profesorul devenind primul adult care observă aceste manifestări în cadrul activităților didactice.

Factorii școlari contribuie, de asemenea, la apariția comportamentelor dificile. Cerințele academice disproporționate, lipsa diferențierii instruirii, comunicarea predominant autoritară, regulile neclare sau climatul conflictual al clasei pot amplifica reacțiile negative ale elevilor. Mediile educaționale bazate exclusiv pe control și sancțiune favorizează escaladarea conflictelor și reduc motivația pentru învățare.

În egală măsură, schimbările sociale și tehnologice influențează comportamentul copiilor. Expunerea excesivă la mediul digital, utilizarea intensivă a rețelelor sociale, diminuarea timpului petrecut în activități de socializare directă și accesul la modele comportamentale agresive contribuie la apariția unor dificultăți privind autocontrolul, empatia și relaționarea interpersonală.

Prin urmare, identificarea cauzelor reale ale comportamentului reprezintă premisa fundamentală pentru alegerea unor intervenții educaționale eficiente. Profesorul este chemat să analizeze comportamentul în contextul său, evitând etichetarea elevului și orientând intervenția către rezolvarea cauzelor, nu doar către diminuarea efectelor.

6. Strategii moderne de prevenire a comportamentelor dificile

Abordările contemporane privind managementul clasei acordă prioritate prevenirii comportamentelor dificile, considerând că intervențiile preventive sunt considerabil mai eficiente decât măsurile disciplinare aplicate după apariția conflictelor.

6.1. Construirea unui climat educațional pozitiv

Un climat școlar pozitiv reprezintă fundamentul prevenirii comportamentelor problematice. Profesorul are responsabilitatea de a crea relații bazate pe respect reciproc, acceptare și încredere, astfel încât fiecare elev să se simtă valorizat și în siguranță. Cercetările evidențiază faptul că sentimentul apartenenței la grup reduce frecvența conflictelor și stimulează implicarea activă în învățare.

6.2. Stabilirea regulilor împreună cu elevii

Implicarea elevilor în definirea normelor comportamentale conduce la asumarea responsabilității și la creșterea gradului de respectare a acestora. Regulile trebuie formulate pozitiv, formulate clar, afișate vizibil și aplicate consecvent.

6.3. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Educația socio-emoțională reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de prevenire a comportamentelor dificile. Activitățile care dezvoltă autocunoașterea, empatia, autoreglarea emoțională, rezolvarea conflictelor și cooperarea contribuie la diminuarea manifestărilor agresive și la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi.

6.4. Diferențierea instruirii

O strategie importantă constă în adaptarea activităților la nivelul de dezvoltare și la particularitățile fiecărui elev. Sarcinile accesibile, feedbackul permanent și valorizarea progresului individual reduc frustrarea și cresc motivația pentru învățare, diminuând astfel probabilitatea apariției comportamentelor disruptive.

6.5. Colaborarea cu familia

Comunicarea constantă, stabilirea unor obiective comune și implicarea părinților în monitorizarea progresului comportamental contribuie la coerența intervențiilor educaționale și la consolidarea comportamentelor pozitive.

7. Strategii moderne de gestionare a comportamentelor dificile

Atunci când comportamentele dificile apar, intervenția profesorului trebuie să fie promptă, proporțională și orientată spre învățare, nu spre pedeapsă. Managementul eficient presupune aplicarea unor strategii bazate pe relație, comunicare și autoreglare emoțională.

7.1. Disciplina pozitivă

Disciplina pozitivă promovează respectul reciproc și responsabilizarea elevilor. În locul sancțiunilor punitive, aceasta utilizează consecințe logice, dialogul reflexiv și repararea relațiilor afectate. Elevii sunt încurajați să înțeleagă impactul propriului comportament și să participe activ la identificarea soluțiilor.

7.2. Feedbackul constructiv

Feedbackul trebuie să fie descriptiv, orientat asupra comportamentului și formulat într-o manieră care încurajează progresul. Aprecierea efortului, evidențierea reușitelor și formularea unor recomandări concrete stimulează motivația intrinsecă și dezvoltarea responsabilității personale.

7.3. Contractul comportamental

Pentru elevii care manifestă dificultăți persistente, materialele recomandă utilizarea contractelor comportamentale. Acestea stabilesc obiective clare, responsabilități, modalități de monitorizare și recompense asociate progresului. Contractele sunt elaborate împreună cu elevul și, atunci când este necesar, cu familia.

7.4. Intervențiile restaurative

Practicile restaurative urmăresc refacerea relațiilor deteriorate prin dialog, asumarea responsabilității și repararea prejudiciului produs. Aceste strategii contribuie la dezvoltarea empatiei și la consolidarea coeziunii grupului.

7.5. Managementul emoțiilor

Profesorul poate utiliza tehnici de reglare emoțională precum exercițiile de respirație, pauzele de autoreglare, identificarea emoțiilor, jurnalul emoțional sau tehnicile de mindfulness adaptate vârstei

elevilor. Materialele evidențiază eficiența acestor intervenții în diminuarea nivelului de stres și în prevenirea reacțiilor impulsive.

8. Exemple de bune practici și aplicații educaționale

Eficiența intervențiilor crește atunci când strategiile sunt integrate într-un management sistemic al clasei. Profesorii care utilizează comunicarea empatică, reguli clare, feedback pozitiv și activități de învățare colaborativă raportează o reducere semnificativă a comportamentelor disruptive și o creștere a implicării elevilor în activitățile școlare. O practică recomandată este implementarea întâlnirilor periodice ale clasei, în cadrul cărora elevii discută dificultățile întâmpinate, formulează propuneri și identifică soluții comune. Aceste activități dezvoltă competențele democratice, responsabilitatea și respectul reciproc. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, intervențiile eficiente presupun elaborarea unor planuri individualizate, utilizarea suporturilor vizuale, adaptarea cerințelor și colaborarea permanentă cu profesorul de sprijin, consilierul școlar și familia.

Consolidărea comportamentelor pozitive este recomandat să se facă prin recompense sociale, aprecierea progresului și valorizarea succeselor individuale. Accentul este pus pe dezvoltarea motivației interne și pe construirea unei culturi școlare bazate pe colaborare, respect și incluziune, în care comportamentele adecvate sunt încurajate constant, iar dificultățile sunt abordate prin intervenții educative și restaurative, nu exclusiv prin măsuri sancționatorii.

9. Discuții

Managementul comportamentelor dificile reprezintă una dintre competențele profesionale fundamentale ale profesorului contemporan. Complexitatea contextului educațional actual impune depășirea paradigmei tradiționale, centrate pe control și sancțiune, în favoarea unor abordări preventive, sistemice și incluzive, fundamentate pe cercetările recente din domeniul psihologiei educaționale și al neuroștiințelor. Această schimbare de paradigmă accentuează rolul profesorului ca facilitator al dezvoltării socio-emoționale și al autoreglării comportamentale.

O primă observație importantă este că eficiența intervențiilor educaționale depinde într-o măsură considerabilă de caracterul lor preventiv. Studiile recente demonstrează că un climat școlar pozitiv, relațiile bazate pe încredere și predictibilitate, precum și utilizarea strategiilor de disciplină pozitivă reduc semnificativ frecvența comportamentelor disruptive și cresc implicarea elevilor în activitățile de învățare. În acest sens, profesorul nu mai este perceput exclusiv ca autoritate disciplinară, ci ca arhitect al mediului educațional, responsabil pentru organizarea unor experiențe de învățare care favorizează dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și emoționale.

Un aspect confirmat de literatura de specialitate îl constituie importanța relației profesor–elev. Cercetările realizate de Pianta (1999), Hattie (2023) și Jennings și Greenberg (2009) arată că relațiile caracterizate prin încredere, respect reciproc și comunicare autentică reprezintă factori protectivi împotriva apariției comportamentelor problematice. Elevii care percep profesorul ca fiind disponibil, empatic și consecvent dezvoltă niveluri mai ridicate ale motivației școlare, ale sentimentului de apartenență și ale autoreglării emoționale.

De asemenea, rezultatele cercetărilor din neuroștiințele educației susțin ideea că multe dintre comportamentele considerate problematice reprezintă răspunsuri adaptative la stres, anxietate sau suprasolicitare cognitivă. Înțelegerea mecanismelor implicate în funcționarea creierului contribuie la modificarea modului în care profesorii interpretează și gestionează comportamentele elevilor. În locul etichetării sau sancționării imediate, intervenția educațională urmărește identificarea cauzelor comportamentului și dezvoltarea competențelor de autoreglare, ceea ce conduce la rezultate durabile și la reducerea conflictelor școlare.

Un alt rezultat important al analizei îl constituie necesitatea abordării multidisciplinare. Managementul comportamentelor dificile nu poate fi realizat exclusiv de către profesorul de la clasă, ci presupune colaborarea permanentă dintre cadrele didactice, consilierul școlar, profesorul de sprijin, familia elevului și ceilalți specialiști implicați în procesul educațional. Literatura de specialitate demonstrează că intervențiile coordonate și consecvente produc efecte semnificativ mai stabile decât măsurile izolate.

În contextul educației incluzive, strategiile analizate dobândesc o relevanță suplimentară. Elevii cu cerințe educaționale speciale sau cu dificultăți de adaptare necesită intervenții diferențiate, adaptate particularităților individuale și bazate pe respectarea principiului echității educaționale. Managementul pozitiv al clasei facilitează participarea activă a tuturor elevilor și contribuie la reducerea riscului de excluziune școlară.

Totuși, implementarea acestor strategii întâmpină și numeroase dificultăți practice. Numărul ridicat de elevi din clase, timpul limitat destinat activităților de consiliere, presiunea curriculumului, resursele insuficiente și accesul inegal la servicii de sprijin psihopedagogic pot reduce eficiența intervențiilor. În consecință, dezvoltarea continuă a competențelor profesorilor în domeniul managementului clasei și al educației socio-emoționale trebuie să constituie o prioritate a politicilor educaționale.

În ansamblu, analiza confirmă faptul că strategiile moderne de prevenire și gestionare a comportamentelor dificile contribuie nu doar la reducerea incidentelor disciplinare, ci și la creșterea calității actului educațional, la dezvoltarea competențelor socio-emoționale și la îmbunătățirea rezultatelor școlare. Aceste concluzii sunt în concordanță atât cu literatura internațională recentă, cât și cu orientările promovate în materialele de formare analizate.

10. Concluzii

Comportamentele dificile ale elevilor reprezintă o realitate inerentă mediului școlar contemporan și nu pot fi eliminate exclusiv prin aplicarea unor măsuri disciplinare. Analiza realizată demonstrează că acestea sunt rezultatul interacțiunii dintre factori individuali, familiali, școlari și sociali, ceea ce impune o abordare complexă, interdisciplinară și centrată pe dezvoltarea copilului.

Studiul evidențiază faptul că strategiile moderne de management al comportamentelor dificile se bazează pe prevenție, comunicare eficientă, disciplină pozitivă, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și colaborarea permanentă dintre școală și familie. Aceste strategii sunt susținute atât de cercetările recente din domeniul psihologiei educaționale și al neuroștiințelor, cât și de materialele de formare analizate, care promovează o viziune incluzivă și sistemică asupra managementului clasei.

Înțelegerea mecanismelor neurobiologice implicate în autoreglarea emoțională modifică fundamental perspectiva asupra comportamentului elevilor. Profesorul este chemat să identifice funcția comportamentului, să creeze contexte educaționale predictibile și să faciliteze dezvoltarea competențelor necesare adaptării sociale și școlare.

De asemenea, studiul confirmă faptul că managementul eficient al comportamentelor dificile depinde într-o măsură decisivă de calitatea relației profesor–elev. Empatia, consecvența, comunicarea autentică și valorizarea progresului individual contribuie la dezvoltarea unui climat educațional favorabil învățării și incluziunii.

Din perspectivă practică, se recomandă integrarea sistematică a educației socio-emoționale în activitatea didactică, dezvoltarea programelor de formare continuă privind managementul pozitiv al clasei și consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate. Totodată, politicile educaționale ar trebui să susțină dezvoltarea serviciilor de consiliere psihopedagogică și implementarea unor programe instituționale de prevenire a comportamentelor dificile.

În concluzie, managementul comportamentelor dificile trebuie înțeles ca un proces educativ complex, orientat spre dezvoltarea integrală a elevului și spre construirea unei culturi școlare bazate pe respect, cooperare și incluziune. Profesorul contemporan nu este doar un transmițător de cunoștințe, ci și un facilitator al dezvoltării umane, capabil să transforme dificultățile comportamentale în oportunități autentice de învățare și dezvoltare personală.

BIBLIOGRAFIE

1. Băban, A., (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj Napoca, Editura ASCR., 2009.
2. Borg, J., *Limbajul trupului*, Editura All Educațional, București, 2010.
3. Rosenberg, M.B, *Comunicarea nonviolentă*, Editura Ponte, București, 2014.
4. Şchiopu, U.; Verza, E., *Psihologia vârstelor - Ciclurile Vieţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1997.
5. Suport de curs – *Managementul sistemic al clasei de elevi,* CCD Timiș, 2020.



Sunetul B și literele B și b

Prof. înv. primar Diaconu Maria-Alexandra

Școala Profesională, Comuna Starchiojd

Data:

Unitatea de învățământ:

Clasa: Pregătitoare A

Prof. înv. primar:

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Comunicare în limba română

Unitatea de învățare: Prin pădure

Subiectul lecţiei: Sunetul B și literele B și b

Tipul lecţiei: Sistematizarea şi consolidarea cunoştinţelor

Scopurile lecţiei: Consolidarea achizițiilor legate de sunetul și litera B, prin activități ludice și interactive.

Forma de realizare: integrată

Discipline integrate: MEM

DP

AVAP

Competenţe specifice:

Comunicare în limba română

1.3. Identificarea sunetului inițial și/ sau final dintr-un cuvânt, a silabelor și a cuvintelor din propoziții rostite clar și rar;

3.1. Recunoaşterea unor cuvinte uzuale, din universul apropiat, scrise cu litere mari şi mici de tipar;

Dezvoltare personală

2.1. Recunoaşterea emoţiilor de bază în situaţii simple, familiare.

Obiective operaţionale:

Pe parcursul lecției, toți elevii vor fi capabili:

O1: Să identifice cel puțin 4 cuvinte corescpunzătoare imaginilor date, utilizând informațiile asimilate anterior;

O2: Să clasifice cel puțin 5 cuvinte care conțin sunetul B în funcție de poziția acestuia (început, interior, final), rezolvând sarcina de sortare a bomboanelor;

O3: Să analizeze cel puțin 3 cuvinte, despărțindu-le în silabe și identificând sunetul B, pe baza cerințelor de pe fișa de lucru;

O4: Să recunoască literele mici şi mari de tipar învăţate, pe diferite suporturi.

RESURSE:

- **METODOLOGICE**

Elemente de strategie didactică:

Metode şi procedee: conversația, explicația, exercițiul, demonstrația, jocul didactic.

Mijloace didactice: laptop, videoproiector, tabla smart, joc interactive online, macheta pădurii poluate, fise de lucru, jetoane cu bomboane, planșe cu borcane, bucăți de hârtie igienică înscrise, vas cu apă, recompense.

Forme de organizare: frontal, individual

Forme şi tehnici de evaluare: aprecieri verbale, observarea comportamentului elevilor.

- **TEMPORALE-** 45 minute: 35 minute de curs + 10 minute activitate recreativă
- **UMANE-** 17 elevi

- **BIBLIOGRAFICE:**

Oficiale:

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română*, aprobată prin ordinului ministrului Nr. 3418/19.03.2013

Pedagogice:

Duma, I., Țăranu, M., Țăranu, C. (2021), *Comunicare în limba română*- Manual pentru clasa Pregătitoare, Editura Sinapsis, Cluj-Napoca.

Dulman, A., Mihai, C., Mihăilescu, M. (2004), *Activităţi transdisciplinare - Ghid pentru învăţători, Editura Radical.*

SCENARIUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Nr. crt.	**Etapele lecției**	**Ob. op.**	**Conținutul învățării**		**Elemente de strategie didactică**			**Evaluare**
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	*Metode și procedee*	*Mijloace*	*Forme de organizare*	
1.	**Momentul organizatoric** *1 minut*		Se asigură condițiile necesare desfășurării optime a activității didactice la ora de comunicare în limba română.	Elevii își pregătesc materialele necesare desfășurării activității didactice CLR.	Conversația	Mobilierul clasei	Frontal	Aprecieri verbale
2.	**Reactualizarea cunoștințelor** *5 minute*	*O1*	Reactualizarea cunoștințelor se va realiza prin intermediul unui joc didactic interactiv, desfășurat în format digital, integrat în contextul tematic al lecției. Elevii vor fi introduși în universul narativ al „pădurii broscuței Bibi”, unde se vor întâlni cu personajul Scufița Roșie. Pentru a facilita înaintarea în pădure pe traseul propus, elevii vor avea sarcina de a selecta varianta corectă de răspuns, corespunzătoare	Elevii participă activ la desfășurarea jocului didactic interactiv, urmărind cu atenție imaginile afișate și analizând variantele de răspuns propuse. Aceștia identifică și selectează cuvântul corespunzător imaginii, realizând asocieri corecte între reprezentarea vizuală și forma verbală.	Conversația Explicația Jocul didactic	Laptop Videoproiector	Frontal Individual	Aprecieri verbale Observarea comportamentelor elevilor

			imaginii prezentate de broscuță. Fiecare răspuns corect va permite efectuarea unui salt de pe o frunză de nufăr pe alta, contribuind astfel la progresul Scufiței Roșii pe traseu. Activitatea vizează consolidarea capacității de recunoaștere și asociere corectă a cuvintelor cu suportul imagistic, precum și reactualizarea cunoștințelor anterioare referitoare la sunetul și litera B, într-un context ludic și motivant.		Conversația Explicația Jocul didactic		Frontal Individual	Aprecieri verbale Observarea comportamentelor elevilor
3.	**Captarea atenției** *5 minute*		Captarea atenției elevilor se va realiza prin prezentarea unei machete reprezentând o pădure poluată. Elevii vor fi invitați să își imagineze că se află în această pădure împreună cu broscuța Bibi și să exprime verbal emoțiile	Elevii observă macheta pădurii poluate și își exprimă verbal emoțiile și impresiile generate de ceea ce văd. Ulterior, participă activ la sarcina propusă de cadru didactic, rezolvând exercițiile pentru a „curăța pădurea”. Pentru fiecare răspuns corect,	Conversația Explicația	Macheta pădurii poluate	Frontal Individual	Observarea comportamentelor elevilor

			și impresiile pe care le generează ceea ce văd. Cadru didactic va introduce apoi obiectivul activității: prin rezolvarea corectă a exercițiilor propuse în cadrul lecției, elevii vor contribui la „curățarea pădurii”. Fiecare răspuns corect va determina colectarea unui ambalaj și dezvăluirea animalului ascuns sub acesta, creând astfel o legătură între activitatea cognitivă și efectul pozitiv asupra mediului imaginar al pădurii.	colectează un ambalaj și descoperă animalul ascuns, demonstrând implicare, atenție și capacitatea de asociere între acțiunea lor și efectul asupra mediului imaginar.				
4.	**Anunțarea temei și a obiectivelor** *2 minute*		Cadrul didactic prezintă elevilor tema lecției, anume „ Sunetul B și literele B și b”. Sunt expuse pe scurt și obiectivele lecției, precizând că elevii vor consolida sunetul și litera B prin jocuri și exerciții practice.	Elevii ascultă cu atenție explicațiile domnișoarei învățătoare.	Conversația Explicația		Frontal	Observarea comportamentului elevilor
5.	**Dirijarea învățării** *15 minute*	***O2***	Cadrul didactic va propune elevilor un joc didactic de sortare, în care aceștia vor organiza	Școlarii participă activ la jocul de sortare, analizând cuvintele și plasând bomboanele în	Explicația	Jetoane cu bomboane	Frontal Individual	Observarea comportamentului elevilor

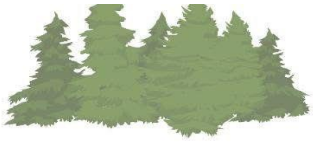
			bomboanele în borcănele în funcție de poziția sunetului „B” în cuvânt: inițial, final sau interior. Această activitate urmărește consolidarea recunoașterii poziției sunetului „B” în cadrul cuvintelor și dezvoltarea capacității de analiză fonematică. Ulterior, elevilor li se va distribui o fișă de lucru (Anexa 1) cu exerciții variate, care vor fi prezentate și rezolvate împreună cu cadrul didactic la tablă. Această etapă permite evaluarea în timp real a înțelegerii și asigură consolidarea cunoștințelor despre sunetul și litera B. În continuare, elevii vor primi o mini-fișă (Anexa 2) pe care o vor lipi în caietul cu foi veline. În cadrul acestei activități, vor identifica și număra literele „B” mari și literele „b” mici, realizând o integrare între limbajul scris și noțiuni	borcănele în funcție de categoriile corespunzătoare: sunetul „B” inițial, final sau în interiorul cuvântului. Ulterior, aceștia rezolvă fișa de lucru, identificând corect literele și sunetul „B” în cadrul cuvintelor, atât individual, cât și în colaborare cu colegii, prin discuții ghidate de cadrul didactic la tablă. În etapa finală, elevii lipeasc mini-fișa în caietul cu foi evlină și identifică, numără și diferențiază literele „B” mari de cele mici. Prin această activitate, elevii consolidează recunoașterea literelor și sunetelor, dezvoltă atenția și capacitatea de discriminare vizuală și fonematică, exersează aplicarea noțiunilor de bază de matematică și participă activ la integrarea interdisciplinară a cunoștințelor.	Conversația Jocul didactic	Planșe cu borcane		Aprecieri verbale

		O3	matematice elementare. Această etapă urmărește dezvoltarea atenției, capacității de discriminare vizuală și fonematică, precum și consolidarea interdisciplinară a cunoștințelor.		Exercițiul	Fișe de lucru		
6.	**Fixarea cunoștințelor** *5 minute*		Cadrul didactic va realiza fixarea cunoștințelor prin intermediul unei mini-fișe dedicate „cuvântului zilei” – ***broscă (Anexa 3)***. Elevii vor decupa fișa și o vor lipi în caietul cu foi veline, creând astfel un suport personal de lucru. Ulterior, prin discuții ghidate și colaborare cu colegii, elevii vor rezolva mai multe sarcini: despărțirea cuvântului în silabe, numărarea literelor, identificarea literelor care îl compun și	Elevii decupează mini-fișa cu „cuvântul zilei” – **broscă** – și o lipesc în caietul personal cu foi evlină, organizându-și spațiul de lucru. Ulterior, aceștia participă activ la rezolvarea sarcinilor propuse de cadru didactic, prin despărțirea cuvântului în silabe, numărarea literelor, identificarea literelor și „alintarea” cuvântului prin exerciții ritmice sau fonetice.	Conversația Explicația Exercițiul	Fișe de lucru Foarfecă Lipici	Frontal Individual	Aprecieri verbale Observarea comportamentului elevilor

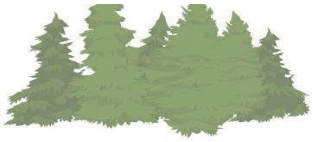
			„alintarea” cuvântului prin repetarea sa în diferite variante fonetice sau ritmice.					
7.	**Activitate recreativă** *10 minute*	***O4***	Cadrul didactic va organiza o activitate recreativă sub forma unui joc de descoperire, utilizând bucăți de hârtie igienică pe care sunt înscrise cuvinte care conțin sunetul „B”. Elevii vor fi invitați să se transforme în „detectivi de cuvinte” și să identifice mesajele ascunse. Cadrul didactic va introduce contextul narativ: bucățile de hârtie reprezintă „gunoaie” colectate din pădure, care ascund secrete. Pentru a dezvălui cuvintele, elevii vor înmuia hârtia în apă, moment în care cuvintele	Elevii participă activ la jocul de descoperire, asumând rolul de „detectivi de cuvinte”. Aceștia preiau bucățile de hârtie igienică, le înmoaie în apă pentru a dezvălui cuvintele ascunse și citesc cu atenție fiecare cuvânt care conține sunetul „B”.	Conversația Explicația Demonstrația Jocul didactic	Bucăți de hârtie igienică Vas cu apă	Frontal Individual	Observarea comportamentelor elevilor Aprecieri verbale

			devin vizibile și pot fi citite. Această activitate urmărește dezvoltarea atenției, a capacității de discriminare vizuală și auditivă a sunetului „B”, precum și exersarea citirii cuvintelor în contexte ludice și motivante, stimulând implicarea activă și curiozitatea elevilor.					
8.	**Încheierea activității** *2 minute*		Cadrul didactic face aprecieri asupra modului de desfășurare a activității și a comportamentului elevilor, apoi le distribuie elevilor câte o recompensă pentru implicarea lor în cadrul activităților.	Elevii ascultă ceea ce le comunică domnișoara învățătoare.	Conversația	Recompense	Frontal	Aprecieri verbale Observarea comportamentului elevilor

Anexa 1



Prin pădure



Transformă literele în buburuze.





Colorează caseta în care se află sunetul b.









Completează cuvintele cu B și citește-le.

___U -NI - CA IAR - __Ă ___AR - __U

TO - ___Ă ___AN - CĂ SA - __I - NA

Numără cuvintele și silabele din propoziția următoare.

Barbu și tata pleacă cu cortul.



cuvinte

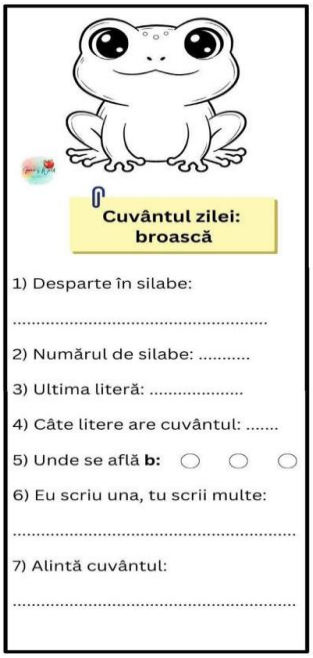


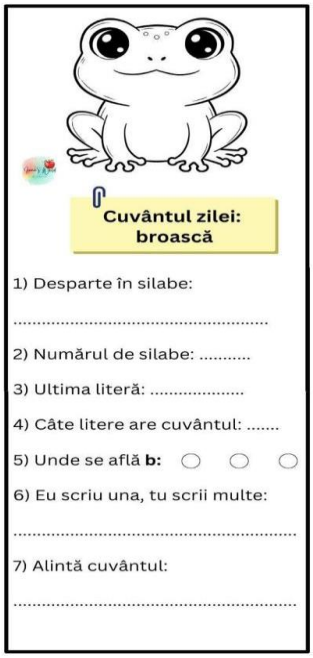
silabe

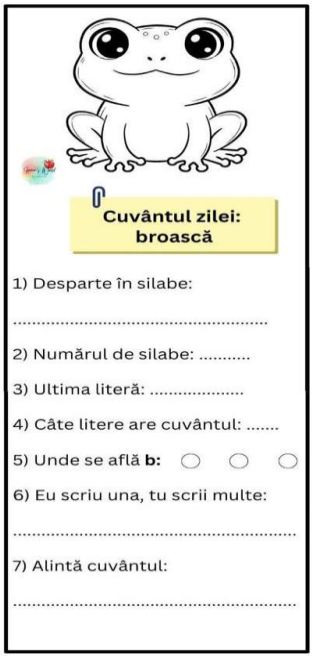
Anexa 2



Anexa 3







Séquence didactique

Prof. BRÎNZEA Mihaela, Liceul Teoretic „Brâncoveanu Vodă” Urlaţi

Public: Niveau B1
Compétences visées: Compréhension de l'oral, production orale, production écrite
Thème: **Jeunes et Éco-responsables**
Compétences spécifiques:

- Employer la structure « il faut+que+subjonctif présent »;
- Enrichir le lexique lié à la protection de l'environnement ;
- Obtenir et donner des conseils;
- La chanson française;

Stratégie didactique:

a) Méthodes et procédés utilisés: le remue - méninges, l'observation, la découverte, l'explication, la répétition, l'exercice, la traduction, la conversation;
b) Supports utilisés: Chanson « La Chanson du Défi pour la Terre» - paroles et musiques, site web, fiches de travail, cahiers, schémas, lecteur, CD;
c) Formes d'organisation: travail collectif (grand groupe), individuel;
d) Durée: 50 minutes

Déroulement de la séance

Mise en route (Activité de pré-écoute)

L'enseignant prépare les apprenants à l'écoute par une introduction du sujet, du thème du document. Pour introduire des termes nouveaux, utiles pour la compréhension du document et pour créer une attente chez l'apprenant, il écrit au tableau noir le mot « Terre » et propose une remue – méninges thématique. Il fait la mise en commun à l'oral et écrit les mots proposés au tableau.

Activité après la première écoute de la chanson : compréhension globale

Les apprenants écoutent la chanson et répondent oralement aux questions posées par l'enseignant. Ils font des hypothèses sur le thème/le message de la chanson et l'enseignant fait la mise en commun de celles-ci. Il s'agit d'un travail collectif auquel participe un maximum d'apprenants à partir de leur petite prise de notes (pour mémoriser les indices entendus et préparer la restitution orale). On fait la mise en commun de ce qui a été compris par rapport au repérage demandé. Chaque réponse sera justifiée au cours d'une deuxième écoute.

Deuxième écoute: compréhension globale fine/détaillée

On distribue une fiche d'écoute pour guider l'apprenant. Lors de cette activité, on demandera aux apprenants de repérer les paroles et reconstituer les vers de la chanson, préciser les sentiments véhicules et vérifier leurs hypothèses. On fait écouter encore une fois le document pour confirmer ou infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

Découverte (observation et conceptualisation)

La compréhension orale proprement dite est à présent terminée, mais elle est prolongée à travers les exercices qui se trouvent sur la fiche de l'apprenant. L'enseignant propose d'observer les formes verbales utilisées pour donner un ordre ou un conseil (l'emploi de l'impératif présent / de l'expression « il faut + infinitif ». On propose aussi l'emploi de l'expression « il faut+que+subjonctif présent » et on demande aux élèves de transformer les solutions pour protéger notre environnement (identifiées dans la chanson) en utilisant la règle – « il faut+que+subjonctif présent » pour donner un conseil.

Réinvestissement des acquis

Les apprenants vont proposer de bons gestes attendus pour améliorer la mauvaise santé de la Terre.

Évaluation: de l'activité collective par des remarques sur le travail des élèves, sur les erreurs inhérentes ou de l'activité individuelle par des notes qui récompensent les meilleures réponses.

Bibliographie et sitographie:

1. Bolocan Mona-Elena, Vilcu Adelina. *Compétences interactives : lire, parler, écrire*. Ed. Boooklet. București.2013
2. Popa Mariana, Soare Angela. *Limba francezã L2. Manual pentru clasa a X-a*. Ed. Humanitas Educațional. 2008
3. https://www.youtube.com/watch?v=pQPEg_9MAm0

La Chanson du Défi pour la Terre

INTRO (me pas chanter)
Depuis des milliards d'années
La Terre nous a tout donné.

Et nous les hommes nous en avons bien profité.
Aujourd'hui la Terre est en mauvaise santé
C'est sérieux, il y va de l'avenir de l'humanité
Il faut réagir, se réveiller et se bouger

Viens relever le *Défi* pour la Terre Il y a urgence, il y a urgence
Viens relever le *Défi* pour la Terre
…..... agir vite, ne plus se taire.

Viens relever le *Défi* pour la Terre C’est pas difficile, un geste à faire Viens relever le *Défi* pour la Terre De la vie demain, ... solidaire!

La Terre est entre tes mains la pour tes enfants demain. La Terre est entre tes mains
….....pour tes enfants demain.

…… à économiser Ton *Défi* pour la Terre Pour le relever
….....tes robinets!

…....., à ne plus polluer
Ton Défi pour la Terre Pour le relever
….....sur tes deux pieds!

…..... , à renouveler
Ton *Défi* pour la Terre Pour le relever
….....l’électricité!

…..... , à recycler
Ton *Défi* pour la Terre

Pour le relever
… .....de trier!
(refrain)

… ..... , à protéger
Ton *Défi* pour la Terre Pour le relever
… .....la biodiversité!

… ..... , à partager
Ton *Défi* pour la Terre Pour le relever
… ..... la solidarité!

La folie de tout consommer Ton *Défi* pour la Terre Pour le relever
… .....que par nécessité!
(refrain)

Viens relever le *Défi* pour la Terre Chacun de nous, est engagé,
Viens relever le Défi pour la Terre
…… ton premier geste, et viens chanter! La Terre est entre tes mains
… .....pour tes enfants demain.
La Terre est entre tes mains
… ..... pour tes enfants demain.
La Terre est entre tes mains
… .....pour tes enfants demain!

(Paroles et musique : Dominique Dimey, mai 2005)

Moyens de surpasser les obstacles à la rencontre interculturelle

Prof. BRÎNZEA Mihaela,
Liceul Teoretic „Brâncoveanu Vodă” Urlaţi

Selon l’anthropologue Kalervo Oberg (1960) un étranger est soumis à un effort continu d’adaptation à la culture du pays d’accueil, ce qui provoque un état de tension et engendre des incompréhensions. Si des locuteurs de cultures différentes se rencontrent, on parle d’un décalage des perceptions entre eux et à un degré extrême. C’est ce qu’on appelle le « choc culturel ». Le système de référence de chaque individu est dressé en modèle de référence unique. C’est sa propre identité socioculturelle qui constitue un des obstacles majeurs à l’ouverture à l’altérité. Robert Galisson nomme ce phénomène la « déportation » culturelle qui peut s’extérioriser par différents « symptômes » comme le repli sur soi, les tensions et conflits, l’hostilité, la colère et même des troubles d’ordre physique. La rencontre avec l’autre demande un effort, une évolution de l’attitude : la reconnaissance de l’autre dans sa différence. Il ne s’agit pas d’apprendre la culture de l’Autre mais de saisir son humanité : autant ce qui le différencie dans son milieu propre que les valeurs communes pouvant être dégagées. En d’autres termes, reconnaître en l’autre à la fois un sujet singulier et universel, c’est de l’altérité.

De nos jours l’étude d’une langue étrangère signifie la possibilité de découvertes multiples orientées vers la rencontre interculturelle. La rencontre d’autres cultures, leur connaissance et leur compréhension ne signifient pas adhérer à ces cultures et adopter leurs valeurs, mais se diriger vers une compréhension consciente et réciproque de celle-ci, ce qui contribue à la construction de l’identité personnelle.

Comme les mots civilisation et culture sont d’habitude confondus, dans le langage courant les mots : clichés, idées reçues, préjuges, représentations, stéréotypes sont aussi employés comme synonymes. L’individu se définit par l’appartenance à plusieurs groupes : la famille, le cercle scolaire ou professionnel, le groupe d’amis ou la nationalité : « Clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l’individu sous l’influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentation, médias de masse, etc.) et qui détermine à un plus ou moins grand degré nos manières de penser, de sentir ou d’agir » (Morfaux, 1980, p. 34).

Pour exister chaque groupe se définit à son tour à travers des règles comportementales, des valeurs qu’il partage, les codes linguistiques et les représentations qu’il a de lui-même et des autres. Le groupe est le lieu où cohabitent les stéréotypes et les préjugés.

Étymologiquement, le terme stéréotype est composé du préfixe *stéréo* qui dérive de l’adjectif grec *stereos* (solide et opiniâtre) et du suffixe *type* désignant le caractère d’imprimerie ou l’image imprimée. L’être humain ordonne sa pensée et appréhende son environnement et son expérience grâce à cette faculté mentale de caractérisation, de classification et d’interprétation puis d’extrapolation d’un vécu vers une règle générale.

Pour les stéréotypes, il s'agit de remettre en question les résultats de la généralisation et de démonter le processus mental pour réviser les conclusions à partir d'observations objectives.

Les stéréotypes sont transmis par la culture d'origine ou par le groupe d'appartenance et véhiculés par les agents de socialisation tels que : la famille, l'école, les médias et la publicité. De plus, les stéréotypes renseignent à la fois sur le groupe qui les produit que sur les groupes ciblés par ces stéréotypes.

L'image que l'on se fait d'un groupe est le résultat d'un apprentissage social. Le stéréotype, en tant qu'image de l'altérité, est constitutif de l'identité de chacun.

On définit l'identité comme l'idée que chacun se fait de soi-même et qui comprend son histoire personnelle, ses opinions, ses possibilités, ses attentes et même la définition de sa place dans le monde. Mais l'individu n'est pas le résultat d'un choix individuel et délibéré. L'individu apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son groupe, des autres groupes et des rapports entre les groupes au cours d'une confrontation continue. Ce qu'il est dépend non seulement de la façon dont il se voit, mais aussi de l'image que les autres se font de lui, de sa relation avec eux et de ce qu'ils représentent à ses yeux.

Les moyens de communication de masse favorisent une conscience stéréotypée de l'autre parce qu'ils mettent en relation de façon choquante des univers jusqu'alors séparés.

Dès que deux cultures entrent en contact, c'est le jugement de valeur qui intervient chez la plupart des individus. Les préjugés, les stéréotypes, les clichés, les représentations, les idées reçues (en positif et en négatif) naissent par la découverte de la culture de l'autre.

Étymologiquement, le terme préjugé dérive du latin *praejudicum*, qui signifie : jugement préalable, action de présumer. Le dictionnaire Larousse définit le préjugé comme « un jugement sur quelqu'un, quelque chose, qui est formé à l'avance, selon certains critères personnels et qui oriente en bien ou en mal les dispositions d'esprit à l'égard de cette personne, de cette chose ». Une autre définition est proposée dans le Petit Robert « une croyance, une opinion préconçue souvent imposée par le milieu, l'époque, un parti pris ».

Dans l'apprentissage des langues étrangères, les stéréotypes et préjugés se manifestent très fréquemment, ils deviennent source de difficultés dans la communication interculturelle.

Selon A. Flye Sainte Marie, les préjugés sont des attitudes qui s'appuient sur des « représentations généralisantes forgées a priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations; ils vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur » (Flye Sainte Marie, 1997, p. 57).

Les individus se font souvent une idée au préalable d'un pays, de ses habitants et de sa langue, à travers des médias qui diffusent une forme idéalisée, standardisée, figée. Les préjugés s'appuient souvent sur des stéréotypes.

À titre d'exemple :

Préjugé	***Stéréotype***
L'Espagne est un beau pays,	il y fait toujours beau.
La côte bretonne est moche	parce qu'il pleut toujours.
Les Italiens sont malpolis,	ils parlent tous trop fort.
Pour travailler sur un chantier	il faut des gros bras.
Les femmes ne savent pas maçonner	parce que les maçons sont tous des hommes.
Les garçons conduisent bien,	ils sont attirés par les voitures.

Il est nécessaire de comprendre en quoi le stéréotype se distingue du préjugé, terme avec lequel il est souvent identifié.

D'un point de vue étymologique, le mot *préjugé* indique un jugement qui précède l'expérience. À cette signification initiale s'est ajoutée l'idée qu'il représente un obstacle à la connaissance de la vérité vu que l'exigence d'une validation empirique est à la base de la science moderne. Deux autres caractéristiques ont été précisées par les disciplines sociales : l'objet du préjugé et la valeur qu'il exprime. Autrement dit, un préjugé se réfère généralement à des groupes sociaux pour les dévaloriser. Cette acceptation sauvegarde l'utilité du concept de préjugé pour la compréhension de phénomènes socialement significatifs.

De façon générale, le concept de *stéréotype* se réfère à la nature des processus mentaux et à leur fonctionnement. De façon spécifique, celui-ci s'intéresse aux images négatives attribuées à certains groupes sociaux, souvent défavorisés. Quand des traits spécifiques sont attribués à une catégorie et considérés non seulement comme représentatifs mais constitutifs de la catégorie, on assiste à la création d'un stéréotype.

De plus, les préjugés présupposent obligatoirement l'existence de stéréotypes. Cependant, on peut avoir des stéréotypes qui ne se traduisent pas en préjugés. Par exemple :

Stéréotype : « Les punks sont des marginaux ».

Préjugé : « Les punks sont sales, agressifs, dangereux… ». C'est ne pas aimer les punks sans les connaître.

Après avoir répondu à la question de la définition du choc culturel, des stéréotypes ou des préjugés, une autre question se pose : « Comment les dépasser ? ». Il est nécessaire de rendre compte des stratégies et des moyens existant pour y faire face.

À cet égard, les spécialistes considèrent la « préparation préalable » au séjour à l'étranger ou d'échange, planifiée en profondeur comme étant très importante. Il s'agit plutôt d'« atténuer » les effets du choc que d'en « éviter ». De cette façon, les apprenants connaissent ce qu'est le choc culturel, quels en sont les phases et les symptômes. Une fois débuté leur séjour, ils pourront l'identifier et mettre en place les mécanismes nécessaires pour le surmonter et en tirer parti.

Parmi toutes les stratégies destinées à surmonter avec succès le choc culturel, on souligne quelques-unes proposées par Bautista (Bautista, 2004, p.120) :

- Se documenter sur l'empathie comme stratégie de communication et sur le choc culturel ;
- Parvenir à accepter que toutes les cultures soient différentes ;
- Analyser de quelle sorte est sa propre culture, quels en sont les traits et tendances ;
- Discerner entre les stéréotypes, les généralisations, et les surgénéralisations ;
- Ne pas créer les conditions d'un repli sur soi ;
- Ne pas se mettre à part, ni s'enfermer dans des groupes de pairs ;
- Tâcher d'en apprendre plus et plus en profondeur sur la culture d'accueil ;
- Chercher à connaître les manifestations culturelles de la nouvelle culture ;
- Se mettre au courant de qui sont les personnages clés de la nouvelle culture ;
- Se familiariser avec les traditions, les fêtes de la nouvelle culture ;
- Stimuler sa propre curiosité en regardant des films, des vidéos, des photos de la nouvelle culture;
- Découvrir des facettes de la nouvelle culture : certaines de ses valeurs, croyances et comportements ;
- Tenter d'éviter de caractériser et d'évaluer de façon dualiste ce que l'on découvre ;
- Se fixer des buts par rapport à la nouvelle culture : Quels sont nos points communs ?
- Remettre en perspective sa propre culture ;
- Faire preuve de respect pour l'Autre même si l'on ne parvient pas encore à le comprendre totalement ;
- Élaborer une liste réflexive des différences perçues entre les deux cultures ;
- S'essayer à formuler des thèmes qui prennent en compte des connaissances spécifiques contextualisées sur la nouvelle culture, en faisant preuve de flexibilité, tolérance et respect.

Un élément clé de la prévention du choc culturel est la conscientisation de la complexité du rapport interculturel. De nombreux experts en communication interculturelle ont souligné l'importance de ce qu'on appelle « pédagogie des échanges ».

Selon la chercheuse Abdallah-Pretceille, **les préparateurs interculturels devraient travailler à « dépoussiérer les échanges de certains mythes comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication authentique, de la sympathie mutuelle, de l'amitié entre les peuples » … clichés qui situent les rapports dans une sphère d'irréalité idéale et non dans le quotidien souvent, comme elle le dit, moins enthousiasmant et idyllique** (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 98). **Le quotidien est cette zone conflictuelle où on rencontre les « malentendus culturels ».** L'apprenant ne saisit pas ce qui n'est pas explicitement dit ou n'agit pas comme l'interlocuteur attend qu'il le fasse. Par exemple, en Espagne il est grossier d'accepter d'emblée une première invitation, car l'on attend de la personne invitée qu'elle décline l'offre par politesse. Au contraire, on la considère comme mal éduquée. De même, un Espagnol considère du plus mauvais goût qu'on lui pose une question

sur le montant de son salaire. Pour un Russe cette curiosité est parfaitement légitime. **Tous ces malentendus sont souvent à la racine des préjugés et des stéréotypes dont se nourrit le choc culturel.**

La démarche interculturelle, la sensibilisation au choc culturel doivent faire que l'apprenant parti dans un séjour d'échange, limité dans sa capacité de réception par ses préjugés, cesse de refuser à l'Autre l'existence d'une organisation complexe de sa réalité culturelle, le reléguant dans un univers simplifié donc falsifié (De Carlo, 1998, p. 67).

De nos jours, la mondialisation des échanges de marchandises et des déplacements, les évolutions politiques, économiques et démographiques ont favorisé les flux migratoires et le mélange progressif entre populations. Il s'agit d'une évolution des civilisations contemporaines vers un plus grand mélange des cultures et par conséquent, il n'y a pas aujourd'hui de groupe isolé qui n'a aucun contact avec le reste du monde, avec d'autres cultures.

Lorsqu'on vit dans un tel milieu, on se rend compte que tout le monde a des préjugés sur tout le monde : les Français sur les Allemands et vice-versa ou les Japonais, les Chinois, les Coréens sur les autres asiatiques et vice-versa, autrement dit on constate la présence et la persistance de préjugés et de stéréotypes.

Chaque être humain est lui-même le produit de plusieurs cultures. La plupart des cultures éducatives visent la reconnaissance de la diversité culturelle et la volonté de promouvoir la rencontre et la connaissance de plusieurs cultures. Les enseignants jouent un rôle important dans la transmission volontaire ou inconsciente des idées et des valeurs collectives au groupe de référence, donc aussi des stéréotypes et préjugés. Tout cela parce qu'ils sont soumis aux mêmes mécanismes de pensée que les autres membres de la communauté à laquelle ils appartiennent. Le rôle de l'école devrait être d'aider les enseignants et les apprenants à avoir un regard objectif le plus possible de la réalité.

Pour aller à la rencontre de l'autre, faire évoluer les comportements vers la compréhension et la volonté du partage, il faut prendre conscience puis interroger et relativiser les représentations stéréotypées et les préjugés. Il s'agit aussi de réfléchir à ses propres valeurs et convictions. Une phase de diagnostic et de prise de conscience est fondamentale pour compter des représentations et mesurer l'ouverture à l'autre.

Des activités très simples comme : faire dessiner et discuter sur les dessins pour les jeunes enfants, proposer des interviews ou questionnaires pour les adolescents ou les adultes, mettre en places des correspondances scolaires, créer des blogs en lien avec d'autres écoles dans le même département ou pays ou dans d'autres régions du monde, peuvent être proposées dans le but de faire réfléchir les enseignants et les apprenants sur leurs représentations.

Selon Albert Einstein, « Il est plus difficile d'éliminer un préjugé que diviser un atome ! », mais pour les enseignants l'élimination des préjugés doit être une priorité. Cela suppose une gestion de la classe très vigilante pour s'assurer que les oppositions sont plutôt productives. Il faut prendre le temps d'examiner aussi bien les sentiments que les idées. Par exemple, le contenu des manuels et même des épreuves d'examens peut présenter des stéréotypes sur les minorités. Dans ce cas, il faut développer la faculté d'analyse critique du discours ambiant qui

consiste à étudier la manière dont les paroles et les écrits peuvent ou non véhiculer le racisme, l'abus du pouvoir au niveau social et les inégalités. On examine les textes et le discours oral dans une perspective sociale et politique.

Les auteurs Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey présentent dans leur travail, édité par le Conseil de l'Europe, un exemple précis avec des élèves d'espagnol qui ont fait une étude écrite autour du thème de l'immigration. Ils ont examiné de très près les articles de journaux pour y découvrir les fondements du discours de la manière suivante (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, pp. 30-31):

- ***Sources, perspectives, arguments :*** L'origine est-elle institutionnelle ? Ces éléments émanent-ils du groupe majoritaire de la population ? Les points de vue minoritaires peuvent-ils s'exprimer ? Les sources de référence sont-elles explicites ?
- ***Vocabulaire, connotations, intitulé :*** les différents mots utilisés pour désigner les « immigrés ». Les divers auteurs des définitions en question.
- ***Implications et présuppositions :*** par exemple, une phrase telle que « Le meilleur antidote à l'immigration est… » implique que l'immigration est une « maladie » que la société doit combattre.
- ***Extrapolations statistiques.*** Exemple : « D'ici à 2010, on comptera… »
- ***Formulations actives ou passives.*** Exemple : « 32 immigrés ont été refoulés vers l'Afrique » - sans aucune mention des responsables de cette décision.
- ***Expressions rhétoriques :*** Métaphores et autres images, telles que « La Forteresse Europe » ou encore « Un raz-de-marée d'immigrés ».
- ***« Nous » contre « eux » :*** « Notre démocratie », « Nos emplois » … « Leur religion », « Leur culture ».

Après l'analyse des éléments linguistiques et stylistiques des articles de presse sur l'immigration, les élèves ont apprécié qu'ils aient des bases solides pour aborder le problème et faire des comparaisons avec les articles dans la presse nationale ou locale de leur propre pays sur le même thème. Ensuite, ils ont rédigé un exposé avec leurs conclusions et leurs sentiments personnels à ce sujet.

Les élèves peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés contenus dans les textes ou les illustrations que les enseignants proposent. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés et idées toutes faites ont un fondement plutôt émotionnel et doivent être remis en cause. Les enseignants doivent s'assurer que ce sont les idées qui sont mises en question, non pas les personnes pour que le processus soit positif.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Bautista, F. (2004). El choque cultural como umbral al etnorelativismo: Jóvenes norteamericanos en Venezuela. *Boletín Antropológico, 60*, pp. 89-122.

Byram, M,. Gribkova B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.

Flye Sainte Marie, A. (1997). *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale*. dans *Les cahiers de l'Actif, 250/251, I,* p.43-63.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.

Galisson, R. (1995). *En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir*?. Études de Linguistique Appliquée, n°100, pp. 79-98.

Morfaux, L.M. (1980). *Stéréotype. Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines.* Paris: Colin.

Sitographie sélective :

https://www.bve.ulaval.ca/etudiants-etrangers/vivre-a-quebec/choc-culturel-et-adaptation/

http://www.prejuges-stereotypes.net/indexFlash.htm

ROLUL METODELOR INTERACTIVE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI PREȘCOLAR

Popescu Carmen, Profesor pentru învățământul preșcolar
Școala Gimnazială Nr.13, Structura Grădiniţa cu P.P. Nr. 14, Rm.Vâlcea

Educația timpurie promovează învățarea activă, centrată pe copil, în care experiențele directe și interacțiunea constituie principalele surse ale dezvoltării. Studiul de față urmărește evidențierea impactului utilizării metodelor interactive asupra dezvoltării copiilor din grupa mică, pe parcursul derulării proiectului tematic **„Prietenii copiilor – Animalele”**, desfășurat timp de patru săptămâni. Cercetarea, realizată pe un eșantion de 19 preșcolari, utilizează un design preexperimental cu evaluare inițială și finală. Rezultatele evidențiază progrese semnificative în toate domeniile de dezvoltare, confirmând eficiența integrării metodelor interactive în activitatea didactică.

Perioada preșcolară reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării copilului, fiind caracterizată prin curiozitate, dorința permanentă de explorare și nevoia de a învăța prin experiențe directe. Este vârsta întrebărilor, a jocului și a descoperirii, iar fiecare situație de învățare contribuie la formarea personalității și la dezvoltarea viitoare a copilului. Mediul educațional din grădiniță are un rol esențial în acest proces, prin organizarea spațiului, utilizarea materialelor didactice și crearea unor contexte variate de învățare.

În educația timpurie, copilul învață eficient atunci când este implicat activ în procesul educativ. Rolul educatoarei depășește transmiterea informațiilor și presupune proiectarea unor experiențe de învățare care stimulează explorarea, comunicarea, colaborarea și rezolvarea de probleme. În acest context, metodele interactive reprezintă instrumente didactice valoroase, deoarece transformă copilul într-un participant activ la propria formare.

Metode modern precum brainstormingul, explozia stelară, metoda cubului, pălăriile gânditoare, diagrama Venn, bula dublă și schimbă perechea favorizează dezvoltarea limbajului, a creativității, a gândirii logice și critice, precum și a competențelor sociale. Adaptate particularităților de vârstă ale copiilor de 3–4 ani, acestea facilitează învățarea prin joc și cooperare.

Scopul studiului a fost investigarea influenței utilizării sistematice a metodelor interactive asupra dezvoltării copiilor din grupa mică, în cadrul proiectului tematic **„Prietenii copiilor – Animalele”,** desfășurat pe durata a patru săptămâni.

Obiectivele cercetării sunt:

- dezvoltarea competențelor de comunicare și exprimare orală;
- stimularea curiozității și a spiritului de observație;
- dezvoltarea competențelor cognitive prin explorare și descoperire;
- formarea deprinderilor de cooperare și lucru în echipă;
- dezvoltarea creativității și imaginației;
- îmbunătățirea autonomiei și participării active la activitățile didactice.

Ipoteza cercetării constă în presupunerea că utilizarea sistematică a metodelor interactive în cadrul proiectului tematic „Prietenii copiilor – Animalele” conduce la îmbunătățirea nivelului de dezvoltare al copiilor din grupa mică în toate domeniile prevăzute de Curriculum pentru educație timpurie.

Lotul de preșcolari investigat a fost alcătuit din **19 copii** din grupa mică (3–4 ani), înscriși într-o unitate de învățământ preșcolar.

Perioada cercetării este de patru săptămâni, pe durata desfășurării proiectului tematic **„Prietenii copiilor – Animalele”.**

Metode de cercetare utilizate sunt:

- observația sistematică;

- evaluarea inițială și finală;
- analiza produselor activității copiilor;
- conversația;
- fișe de observare.

Instrumentele de lucru folosite sunt:

- fișă de evaluare inițială;
- fișă de evaluare finală;
- grile de observare;
- portofoliul copilului.

Desfășurarea intervenției pedagogice s-a realizat pe parcursul celor patru săptămâni, activitățile integrate au fost organizate în jurul temei „Animalele”, fiind abordate animale domestice, sălbatice, păsări și animale acvatice.

În cadrul activităților desfășurate cu copiii au fost utilizate constant metode interactive adaptate vârstei:

- brainstorming pentru identificarea cunoștințelor anterioare despre animale;
- explozia stelară pentru formularea întrebărilor privind mediul de viață, hrana și comportamentul animalelor;
- metoda cubului pentru descrierea și compararea animalelor;
- diagrama Venn și bula dublă pentru evidențierea asemănărilor și deosebirilor dintre animale;
- pălăriile gânditoare pentru exprimarea opiniilor și emoțiilor;
- schimbă perechea pentru consolidarea informațiilor prin cooperare.

Activitățile au fost integrate în toate domeniile experiențiale: Domeniul Limbă și Comunicare, Domeniul Științe, Domeniul Estetic și Creativ, Domeniul Om și Societate și Domeniul Psihomotric.

De exemplu, brainstormingul **a fost folosit** la începutul proiectului tematic, copiii au fost invitați să participe la o conversație cu tema **„Ce știm despre animale?”**. Fiecare copil a fost încurajat să spună numele unui animal cunoscut, ce mănâncă acesta sau unde trăiește, fără ca răspunsurile să fie evaluate sau corectate în prima etapă. Ideile au fost notate pe un panou ilustrat, constituind punctul de plecare pentru activitățile următoare.

Un alt exemplu îl reprezintă folosirea brainstormingului în cadrul activității **„Cum putem avea grijă de animalele noastre?”**, în cadrul căreia copiii au propus soluții privind hrănirea, adăpostirea și protejarea animalelor domestice. Activitatea a stimulat exprimarea liberă, îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea responsabilității față de animale.

În activitatea **„Descoperim animalele din curte”** am folosit **metoda cubului**. Fiecare față a cubului a reprezentat o cerință simplificată și adaptată vârstei copiilor: descrie animalul, spune culoarea lui, arată cum se deplasează, spune ce mănâncă, unde locuiește și imită glasul acestuia. Copiii au răspuns pe rând, utilizând imagini și jucării reprezentând animale. Într-o altă activitate, **„Ursul și iepurașul”,** folosind **metoda cubului,** copiii au comparat cele două animale, identificând asemănări și deosebiri privind mărimea, hrana, modul de deplasare și mediul de viață.

Explozia stelară a fost folosită la activitatea de observare ”Pisica”, cu ajutorul căreia, pornind de la imaginea unei pisici, copiii au formulat întrebări folosind cuvintele **Cine? Ce? Unde? Când? De ce? Cum?.** Împreună au descoperit răspunsurile prin observarea imaginilor și conversație. În activitatea **„În vizită la fermă”**, **cu ajutorul metodei Explozia stelară,** copiii au formulat întrebări despre animalele domestice, hrana lor și rolul pe care îl au în viața oamenilor, dezvoltându-și curiozitatea și capacitatea de investigare.

Metoda Pălăriile gânditoare am integrat-o în cadrul a două activități: una de povestire și alta de educație pentru societate. În prima activitate, pornind de la povestea **„Rățușca cea urâtă”,** cu ajutorul **Pălăriilor gânditoare,** copiii au analizat comportamentul personajelor din perspective diferite: ce s-a întâmplat, cum s-a simțit rățușca, ce soluții puteau găsi celelalte animale și ce final alternativ ar fi propus. În a doua activitate, **„Animalele**

au nevoie de ajutor”, folosind **Pălăriile gânditoare,** copiii au discutat despre modalități de protejare a animalelor, exprimând atât emoții, cât și idei creative privind îngrijirea acestora.

O altă metodă interactivă valoroasă este Diagrama Venn, pe care am folosit-o în cadrul unor activități de cunoașterea mediului. Într-una dintre activități, copiii au comparat **pisica și câinele,** identificând caracteristicile specifice fiecărui animal și elementele comune: ambele sunt animale domestice, au patru picioare și sunt îngrijite de oameni. Într-o altă activitate, copiii au comparat **rața și găina,** observând asemănările și diferențele privind deplasarea, hrana și mediul în care trăiesc.

Metoda Bula dublă este de asemenea foarte utilă. De exemplu, la o activitate de observare, utilizând imagini sugestive, copiii au analizat **ursul și vulpea,** identificând caracteristicile comune și pe cele specifice fiecărui animal. Ideile au fost reprezentate grafic prin cercuri unite între ele. O altă activitate a vizat compararea **calului și vacii,** evidențiind rolul acestora în gospodărie, hrana și caracteristicile fizice.

Metoda Schimbă perechea am folosit-o în cadrul unui joc didactic ”Spune ce știi despre…!”. Copiii au lucrat inițial în perechi pentru a identifica animalele după imagini și pentru a spune câte o informație despre fiecare. Ulterior și-au schimbat partenerul și au prezentat noile informații învățate de la coleg. Și în jocul didactic **„Ghicește animalul!”**, prin intermediul acestei metode, fiecare pereche descria un animal fără a-i spune numele, iar noul partener trebuia să îl identifice pe baza indiciilor primite. Activitatea a dezvoltat comunicarea, ascultarea activă și cooperarea între copii.

Analiza comparativă a evaluărilor inițiale și finale a evidențiat progrese semnificative la nivelul întregului grup de 19 copii, confirmând eficiența utilizării metodelor interactive în cadrul proiectului tematic **„Prietenii copiilor – Animalele”.**

În domeniul dezvoltării **limbajului și a comunicării**, la evaluarea inițială majoritatea copiilor utilizau un vocabular limitat și formulau răspunsuri scurte, având nevoie frecvent de sprijinul educatoarei pentru exprimarea ideilor. La finalul proiectului s-a observat o îmbogățire a vocabularului specific temei, copiii descriind mai ușor animalele, caracteristicile acestora, mediul de viață și hrana, participând cu interes la conversații și exprimându-se cu mai multă încredere.

În ceea ce privește **dezvoltarea cognitivă**, evaluarea inițială a evidențiat existența unor cunoștințe fragmentare despre animale și dificultăți în clasificarea acestora după criterii simple. După cele patru săptămâni de activități interactive, copiii au demonstrat o capacitate mai bună de observare, comparare și clasificare, identificând cu ușurință animalele domestice și sălbatice, recunoscând principalele caracteristici și stabilind relații între mediul de viață, hrana și comportamentul acestora.

La nivelul **dezvoltării socio-emoționale**, s-au înregistrat progrese evidente în cooperarea dintre copii, respectarea regulilor de grup și asumarea unor roluri în activitățile desfășurate în echipă. Dacă la începutul cercetării unii copii preferau activitățile individuale și manifestau dificultăți în colaborare, la evaluarea finală aceștia au comunicat mai eficient, au împărțit materialele de lucru, au respectat opiniile colegilor și au manifestat comportamente empatice atât în relațiile cu ceilalți copii, cât și în raport cu animalele discutate în cadrul proiectului.

În **domeniul estetic și creativ**, metodele interactive au stimulat imaginația și exprimarea liberă a ideilor. Comparativ cu evaluarea inițială, lucrările artistico-plastice realizate la finalul proiectului au fost mai elaborate, copiii utilizând cu mai multă siguranță tehnicile de lucru și manifestând interes pentru reprezentarea creativă a animalelor și a mediului acestora.

Referitor la **dezvoltarea psihomotrică**, activitățile practice, jocurile de mișcare și exercițiile motrice integrate în proiect au contribuit la îmbunătățirea coordonării mișcărilor, a motricității fine și grosiere, precum și a orientării în spațiu. Copiii au executat sarcinile cu mai multă precizie și autonomie față de momentul evaluării inițiale.

În ansamblu, compararea rezultatelor obținute la începutul și la finalul intervenției pedagogice demonstrează că utilizarea constantă a metodelor interactive a favorizat dezvoltarea armonioasă a copiilor în toate domeniile urmărite. Participarea activă, învățarea prin cooperare și explorare, precum și integrarea jocului în activitățile zilnice au determinat creșterea interesului pentru învățare și consolidarea competențelor specifice vârstei preșcolare.

Analiza comparativă a arătat că majoritatea copiilor au înregistrat progrese evidente între evaluarea inițială și cea finală. Participarea activă la activități a crescut, vocabularul referitor la animale s-a îmbogățit, iar copiii au manifestat o capacitate mai bună de clasificare, comparare și argumentare. De asemenea, s-au observat îmbunătățiri în cooperarea dintre copii, în respectarea regulilor de grup și în exprimarea emoțiilor și opiniilor.

Produsele activităților artistico-plastice și practice au demonstrat un nivel superior de creativitate și atenție la detalii comparativ cu începutul proiectului, iar implicarea copiilor în activitățile motrice și de joc a devenit mai activă și mai sigură.

Rezultatele obținute confirmă concluziile cercetărilor din domeniul educației timpurii privind eficiența metodelor interactive. Învățarea prin cooperare, joc și explorare facilitează dezvoltarea globală a copilului și conduce la o implicare superioară față de metodele exclusiv expozitive.

Integrarea metodelor interactive în proiectul tematic a creat contexte autentice de învățare, adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor de grupă mică. Interesul manifestat pentru activități a fost constant ridicat, iar climatul educațional favorabil a stimulat inițiativa și autonomia.

În concluzie, studiul demonstrează că utilizarea sistematică a metodelor interactive în cadrul proiectului tematic „Prietenii copiilor – Animalele” contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului preșcolar.

Evaluările comparative inițiale și finale evidențiază progrese în toate domeniile dezvoltării: cognitiv, lingvistic, socio-emoțional, psihomotric și estetic-creativ. Copiii au devenit mai implicați în activități, au comunicat mai eficient, au colaborat cu colegii și au manifestat o atitudine pozitivă față de învățare.

Metodele interactive și-au dovedit eficiența nu doar în transmiterea cunoștințelor, ci și în dezvoltarea competențelor-cheie necesare adaptării ulterioare la cerințele școlare și sociale. Prin urmare, acestea reprezintă o componentă esențială a demersului educațional modern din învățământul preșcolar.

Bibliografie

Bocoș, M., Catalano, H. (2008). *Pedagogia învățământului preșcolar și școlar*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Breben, S., Goncea, E., Ruiu, G., Fulga, M. (2002). *Metode interactive de grup – Ghid metodic*. Craiova: Editura Arves.

Breben, S., Ruiu, G., Goncea, E. (2005). *Activități bazate pe inteligențe multiple*. Craiova: Editura Reprograph.

Ministerul Educației (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*.

Revista Învățământului Preșcolar, nr. 3–4/2008.

ROLUL POVEȘTILOR DIGITALE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI PREȘCOLAR

Popescu Carmen, Profesor pentru învățământul preșcolar
Școala Gimnazială Nr.13, Structura Grădiniţa cu P.P. Nr. 14, Rm.Vâlcea

Dezvoltarea competențelor de comunicare reprezintă unul dintre obiectivele fundamentale ale educației timpurii. În contextul integrării tehnologiei în procesul instructiv-educativ, poveștile digitale oferă oportunități valoroase pentru stimularea limbajului, a imaginației și a creativității preșcolarilor. Prezentul studiu analizează impactul utilizării poveștilor digitale asupra dezvoltării limbajului unui grup de 19 copii din grupa mică, în cadrul proiectului tematic **„Povești cu care crești”**. Cercetarea, bazată pe observația sistematică și studiul de caz, evidențiază faptul că utilizarea poveștilor digitale, însoțită de conversații euristice și activități interactive, contribuie la îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea exprimării orale și stimularea creativității.

Educația timpurie pune bazele dezvoltării cognitive, socio-emoționale și lingvistice ale copilului. Limbajul reprezintă principalul instrument prin care copilul comunică, înțelege lumea și stabilește relații cu cei din jur. De aceea, dezvoltarea competențelor de comunicare constituie o prioritate în activitatea educatoarei.

În ultimii ani, digitalizarea educației a favorizat apariția unor noi resurse didactice, iar poveștile digitale ocupă un loc important printre acestea. Îmbinând textul narativ cu imagini, animații, muzică și efecte sonore, acestea oferă experiențe multisenzoriale care captează atenția copiilor și facilitează înțelegerea mesajului literar.

Utilizarea poveștilor digitale nu urmărește înlocuirea lecturii tradiționale, ci completarea acesteia prin modalități atractive și interactive de învățare. În educația timpurie, acestea pot deveni instrumente eficiente pentru dezvoltarea limbajului oral, a vocabularului, a imaginației și a creativității.

Poveștile ocupă un loc privilegiat în educația copilului preșcolar, contribuind la dezvoltarea gândirii simbolice, a imaginației și a limbajului. Cercetările din domeniul psihologiei și pedagogiei arată că narațiunea facilitează învățarea prin intermediul experiențelor emoționale și al identificării cu personajele.

În varianta digitală, povestea valorifică principiile învățării multimedia, combinând informația verbală cu cea vizuală și auditivă. Această abordare stimulează atenția și facilitează memorarea informațiilor, fiind adaptată particularităților de dezvoltare ale copiilor de vârstă preșcolară.

Conversația care urmează vizionării poveștii reprezintă un element esențial al procesului educativ, deoarece oferă copiilor posibilitatea de a interpreta mesajul, de a formula opinii, de a descrie personaje și de a utiliza vocabular nou în contexte variate.

Scopul cercetării este evaluarea rolului poveștilor digitale în dezvoltarea limbajului copiilor din grupa mică.

Obiectivele studiului sunt:

- dezvoltarea vocabularului activ;
- stimularea exprimării orale;
- dezvoltarea capacității de povestire;
- stimularea creativității;
- creșterea participării copiilor la conversații;
- dezvoltarea interesului pentru lectură și povești.

Cercetarea s-a desfășurat într-o grupă mică alcătuită din **19 copii**, cu vârste specifice nivelului preșcolar mic, având caracter descriptiv.

Metodele utilizate în cadrul studiului sunt:

- observația sistematică;
- conversația euristică;
- analiza produselor activității copiilor;

- studiul de caz.

Instrumentele utilizate sunt:

- fișe de observație;
- grile de monitorizare a participării;
- analiza răspunsurilor verbale;
- analiza desenelor și a activităților de repovestire.

Proiectul tematic „Povești cu care crești” derulat pe parcursul studiului a avut ca scop dezvoltarea limbajului prin utilizarea poveștilor digitale și a conversațiilor interactive. Activitățile au fost organizate astfel încât fiecare poveste să constituie punctul de plecare pentru comunicare, reflecție și exprimare creativă.

Au fost utilizate patru povești digitale: „Turtița”, „Căsuța din oală”, „Scufița Roșie” și „Ursul păcălit de vulpe”.

Povestea digitală „Turtița” a fost utilizată pentru dezvoltarea vocabularului referitor la personaje, acțiuni și succesiunea evenimentelor. Copiii au repetat formule narative, au identificat personajele și au repovestit secvențe ale acțiunii.

„Căsuța din oală” a urmărit dezvoltarea exprimării orale și înțelegerea relațiilor dintre personaje. După vizionare, copiii au participat la jocuri de rol și dramatizări, utilizând replici inspirate din poveste.

Povestea „Scufița Roșie” a favorizat exprimarea emoțiilor și formularea unor opinii privind comportamentele personajelor. Copiii au descris personajele, au anticipat finalul și au discutat mesajul moral al poveștii.

„Ursul păcălit de vulpe” a vizat dezvoltarea vocabularului și înțelegerea relației cauză–efect. Conversațiile au stimulat gândirea critică și capacitatea copiilor de a identifica consecințele faptelor personajelor.

După vizionarea fiecărei povești digitale au fost organizate activități integrate, adaptate particularităților de vârstă ale copiilor din grupa mică, având ca obiectiv principal dezvoltarea limbajului oral și stimularea creativității, precum conversații dirijate, jocuri didactice, exerciții de repovestire, activități artistico-plastice și dramatizări

În acest sens, conversațiile dirijate au avut rolul de a verifica înțelegerea conținutului poveștii și de a stimula exprimarea verbală. Educatoarea a utilizat întrebări deschise și închise, încurajând formularea de răspunsuri complete. Exemple: „Cine sunt personajele poveștii?”, „Ce s-a întâmplat la început? Dar la sfârșit?”, „Care personaj ți-a plăcut cel mai mult? De ce?”, „Cum s-a simțit Scufița Roșie când l-a întâlnit pe lup?”, „Ce ai fi făcut tu în locul Ursului?”, „Cum crezi că s-a simțit Turtița când a plecat de acasă?”. Copiii au fost încurajați să descrie personajele folosind adjective (bun, harnic, viclean, curajos, prietenos), să formuleze propoziții complete și să își argumenteze răspunsurile.

De asemenea s-au organizat jocuri didactice care au urmărit consolidarea vocabularului și dezvoltarea exprimării orale. Exemple de jocuri didactice: „Ghicește personajul!” – educatoarea descria un personaj, iar copiii îl identificau, „Spune ce urmează!” – copiii completau succesiunea evenimentelor din poveste, „Adevărat sau fals?” – copiii stabileau dacă afirmațiile despre poveste erau corecte, „Cine a spus?” – identificarea personajului după o replica, „Potrivește personajul cu fapta sa” – asocierea imaginilor cu acțiunile corespunzătoare, „Roata personajelor” – copilul învârtea o roată ilustrată și descria personajul indicat.

Un rol important l-au avut exercițiile de repovestire. Repovestirea s-a realizat gradual, pornind de la imagini-suport și întrebări orientative. Exemple: ordonarea imaginilor în succesiunea corectă a acțiunii, repovestirea unei secvențe folosind ilustrațiile, completarea unor enunțuri începute de educatoare, repovestirea poveștii în perechi, inventarea unui alt final, povestirea din perspectiva unui personaj („Eu sunt Vulpea...” sau „Eu sunt Scufița Roșie...”), descrierea unui personaj folosind minimum trei caracteristici.

Activități artistico-plastice desfășurate au urmărit exprimarea creativă și consolidarea conținutului poveștilor. Exemple: desenarea personajului preferat, realizarea colajului „Căsuța din oală”, modelarea din

plastilină a personajelor, confecționarea măștilor pentru dramatizare, pictarea pădurii din „Scufița Roșie”, decorarea Turtiței prin diferite tehnici plastice, realizarea unei planșe colective cu personajele tuturor poveștilor la final de proiect. În timpul activităților, copiii descriau ceea ce realizau, explicau alegerea culorilor și prezentau colegilor propriile creații, exersând astfel exprimarea orală.

Dramatizările și jocurile de rol au reprezentat unele dintre cele mai apreciate activități, deoarece le-a oferit copiilor posibilitatea de a interpreta personajele și de a utiliza limbajul în contexte autentice. Exemple: interpretarea dialogului dintre Scufița Roșie și Lup, dramatizarea întâlnirilor Turtiței cu animalele din pădure, reproducerea scenelor din „Căsuța din oală”, fiecare copil asumând rolul unui animal, dramatizarea poveștii „Ursul păcălit de vulpe”, cu accent pe exprimarea emoțiilor personajelor, jocuri de rol în care copiii schimbau finalul poveștii sau inventau personaje noi.

Prin aceste activități, copiii și-au dezvoltat vocabularul, fluența verbală, capacitatea de exprimare a emoțiilor, imaginația și cooperarea cu colegii. Participarea activă la conversații și dramatizări a favorizat utilizarea spontană a noilor cuvinte și formularea unor enunțuri din ce în ce mai elaborate.

Observațiile realizate pe parcursul proiectului au evidențiat modificări pozitive în comportamentul verbal al copiilor. S-a constatat:

- creșterea participării voluntare la conversații;
- utilizarea unui vocabular mai variat;
- formularea unor enunțuri mai clare și mai coerente;
- îmbunătățirea capacității de repovestire;
- dezvoltarea imaginației și creativității;
- implicarea activă în dramatizări și jocuri de rol.

În activitățile finale, majoritatea copiilor au reușit să redea succesiunea evenimentelor din povești, să caracterizeze personajele și să exprime propriile opinii asupra comportamentului acestora. De asemenea, s-a observat o creștere a încrederii în exprimarea verbală și o disponibilitate mai mare pentru colaborarea cu colegii.

Astfel, rezultatele obținute susțin ideea că poveștile digitale reprezintă un instrument didactic eficient pentru dezvoltarea limbajului în educația timpurie. Suportul multimedia a menținut atenția copiilor și a facilitat înțelegerea conținutului narativ, iar conversațiile desfășurate după vizionare au oferit contexte autentice pentru exersarea comunicării.

În comparație cu activitățile tradiționale, utilizarea poveștilor digitale a stimulat implicarea activă a copiilor și exprimarea spontană a ideilor. Dramatizările și activitățile artistice au consolidat mesajul poveștilor și au favorizat transferul cunoștințelor în situații noi.

Totuși, rezultatele trebuie interpretate în contextul limitărilor studiului. Numărul redus de participanți și caracterul descriptiv al cercetării nu permit generalizarea concluziilor la întreaga populație preșcolară. Sunt necesare cercetări viitoare pe eșantioane mai mari și cu instrumente standardizate de evaluare a dezvoltării limbajului.

În concluzie, proiectul tematic „Povești cu care crești” a demonstrat că poveștile digitale pot constitui o resursă educațională eficientă pentru dezvoltarea limbajului copiilor din grupa mică. Integrarea poveștilor „Turtița”, „Căsuța din oală”, „Scufița Roșie” și „Ursul păcălit de vulpe” în activitățile didactice a creat contexte autentice de comunicare, în care copiii și-au îmbogățit vocabularul, și-au dezvoltat exprimarea orală și au manifestat un nivel crescut de creativitate.

Rezultatele obținute confirmă importanța utilizării echilibrate a resurselor digitale în educația timpurie și evidențiază rolul educatoarei în valorificarea pedagogică a acestora. Poveștile digitale, atunci când sunt integrate într-un demers didactic bine structurat și completate prin conversație, joc și reflecție, pot contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare și la formarea interesului pentru lectură încă din primii ani de viață.

Bibliografie

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228.
Ministerul Educației. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*.
Ministerul Educației. (2021). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*.
UNESCO. (2022). *Technology in Early Childhood Education: Policy and Practice*.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

LECTURA ESTE TERAPIE

Ceban Z. I.,

Instituția Publică Centrul Educațional pentru Copiii Bolnavi de Cancer

Lectura nu este doar o activitate școlară, ci un „ecosistem” care funcționează optim doar atunci când toți cei trei piloni - profesorul, elevul și părintele - comunică și acționează în aceeași direcție.

Relația dintre profesor și elev reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai sistemului de învățământ și are o importanță majoră în dezvoltarea educației și a personalității elevilor. Această relație nu se limitează doar la procesul de predare-învățare, ci joacă un rol esențial în formarea caracterului și valorilor individuale ale elevilor. O relație sănătoasă și pozitivă între profesor și elev poate contribui semnificativ la înțelegerea subiectelor învățate, la dezvoltarea abilităților de comunicare și la stimularea creativității, pregătindu-i astfel pe elevi pentru succesul în viață.

În instituția noastră, Centrul Educațional, acest proces devine altfel, fiind o formă de educație adaptată pentru elevii din sistemul de învățământ aflați temporar, în imposibilitatea medicală de a participa la activitățile didactice. Aici se activează în cadrul Instituției Medico-Sanitare Publice “Institutul Oncologic”, subordonată Ministerului Educației și Cercetării, care realizează activități instructiv-educative de recuperare, consiliere psihologică și de asistență metodologică, unde elevii sunt susținuți în conformitate cu nevoile educaționale sau sociale, în vederea finalizării învățământului obligatoriu, aflați la tratament îndelungat. Ei învață după un program de studii adaptat, iar procesul instructiv- educativ se axează pe dozare, individualizare, pe personalizare și pe baza curriculumului național. Lecțiile se realizează individual, cu durată variabilă, în baza concluziilor medicului, luând în vedere, în primul rând, starea sănătății, fazele bolii și regimul de tratament (unele lecții se pot petrece și în salon, elevul fiind sub perfuzia de chimioterapie). Orele se mai pot realiza și în perechi sau grup mic, dacă sunt mai mulți elevi din aceeași clasă, sau, când elevul pleacă temporar cu tratamentul la domiciliu, noi realizăm lecțiile on-line. Astfel de lecții le petrecem concomitent 2-3-4-6 elevi, în grup sau în perechi, când unii se află în sala de clasă, iar alții on-line. Elevii sunt extrem de prietenoși, toleranți și colaborează cu succes, deseori ajutându-se reciproc. Procesul didactic din saloane este asigurat de cadrele didactice, care fac parte din Corpul Didactic al profesorilor din Centrul Educațional, iar la acest procesul poate participa, cu acordul medicului curant și părintele, ca elevul- pacient să se simtă în siguranță, iar la prima necesitate să fie ajutat de părinte.

Lectura în Centrul nostru este ca terapie, deoarece funcționează ca o formă de igienă mentală. Ea permite detașarea de cotidian și explorarea unor lumi interioare, care pot oferi răspunsuri la propriile dileme. Prin literatură, trăim mii de vieți diferite, ceea ce ne dezvoltă capacitatea de a înțelege perspectivele celor din jur. Procesul de a parcurge un text antrenează răbdarea și concentrarea, fiind un antidot pentru fragmentarea atenției specifică epocii digitale. Procesul didactic desfășurat în spital este de tip integrat și multidisciplinar, implicând colaborarea dintre cadre didactice, medici, asistente, infirmiere, psihologi, părinți și alți terapeuți. Cadrele didactice se adaptează la necesitățile elevului, fac lecții prin lectură și conversații(atunci când elevul are cateter și mâna este mobilizată, nu poate scrie), filme didactice, texte - educative, texte - terapeutice, teste - grilă etc., care nu necesită scrierea.

Pentru elevii înscriși în Școala din Spital, care au și cerințe educaționale speciale, se asigură condiții de egalizare de șanse, pe tip de tulburare, afecțiune, dizabilitate, atât în cadrul proceselor de învățare şi evaluare în parcursul şcolar, cât şi la susţinerea evaluărilor naţionale şi a examenului naţional de bacalaureat.

Elemente esențiale ale relației profesor-elev:

Încredere: Încrederea reciprocă dintre profesor și elev este fundamentul unei relații sănătoase. Elevii trebuie să se simtă în siguranță și să aibă încredere că profesorul îi sprijină și îi va ghida pe drumul cunoașterii, chiar și atunci când trece o etapă de tratament mai agresivă și memoria lui scade considerabil.

Respect: Respectul reciproc între profesor și elev este vital în crearea unui mediu de învățare pozitiv. Profesorii trebuie să recunoască individualitatea și valoarea fiecărui elev, iar elevii să respecte cunoștințele și experiența profesorilor. Unii elevii, în timpul orei, poate să aibă vomă sau să se simtă rău, atunci, eu opresc lecția și chem medicul sau părintele, iar după fiecare lecție, ajut elevul sa se deplaseze din clasă în salon.

Comunicare eficientă: O comunicare deschisă și eficientă între profesor și elev facilitează înțelegerea materialului predat, permite clarificarea problemelor și încurajează întrebările. Noi facem cel mai des lecțiile individuale, de aceea elevii nu au rețineri de a pune întrebări sau de a da răspunsuri transparente. Mai există și deschiderea elevului, de a nu avea frică să comunice profesorului la momentul respectiv cum se simte, deoarece poate în timpul orei elevului să îi vină voma sau să îi stea rău. Elevii noștri au încrederea deplină în profesor și pot comunica transparent și la subiect.

Empatie: Profesorii empatetici pot înțelege nevoile și preocupările elevilor lor, creând astfel un mediu de învățare mai prietenos și mai apropiat de nevoile individuale ale fiecărui elev. Pot afirma, cu toată seriozitatea, că aici, în Centrul Educațional se cere o empatie la gradul superlativ, iar acei profesori care nu o au, nu se reține. Această valoare a cadrului didactic contaminează și elevul, și părintele, ajutându-ne să avem o comunicare de suflet chiar și după ce copilul se tratează și pleacă acasă. Noi ținem legătura cu elevii noștri ani de zile, chiar și ajutându-i la ore când merg la instituțiile de la domiciliu.

Responsabilitate reciprocă: Atât profesorii, cât și elevii au roluri importante în cadrul acestei relații. Profesorii sunt dedicați și motivați pentru a-și ghida elevii către succes, iar elevii își asumă responsabilitatea pentru propriile lor învățări. Toți elevii din Centrul nostru sunt niște luptători de luat exemplu, deoarece ajungând aici, devin extrem de responsabili și au o dorință enormă de a studia, de a lectura, de a veni la ore și de a îndeplini toate temele. Nu pot să nu vorbesc și despre părinți, acei care non-stop stau lângă copii și se implică activ, având o responsabilitate enormă, chiar mai mare ca a copiilor. Aici părinții au o putere supranaturală și o ascultare de toți și de toate, de la care și eu multe am de învățat. Părintele lecturează împreună cu copilul său, desenează, memorează, se implică în toate activitățile, ceea ce motivează și copilul de a fi extrem de activ și perseverent.

Impactul unei relații pozitive între profesor-elev:

Îmbunătățirea performanțelor academice: Elevii care se simt înțeleși și sprijiniți de către profesorii lor tind să aibă performanțe academice mai bune și să fie mai implicați în procesul de învățare, întrucât in Centrul Educațional nu există elevii cu medii negative și 100 de % susțin probele de evaluare semestriale. Totodată pot menționa că elevii obțin rezultate bune, chiar foarte bune la examenele din ciclul primar, gimnazial și liceal.

Dezvoltarea încrederii în sine: O relație pozitivă cu profesorul poate ajuta elevii să-și câștige încrederea în propriile lor abilități și potențial, ceea ce le va servi pe termen lung, în primul rând în timpul tratamentului îndelungat, apoi, în timpul reabilitării și, nu în ultimul rând, pe parcursul întregii vieți. Când elevul vine la prima oră, se simte nesigur, extrem de retras și inhibat, deoarece starea lui fizică și morală nu e cea mai bună, însă, profesorul-eu, pun accentul pe ceea ce cunoaște, pe abilitățile lui, încurajându-i și apreciindu-i fiecare gest și

răspuns.

Creșterea motivației: Profesorii pot stimula interesul pentru învățare și pot susține dorința de a depăși obstacolele, ceea ce duce la o creștere a motivației elevilor de a obține succesul. De multe ori, eu aplic metode și strategii de învățare adaptate Școlii din Spital, acolo unde elevul activează independent. Pot spune, că la limba și literatura folosesc următoarele metode: *Expunerea/ Povestirea, Conversația Euristică, Exercițiul, Mozaicul (Jigsaw), Ciorchinele (Brainstorming vizual) Metoda Cubului, Știu / Vreau să știu / Am învățat , Eseul de 5 minute etc.*

Dezvoltarea abilităților sociale: Relația cu profesorii și colaborarea cu alți elevi care se află la tratament, într-un mediu de învățare prietenos pot contribui la dezvoltarea abilităților sociale. Aici, pot vorbi și despre activitățile extra- școlare, ca de exemplu: “Primul clopoțel”, “Ziua Mamei”, “Mărțișorul”, comemorarea marilor personalități ale literaturii: M. Eminescu, Gr. Vieru, I. Creangă etc., unde elevii, purtând măști medicinale, socializează și participă activ, memorând și recitând poezii sau pregătind un discurs. La aceste activități participă activ și părinții, chiar se implică alături de copiii lor ades ajutându-i, mai participă și medicii, asistentele medicale, ceea ce ne face să apreciem și să dezvoltăm în ei adevărați membri ai societății.

Susținerea dezvoltării personale: Profesorii pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării valorilor și eticii personale ale elevilor, ghidându-i către o maturitate emoțională și intelectuală superioară.

Relația profesor-elev este esențială pentru o educație de succes și o dezvoltare personală armonioasă. Profesorii au o responsabilitate uriașă de a-și ghida elevii în direcția corectă și de a le oferi sprijinul necesar pe parcursul procesului de învățare, au o menire mai specială decât într-un liceu obișnuit, deoarece aici dispoziția și spiritul lor pozitiv contează mult. Elevii, la rândul lor, abordează această relație cu deschidere, respect și încredere. O relație pozitivă între profesor și elev transformă complet experiența educațională, oferindu-le elevilor instrumentele necesare pentru a deveni adulți înțelepți, încrezători și competenți, pentru a nu se simți doar bolnavi, singuri și neajutorați.

Beneficiile unei colaborări reușite

Atunci când aceste trei forțe se aliniază, rezultatele depășesc sfera notelor de la școală:

Dezvoltarea Empatiei: Elevul lecturând, învață să vadă lumea prin ochii personajelor, proces susținut de discuțiile cu profesorul/ asistentul medical/ părintele(adultul) sau cu alți copii din salon.

Gândirea Critică: Copilul nu mai acceptă informația pasiv, ci o filtrează prin valorile discutate acasă/ în salon și tehnicile învățate la școală.

Reducerea Anxietății: Lectura devine un refugiu, un mecanism de *coping* susținut de un mediu familial cald și un profesor înțelegător.

Stimularea interesului pentru lectură și formarea de cititori pasionați sunt strâns legate de modul în care se recomandă ce și cum ar trebui să se citească. În primul rând, există un întreg „arsenal” profesional care să stârnească curiozitatea tânărului cititor. Un pas important îl reprezintă eliminarea din start a listelor de lecturi, chiar și cele obligatorii, stabilindu-se în schimb titluri pe perioade individuale (în timpul tratamentului elevii au o capacitate scăzută de memorie, de înțelegere și de lectură).

O altă strategie este prezentarea și recenzarea unor cărți care să-i captiveze pe elevi, incitându-i la lectură. Profesorul însuși lecturează cu voce tare un pasaj semnificativ dintr-o carte, pentru a determina elevul să aprofundeze cartea respectivă. Sunt zile când elevul stă sub chimioterapie și nici deschide ochii nu poate, atunci, eu lecturându-i cu voce domoală lângă patul lui un text mai vesel, îl fac neapărat să zâmbească și să uite de durere. O altă activitate este vizita făcută la biblioteca Școlii din Spital, unde se desfășoară diferite prezentări și expoziții de carte, unde citim cu voce tare, unde citim pe roluri, etc. Pot menționa că avem o bibliotecă bine aranjată și dotată cu manuale, cărți, literatură necesară procesului de studii, cât și beletristică, dicționare, enciclopedii etc., fiind la dispoziția elevilor, părinților și medicilor. Mai practic și vizionarea unor secvențe artistice, unei povești terapeutice, unui filmuleț educativ, etc., prin care ofer elevului nu doar un spectacol minunat, ci o formă de cunoaștere și de valorificare a operelor citite/ audiate/ privite, desigur apoi analizându-le și comentând fiecare pasaj, fiecare personaj și verbalizând ce a învățat elevul. Promovarea culturii și a lecturii, a cărții în general, se mai poate realiza și prin întâlniri cu scriitorii, organizate on-line, vizitarea bibliotecilor, a muzeelor și localităților memorabile, ceea ce putem face doar în format on-line, prin care trezesc curiozitatea și descoperim frumusețea plaiului natal, cât și ale altor popoare. Stimularea interesului pentru lectură poate fi obținut și prin publicarea creațiilor elevilor în diferite e-book-uri sau reviste, prin realizarea unor concursuri on-line, care să-i motiveze pe elevi la un număr cât mai mare de lecturi. De altfel, Centrul nostru are succese în acest domeniu, atât la nivel național, cât și la cel internațional, obținând premii și diplome deja doi ani consecutiv cu compuneri, desene, dar și cu recital de poezie.

În ceea ce privește evaluarea competențelor de lectură, problematica este destul de des abordată, însă diferențiată în funcție de cele trei modele ale literaturii: modelul cultural care are în vedere formarea unei competențe de lectură a elevilor, modelul lingvistic care vizează formarea de competențe analitice și modelul dezvoltării personale. Acesta din urmă urmărește crearea de oportunități care să formeze o atitudine deschisă față de textul literar.

Înainte însă de a controla competențele de lectură ale elevilor, verific în ce măsură lectura respectă particularitățile de vârstă ale copiilor. În același timp, lectura o evaluez pe tot parcursul perioadei când elevul se află la tratament, adică în Instituția dată. Importantă este și originea sursei de proveniență a cărții, întrucât doar astfel se poate eticheta interesul acordat pentru obținerea acesteia. Deseori eu nu aduc elevului texte despre moarte sau care conți motive și simboluri ca: boală, sicriu etc., axându-mă pe texte mai pozitive, cu tema biruitorului, fericirii, curajului etc.

Un alt mijloc eficient este “Jocul de rol” și ca metodă de evaluare, implementându-l prin a împărți elevilor unele pasaje din carte, apoi urmăresc ca elevul să continue pasajul sau să redea incipitul textului. Acesta poate fi organizat în cazul când mai mulți elevi din aceeași clasă pot participa concomitent la ore, sau cu prezența fizică, sau on-line, sau integral (*aplic aceasta metodă cu elevii din clasa a VII-a, concomitent, deoarece sunt 6 elevi).*

Cele mai importante metode ale evaluării competențelor de lectură sunt: deprinderea cu lucru pe baza textului literar, folosirea unui instrumentar de lucru care să faciliteze înțelegerea textului, abilitatea de a descifra și de a analiza textele citite, de a le interpreta critic, de a realiza conexiuni literare cu alte opere, pe baza unor asemănări și deosebiri, de a integra o anumită specie literară în genul literar corespunzător, etc, specific mai mult pentru treapta liceală, dar, pentru unele texte, și pentru cea gimnazială. Prin urmare, actorul principal este tot profesorul care, prin structurarea unor fișe adecvate, evaluează și formează cititorul competent.

În toată această complexitate educațională, rolul profesorului este foarte mare, deoarece îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile și să achiziționeze un bagaj voluminos de cunoștințe și competențe pe care îl vor folosi în viitor, chiar dacă la moment trece prin perioade grele și schimbări radicale. Printre aceste schimbări se numără „noi exigențe

privind stilul de comunicare a cunoștințelor de bază, ajutându-i să devină cu adevărat autonomi în acumularea de competențe cheie și nu memorizatori de informații aplicând învățarea centrată pe elevii”. Prin urmare, el este cel care stabilește metode constructive de dobândire a cunoștințelor și a competențelor, în timp ce metodele alese trebuie folosite cu grijă, întrucât pe tot parcursul instructiv se va transforma în administrator al formării elevilor.

Tudor Vianu considera că există două categorii de profesori. Pe de o parte există profesori corecți, conștiincioși, care își fac datoria cu rigurozitate în clasă, dar care nu au adus nimic nou, revoluționar în disciplina predată de ei. O altă categorie definește profesorii consacrați cercetării care au îmbogățit adevărurile științei, reinventând într-o oarecare măsură disciplina științifică, dar neputincioși la ore, distrați și fără tact pedagogic. Prin urmare, o medie intre cele doua ipostaze, ar fi soluția ideală, soluție care nu se pliază pe modelul real. Instituția noastră, Centrul Educațional, are un rol puțin mai semnificativ, este o Școală în Spital, unde, e greu de făcut lecțiile când orele de terapie se suprapun cu activitățile educaționale, dar, facem o echipă comună, unde fiecare profesor este empatic, comunicativ, echilibrat intelectual/ mintal, răbdător, tolerant, adaptat la cerințele elevilor, modest, afectuos, atent la nevoile individuale, creativ, bun organizator, capabil de a forma relația între profesor-părinte-elev-medic. Aici fiecare cadru didactic are propriile metode și tehnici pe care le aplică în procesul de predare, învățare și evaluare, creând un climat social favorabil pentru toți. Pentru elevii noștri lecțiile, inclusiv și ora de lectură este și un refugiu, deoarece venind în clasa se mai detașează de diagnostic, de durere, de suferințe. Lecturând, ei pot discuta, analiza, compara, reflecta și visa... Lectura duce copilul în lumea imaginației, a frumosului, a poveștii, face ca lumea din jur și natura să învie, să devină frumoasă, mirositoare și aproape de suflet, nu doar cum o văd ei din geamul spitalului...

Concluzie: Dacă profesorul aprinde scânteia și părintele întreține flacăra, elevul este cel care va purta torța. Fără această colaborare, lectura rămâne doar o sarcină de bifat între două clopoțele, dar trebuie avute în vedere nu doar motivarea lecturii la copii, inventarierea acestora, cât mai ales, folosirea unor metode care sa atragă micul lector, care este de altfel și una dintre direcțiile postmoderniste ale educației. La nivel de Instituție Publică a Centrului Educațional pentru Copiii Bolnavi de Cancer, ne străduim să unim și mai strâns toate forțele celor patru pilonii, pe care se centrează succesul: profesor-elev-părinte-medic, deoarece lectura este motorul care transformă un simplu receptor de informație într-un creator de sens. Ea nu este doar un obiect de studiu, ci o metodă prin care individul învață să învețe.

Lectura este o formă a fericirii, dar și un instrument de supraviețuire intelectuală.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

METODA ESTE CALEA SUCCESULUI

Ceban Z. I.,
Instituția Publică Centrul Educațional pentru Copiii Bolnavi de Cancer

Metodele de predare la limba și literatura română reprezintă ansamblul de strategii, tehnici și căi pe care eu, ca profesoară de limba și literatura română le folosesc pentru a transmite cunoștințele de gramatică, fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă, stilistică și ortografie a limbii române elevilor, care studiază în Școala din Spital.

În pedagogia modernă, metodele sunt împărțite în funcție de rolul elevului în timpul orei, ceea ce este valabil și pentru noi:

Metode tradiționale (centrate pe profesor)

Acestea sunt metodele „clasice”, unde profesorul are rolul principal de a livra informația.

Expunerea/ Povestirea: Profesorul explică o epocă literară sau viața unui autor, ca de exemplu, I. Creangă, L. Blaga, N. Labiș, Gr. Vieru, etc., specific pentru ciclul liceal și gimnazial.

Conversația Euristică: O discuție ghidată prin care profesorul pune întrebări strategice pentru a-l face pe elev să descopere singur un răspuns, de exemplu: „De ce credeți că personajul a ales acest drum?”, opera “Gemenii”, de Mircea Cărtărescu, clasa a IX-a.

Exercițiul: Repetarea unor structuri gramaticale pentru fixare.

Metode moderne/ active (centrate pe elev)

Acestea pun accent pe colaborare, gândire critică și implicarea directă a elevului.

Mozaicul (Jigsaw): Elevii sunt împărțiți în grupuri(dacă sunt mai mulți elevi din aceeași clasă) și fiecare devine „expert” pe o parte din lecție, apoi predă celuilalt (dacă este doar un elev, se axează activitatea doar pe el). Când sunt doi, sau mai mulți din aceeași clasă, ei sunt împărțiți în „experți” pentru a analiza diferite fragmente dintr-un text sau diferite trăsături ale unui curent literar, predându-le ulterior colegilor. În Centrul Educațional mai aplicăm și altfel această metodă, dacă unii elevi pleacă pe o perioadă scurtă acasă, pentru tratament la domiciliu, noi petrecem cu ei lecțiile on-line și atunci, lucrăm destul de eficient integral, cu unii elevi în sala de clasă, iar cu alții- on-line. Elevii colaborează între ei destul de prietenos și aplică lejer această metodă.

Ciorchinele (Brainstorming vizual): O tehnică de organizare a ideilor în jurul unui concept central, utilă la caracterizarea personajelor, de exemplu “Nică”, “Adolescentul miop”, “moș Mihail” etc. Această metodă de Brainstorming ajută elevului la vizualizarea conexiunilor dintre idei, mai special în clasele gimnaziale.

De exemplu, la gramatică, in clasa a VIII-a, putem lesne să aplicăm această tehnică când studiem tema - Pronumele.

Metoda Cubului: Analizarea unui subiect din 6 perspective diferite: *descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează.* Aici pot da exemplu de opera „Dan, căpitan de plai”, clasa a VII-a, deoarece acest protagonist, Dan, este caracterizat desfășurat de către autor și elevii pot urma fiecare pas al acestei metode.

La gramatică explorăm un subiect din șase perspective: *descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează,* de exemplu, la tema *Numeralul adverbial*, în clasa a VIII-a.

Știu/ Vreau să știu/ Am învățat: Un tabel care ajută la monitorizarea progresului pe parcursul unei lecții de lectură, se poate realiza la orice temă. Această tehnică excelentă este și pentru sistematizarea cunoștințelor despre un autor sau o epocă literară, cât la literatură, atât și la gramatică, aplicând-o în orice clasa și la orice unitate de învățământ.

De ce contează alegerea metodei?

La limba română, metodele nu sunt doar „de dragul artei”. Ele au scopuri precise:

Formarea competențelor: Nu doar memorarea unor comentarii, ci dezvoltarea capacității de a scrie un text argumentativ sau de a vorbi corect.

Adaptarea la elevi: Unii elevi învață mai bine vizual, prin hărți conceptuale, alții- prin dezbatere sau exercițiu practic, iar ceilalți- prin texte terapeutice, auditive, etc.

Atractivitatea: Literatura poate părea plictisitoare dacă este doar dictată; devine vie prin dramatizare sau dezbatere.

Exemplu practic: Predarea unui text literar, de exemplu, “Arta ca o pradă”, de M. Preda în clasa a X-a.

Tradițional: Profesorul dictează tema și motivele literare, exemplu: tema- “dragostea”, motivele- “stele, luna, floarea de tei” etc.

Modern: Elevii primesc fragmente din text și trebuie să creeze un final propriu.

„Jurnal cu dublă intrare”, unde elevii notează un pasaj care i-a impresionat și explică de ce, poate fi folosit la orice temă.

Notă: O predare eficientă în 2026 îmbină de obicei ambele categorii, folosind tehnologia (platforme interactive) pentru a face metodele tradiționale mai dinamice.

Menționez o listă cu metode specifice pentru gramatică sau pentru literatură, unde putem schița un plan de lecție folosind o anumită metodă, transformând elevul din receptor pasiv în participant activ la procesul de învățare:

Metode de Dezvoltare a Gândirii Critice, esențiale pentru interpretarea textelor de profunzime.

Jurnalul cu dublă intrare: Elevul notează un pasaj care l- a impresionat într-o coloană și comentariul personal în cealaltă. Ca exemplu, putem lua textul din clasa a VIII-a, “Balta Albă”, de V. Alecsandri.

Pălăriile gânditoare (Edward de Bono): Elevul analizează un text sau o dilemă morală a unui personaj din perspective diferite: emoțională (pălăria roșie), critică (neagră), optimistă (galbenă), creativă (verde) etc. Aici putem lua ca exemplu protagonistul Dănilă Prepeleac, de Ion Creangă, care îl studiem în clasa a VII-a.

Diagrama Venn: Ideală pentru compararea a două personaje, două opere sau două curente literare, de ex: Pașoptism vs. Junimism sau Meșterul Manole din “Monastirea Argeșului”, balada populară și protagonistul din “Meșterul Manole”, scris de Lucian Blaga.

Metode Moderne și Digitale

Adaptate „nativilor digitali” pentru a face materia mai atractivă.

Storytelling digital: Crearea de prezentări video sau podcasturi despre viața unui scriitor, chiar am participat și la concursuri cu astfel de proiecte. Pot remarca că elevii fac prezentări video ca produs al unui modul, cu tematica unui scriitor, chiar am participat și la concursul dedicat lui Grigore Vieru, la care am fost menționați cu premii.

Învățarea prin descoperire: Elevul primește un text necunoscut și trebuie să identifice singur indicii de gen, specie sau stil, fără a i se oferi „rețeta” de-a gata, aici vine profesorul cu un text ales de el, dar cu aceeași temă.

Turul Galeriei: Elevul lucrează la un poster, de exemplu, “Copacul Lecturii” sau “Ion Creangă - Marele Povestitor”, etc. iar apoi vizitează lucrările altor elevi, chiar și din rețelele de socializare, facebook, etc. Putem aplica această metodă când unii elevi pleacă pentru o perioadă scurtă cu tratamentul la domiciliu și realizăm lecțiile on-line, unde ei fac aceste postere individual. Exemplu, la tema” Pentru tine, Mama mea”, când elevii au lucrat independent, apoi au adus posterele când au revenit la Școala din Spital, unde noi le-am plasăm pe panouri.

Exemplu de Aplicare: analiza unui text poetic
Exemplu servește poezia “Romanță pentru tine”, de Vasile Romanciuc, studiată în clasa a VIII-a

Metoda	Activitate
Lectura predictivă	Elevul citește titlul și încearcă să ghicească tema poeziei înainte de lectura propriu-zisă.
Harta conceptuală	Extragerea simbolurilor centrale și a câmpurilor lexico-semantice.
Eseul de 5 minute	La finalul orei, elevul scrie liber despre emoția principală transmisă de text.

Prezint metodele de predare a limbii și literaturii române, cu modelarea figurativă, jocul didactic – jocurile gramaticale, analiza gramaticală şi metoda exercițiului.

Modelarea figurativă

Este o metoda foarte importantă în opinia mea, fiindcă face apel la scară mică la elementele concrete ale unei realități de analizat. Este o metodă suficient de abstractă, fiindcă modelul este expresia prescurtată a unui obiect, fie ca formă, fie ca schemă, fie ca ordine, fie ca sinteză arborescentă etc. şi face apel la simboluri literale, motive, grafice. Aceste caracteristici ale modelelor sunt şi baza unor clasificări ale acestora. Modelarea are virtuți formative deosebite şi trebuie utilizată în diversele ei forme cât mai des în timpul lecției. La ora de limbă şi literatură română găsim diferite modalități de a modela elementele teoretice, unde elevii vor reține mai uşor informația, fără efort şi pentru mai mult timp.

Exemple:

Pronumele şi adjectivul pronominal de întărire, la cazul nominativ este o sursă de greşeli, care pot fi reduse dacă se apelează la această schemă sintetică foarte uşor de înţeles şi de reţinut:

masculin / singular			*feminin / singular*		
eu		-mi	eu		-mi
tu	însu-	-ţi	tu	însă-	-ţi
el		-şi	ea		-şi

masculin / plural			*feminin / plural*		
noi		-ne	noi		-ne
voi	înşi-	-vă	voi	înse-	-vă
ei		-şi	ele		-şi

De asemenea, formarea cuvintelor este uşor modelabilă grafic.

Iată un exemplu:

frunz - ă – *cuvânt de bază*
frunz - uliţă
în - *frunz* - i
în - *frunz* - ire *cuvinte derivate*
des - *frunz* - i *familie de cuvinte*
des - *frunz* - ire
frunz - iş
prefix *radical* *sufix*

Elevul va observa uşor radicalul şi celelalte afixe şi va putea folosi modelul pentru exerciţiile de analiză a cuvintelor derivate. Şansele de a greşi sunt reduse considerabil, iar practica didactică arată că există o serie de avantaje ale acestei metode:

-înlătură dificultatea pe care o opun sensurile lexicale la descifrarea sensurilor gramaticale;

-măreşte operativitatea gândirii prin plasticizarea demersurilor ei;

-schema figurativă reprezintă un stabilizator al relaţiilor şi poate fi astfel urmărită mai uşor de copiii care nu au antrenamentul păstrării mentale a tuturor momentelor rezolvării de probleme;

-ansamblul figurilor reprezintă de asemenea un cadru de referinţă;

-imaginea figurativă a unor relaţii şi funcţii gramaticale are un rol euristic, ducând la formularea de ipoteze şi la verificarea şi corectarea erorilor;

Un ansamblu figurativ este în acelaşi timp şi un sistem simulator al unor operaţii care deschid calea spre soluții.

Iată câteva simboluri grafice ale funcțiilor sintactice ale cuvintelor, simboluri care pot fi convenite cu elevii şi care pot fi diferite de acestea.

⌂ subiect

predicat

propoziţie

Δ substantiv

□ parte de vorbire nestudiată

parte de propoziţie nestudiată

○ verb

= număr plural

– număr singular

Aplicaţie

Rog elevul să formuleze o propoziție simplă şi să o figureze grafic, utilizând simbolurile de mai sus. Discutați soluţiile propuse de elev şi recompensaţi verbal cele mai sugestive modelări. Complic enunţurile construite de elev şi repet sarcinile de lucru. Extind figurarea cu alte simboluri propuse şi argumentate de elev. Această metodă o aplic la clasele liceale, la orice temă aleasă.

Jocul didactic. Jocurile gramaticale

„Jocul didactic este o activitate cognitivă care asigură o asimilare activă şi conștientă a noțiunilor, categoriilor, regulilor”.

Jocul didactic „desemnează o activitate ludică propriu-zisă, fizică sau mentală, spontană şi urmărită prin ea însăşi, fără utilitate imediată, generatoare de distracție, de plăcere şi de reconfortare”.

Condiţii preliminare organizării jocurilor

– construirea din timp a resurselor materiale: planșe, cartonaşe, plicuri, foi, figuri, discuri etc.. La Centrul Educațional avem chiar și procurate diferite planșe și cartonașe, aplicând des aceste jocuri, mai ales la ciclul primar.

– învăţarea de către profesor a protocolului şi a explicaţiilor, pentru asigurarea corectă a jocului;

– renunţarea la derularea prea multor jocuri pentru a nu artificializa învăţarea, devaloriza metoda şi distorsiona conţinuturile ştiinţifice.

Jocuri gramaticale

Vom reproduce protocolul de desfăşurare a câtorva jocuri gramaticale, la diferite niveluri ale limbii.

Fonetică

„Jocul silabelor”

Scopul: despărţirea corectă în silabe a cuvintelor şi descoperirea regulilor şi a excepţiilor de despărţire.

Resurse: fişe care conţin cuvinte şi pe care sunt trecute sarcini minime de lucru. Descoperirea regulilor va fi începută individual, dar va fi continuată în perechi, sau în grup mic, dacă vor fi mai mulți elevi din aceeași clasă, când elevii au acceptarea de a merge la ore de la medicul- curator.

Protocol: se lucrează în perechi, dacă avem elevi din aceeași clasă, se poate de lucrat individual. Se acordă punctaje pentru prima parte a sarcinilor de lucru, apoi, pentru a doua.

Alte jocuri ortografice: „Labirintul ortografic”, „Columna ortografică”, „Loto-ortografic”.

Vocabular

„Caută-i perechea!”

Scopul: consolidarea, dezvoltarea şi nuanţarea cunoștințelor de vocabular.

Resurse: bilete ce conțin exemple de cuvinte ce pot avea antonime, paronime, sinonime, cuvinte polisemantice etc.

Protocol: se împart şi biletele. Se dă o perioadă de timp scurtă pentru găsirea perechii, plasarea ei în enunțuri. Se lucrează pe foi de flip-chart, pe care elevii scriu rezolvarea. Fiecare răspuns bun este notat cu un punct, iar răspunsurile incorecte sunt corectate.

Alt joc de vocabular: „Formează diminutivele”. Protocolul jocului e același, de mai sus.

Morfologie

„Răspunde la întrebare!”

Același protocol ca şi la precedentul joc poate fi aplicat, prin două tipuri de bilete. Pe unele bilete vor fi întrebări, iar pe altele, forme neaccentuate ale pronumelui personal, de exemplu.

Alte jocuri de morfologie: „Cum se formează?”, „Cutiuța cu surprize”.

Pot fi imaginate şi jocuri sintactice.

Analiza gramaticală

Analiza gramaticală este o operaţie de identificare a unităţilor morfologice, sintactice şi a relaţiilor de la nivelul acestora, în baza elementelor formale sau de expresie.

Analizele gramaticale favorizează antrenarea operaţiilor inductive şi deductive, de analiză şi sinteză, comparaţie şi analogie, generalizare şi discriminare, substituţia, opoziţiile etc., iar multe dintre ele solicită şi explicarea fenomenelor, capacităţile argumentative, creativitatea, imaginaţia, intuiţia, producând deosebite satisfacţii intelectuale ale elevilor.

Analiza gramaticală, lingvistică se sprijină pe exemple din literatura beletristică, ceea ce îi relevă acesteia virtuţile expresive. Frazele marilor scriitori conţin structuri provocatoare pentru analiza lingvistică şi pun la încercare mintea elevilor. În Centrul Educațional, timpul este mai redus alocat disciplinei, adaptat stării fiecărui elev, individualizat și dozat de starea lui de sănătate, monitorizat de medicul- curant. Noi ne ținem de modelului

clasic, analizăm și realizăm la limbă și literatură subiectele date la examenele naţionale, susținând cu brio examenele la treapta primară, gimnazială și liceală.

În condiţiile în care la Școala din Spital se mai predau și noţiuni de gramatică, găsim modalităţi de iniţiere în identificarea structurilor morfologice şi sintactice ale limbii, fără ca aceasta să ceară elevilor un efort prea mare de înţelegere. Utilizarea metodei figurative combinată cu abordările algoritmice pot favoriza această tratare.

Notă: dacă analiza este *morfo-sintactică*, atunci funcţia sintactică a părţii de vorbire este ultima identificată, iar dacă analiza este *sintactico-morfologică*, funcţia sintactică devine prima categorie identificată.

Poate fi simbolizată structura morfologică a fiecărei părţi de vorbire, adjective, verbe, pornind de la acest model până la deprinderea elevilor cu aplicaţia şi cu analiza gramaticală concretă şi care respectă algoritmul concentric al categoriilor gramaticale.

Elevii observă şi reţin mai greu cazurile şi algoritmul întrebărilor prin care le descoperă deoarece memoria lor în timpul tratamentului este redusă, dar, facem notițe, apoi repetăm consistent.

Metoda exerciţiului

Executarea conştientă şi repetată a unor operaţii cu scopul dobândirii unei deprinderi automatizate sau semi-automatizate, care vizează activitatea educativă, se numeşte „exerciţiu”. Exerciţiul stimulează şi menţine în formă anumite funcţii mentale sau motrice. Este binecunoscut caracterul de generalitate al metodei atât la obiectul nostru, cât și la alte discipline.

În ceea ce priveşte lingvistica, avem exerciţii de analiză fonetică, lexicală, morfologică, sintactică, stilistică. În interiorul acestora există şi alte clasificări: exerciţii lacunare, sau de completare, constructive, de analiză a cazurilor, de analiză a funcţiilor, de recunoaştere etc.

Este necesar ca fiecare elev să experimenteze operaţiile de analiză gramaticală ale unui substantiv, adjectiv, adverb, verb etc., în totalitatea categoriilor gramaticale pe care le au aceste părţi de vorbire. Descoperirea si prezentarea desfăşurată a tuturor semnificaţiilor gramaticale pe care le comportă un cuvânt este resimţită de către elevi ca fiind un exerciţiu analitic de o mare putere formativă în sensul ordonării logice a gândirii. Ei vor putea determina care sunt categoriile gramaticale, caracterul de sistem ale acestora şi vor putea descoperi care sunt regulile analizei înseși.

Obiectivele formative ale metodei exerciţiului sunt:

– să fixeze cunoştinţele teoretice relativ la un capitol, categorie morfologică, sintactică, ortografică, de punctuaţie etc.;

– să creeze abilităţi de transpunere a acestora în practică;

– să dezvolte deprinderea de muncă independentă, ceea ce în Centrul Educațional e specific, deoarece, mai mult lecțiile se practică individual, fiind monitorizate de medici și stabilite de starea de sănătate a elevului. Aici pot spune că elevii au program de studii individual, coordonat de medicul-curator;

– să dezvăluie profesorului eventualele lipsuri în cunoștințele teoretice ale elevilor;

– să tolereze „uitarea”, confuzia;

– să mijlocească transferul cunoștințelor morfo-sintactice de la un capitol la altul, de la o structură la alta a fenomenului gramatical.

Prezint şi un instrument util în predarea limbii române, auxiliar al metodelor.

Observarea unei activităţi de exersare a limbii

Folosesc această fișă pentru a stabili cât de eficientă este o lecţie de exersare a structurilor lingvistice, deprinderilor ortografice, ortoepice etc. La sfârşitul orei, elevii şi profesorul pot face comentarii asupra aspectelor de mai jos:

Pentru exersarea cărei structuri este concepută activitatea?
Este exersarea controlată/ semicontrolată/ liberă? Sunt elevii pregătiți pentru ea? Este bine aleasă etapa lecţiei?
Dacă este în scris, este activitatea atractivă şi clar prezentată?
Cum sunt date instrucţiunile? Sunt clare şi concise?
Este aleasă activitatea funcţională? Este potrivită pentru exersarea structurii ţintă?
Este activitatea interesantă / potrivită pentru elevi?
Ce tipuri de interacţiuni există (elev- profesor, elev-profesor- părinte, elev- profesor- medic-părinte)? Sunt eficiente? Se dă posibilitatea tuturor elevilor să exerseze limba?
Este suficient timpul alocat activităţii? S-a exersat destul?
Se face corectarea greşelilor? Când? (În timpul sau după terminarea activităţii?) Când e mai bine? Argumentaţi. Cum? (Prin monitorizarea profesorului, de către alți elevi, de către părinți, etc.?) Este corespunzătoare şi eficientă?
Aveţi alternative pentru exersarea aceleiași structuri lingvistice?
Au existat exersări mecanice asupra eficienței structurilor/modului în care s-au realizat?

Limba română este o disciplină bazată pe analiză și creativitate, care poate fi solicitantă în perioadele de oboseală cronică, efect secundar al chimioterapiei și radioterapiei, de aceea, ca profesor, eu selectez conținuturile esențiale, pun accent pe competențele de bază: exprimare corectă, înțelegerea textului și mai puțin pe memorarea exhaustivă a gramaticii sau a comentariilor literare lungi. Ca filolog, de când activez în Centrul Educațional, m-am documentat şi am experimentat tot felul de metode didactice care să-i determine pe elevi să învețe mai mult, mai repede, mai bine, cu toate că suntem o Școală din Spital și avem o abordare mai specifică. Trebuie să mărturisesc, că nu toate metodele s-au dovedit eficiente, acest lucru datorându-se elevilor care în timpul tratamentului se manifestă mai neobișnuit, cu specificul de a studia diferit. Uneori, aceeași metodă, aplicată la elevi nu funcționa la fel de bine, de aceea, pe lângă metode şi mijloace de învățământ, contează foarte mult şi nivelul de receptivitate al elevului, starea lui de spirit în timpul tratamentului, totodată, cum acționează aceste chimioterapii și radioterapii asupra stării elevului.

Am vrut să mai specific, că lecțiile de limba și literatura română le concentrez pe comunicare și menținerea contactului cu lectura, cu relația amiabilă și abilă cu părinții, cu aplicarea tehnologiilor moderne, ce permit ca elevii care se afla, pe o perioadă scurtă cu tratament la domiciliu. să participe prin videoconferință la ore, oferindu-le un sentiment de apartenență la procesul de studii.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

L’UTILISATION DU JEU DE RÔLE DANS L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LYCÉE

Etude de specialité

Prof. Daniela Boșca
Collège National d’Informatique « Spiru Haret », Suceava

Abstract

Cette étude de spécialité analyse l’utilisation du jeu de rôle dans l’enseignement du français au lycée, dans la perspective communicative-actionnelle. Elle met en évidence la valeur du jeu de rôle comme dispositif didactique permettant aux élèves de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et interculturelles dans des situations proches de la communication réelle.

L’étude examine les fondements théoriques de cette méthode, les modalités de conception et de conduite des activités, le rôle de l’enseignant, les formes d’évaluation ainsi que les difficultés qui peuvent apparaître en classe. Une attention particulière est accordée aux situations adaptées aux adolescents : interactions de la vie quotidienne, débats, entretiens, projets culturels, simulations professionnelles et tâches collaboratives.

L’analyse montre que le jeu de rôle peut favoriser la prise de parole, la spontanéité, la motivation, l’autonomie et la coopération, à condition d’être préparé progressivement, associé à des objectifs linguistiques explicites et suivi d’un retour réflexif. Il devient ainsi un instrument pertinent pour transformer la classe de français en espace d’action, d’expérimentation et de communication.

Mots-clés : didactique du FLE, jeu de rôle, lycée, approche communicative-actionnelle, interaction orale, compétence communicative, motivation, autonomie.

Introduction générale

Dans l’enseignement du français langue étrangère au lycée, la maîtrise des connaissances grammaticales et lexicales ne constitue pas une finalité suffisante. L’élève doit apprendre à utiliser la langue pour comprendre, agir, négocier, expliquer, raconter, argumenter et entrer en relation avec d’autres personnes. Cette exigence place l’interaction au centre de la démarche pédagogique et invite l’enseignant à proposer des activités dans lesquelles la langue devient un véritable moyen d’action.

Le jeu de rôle répond particulièrement bien à cette orientation. Il place l’élève dans une situation construite, mais vraisemblable, où il doit assumer une identité, un objectif et une relation avec un ou plusieurs interlocuteurs. Il ne s’agit pas seulement de réciter un dialogue appris. L’élève doit interpréter une situation, choisir des formulations, réagir aux interventions de ses partenaires et adapter son discours au contexte.

Au lycée, cette méthode présente un intérêt particulier. Les adolescents disposent déjà d’expériences sociales diversifiées et sont capables de comprendre des enjeux plus complexes : choix d’études, relations entre générations, environnement, médias, mobilité, culture, monde du travail. Le jeu de rôle permet d’exploiter ces thèmes tout en maintenant un cadre pédagogique sécurisant.

L’objectif de cette étude est d’analyser les conditions dans lesquelles le jeu de rôle peut contribuer à l’apprentissage du français au lycée. L’étude présente les bases didactiques de la méthode, ses apports, ses limites, les étapes de préparation et plusieurs modèles d’activités susceptibles d’être adaptés au niveau des élèves et aux objectifs du programme.

1. Le jeu de rôle : définition et caractéristiques didactiques

Le jeu de rôle est une activité de simulation dans laquelle les participants adoptent temporairement un rôle et interagissent à partir d'une situation donnée. Le rôle peut être très précisément défini ou, au contraire, laisser une large marge d'initiative. Dans les deux cas, la communication possède un but : obtenir une information, convaincre, résoudre un problème, défendre un point de vue, prendre une décision ou parvenir à un accord.

Dans une perspective didactique, il convient de distinguer le jeu de rôle de la simple dramatisation d'un texte. La dramatisation peut reposer sur un scénario entièrement écrit, tandis que le jeu de rôle suppose généralement une part d'improvisation. Cette part d'incertitude oblige l'élève à mobiliser ses ressources linguistiques disponibles et à développer des stratégies de compensation lorsqu'un mot ou une structure lui manque.

Le caractère fictif de la situation offre une distance utile. L'élève ne parle pas toujours en son propre nom : il peut être journaliste, client, candidat, touriste, parent, responsable d'association ou membre d'un conseil. Cette médiation réduit parfois la peur de l'erreur et autorise l'expérimentation. La classe devient un laboratoire où l'on peut essayer différentes manières de dire et d'agir.

Le jeu de rôle doit cependant rester une activité d'apprentissage. Pour être efficace, il doit être relié à des objectifs clairement identifiés : actes de parole, lexique thématique, structures grammaticales, prononciation, stratégies d'interaction ou connaissances socioculturelles. Le plaisir de jouer soutient l'engagement, mais il ne remplace pas la progression didactique.

2. La perspective communicative-actionnelle

L'approche communicative a profondément modifié l'enseignement des langues en accordant une place centrale à l'usage de la langue dans des situations de communication. La perspective actionnelle prolonge cette orientation en considérant l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans un contexte donné. Le jeu de rôle constitue un pont naturel entre ces deux orientations.

Dans une activité actionnelle, la réussite ne dépend pas uniquement de la correction formelle. L'élève doit atteindre un résultat concret : organiser une sortie, choisir une solution, préparer une campagne, négocier un prix ou conduire un entretien. La langue est mobilisée au service de cette action. Cette logique donne davantage de sens aux apprentissages et permet de réinvestir des éléments étudiés séparément.

Le jeu de rôle favorise également la co-construction du discours. Les élèves doivent écouter leurs partenaires, reprendre une information, demander une précision, exprimer un accord ou un désaccord et parfois modifier leur stratégie. La compétence communicative apparaît ainsi comme un ensemble dynamique où connaissances linguistiques et comportements interactionnels sont étroitement liés.

Pour l'enseignant, la perspective communicative-actionnelle implique un changement de posture. Il n'est plus le seul détenteur de la parole. Il prépare le cadre, fournit les ressources, observe les interactions et intervient de manière ciblée. Après l'activité, il aide les élèves à analyser leurs réussites et leurs difficultés afin que l'expérience devienne un apprentissage conscient.

3. Les objectifs linguistiques du jeu de rôle

Le jeu de rôle permet de travailler le lexique dans un contexte fonctionnel. Au lieu de mémoriser des listes isolées, les élèves utilisent les mots pour accomplir une tâche. Une simulation au restaurant mobilise le vocabulaire des aliments, des quantités et des appréciations ; une scène à l'hôtel sollicite les termes liés à la réservation, aux services et aux réclamations.

Les structures grammaticales peuvent également être intégrées de manière naturelle. Le futur sert à présenter des projets, le conditionnel à formuler une demande polie ou une hypothèse, le passé composé et l'imparfait à raconter un événement, les pronoms à éviter les répétitions et les connecteurs à structurer l'argumentation. L'activité donne une fonction immédiate aux formes étudiées.

La prononciation occupe une place importante dans l'interaction. L'intonation, le rythme, les liaisons et l'accentuation contribuent à l'intelligibilité et à l'intention communicative. Dans un jeu de rôle, l'élève découvre que la même phrase peut produire des effets différents selon la manière dont elle est prononcée.

Enfin, les stratégies de communication sont travaillées de façon authentique : reformuler, demander de répéter, gagner du temps, vérifier la compréhension, utiliser un synonyme ou une périphrase. Ces stratégies sont essentielles lorsque l'élève ne possède pas encore toutes les ressources linguistiques nécessaires.

4. Développer la compétence orale et l'interaction

L'un des principaux apports du jeu de rôle est l'augmentation du temps de parole des élèves. Lorsque plusieurs groupes travaillent simultanément, chacun dispose de davantage d'occasions de s'exprimer que dans une interaction exclusivement dirigée par l'enseignant. Cette multiplication des échanges est particulièrement importante pour développer l'aisance.

La prise de parole spontanée constitue souvent une difficulté au lycée. Certains élèves connaissent les règles mais hésitent lorsqu'ils doivent répondre rapidement. Le jeu de rôle crée un cadre intermédiaire entre l'exercice contrôlé et la conversation libre. Les rôles, les objectifs et les supports fournissent des repères, tandis que l'improvisation oblige à construire le discours en temps réel.

L'écoute active est inséparable de la production orale. Pour répondre de manière pertinente, l'élève doit comprendre ce que dit son partenaire. Il apprend donc à repérer l'intention, les informations essentielles et les indices qui annoncent un accord, une objection ou une demande.

Les activités répétées permettent progressivement de développer la fluidité. L'objectif n'est pas d'éliminer immédiatement toutes les erreurs, mais d'aider l'élève à maintenir l'échange. La correction peut être différée afin de ne pas interrompre constamment la communication.

5. Motivation, confiance et autonomie

Le jeu introduit une dimension de défi et de créativité susceptible de renforcer la motivation. Les élèves ne sont plus seulement invités à répondre à une question scolaire ; ils doivent résoudre une situation, défendre un personnage ou atteindre un objectif. Cette transformation de la consigne modifie la perception de l'activité et peut susciter une implication plus forte.

La confiance se construit lorsque les élèves disposent d'un cadre clair et d'un droit à l'essai. Le rôle peut protéger l'élève, car une opinion exprimée appartient au personnage et non nécessairement à la personne. Cette distance est utile pour les adolescents qui craignent le jugement du groupe.

L'autonomie se développe lorsque les élèves choisissent leurs formulations, organisent leur intervention et utilisent des ressources pour préparer la tâche. L'enseignant peut progressivement réduire les aides : d'abord un dialogue semi-guidé, puis des cartes de rôle, ensuite une situation accompagnée de quelques contraintes seulement.

La motivation reste toutefois liée à la qualité du dispositif. Un jeu de rôle trop difficile, trop long ou mal expliqué peut produire l'effet inverse. La réussite suppose donc une adaptation au niveau linguistique, à l'âge, aux intérêts des élèves et au climat de la classe.

6. Le rôle de l'enseignant

Avant l'activité, l'enseignant sélectionne une situation cohérente avec les objectifs de la séquence. Il détermine les ressources linguistiques nécessaires, anticipe les difficultés et choisit le degré de guidage. Cette préparation est essentielle : une consigne vague peut entraîner des échanges pauvres ou un recours excessif à la langue maternelle.

Pendant la préparation, l'enseignant peut présenter le contexte, vérifier la compréhension des rôles, rappeler quelques expressions utiles et laisser aux groupes un temps de planification. Il doit éviter de rédiger à la place des élèves tout le dialogue, car cela transformerait l'activité en lecture ou récitation.

Pendant le jeu, sa présence devient plus discrète. Il observe, prend des notes et n'intervient que lorsque la communication est réellement bloquée ou lorsqu'une aide est demandée. Cette retenue favorise la responsabilisation des élèves et préserve la continuité de l'interaction.

Après l'activité, l'enseignant organise un retour. Il valorise les stratégies efficaces, reprend quelques erreurs représentatives et peut proposer une seconde réalisation améliorée. Le feedback devient ainsi un moment d'apprentissage, non une simple liste de fautes.

7. Préparation et organisation d'une séance

Une séance de jeu de rôle peut être organisée en plusieurs étapes. La première consiste à activer les connaissances antérieures et à introduire le thème. Une image, une courte vidéo, un document authentique ou quelques questions peuvent servir de déclencheur et créer le besoin de communiquer.

La deuxième étape est linguistique. L'enseignant sélectionne les expressions indispensables et les fait manipuler dans des exercices courts. Cette préparation doit rester ciblée : fournir trop de structures risque de surcharger les élèves, tandis qu'une préparation insuffisante peut bloquer l'interaction.

La troisième étape concerne la distribution des rôles et la compréhension de la mission. Chaque participant doit savoir qui il est, ce qu'il veut obtenir et quelles informations il possède. Lorsque les objectifs des personnages ne sont pas totalement identiques, l'échange devient plus authentique, car une véritable négociation est nécessaire.

La quatrième étape est la réalisation, suivie d'une phase d'observation et de feedback. Une reprise avec changement de partenaire ou de rôle permet de réutiliser immédiatement les corrections. Cette répétition communicative est particulièrement efficace, car la situation reste familière tout en exigeant une nouvelle adaptation.

8. Les supports et les cartes de rôle

Les cartes de rôle constituent un support simple et flexible. Elles doivent donner suffisamment d'informations pour orienter l'élève sans écrire toutes les répliques. Une carte peut préciser l'identité, la situation, l'objectif, deux ou trois contraintes et éventuellement quelques expressions utiles.

Les documents authentiques renforcent la vraisemblance : menu, plan de ville, horaire, annonce, formulaire, programme culturel, offre d'emploi ou extrait de site institutionnel. Ils donnent aux élèves des informations à interpréter et réduisent le caractère artificiel de la conversation.

Les supports visuels sont particulièrement utiles pour les niveaux moins avancés. Une photographie peut déclencher une description ou une hypothèse ; une série d'images peut servir de base à une enquête ; un plan peut soutenir une activité d'orientation. Le support devient une ressource commune autour de laquelle l'interaction s'organise.

Les outils numériques permettent aussi de diversifier les scénarios. Les élèves peuvent enregistrer une simulation, préparer une visioconférence fictive, réaliser une interview audio ou produire une courte séquence vidéo. L'enregistrement facilite l'autoévaluation, à condition que son usage soit annoncé et intégré à un objectif pédagogique précis.

9. Jeu de rôle et apprentissage de la grammaire

Le jeu de rôle peut donner une dimension fonctionnelle à l'apprentissage grammatical. Après l'étude d'une forme, l'enseignant propose une situation qui rend cette forme nécessaire. Les élèves comprennent alors que la grammaire n'est pas uniquement un ensemble de règles, mais un moyen d'exprimer des relations temporelles, des intentions et des nuances.

Pour travailler le passé composé et l'imparfait, on peut organiser une enquête sur un événement fictif. Les témoins racontent ce qu'ils faisaient et ce qui s'est produit. Les enquêteurs posent des questions, confrontent les versions et cherchent les incohérences. L'opposition entre arrière-plan et événement devient concrète.

Le futur proche et le futur simple peuvent être mobilisés dans la préparation d'un voyage, d'un projet scolaire ou d'une semaine culturelle. Le conditionnel trouve naturellement sa place dans une négociation, une demande polie ou un conseil. Les pronoms et les connecteurs peuvent être ciblés dans des activités où la précision du discours est nécessaire.

La phase de retour permet de reprendre les formes produites par les élèves. L'enseignant peut inscrire quelques énoncés anonymisés au tableau, demander une correction collective et faire reformuler. Cette démarche relie production, réflexion et consolidation.

10. Jeu de rôle et acquisition du vocabulaire

Le lexique est mieux mémorisé lorsqu'il est associé à une intention et à une situation. Dans un jeu de rôle, les mots ne sont pas simplement reconnus : ils doivent être récupérés rapidement et utilisés de manière pertinente. Cette mobilisation active favorise la consolidation.

Avant l’activité, l’enseignant peut construire avec les élèves une banque d’expressions classées par fonction : demander, proposer, accepter, refuser, nuancer, expliquer, comparer. Une telle organisation est souvent plus utile qu’une liste alphabétique, car elle correspond aux besoins réels de l’interaction.

Après le jeu, les élèves peuvent compléter leur banque lexicale avec les expressions découvertes pendant l’activité. Ils peuvent également noter les mots qui leur ont manqué. Cette prise de conscience transforme une difficulté ponctuelle en objectif personnel d’apprentissage.

La répétition dans des contextes variés est essentielle. Une expression de politesse peut être réutilisée à l’hôtel, au magasin, dans un entretien ou lors d’une demande d’information. Le transfert d’un scénario à l’autre contribue à stabiliser les acquisitions.

11. Dimension socioculturelle et interculturelle

Communiquer dans une langue étrangère implique de comprendre des usages sociaux. Le choix entre tu et vous, les formules d’adresse, les manières de demander ou de refuser, la distance entre interlocuteurs et les conventions de politesse varient selon les situations. Le jeu de rôle permet d’observer et de pratiquer ces différences.

Une simulation peut être précédée par l’analyse de documents montrant des interactions en contexte francophone. Les élèves identifient les expressions, les gestes, le degré de formalité et les comportements attendus. Ils comparent ensuite ces pratiques avec celles qu’ils connaissent dans leur propre environnement.

Cette comparaison doit éviter les généralisations simplistes. L’objectif n’est pas de présenter une culture comme un ensemble de règles fixes, mais d’apprendre à observer, à interpréter et à adapter son comportement. La compétence interculturelle repose sur la curiosité, la relativisation et la capacité à négocier les différences.

Les rôles peuvent également faire découvrir la diversité de la francophonie. Des situations liées à différents espaces francophones permettent d’élargir les représentations des élèves et de montrer que la langue française s’inscrit dans des réalités sociales et culturelles multiples.

12. Exemples de jeux de rôle pour le niveau A2

Au niveau A2, les situations doivent être familières et les objectifs clairement définis. Une activité classique consiste à simuler une commande dans un café. Un élève joue le serveur, les autres sont clients. Ils demandent le menu, commandent, posent une question sur un plat, expriment une préférence et demandent l’addition.

Une deuxième situation peut se dérouler dans un office de tourisme. Le visiteur souhaite organiser une journée selon plusieurs contraintes : budget, horaires, centres d’intérêt. L’employé propose des activités, explique un itinéraire et répond aux questions. Les élèves travaillent les horaires, les prépositions, les expressions de conseil et le futur proche.

Une troisième activité concerne un achat. Le client cherche un vêtement ou un cadeau et précise la taille, la couleur, le prix et l’occasion. Le vendeur propose plusieurs solutions. Une carte peut introduire un petit problème : produit indisponible, budget limité ou échange nécessaire.

Ces scénarios simples gagnent à être répétés avec changement de rôle. Lors de la deuxième réalisation, les élèves disposent déjà du vocabulaire essentiel et peuvent se concentrer davantage sur la fluidité, la prononciation et la qualité de l’interaction.

13. Exemples de jeux de rôle pour le niveau B1

Au niveau B1, les situations peuvent exiger davantage d'argumentation. Une réunion de classe consacrée à l'organisation d'un voyage scolaire permet de distribuer des rôles différents : élèves favorables à plusieurs destinations, professeur responsable, représentant des parents et responsable du budget. Le groupe doit parvenir à une décision.

Une simulation d'entretien pour un stage permet de travailler la présentation personnelle, les expériences, les qualités, les projets et les questions formelles. Le recruteur dispose d'un profil recherché ; le candidat reçoit une fiche personnelle. L'objectif n'est pas de réciter un texte, mais de répondre de manière adaptée.

Un débat radiophonique fictif sur l'usage des téléphones à l'école peut associer un animateur et plusieurs invités. Chaque rôle possède une position et quelques arguments, mais les élèves doivent réagir aux interventions des autres. L'activité mobilise les connecteurs, l'expression de l'opinion et la concession.

Une autre possibilité est la résolution d'un problème dans un hôtel ou pendant un voyage. Le client formule une réclamation, l'employé cherche une solution et le responsable intervient si nécessaire. Cette situation permet de travailler la politesse, l'explication et la négociation.

14. Exemples de jeux de rôle pour les niveaux B1-B2

À un niveau plus avancé, le jeu de rôle peut intégrer des enjeux sociaux. Un conseil municipal fictif peut débattre de la création d'une zone piétonne. Les participants représentent des habitants, des commerçants, des jeunes, des associations écologistes et des responsables locaux. Ils doivent défendre leurs intérêts tout en recherchant un compromis.

Une conférence de presse peut être organisée autour d'un projet culturel ou environnemental. Certains élèves représentent l'équipe du projet, d'autres sont journalistes. Les questions ne sont pas entièrement connues à l'avance, ce qui oblige les porte-parole à reformuler, préciser et parfois reconnaître qu'ils ne disposent pas d'une information.

Une médiation entre deux groupes en désaccord constitue également une tâche riche. Un ou deux élèves jouent les médiateurs et doivent résumer les positions, clarifier les malentendus et proposer une solution acceptable. Cette activité développe particulièrement la reformulation et la capacité à nuancer.

Les niveaux B1-B2 permettent enfin des scénarios liés à l'orientation : forum des métiers, entretien universitaire, présentation d'un projet ou négociation dans une équipe. Ces activités rapprochent l'apprentissage de situations que les lycéens peuvent rencontrer dans leur parcours.

15. Le jeu de rôle dans une séquence pédagogique

Le jeu de rôle produit de meilleurs résultats lorsqu'il est intégré à une séquence plutôt que présenté comme une activité isolée. Une séquence consacrée au voyage peut commencer par la compréhension de documents, se poursuivre par l'étude du lexique et des structures, puis aboutir à une simulation complète.

La tâche finale donne une direction aux apprentissages précédents. Les élèves savent pourquoi ils apprennent certaines expressions et peuvent anticiper leur utilisation. Cette cohérence renforce le sens de la progression et permet à l'enseignant d'observer le transfert des acquis.

Une séquence peut comporter plusieurs micro-jeux de rôle préparatoires. Avant une simulation d'agence de voyage, les élèves s'entraînent séparément à demander un renseignement, exprimer une préférence, comparer deux options et justifier un choix. Ces activités réduisent la difficulté de la tâche finale.

Après la tâche finale, une production écrite peut prolonger l'oral : courriel de confirmation, compte rendu, avis, lettre de réclamation ou présentation du projet choisi. L'articulation entre compétences évite de limiter le jeu de rôle à une pratique exclusivement orale.

16. L'évaluation des activités de jeu de rôle

L'évaluation doit être cohérente avec les objectifs de l'activité. Si l'objectif principal est l'interaction, une grille centrée uniquement sur les erreurs grammaticales serait insuffisante. Il convient d'observer plusieurs dimensions : accomplissement de la tâche, intelligibilité, richesse linguistique, correction, fluidité, écoute et capacité à réagir.

Une grille simple peut comporter quatre ou cinq critères connus à l'avance. Les élèves comprennent ainsi ce qui est attendu et peuvent mieux préparer leur intervention. Pour certaines activités, l'évaluation peut rester formative et ne pas donner lieu à une note.

L'autoévaluation constitue un complément utile. Après l'activité, l'élève peut identifier une réussite, une difficulté et un objectif pour la prochaine fois. Une courte écoute d'un enregistrement peut l'aider à prendre conscience de sa prononciation, de ses hésitations et de ses stratégies.

L'évaluation par les pairs doit être encadrée. Les observateurs peuvent recevoir une mission précise : relever deux expressions efficaces, noter une stratégie d'interaction et proposer une amélioration. Cette orientation positive évite que l'observation ne devienne une recherche de fautes.

17. Difficultés et limites

Le jeu de rôle n'est pas automatiquement efficace. Certains élèves peuvent refuser de jouer, se sentir exposés ou considérer l'activité comme peu sérieuse. L'enseignant doit construire progressivement une culture de classe où l'erreur est acceptée et où la participation ne devient pas une mise en scène humiliant les élèves.

Les écarts de niveau constituent une autre difficulté. Dans un groupe hétérogène, les élèves les plus avancés risquent de monopoliser la parole. Des rôles équilibrés, des contraintes précises et des aides différenciées permettent de mieux répartir les responsabilités.

Le recours à la langue maternelle peut augmenter lorsque la tâche dépasse les ressources disponibles. Il est alors préférable de simplifier la mission, fournir des expressions fonctionnelles et rappeler que la stratégie de reformulation fait partie de l'apprentissage.

Enfin, le temps de préparation et d'évaluation doit être maîtrisé. Toutes les séances ne peuvent pas devenir des simulations longues. Des jeux de rôle de cinq à dix minutes, bien ciblés, peuvent être très efficaces et s'intégrer régulièrement dans la progression.

18. Gestion de classe et différenciation

La gestion de classe repose d'abord sur des consignes visibles et vérifiables. Avant de commencer, l'enseignant peut demander à un élève de reformuler la mission. Les rôles, la durée et le résultat attendu doivent être connus de tous. Un signal clair permet ensuite de lancer et d'arrêter simultanément les activités.

La constitution des groupes peut varier selon l'objectif. Des groupes hétérogènes favorisent l'entraide, tandis que des groupes plus homogènes permettent d'adapter le niveau de difficulté. L'enseignant peut également attribuer des rôles de complexité différente sans rendre cette différenciation trop visible.

Les aides peuvent prendre plusieurs formes : lexique, amorces de phrases, questions possibles, connecteurs ou modèle d'organisation. Les élèves plus autonomes reçoivent une carte plus ouverte et des contraintes supplémentaires. Tous travaillent ainsi sur la même situation, mais avec un degré de soutien adapté.

Pour les élèves réservés, une progression est recommandée : interaction en binôme, petit groupe, puis éventuellement présentation devant la classe. Le droit de préparer quelques notes et la possibilité de rejouer la scène diminuent la pression et valorisent l'amélioration.

19. Le numérique au service du jeu de rôle

Les outils numériques peuvent enrichir le jeu de rôle lorsqu'ils servent l'objectif communicatif. Un téléphone ou un ordinateur peut être utilisé pour consulter un document, enregistrer une conversation, préparer une affiche ou simuler un échange à distance. L'outil doit rester au service de la tâche et non devenir son centre.

L'enregistrement audio est particulièrement intéressant pour l'autoévaluation. Les élèves réalisent une première version, l'écoutent à l'aide d'une grille et préparent une seconde version. La comparaison rend visibles les progrès de fluidité, de prononciation et d'organisation.

Une simulation de visioconférence peut préparer les élèves à des échanges internationaux. Les rôles peuvent représenter des partenaires d'un projet scolaire qui doivent décider d'un programme commun. Les élèves apprennent à prendre la parole, à interrompre poliment, à vérifier la compréhension et à synthétiser une décision.

Les productions numériques peuvent être conservées dans un portfolio, sous réserve du respect des règles de l'établissement et de la protection des données. Elles constituent alors des traces d'apprentissage utiles pour observer l'évolution sur une période plus longue.

20. Méthodologie de la recherche pédagogique

Pour étudier l'effet du jeu de rôle en contexte scolaire, une démarche pédagogique peut combiner observation, productions des élèves et questionnaires courts. L'objectif n'est pas nécessairement de produire une expérimentation statistique complexe, mais de recueillir des indices cohérents sur la participation, la qualité des interactions et la perception de l'activité.

Une séquence peut être observée à l'aide d'indicateurs simples : nombre d'élèves qui prennent la parole, durée approximative des échanges, recours à la langue française, utilisation des expressions ciblées et capacité à maintenir l'interaction. Les mêmes indicateurs peuvent être repris après plusieurs séances.

Les productions enregistrées permettent une analyse plus fine. On peut comparer une première simulation et une simulation ultérieure en observant la fluidité, les hésitations, les reformulations et la diversité des structures. Cette comparaison doit tenir compte du niveau initial et du caractère différent des tâches.

Un questionnaire anonyme peut enfin recueillir le ressenti des élèves : intérêt, difficulté, sentiment de progrès, préférence pour certains scénarios et besoins d'aide. Ces informations aident l'enseignant à ajuster les activités sans confondre satisfaction immédiate et efficacité pédagogique.

21. Proposition d'un dispositif pratique au lycée

Un dispositif réaliste peut prévoir un jeu de rôle court toutes les deux ou trois semaines, intégré aux unités du manuel et aux thèmes du programme. La régularité est préférable à une activité exceptionnelle, car elle permet aux élèves de construire des habitudes interactionnelles et de constater leurs progrès.

Chaque activité peut suivre une structure stable : déclencheur, préparation linguistique, distribution des rôles, interaction, feedback et reprise. Cette routine réduit le temps consacré aux explications et rend les élèves progressivement plus autonomes.

Un portfolio de communication peut accompagner le dispositif. Après chaque jeu de rôle, l'élève note les expressions nouvelles, une stratégie qu'il a utilisée et un objectif personnel. À la fin du semestre, il peut sélectionner deux productions et commenter son évolution.

L'enseignant peut varier les formes : binômes, groupes de trois, réunions, interviews, débats ou simulations de services. Cette diversité maintient l'intérêt tout en permettant de travailler des fonctions langagières différentes.

22. Modèle détaillé : organiser un voyage scolaire

Cette activité peut servir de tâche finale pour une séquence consacrée au voyage. La classe est divisée en groupes comprenant des élèves, un professeur responsable, un représentant des parents et éventuellement un agent de voyage. Chaque participant reçoit des priorités différentes concernant le prix, la destination, le transport et les activités.

Avant le jeu, les élèves analysent plusieurs offres et révisent les expressions de comparaison, de préférence, d'accord, de désaccord et de justification. Ils disposent d'un budget fictif et doivent choisir une solution commune. Les informations ne sont pas toutes identiques sur les cartes, ce qui oblige à les échanger.

Pendant la réunion, un secrétaire note les propositions et la décision finale. L'enseignant observe l'utilisation des structures ciblées et la répartition de la parole. Il n'intervient que si la communication s'arrête complètement.

Après la simulation, chaque groupe présente sa décision et la justifie. Une courte phase de correction est suivie d'une seconde négociation plus rapide avec une nouvelle contrainte. Cette modification oblige les élèves à réutiliser les acquis sans répéter mécaniquement la première conversation.

23. Modèle détaillé : entretien pour un stage

Cette activité prépare les lycéens à une situation proche de leur avenir. Le candidat reçoit une fiche avec un parcours, des centres d'intérêt et certaines contraintes. Le recruteur dispose d'une description du stage et de critères de sélection. Les deux participants doivent poser des questions et vérifier l'adéquation entre le profil et le poste.

La préparation porte sur la présentation de soi, l'expression des compétences, les expériences passées, les projets et les formules de politesse. Les élèves peuvent observer un court modèle, mais ils ne rédigent pas un dialogue complet. Ils préparent plutôt des mots-clés et des exemples.

Après un premier entretien, les rôles sont inversés. Cette inversion est importante, car l'élève découvre les attentes de l'interlocuteur et comprend mieux la logique de l'échange. Les observateurs utilisent une grille limitée à quelques critères.

La tâche peut se prolonger par la rédaction d'un courriel de remerciement ou d'une courte lettre de motivation. L'oral et l'écrit sont ainsi reliés dans une même situation d'action.

24. Modèle détaillé : débat citoyen

Un débat citoyen simulé convient aux niveaux intermédiaires et avancés. Le thème doit être accessible et suffisamment ouvert : mobilité urbaine, protection de l'environnement, organisation d'un événement scolaire ou usage des réseaux sociaux. Les rôles représentent des intérêts différents plutôt que des opinions personnelles obligatoires.

Chaque groupe prépare deux arguments, une objection possible et une proposition de compromis. L'enseignant fournit des connecteurs et des expressions pour prendre la parole, nuancer, interrompre poliment et reformuler. Un président de séance distribue la parole et résume les décisions.

Le principal objectif n'est pas de déterminer un gagnant, mais de construire une interaction structurée. Les élèves doivent montrer qu'ils ont écouté les autres en reprenant au moins une idée avant de répondre. Cette contrainte développe l'écoute active.

À la fin, la classe analyse les stratégies qui ont facilité l'accord. Le travail linguistique porte ensuite sur quelques formulations réellement produites, ce qui donne à la correction un ancrage concret.

Conclusion générale

L'utilisation du jeu de rôle dans l'enseignement du français au lycée offre un cadre particulièrement riche pour transformer les connaissances linguistiques en compétences d'action. En assumant un rôle, l'élève doit comprendre une situation, mobiliser ses ressources, écouter ses partenaires, réagir et construire un discours adapté à un objectif.

Cette méthode favorise la prise de parole et permet de travailler simultanément le lexique, la grammaire, la prononciation, les stratégies interactionnelles et les dimensions socioculturelles. Elle peut également soutenir la motivation et l'autonomie, surtout lorsque les situations sont proches des préoccupations des adolescents et lorsque la difficulté est progressive.

Le jeu de rôle ne doit toutefois pas être considéré comme une solution automatique. Son efficacité dépend de la qualité de la préparation, de la clarté des consignes, du climat de classe, de la différenciation et du feedback. Une activité ludique devient véritablement pédagogique lorsqu'elle s'inscrit dans une progression et répond à des objectifs observables.

Intégré régulièrement aux séquences, le jeu de rôle contribue à construire une classe où le français est non seulement étudié, mais utilisé. Il prépare les élèves à communiquer dans des situations variées et renforce leur capacité à agir avec la langue, ce qui constitue l'un des objectifs essentiels de l'enseignement contemporain des langues étrangères.

Annexe : fiches de rôles et grilles d’observation

Les fiches suivantes peuvent être adaptées aux différents niveaux du lycée. Elles sont volontairement brèves afin de laisser une place réelle à l’improvisation. L’enseignant peut ajouter ou supprimer des contraintes selon le niveau du groupe.

Fiche A – À l’office de tourisme. Rôle 1 : vous êtes visiteur, vous disposez d’une journée et d’un budget limité ; vous aimez l’histoire mais pas les activités sportives. Rôle 2 : vous travaillez à l’office de tourisme ; proposez deux programmes, expliquez les horaires et justifiez votre recommandation.

Fiche B – Réclamation à l’hôtel. Rôle 1 : votre chambre ne correspond pas à la réservation et vous souhaitez une solution rapide. Rôle 2 : vous êtes réceptionniste ; l’hôtel est presque complet, mais vous devez proposer deux solutions et conserver une relation polie.

Fiche C – Entretien pour un stage. Rôle 1 : vous êtes candidat et vous devez présenter vos compétences, une expérience et votre disponibilité. Rôle 2 : vous recrutez un stagiaire ; vérifiez sa motivation, sa capacité à travailler en équipe et son niveau de français.

Fiche D – Réunion écologique. Chaque participant défend une mesure différente pour réduire les déchets dans le lycée. Le groupe doit choisir trois mesures réalisables et établir un ordre de priorité.

Grille d’observation : 1. La mission est-elle accomplie ? 2. Le discours est-il compréhensible ? 3. L’élève utilise-t-il les expressions ciblées ? 4. Réagit-il aux propos de son partenaire ? 5. Utilise-t-il une stratégie lorsqu’il rencontre une difficulté ? 6. Quel point peut-il améliorer lors de la prochaine réalisation ?

25. Progression annuelle possible

Une progression annuelle peut répartir les jeux de rôle selon la complexité des actes de parole. Au début de l’année, les activités portent sur la présentation, la demande d’information et les échanges quotidiens. Les élèves disposent de supports importants : expressions modèles, listes de mots et cartes de rôle détaillées. L’objectif principal est d’installer la confiance et les habitudes de travail.

Dans une deuxième étape, les scénarios introduisent la justification et la négociation. Les élèves doivent comparer des possibilités, défendre une préférence et parvenir à une décision commune. Les aides deviennent plus légères et l’enseignant encourage l’utilisation de connecteurs ainsi que la reformulation.

Au second semestre, les tâches peuvent intégrer plusieurs documents et des informations distribuées de manière inégale. Chaque participant possède une partie des données nécessaires. La communication devient indispensable pour résoudre la tâche, ce qui limite les dialogues artificiels où chacun connaît déjà les réponses.

En fin d’année, une simulation complexe peut réunir plusieurs compétences : comprendre des documents, préparer un rôle, participer à une réunion, présenter une décision et produire ensuite un texte écrit. Cette tâche permet de mesurer la capacité des élèves à transférer les acquis dans une situation nouvelle.

26. Séance modèle de cinquante minutes

Une séance de cinquante minutes peut commencer par cinq minutes de mise en situation. L’enseignant présente une photographie ou un document bref et pose quelques questions destinées à activer le vocabulaire. Cette phase doit être dynamique et directement liée à la tâche.

Pendant dix minutes, les élèves révisent les expressions fonctionnelles. Ils associent par exemple des formulations à des intentions : proposer, refuser, demander une précision, exprimer une réserve. Deux ou trois micro-dialogues permettent de vérifier la prononciation et la compréhension.

La préparation du rôle occupe ensuite environ huit minutes. Les élèves lisent leur carte, soulignent leur objectif et notent quelques mots-clés. L’enseignant circule, répond aux questions et vérifie que les élèves ne rédigent pas intégralement leurs interventions.

Le premier jeu de rôle dure huit à dix minutes. Les observateurs disposent d’une grille courte. Après un feedback collectif de cinq minutes, les élèves changent de partenaire ou reçoivent une nouvelle contrainte et rejouent la situation. Les dernières minutes servent à noter une expression nouvelle et un objectif individuel.

27. Exploitation de l’erreur

Dans une activité communicative, l’erreur doit être traitée en fonction de son effet sur l’échange. Une erreur qui ne gêne pas la compréhension ne nécessite pas toujours une interruption immédiate. Une correction constante peut fragmenter le discours et augmenter l’anxiété, surtout chez les élèves qui hésitent déjà à parler.

L’enseignant peut noter discrètement plusieurs productions pendant l’activité. Après le jeu, il sélectionne quelques exemples représentatifs et les présente sans identifier les auteurs. La classe propose des reformulations, compare les solutions et rappelle la règle lorsque cela est nécessaire.

Certaines erreurs peuvent devenir le point de départ d’une courte activité de remédiation. Si plusieurs élèves confondent les temps du passé, l’enseignant construit deux ou trois phrases issues du scénario et demande de justifier le choix du temps. La correction reste ainsi liée à une situation vécue.

Il est également important de relever les réussites. Une bonne reformulation, une formule de politesse adaptée ou une stratégie efficace mérite d’être signalée. Le feedback équilibré montre que communiquer ne signifie pas seulement éviter les fautes, mais aussi mobiliser des ressources pertinentes.

28. Inclusion des élèves timides ou anxieux

Tous les élèves ne vivent pas la prise de parole de la même manière. Pour certains, l’improvisation devant la classe peut provoquer une forte tension. Le jeu de rôle doit donc être introduit progressivement et ne pas devenir une épreuve publique imposée sans préparation.

Le travail en binôme constitue souvent un premier niveau sécurisant. Les élèves peuvent répéter une situation plusieurs fois avant de la présenter éventuellement à un autre groupe. Le professeur peut aussi autoriser l’utilisation d’une fiche de mots-clés, sans accepter la lecture d’un texte entièrement rédigé.

Les rôles peuvent être distribués en tenant compte des profils. Un élève très réservé peut commencer par un rôle plus structuré, tandis qu’un élève à l’aise reçoit une mission exigeant davantage d’improvisation. La différenciation ne signifie pas réduire durablement les attentes, mais construire des étapes accessibles.

La possibilité de recommencer est essentielle. Une première tentative n'est pas un verdict. Lorsque l'élève rejoue la scène après feedback, il constate concrètement qu'il peut améliorer sa performance. Cette expérience contribue à développer un sentiment de compétence.

29. Coopération et dynamique de groupe

Le jeu de rôle favorise une forme d'apprentissage coopératif lorsque chaque participant possède une responsabilité réelle. Pour éviter qu'un élève ne fasse tout le travail, les cartes peuvent attribuer à chacun une information indispensable ou une décision particulière.

Dans une réunion simulée, un élève peut présider, un autre gérer le temps, un troisième noter les décisions et les autres défendre des propositions. Ces fonctions obligent les participants à écouter et donnent une structure à l'échange.

La coopération peut être évaluée à travers des comportements observables : solliciter l'avis d'un partenaire, reprendre son idée, demander une clarification, encourager un camarade ou chercher un compromis. Ces comportements constituent des compétences utiles bien au-delà du cours de langue.

Après l'activité, une courte réflexion collective permet d'identifier ce qui a facilité ou freiné la coopération. Les élèves apprennent ainsi que la qualité d'une interaction dépend autant de l'écoute et de la gestion du groupe que de la richesse du vocabulaire.

30. Articulation avec la compréhension orale

Le jeu de rôle peut être préparé par un document audio authentique ou pédagogique. Les élèves écoutent une interaction comparable à celle qu'ils devront produire et repèrent les étapes de l'échange, les formules utilisées et les marques d'intonation.

Une première écoute vise la compréhension globale : qui parle, où, pourquoi et avec quel résultat. Une deuxième écoute permet d'identifier les expressions fonctionnelles. Les élèves peuvent ensuite classer ces expressions selon leur fonction communicative.

Le document ne doit pas devenir un texte à imiter mot à mot. Il sert de modèle de fonctionnement. Lors du jeu de rôle, les élèves réutilisent certaines ressources mais doivent les adapter à leur propre situation et aux réactions de leur partenaire.

Après la simulation, une nouvelle écoute peut avoir une fonction comparative. Les élèves observent d'autres manières de demander, de refuser ou de conclure et enrichissent leur répertoire.

31. Articulation avec la compréhension écrite

Un document écrit peut fournir les informations nécessaires à la simulation. Une annonce de voyage, un règlement, un menu, un programme ou une offre de stage crée une situation dans laquelle la lecture possède un objectif concret.

Les élèves ne lisent plus seulement pour répondre à des questions de compréhension. Ils doivent sélectionner les informations utiles à leur rôle, les hiérarchiser et les utiliser dans l'échange. Cette lecture orientée vers l'action rapproche le travail scolaire de pratiques sociales réelles.

Des documents différents peuvent être distribués aux partenaires. Un client possède une confirmation de réservation tandis que le réceptionniste dispose des disponibilités de l'hôtel. La différence d'information crée une raison véritable de communiquer.

La tâche peut ensuite conduire à une production écrite courte : remplir un formulaire, rédiger un message de confirmation ou résumer la décision prise. La séquence construit ainsi des liens entre réception, interaction et production.

32. Articulation avec la production écrite

Le passage de l'oral à l'écrit permet de consolider les contenus du jeu de rôle. Après une réunion, les élèves rédigent un compte rendu ; après une réclamation, ils écrivent un courriel ; après un entretien, ils préparent un message de suivi.

L'écrit oblige à réorganiser les idées exprimées spontanément. Les élèves peuvent reprendre le vocabulaire découvert pendant l'interaction et corriger certaines structures. L'activité montre que les compétences ne sont pas isolées mais complémentaires.

L'ordre inverse est également possible. Une courte production écrite peut servir de préparation : fiche de personnage, liste d'arguments, mini-biographie ou plan d'intervention. Il faut cependant éviter que ce support ne devienne un script lu pendant l'échange.

Cette articulation facilite l'évaluation, car l'enseignant dispose de traces différentes. Il peut observer ce que l'élève sait produire dans l'urgence de l'interaction et ce qu'il est capable de reformuler avec davantage de temps.

33. Critères pour choisir une bonne situation

Une bonne situation de jeu de rôle comporte d'abord un enjeu compréhensible. Les participants doivent savoir pourquoi ils parlent. Une consigne comme « parlez des vacances » est trop ouverte ; une mission comme « choisissez une destination commune avec un budget précis » crée un objectif.

La situation doit également comporter une part d'information ou d'intérêt différent. Si tous les participants possèdent les mêmes informations et souhaitent exactement la même chose, l'échange risque de devenir une suite de phrases prévisibles.

Le niveau linguistique doit rester accessible. La tâche peut être intellectuellement intéressante sans exiger un vocabulaire hors de portée. L'enseignant choisit quelques difficultés prioritaires et fournit des aides pour les éléments secondaires.

Enfin, la situation doit respecter l'âge et la sensibilité des élèves. Les rôles ne doivent pas forcer un élève à révéler des informations personnelles ni à défendre une position susceptible de le mettre mal à l'aise. La fiction pédagogique doit rester un espace sécurisant.

34. Indicateurs de progrès

Le progrès en interaction orale peut être observé à travers plusieurs indicateurs. La longueur des prises de parole constitue un premier indice, mais elle ne suffit pas. Il faut aussi examiner la capacité à répondre de manière pertinente et à maintenir l'échange.

Une diminution des silences très longs et une utilisation plus fréquente des stratégies de compensation signalent une meilleure aisance. L'élève qui ne connaît pas un mot mais parvient à l'expliquer montre une compétence communicative importante.

La diversité des actes de parole peut également être suivie. Au début, un élève se limite parfois à répondre. Progressivement, il apprend à poser des questions, relancer, nuancer, reformuler et conclure.

Un portfolio comportant quelques grilles et productions enregistrées rend cette évolution visible. L'objectif n'est pas d'accumuler des documents, mais de sélectionner des traces significatives permettant à l'élève de comprendre son propre parcours.

35. Projet semestriel : forum francophone

Un projet semestriel peut aboutir à l'organisation d'un forum francophone simulé. Chaque groupe prépare un espace thématique : tourisme, culture, études, environnement, médias ou métiers. Les élèves créent des rôles et des documents simples qui serviront aux interactions.

Pendant plusieurs semaines, les activités du cours alimentent progressivement le projet. Le vocabulaire, les structures grammaticales et les actes de parole sont réinvestis dans de courtes simulations. Le forum final ne constitue donc pas une activité improvisée, mais l'aboutissement d'une progression.

Le jour du forum, les élèves changent plusieurs fois de rôle et d'interlocuteur. Ils doivent présenter, questionner, conseiller, négocier ou expliquer. L'enseignant circule avec une grille d'observation et recueille des exemples pour le feedback.

Une phase réflexive clôt le projet. Les élèves sélectionnent les expressions qu'ils ont réellement utilisées, décrivent une difficulté rencontrée et indiquent une stratégie efficace. Cette réflexion permet de transformer l'expérience collective en apprentissage individuel.

36. Banque de scénarios pour la classe de lycée

Scénario 1 – À la gare. Un voyageur a manqué une correspondance et doit arriver à destination avant une heure précise. L'agent propose plusieurs itinéraires, dont certains impliquent un supplément ou une attente. Le voyageur demande des précisions, compare les possibilités et choisit une solution. L'activité permet de travailler les horaires, les questions, les expressions de nécessité et la reformulation.

Scénario 2 – Chez le médecin, dans une version strictement fonctionnelle et non personnelle. Le patient fictif décrit des symptômes indiqués sur sa carte ; le professionnel pose des questions et donne des conseils simples. L'objectif linguistique concerne la description, la durée, l'intensité et les expressions de conseil. Les élèves ne sont jamais invités à parler de leur propre santé.

Scénario 3 – Dans une librairie. Un client cherche un cadeau pour une personne dont les goûts sont précisés sur la carte. Le libraire propose plusieurs ouvrages fictifs ou réels à partir de courtes notices. Le client compare, demande des précisions et justifie son choix. L'activité mobilise la description, la comparaison et l'expression des goûts.

Scénario 4 – Organisation d’une fête scolaire. Les participants disposent d’un budget et de priorités différentes : musique, décoration, restauration, communication et activités. Ils doivent établir un programme commun. La tâche favorise la négociation et l’emploi des expressions de proposition, d’accord et de compromis.

Scénario 5 – À l’agence immobilière. Un étudiant fictif cherche un logement avec plusieurs contraintes de prix, de localisation et d’équipement. L’agent présente trois offres. L’élève doit demander des informations, comparer et expliquer son choix. Les adjectifs, les nombres, les prépositions de lieu et les comparatifs sont naturellement mobilisés.

Scénario 6 – Interview d’une personnalité fictive. Un journaliste prépare des questions sur le parcours, les projets et les opinions d’un personnage inventé. L’élève qui joue la personnalité reçoit une biographie courte et quelques éléments secrets. L’interaction oblige à écouter et à construire des questions de relance.

Scénario 7 – Réunion d’un club scolaire. Le groupe doit choisir une activité pour le mois suivant. Chaque membre possède une préférence, une contrainte d’horaire et un argument. La décision finale doit respecter au moins trois contraintes. L’activité convient à une pratique régulière, car elle demande peu de matériel.

Scénario 8 – Service après-vente. Un client signale un problème avec un produit fictif. Le conseiller doit identifier la situation, vérifier certaines informations et proposer une solution conforme à une règle donnée. La tâche permet de travailler le passé, la description d’un problème et les formulations polies.

Scénario 9 – Émission culturelle. Un animateur reçoit trois invités qui recommandent chacun un film, un livre ou un événement. Ils doivent présenter leur choix, répondre aux questions et réagir aux recommandations des autres. Le public vote ensuite en justifiant sa décision.

Scénario 10 – Projet Erasmus fictif. Des élèves de plusieurs établissements doivent construire un programme de trois jours. Les cartes indiquent des préférences et des contraintes différentes. Les participants négocient les horaires, les visites et les activités communes, puis présentent le programme final.

37. Expressions fonctionnelles à mettre à disposition des élèves

Pour demander une information : « Pourriez-vous me préciser… ? », « Est-ce que vous savez si… ? », « J’aimerais savoir… », « Qu’est-ce que vous me conseillez ? ». Ces formulations peuvent être adaptées au niveau ; l’essentiel est que l’élève dispose de plusieurs possibilités et ne répète pas toujours la même structure.

Pour proposer : « On pourrait… », « Je vous propose de… », « Et si nous… ? », « Pourquoi ne pas… ? ». Pour accepter : « D’accord, cela me convient », « C’est une bonne idée », « Je suis tout à fait d’accord ». Pour refuser ou nuancer : « Je comprends, mais… », « Je préférerais… », « Je ne suis pas certain que… ».

Pour argumenter : « À mon avis… », « Je pense que… parce que… », « Le principal avantage est… », « En revanche… », « Il faut aussi tenir compte de… ». À un niveau plus avancé, les élèves peuvent utiliser « pourtant », « cependant », « même si », « tandis que » et « dans la mesure où ».

Pour gérer l’interaction : « Pardon, je n’ai pas compris », « Pouvez-vous répéter ? », « Si j’ai bien compris… », « Vous voulez dire que… ? », « Laissez-moi réfléchir », « Je voudrais ajouter quelque chose ». Ces expressions donnent aux élèves des outils pour maintenir l’échange même lorsque leurs ressources sont limitées.

Pour parvenir à un compromis : « Nous pourrions faire les deux », « On peut peut-être trouver une autre solution », « Si vous acceptez…, je peux accepter… », « Quelle solution conviendrait à tout le monde ? ». Ces formulations sont particulièrement utiles dans les simulations de réunion.

Pour conclure : « Alors, nous sommes d'accord pour… », « Pour résumer… », « La décision finale est… », « Merci pour ces informations », « Je vais donc choisir… ». La capacité à clôturer une interaction fait partie de la compétence pragmatique et mérite d'être explicitement travaillée.

38. Grille d'évaluation proposée

Critère 1 – Accomplissement de la tâche. L'élève comprend son rôle, poursuit l'objectif indiqué et contribue au résultat attendu. Une performance réussie ne signifie pas nécessairement que le personnage obtient tout ce qu'il souhaite ; elle signifie que l'élève participe de manière cohérente à la situation.

Critère 2 – Interaction. L'élève écoute, répond aux interventions, pose des questions, relance et prend en compte les informations nouvelles. Ce critère permet de distinguer une véritable interaction d'une succession de monologues préparés.

Critère 3 – Ressources linguistiques. L'élève utilise un vocabulaire adapté et des structures correspondant au niveau travaillé. L'évaluation peut cibler certains éléments précis annoncés avant l'activité, afin d'éviter une appréciation trop générale.

Critère 4 – Correction et intelligibilité. Les erreurs sont prises en compte selon leur fréquence et leur impact sur la compréhension. Une prononciation intelligible et une syntaxe suffisamment claire sont valorisées, sans exiger une perfection irréaliste.

Critère 5 – Fluidité et stratégies. L'élève maintient la parole, utilise des expressions pour gagner du temps, reformule lorsqu'un mot manque et demande de l'aide en français. Les hésitations naturelles ne sont pas pénalisées de la même manière qu'un blocage constant.

Une échelle à quatre niveaux peut être utilisée : très satisfaisant, satisfaisant, en cours d'acquisition, à renforcer. Pour une évaluation chiffrée, chaque critère peut recevoir le même poids ou un poids différent selon l'objectif de la séquence. La grille doit rester suffisamment courte pour être réellement utilisable pendant l'observation.

Dans une évaluation formative, l'enseignant peut choisir seulement deux critères par séance. Par exemple, une première activité est observée sous l'angle de l'interaction et de l'intelligibilité ; une activité ultérieure ajoute la richesse lexicale. Cette progression évite de surcharger les élèves et l'enseignant.

Le commentaire final peut suivre une structure simple : un point réussi, une expression ou stratégie particulièrement efficace, puis un objectif concret pour la prochaine activité. Un feedback précis est plus utile qu'une appréciation générale comme « bien » ou « il faut parler davantage ».

39. Perspectives pédagogiques

Le jeu de rôle s'inscrit dans une conception de l'enseignement où l'élève apprend en utilisant la langue. Il ne supprime ni l'étude grammaticale, ni le travail lexical, ni les exercices de compréhension. Il leur donne un espace de réinvestissement dans lequel les connaissances acquièrent une fonction communicative.

Sa mise en œuvre régulière peut contribuer à modifier le rapport des élèves à l'erreur. Lorsque l'objectif est de résoudre une tâche, l'erreur cesse d'être l'unique centre de l'attention. Elle devient une information sur les ressources encore fragiles et peut être reprise après l'interaction dans un cadre constructif.

Le jeu de rôle favorise aussi l'observation professionnelle de l'enseignant. Une activité ouverte révèle souvent des besoins qui restent invisibles dans les exercices fermés : difficulté à relancer, manque de formules de politesse, vocabulaire insuffisant pour nuancer, problèmes de prononciation ou tendance à traduire mentalement. Ces observations peuvent guider les séances suivantes.

Dans le contexte du lycée, la méthode peut établir des liens avec d'autres disciplines et avec l'orientation. Une simulation de conférence, de débat scientifique, de projet européen ou d'entretien professionnel permet de mobiliser des contenus variés tout en maintenant la langue française comme outil principal.

Les projets internationaux et les échanges scolaires donnent une pertinence supplémentaire à cette préparation. Les élèves qui ont appris à demander une clarification, présenter leur point de vue et négocier une décision disposent de stratégies directement transférables à une interaction réelle avec des partenaires francophones.

Le rôle de l'enseignant demeure déterminant. La liberté apparente du jeu repose sur une préparation rigoureuse : objectifs, scénario, ressources, durée, critères et feedback. Plus le dispositif est clair, plus les élèves peuvent utiliser leur énergie pour communiquer plutôt que pour deviner ce qu'ils doivent faire.

Une évolution progressive vers des tâches moins guidées semble particulièrement pertinente. Au début, l'enseignant sécurise l'activité ; ensuite, les élèves peuvent participer à la création des scénarios, proposer des contraintes et concevoir eux-mêmes certaines cartes de rôle. Ils deviennent ainsi non seulement acteurs de la simulation, mais aussi concepteurs de situations de communication.

En définitive, le jeu de rôle peut occuper une place stable dans l'enseignement du français au lycée, non comme divertissement occasionnel, mais comme méthode de mise en action des savoirs. Sa valeur réside dans l'articulation entre préparation linguistique, interaction authentique, réflexion et réinvestissement.

Bibliographie

BÉRARD, Evelyne, L’approche communicative. Théorie et pratiques, Paris, CLE International, 1991.

BOURGUIGNON, Claire, Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils, Paris, Delagrave, 2010.

CARE, Jean-Marc ; DEBYSER, Francis, Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français, Paris, Hachette/Larousse, 1978.

CICUREL, Francine, Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue, Paris, CLE International, 1985.

CONSEIL DE L’EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

CONSEIL DE L’EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2021.

COURTILLON, Janine, Élaborer un cours de FLE, Paris, Hachette FLE, 2003.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

DEBYSER, Francis, « Le jeu de rôle », Le Français dans le monde, Paris, Hachette/Larousse.

PUREN, Christian, Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Paris, Nathan-CLE International, 1988.

TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, Paris, CLE International, 2006.

WEISS, François, Jouer, communiquer, apprendre, Paris, Hachette FLE, 2002.

VIGNER, Gérard, Enseigner le français comme langue seconde, Paris, CLE International, 2001.

ZARATE, Geneviève, Représentations de l’étranger et didactique des langues, Paris, Didier, 1993.

L'ENSEIGNEMENT INNOVANT DES TEMPS VERBAUX EN CLASSE DE IXe DANS LA PERSPECTIVE COMMUNICATIVE-ACTIONNELLE

Etude de specialité

Prof. Daniela Boșca
Collège National d'Informatique « Spiru Haret », Suceava

Abstract

Cette étude de spécialité analyse les stratégies didactiques innovantes utilisées dans l'enseignement des temps verbaux en classe de IXe dans le cadre du français langue étrangère. L'objectif principal est de démontrer que l'approche communicative-actionnelle facilite l'acquisition des structures grammaticales et le développement de la competence communicative.

L'étude examine l'enseignement du présent de l'indicatif, du passé composé, de l'imparfait, du plus-que-parfait, du futur proche et du futur simple. Elle met en evidence l'importance des activités communicatives, du jeu de rôle, du travail collaboratif et des technologies numériques.

Les résultats montrent que l'utilisation de ces stratégies contribue à améliorer la motivation, l'autonomie et la compétence linguistique des élèves.

Mots-clés : didactique du FLE, innovation pédagogique, approche communicative-actionnelle, compétence communicative, temps verbaux.

Introduction générale

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Le présent de l’indicatif

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités

collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives.

Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Le passé composé

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective

communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'imparfait

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Le plus-que-parfait

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques. L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives.

Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques. L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Le futur proche

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Le futur simple

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques. L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Méthodologie de la recherché

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques. L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives.

Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques. L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques. L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques. L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l’apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l’autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L’enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d’exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective

communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Conclusion générale

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif.

Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours. Dans la perspective

communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

L'enseignement de ce temps verbal constitue une composante essentielle de la compétence communicative. Il permet aux élèves d'exprimer des actions dans des contextes temporels variés et de structurer leur discours.

Dans la perspective communicative-actionnelle, les élèves utilisent la langue pour accomplir des tâches significatives. Le jeu de rôle, les activités collaboratives et les technologies numériques facilitent l'apprentissage actif. Ces stratégies favorisent la motivation, l'autonomie et le développement des compétences linguistiques.

Bibliographie

BOURGUIGNON, Claire, "L'approche actionnelle".
"Cadre européen commun de référence pour les langues."
CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, "Cours de didactique du français langue étrangère."
PUREN, Christian, "Didactique des langues."
TAGLIANTE, Christine, "La classe de langue."

LES MÉTHODES INNOVANTES D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE FRANÇAIS AU LYCÉE

Etude de specialité

Prof. Daniela Boșca
Collège National d'Informatique « Spiru Haret », Suceava

Abstract

Cette étude de spécialité analyse les méthodes innovantes d'enseignement du vocabulaire français au lycée dans une perspective communicative, actionnelle et numérique. Elle part du principe que l'acquisition lexicale ne peut plus être réduite à la mémorisation de listes de mots, mais doit être organisée autour de réseaux de sens, de contextes authentiques et de tâches significatives.

L'étude présente des démarches fondées sur la contextualisation, les cartes mentales, les familles lexicales, les corpus, les documents authentiques, le jeu, le travail collaboratif, la classe inversée, la répétition espacée, la récupération active et l'utilisation raisonnée des outils numériques.

Une attention particulière est accordée au passage du vocabulaire réceptif au vocabulaire productif, à la mémorisation durable, à l'autonomie de l'élève et à l'évaluation formative. Des séquences et activités concrètes adaptées au lycée complètent l'approche théorique.

Mots-clés : FLE, vocabulaire, lexique, innovation pédagogique, lycée, approche actionnelle, mémorisation, outils numériques, autonomie.

Introduction générale

L'apprentissage du vocabulaire constitue l'un des fondements de la compétence communicative. Sans un répertoire lexical suffisamment riche, l'élève peut connaître des règles grammaticales mais rester incapable de comprendre un document, d'exprimer une idée avec précision ou de participer spontanément à une interaction.

Au lycée, les besoins lexicaux deviennent plus complexes. Les élèves doivent comprendre des textes plus longs, argumenter, nuancer, présenter un projet, commenter des documents et aborder des thèmes liés à la société, à la culture, aux médias, aux études et au monde professionnel.

Les méthodes traditionnelles fondées principalement sur la traduction et la mémorisation de listes peuvent avoir une utilité ponctuelle, mais elles ne garantissent ni la disponibilité rapide des mots ni leur réemploi. L'innovation pédagogique cherche donc à multiplier les rencontres avec le lexique et à créer des liens entre forme, sens, contexte et usage.

L'objectif de cette étude est de présenter des méthodes permettant d'enseigner le vocabulaire de manière active, structurée et durable, tout en tenant compte des caractéristiques des adolescents, de l'hétérogénéité des classes et des ressources numériques disponibles.

1. Vocabulaire et compétence communicative

Le vocabulaire ne se limite pas à des mots isolés. La compétence lexicale comprend des unités simples, des expressions figées, des collocations, des locutions et des associations fréquentes. Connaître un mot signifie aussi savoir avec quels autres mots il se combine et dans quelles situations il est approprié.

Dans une perspective communicative, le lexique est appris pour agir. L'élève mobilise des mots pour demander, expliquer, comparer, raconter, argumenter ou convaincre. Cette fonction donne un sens immédiat à l'apprentissage et facilite le transfert vers de nouvelles situations.

Le vocabulaire réceptif, compris à la lecture ou à l'écoute, est généralement plus étendu que le vocabulaire productif. Le rôle du professeur est d'aider certains mots à passer progressivement de la reconnaissance au réemploi spontané.

Une pédagogie lexicale efficace alterne donc découverte, compréhension, mémorisation, récupération et production. Chaque étape doit être planifiée afin que le mot ne disparaisse pas après sa première rencontre.

2. Sélection du vocabulaire à enseigner

Tous les mots d'un document ne méritent pas le même investissement pédagogique. Le professeur sélectionne les unités selon leur fréquence, leur utilité communicative, leur relation avec le thème et leur potentiel de réemploi.

Il est préférable de distinguer le vocabulaire essentiel, que l'élève devra produire, du vocabulaire de compréhension, qui doit seulement être reconnu. Cette distinction évite une surcharge et permet de concentrer les efforts de mémorisation.

Les mots transparents peuvent être exploités rapidement, mais il faut attirer l'attention sur les faux amis et sur les différences de sens. Les ressemblances entre le français et le roumain constituent une ressource, à condition d'être utilisées de manière consciente.

Une unité lexicale peut être présentée avec sa prononciation, sa catégorie grammaticale, un exemple et une association fréquente. Cette présentation riche construit davantage de chemins d'accès en mémoire qu'une simple équivalence traduite.

3. Contextualisation du lexique

Le contexte facilite la compréhension et la mémorisation. Un mot rencontré dans une histoire, un dialogue, une image ou une situation possède des liens sémantiques qui favorisent son rappel ultérieur.

Le professeur peut commencer par un document déclencheur : photographie, publicité, court extrait vidéo, témoignage ou dialogue. Les élèves identifient le thème, anticipent le vocabulaire et découvrent ensuite les mots dans leur environnement naturel.

Après la découverte, les élèves reformulent le sens avec leurs propres mots, trouvent un exemple ou associent le mot à une situation. Cette activité évite une dépendance systématique à la traduction.

Le même vocabulaire doit ensuite réapparaître dans plusieurs contextes. Le changement de situation oblige l'élève à reconstruire le sens et renforce la flexibilité de l'apprentissage.

4. Cartes mentales et réseaux lexicaux

Les cartes mentales organisent les mots autour d'un thème central et rendent visibles les relations entre catégories. Pour le thème du voyage, les branches peuvent concerner le transport, l'hébergement, les activités, les documents et les impressions.

L'élève ne reçoit pas nécessairement une carte terminée. Il peut construire progressivement les catégories à partir d'un texte ou d'une activité de classement. Cette construction active favorise la mémorisation.

Les réseaux peuvent également être fondés sur les relations de sens : synonymes, antonymes, mots génériques et spécifiques, familles de mots ou associations fréquentes. L'objectif est de sortir du modèle du mot isolé.

Une carte numérique collaborative peut être enrichie pendant toute l'unité. Les élèves ajoutent exemples, images ou expressions et disposent à la fin d'un répertoire structuré.

5. Familles de mots et morphologie

L'observation des préfixes, suffixes et familles lexicales développe la capacité à deviner le sens de mots inconnus. À partir de « possible », les élèves peuvent construire « impossible », « possibilité » et « possiblement » en observant les transformations.

Cette approche renforce l'autonomie car elle donne des outils pour traiter le vocabulaire nouveau. L'élève apprend à repérer une base connue et à interpréter les éléments qui l'entourent.

Les activités peuvent prendre la forme d'arbres lexicaux, de tableaux ou de défis de construction. Il est important de vérifier ensuite le sens réel des formes produites, car toutes les combinaisons théoriquement possibles ne sont pas attestées.

La morphologie permet également de relier vocabulaire et grammaire. Le passage du nom au verbe ou à l'adjectif aide l'élève à varier ses formulations et à enrichir ses productions.

6. Collocations et expressions lexicales

Une communication naturelle dépend largement des associations habituelles entre les mots. On ne choisit pas librement chaque combinaison ; certaines formes sont préférées par l'usage. Enseigner ces associations réduit les formulations artificielles.

Le professeur peut présenter les mots avec leurs partenaires fréquents : prendre une décision, faire un choix, poser une question, avoir l'occasion. Les élèves apprennent ainsi des blocs directement utilisables.

Des activités de mise en relation, de correction d'associations impossibles ou de reconstruction d'expressions permettent de développer cette sensibilité. Les documents authentiques fournissent de nombreux exemples.

Le réemploi dans des phrases personnelles ou dans un dialogue consolide les collocations. L'élève doit apprendre non seulement ce que signifie l'expression, mais aussi dans quel contexte elle est pertinente.

7. Documents authentiques

Les documents authentiques exposent les élèves à un lexique vivant et contextualisé. Affiches, menus, horaires, annonces, extraits de presse, pages culturelles et vidéos peuvent servir de point de départ à une séquence.

Le document doit être choisi selon l'objectif et le niveau. Authentique ne signifie pas nécessairement difficile. Un billet, une affiche ou une courte publication peut contenir peu de texte tout en offrant un contexte culturel riche.

Le professeur prépare une tâche de compréhension globale avant de travailler certains mots. Le vocabulaire est alors découvert comme un moyen de comprendre le document et non comme une liste préalable sans fonction.

Après l'analyse, une tâche de production réutilise les unités sélectionnées : créer une annonce, présenter un événement, recommander une activité ou simuler une interaction.

8. Image, vidéo et multimodalité

L’image peut servir de déclencheur lexical puissant. Elle permet de nommer, classer, décrire, comparer et anticiper. Les élèves peuvent d’abord produire les mots connus avant de découvrir les unités nouvelles.

La vidéo ajoute le mouvement, la voix et le contexte situationnel. Une courte séquence peut être visionnée sans son pour faire anticiper le vocabulaire, puis avec le son pour vérifier les hypothèses.

Les sous-titres peuvent être utilisés à une étape ultérieure afin d’identifier des expressions ou de vérifier une compréhension. Leur usage doit répondre à un objectif précis plutôt qu’être systématique.

Une activité multimodale efficace demande aux élèves de transformer l’information : associer image et mot, créer une légende, résumer une séquence ou réutiliser les expressions dans une nouvelle situation.

9. Le jeu lexical

Le jeu crée une contrainte qui oblige à récupérer rapidement le vocabulaire. Deviner, classer, associer, définir ou reformuler transforme la révision en activité cognitive active.

Des jeux simples comme le mot interdit, les catégories chronométrées, le bingo lexical ou les cartes de définition peuvent être adaptés à presque tous les thèmes. Leur intérêt dépend de la qualité du réemploi et non de la compétition.

Le jeu en équipe favorise l’entraide, mais il faut éviter que les élèves les plus rapides répondent toujours. Des rôles ou des tours de parole permettent une participation plus équilibrée.

Après le jeu, un court réinvestissement écrit ou oral stabilise les mots rencontrés. Le caractère ludique devient ainsi une étape d’un apprentissage structuré.

10. Répétition espacée

La mémorisation durable nécessite des rappels distribués dans le temps. Réviser plusieurs fois un mot au cours d'une seule séance produit souvent une impression de maîtrise qui disparaît rapidement.

Le professeur peut planifier des rappels après un jour, quelques jours, puis plusieurs semaines. Ces retours peuvent durer seulement quelques minutes et reprendre des mots de différentes unités.

Les cartes mémoire, physiques ou numériques, sont particulièrement adaptées. La face avant présente le mot, une image ou une définition ; la face arrière contient la réponse et un exemple.

Le principe essentiel est que les mots difficiles réapparaissent plus souvent tandis que les mots maîtrisés sont revus à des intervalles plus longs. Cette organisation rend la révision plus efficace.

11. Récupération active

Relire une liste donne une sensation de familiarité, mais ne garantit pas que le mot sera disponible au moment de parler. La récupération active oblige l'élève à retrouver l'information sans la voir.

Une activité peut commencer par deux minutes durant lesquelles les élèves écrivent tous les mots dont ils se souviennent sur le thème précédent. Ils comparent ensuite avec leur répertoire et complètent.

Les questions rapides, les définitions à produire, les images à nommer ou les phrases à compléter sont d'autres formes de récupération. L'effort de rappel participe lui-même à la consolidation.

Il est utile de varier les indices. Un mot peut être rappelé à partir de sa traduction, d'une définition, d'une image, d'un contexte ou d'une collocation. Cette diversité multiplie les chemins d'accès.

12. Apprentissage collaboratif

Le travail collaboratif transforme les élèves en ressources les uns pour les autres. Une activité de classement lexical ou de création de définitions oblige à expliquer les choix et à négocier le sens.

Les groupes peuvent construire un glossaire commun, chacun étant responsable d'une catégorie. Les productions sont ensuite vérifiées et réunies dans un document partagé.

Le professeur doit structurer la coopération. Des rôles comme secrétaire, rapporteur ou vérificateur évitent qu'un seul élève réalise toute la tâche.

La verbalisation entre pairs est particulièrement utile : expliquer pourquoi deux mots sont proches ou pourquoi une expression convient dans un contexte oblige à approfondir la représentation lexicale.

13. Classe inversée et vocabulaire

La classe inversée peut déplacer certaines activités de découverte ou de révision hors de la classe afin de réserver davantage de temps aux interactions. Une courte capsule peut présenter le vocabulaire essentiel avant la séance.

Le travail à distance doit rester bref et accessible. Une vidéo de quelques minutes, un quiz ou une série de cartes lexicales suffit souvent. L'objectif n'est pas de transférer tout le cours à la maison.

En classe, les élèves utilisent immédiatement le vocabulaire dans une tâche : débat, jeu de rôle, résolution de problème ou projet. Le professeur observe les difficultés réelles de réemploi.

Cette démarche est efficace lorsque le travail préparatoire est vérifié et réinvesti. Sans lien clair avec la séance, la capsule risque de devenir une activité supplémentaire sans valeur.

14. Outils numériques

Les outils numériques offrent des possibilités de répétition, d'audio, d'image et de feedback immédiat. Ils peuvent soutenir l'apprentissage lexical lorsqu'ils sont intégrés à une progression pédagogique.

Les quiz interactifs sont utiles pour la récupération rapide et le diagnostic. Le professeur peut repérer les mots mal maîtrisés et organiser une remédiation plutôt que simplement attribuer un score.

Les tableaux collaboratifs permettent de créer des murs de mots enrichis d'exemples, d'images et d'enregistrements. Les élèves participent à la construction du répertoire.

L'innovation ne dépend cependant pas de la technologie elle-même. Un outil numérique n'est pertinent que s'il améliore la compréhension, la mémorisation, la participation ou l'autonomie.

15. Corpus et observation de l'usage

Les corpus numériques permettent d'observer des mots dans de nombreux contextes réels. Même au lycée, une approche simplifiée peut montrer aux élèves comment vérifier une association ou comparer deux formulations.

Le professeur peut préparer quelques lignes de concordance contenant le même mot. Les élèves observent les mots qui apparaissent autour et formulent une hypothèse sur l'usage.

Cette démarche développe une attitude de recherche. Au lieu de demander seulement « que signifie ce mot ? », l'élève apprend à se demander « comment ce mot est-il utilisé ? ».

Le travail sur corpus est particulièrement intéressant pour les collocations, les prépositions et les différences entre synonymes. Il doit toutefois rester guidé afin de ne pas submerger les élèves.

16. Storytelling et mémorisation

Les histoires créent une structure temporelle et émotionnelle qui aide à relier les mots. Une série de termes isolés peut être intégrée à un récit court, drôle ou surprenant.

Les élèves peuvent recevoir plusieurs mots obligatoires et construire une histoire en groupe. Pour être acceptée, chaque unité doit être utilisée dans un contexte compréhensible.

Une variante consiste à interrompre une histoire et à demander aux élèves de prévoir la suite en utilisant le vocabulaire de l'unité. Les propositions sont ensuite comparées.

Le récit permet également de réviser les temps verbaux. Le lexique est ainsi intégré à une compétence plus large et cesse d'être un contenu séparé.

17. Approche par tâches

Dans l'approche actionnelle, le vocabulaire est sélectionné en fonction d'une tâche à accomplir. Organiser un voyage, préparer une campagne ou choisir une activité crée un besoin réel de mots.

Avant la tâche, les élèves découvrent et entraînent les unités essentielles. Pendant la tâche, ils doivent les mobiliser pour atteindre un résultat concret.

Le professeur observe quels mots sont effectivement utilisés et lesquels restent difficiles. Cette observation guide la révision après l'activité.

Une tâche réussie donne au vocabulaire une valeur fonctionnelle. L'élève comprend que les mots appris permettent d'agir et non seulement de réussir un exercice.

18. Projets lexicaux

Un projet de plusieurs semaines peut organiser l'apprentissage autour d'un thème : francophonie, environnement, médias, orientation ou culture. Chaque séance enrichit progressivement le répertoire.

Les élèves peuvent créer un dictionnaire thématique illustré, une exposition, un podcast ou un guide. Chaque entrée doit contenir le mot, une définition simple, un exemple et éventuellement une collocation.

Le projet favorise la révision naturelle, car les mots réapparaissent à plusieurs étapes. Il développe également la responsabilité et la capacité à sélectionner les informations utiles.

L'évaluation peut porter sur la qualité linguistique, l'organisation du lexique, la pertinence des exemples et la capacité à réutiliser les mots lors d'une présentation.

19. Différenciation pédagogique

Les élèves ne mémorisent pas tous au même rythme. La différenciation peut porter sur le nombre de mots prioritaires, le type d'indice, la fréquence de révision ou le degré de guidage.

Un élève peut utiliser des images, un autre des définitions, un troisième des phrases à trous. L'objectif reste commun : comprendre et réutiliser le vocabulaire essentiel.

Les activités à plusieurs niveaux de difficulté permettent à chacun de progresser. Après avoir reconnu un mot, l'élève peut le produire, puis l'utiliser dans une phrase et enfin dans une interaction.

La différenciation doit rester dynamique. Les aides sont ajustées selon les progrès et ne constituent pas des catégories fixes d'élèves.

20. Évaluation formative du vocabulaire

L'évaluation lexicale ne doit pas mesurer uniquement la traduction. Elle peut vérifier la compréhension en contexte, l'association, la production, l'usage dans une phrase et la capacité à choisir le mot approprié.

De courts tests de récupération permettent d'identifier rapidement les mots fragiles. Ils peuvent être non notés et servir à planifier les révisions.

Les productions orales et écrites montrent si le vocabulaire est réellement disponible. Le professeur peut sélectionner quelques unités cibles et observer leur utilisation.

L'autoévaluation complète le dispositif. L'élève classe les mots selon trois catégories: je comprends, je peux utiliser avec aide, je peux utiliser spontanément.

21. Autonomie et carnet lexical

Le carnet lexical devient plus efficace lorsqu'il est organisé autrement qu'en deux colonnes mot-traduction. Chaque entrée peut contenir une définition, un exemple, une association et une indication personnelle.

Les élèves peuvent utiliser des catégories, symboles ou codes simples pour distinguer noms, verbes, expressions et mots à revoir. L'organisation doit rester stable.

Le carnet sert régulièrement en classe : préparation d'une production, révision rapide ou recherche d'une expression. Il devient un outil actif plutôt qu'un devoir de copie.

À intervalles réguliers, l'élève sélectionne les mots qu'il considère comme acquis et ceux qu'il doit revoir. Cette gestion développe la métacognition.

22. Séquence pédagogique : le monde du travail

Une séquence consacrée au monde du travail peut commencer par des photographies de métiers et une activité d'association. Les élèves mobilisent les mots connus et découvrent les unités nouvelles.

Le vocabulaire est ensuite organisé en trois réseaux : métiers, compétences et conditions de travail. Des familles lexicales comme travailler, travail, travailleur et professionnel sont observées.

Un document authentique court, par exemple une annonce, permet de repérer des collocations et des expressions utiles. Les élèves construisent une fiche de vocabulaire à partir du document.

La tâche finale est un entretien fictif. Le vocabulaire doit être utilisé pour présenter des compétences, poser des questions et expliquer une préférence.

23. Séquence pédagogique : environnement

Le thème de l'environnement offre un lexique riche mais potentiellement très large. Le professeur sélectionne un noyau autour des déchets, de l'énergie, du transport et des actions possibles.

Les élèves construisent une carte mentale puis analysent une affiche ou une courte vidéo. Les mots nouveaux sont reliés à des verbes d'action : réduire, recycler, économiser, protéger.

Une activité de récupération espacée reprend ces unités lors des séances suivantes. Les élèves doivent retrouver les mots à partir d'images ou de définitions.

La tâche finale consiste à préparer trois propositions pour rendre le lycée plus écologique. Les élèves argumentent et utilisent le vocabulaire dans un contexte concret.

24. Séquence pédagogique : médias et réseaux sociaux

Cette séquence développe un vocabulaire actuel lié à l'information, aux médias et à la communication numérique. Les élèves commencent par classer des mots selon plusieurs catégories.

Des titres de presse ou publications adaptées servent de documents déclencheurs. Les élèves repèrent des mots récurrents et observent leurs contextes.

Le professeur introduit des expressions pour donner son avis, vérifier une information et décrire une source. Le lexique est réutilisé dans de courts échanges.

La tâche finale prend la forme d’une émission fictive ou d’un débat. Chaque groupe doit utiliser plusieurs unités cibles et reformuler au moins une idée d’un partenaire.

Conclusion générale

L’enseignement innovant du vocabulaire français au lycée repose sur un principe essentiel : un mot doit être rencontré, compris, organisé, rappelé et réutilisé dans des contextes variés. La simple exposition ne suffit pas à construire une disponibilité lexicale durable.

Les méthodes présentées — contextualisation, réseaux lexicaux, collocations, documents authentiques, jeu, répétition espacée, récupération active, projets, corpus et outils numériques — sont complémentaires. Leur efficacité dépend de leur intégration dans une progression cohérente.

L’innovation pédagogique ne signifie pas abandonner toute pratique traditionnelle, mais choisir les démarches en fonction de leur valeur cognitive et communicative. La traduction, la copie ou la répétition peuvent avoir une place ponctuelle lorsqu’elles sont associées à des activités de traitement plus profond.

Au lycée, l’objectif final est de rendre l’élève capable de gérer lui-même son apprentissage lexical et de mobiliser les mots dans la compréhension, l’interaction et la production. Le vocabulaire devient alors un instrument d’autonomie et d’ouverture vers la langue et la culture françaises.

Bibliographie

BOGAARDS, Paul, Le vocabulaire dans l’apprentissage des langues étrangères, Paris, Didier, 1994.

CAVALLA, Cristelle ; CROZIER, Elsa ; DUMAREST, Danièle ; RICHOU, Claude, Le vocabulaire en classe de langue, Paris, CLE International, 2009.

CONSEIL DE L’EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

CONSEIL DE L’EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2021.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

COURTILLON, Janine, Élaborer un cours de FLE, Paris, Hachette FLE, 2003.

TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, Paris, CLE International, 2006.

LEWIS, Michael, The Lexical Approach, Hove, Language Teaching Publications, 1993.

NATION, I. S. P., Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.

SCHMITT, Norbert, Vocabulary in Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

THORNBURY, Scott, How to Teach Vocabulary, Harlow, Pearson Education, 2002.

WEBB, Stuart ; NATION, Paul, How Vocabulary Is Learned, Oxford, Oxford University Press, 2017.

BADDELEY, Alan, Human Memory: Theory and Practice, Hove, Psychology Press.

ROEDIGER, Henry L. ; KARPICKE, Jeffrey D., « Test-Enhanced Learning », Psychological Science, 2006.

CEPEDA, Nicholas J. et al., « Distributed Practice in Verbal Recall Tasks », Psychological Bulletin, 2006.

PUREN, Christian, travaux sur la perspective actionnelle et la didactique des langues-cultures.

WEISS, François, Jouer, communiquer, apprendre, Paris, Hachette FLE, 2002.

TRÉVILLE, Marie-Claude ; DUQUETTE, Lise, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Paris, Hachette FLE, 1996.

PICOCHE, Jacqueline, Didactique du vocabulaire français, Paris, Nathan, 1993.

GROSSMANN, Francis ; PAVEAU, Marie-Anne ; PETIT, Gérard (dir.), Didactique du lexique : langue, cognition, discours, Grenoble, ELLUG, 2005.

BINON, Jean et al., Dictionnaire d’apprentissage du français des affaires, Paris, Didier.

POLGUÈRE, Alain, Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales, Montréal, Presses de l’Université de Montréal.

LAUFER, Batia, travaux sur l’acquisition lexicale et le vocabulaire en langue seconde.

HULSTIJN, Jan H., travaux sur l’apprentissage incident et intentionnel du vocabulaire en langue étrangère.

ELLIS, Nick C., travaux sur la fréquence, la mémoire et l’acquisition des constructions lexicales.

COADY, James ; HUCKIN, Thomas (dir.), Second Language Vocabulary Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

MILTON, James, Measuring Second Language Vocabulary Acquisition, Bristol, Multilingual Matters, 2009.

MC CARTHY, Michael, Vocabulary, Oxford, Oxford University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L., Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, Boston, Heinle & Heinle, 1990.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS AU LYCÉE

Etude de specialité

Prof. Daniela Boșca
Collège National d’Informatique « Spiru Haret », Suceava

Abstract

Cette étude de spécialité analyse l’enseignement du français langue étrangère aux élèves à besoins éducatifs particuliers au lycée. Elle s’intéresse aux conditions pédagogiques qui permettent de rendre l’apprentissage linguistique accessible, progressif et motivant dans une classe inclusive, sans réduire les objectifs éducatifs à une simple simplification des contenus.

L’étude examine les principes de l’éducation inclusive, la différenciation pédagogique, l’adaptation des supports, la structuration des consignes, l’enseignement explicite du lexique et de la grammaire, le développement des compétences de compréhension et de production, ainsi que le rôle des technologies et de l’évaluation formative.

Une attention particulière est accordée à la diversité des profils d’apprentissage et à la nécessité d’éviter les généralisations. Les adaptations proposées doivent être individualisées, fondées sur les besoins observés et articulées avec les objectifs du cours de français, le projet éducatif de l’élève et la collaboration entre les acteurs scolaires.

Les conclusions soulignent qu’une pédagogie inclusive efficace associe attentes claires, supports accessibles, rythme adapté, répétition fonctionnelle, valorisation des progrès et participation active de l’élève.

Mots-clés : FLE, besoins éducatifs particuliers, éducation inclusive, lycée, différenciation pédagogique, accessibilité, évaluation formative, compétence communicative.

Introduction générale

L’enseignement du français au lycée se déroule dans des classes de plus en plus hétérogènes. Les élèves diffèrent par leur rythme d’apprentissage, leur maîtrise des prérequis, leurs stratégies cognitives, leur confiance, leur capacité à maintenir l’attention et leur manière de traiter l’information. Pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers, ces différences nécessitent des adaptations plus systématiques afin de garantir un accès réel aux activités de langue.

Dans cette étude, l’expression « besoins éducatifs particuliers » est utilisée dans une perspective pédagogique et inclusive. Elle ne désigne pas une méthode unique ni un groupe homogène. Les besoins peuvent concerner l’accès aux consignes, la lecture, l’écriture, la mémorisation, l’organisation du travail, la communication, l’attention ou le rythme d’exécution. Une adaptation pertinente part donc du fonctionnement concret de l’élève et non d’une étiquette.

L’objectif du professeur de français reste le développement de la compétence communicative. L’enjeu consiste à rendre les chemins d’apprentissage plus accessibles sans priver l’élève de situations authentiques de compréhension, d’interaction et de production. L’inclusion suppose ainsi une pédagogie exigeante, mais flexible.

Cette étude présente des principes, des démarches et des exemples destinés au lycée. Elle met l’accent sur la différenciation, l’explicitation, les supports multimodaux, la coopération, l’évaluation formative et la construction progressive de l’autonomie.

1. Les besoins éducatifs particuliers dans le contexte scolaire

Les besoins éducatifs particuliers apparaissent lorsque les conditions ordinaires d'enseignement ne permettent pas à un élève de participer ou de progresser de manière satisfaisante sans soutien supplémentaire. La réponse pédagogique cherche alors à réduire les obstacles rencontrés dans la tâche et dans l'environnement d'apprentissage.

Au lycée, la complexité des textes, l'augmentation du rythme de travail, la multiplication des disciplines et les exigences d'autonomie peuvent rendre certaines difficultés plus visibles. En langue étrangère, l'élève doit simultanément décoder, mémoriser, sélectionner une forme linguistique et produire un message, ce qui peut augmenter la charge cognitive.

Il est essentiel de distinguer l'objectif d'apprentissage des moyens utilisés pour l'atteindre. Deux élèves peuvent poursuivre le même objectif communicatif tout en bénéficiant de supports différents : texte aéré, consigne segmentée, banque de mots, temps supplémentaire, modèle oral ou organisateur graphique.

L'adaptation ne signifie donc pas nécessairement diminuer le niveau attendu. Elle peut consister à modifier l'accès à la tâche, la quantité d'informations présentées à la fois ou la forme de la réponse, tout en conservant l'objectif essentiel.

2. Principes d'une pédagogie inclusive en FLE

Une pédagogie inclusive cherche à anticiper la diversité plutôt qu'à intervenir uniquement après l'échec. Le professeur prépare des supports lisibles, annonce les objectifs, structure les étapes et prévoit plusieurs manières d'entrer dans l'activité. Cette organisation profite souvent à l'ensemble de la classe.

La prévisibilité constitue un soutien important. Une séance dont les étapes sont clairement annoncées réduit l'incertitude : activation des connaissances, découverte, entraînement guidé, tâche communicative et bilan. L'élève sait ce qu'il doit faire et peut mieux répartir son attention.

L'explicitation joue également un rôle central. Les attentes implicites peuvent devenir des obstacles : « répondre correctement », « développer », « justifier » ou « comparer » n'indiquent pas toujours ce qui est attendu. Des critères simples, accompagnés d'un exemple, facilitent l'entrée dans la tâche.

Enfin, l'inclusion suppose une observation régulière. Une stratégie utile pour un élève peut être inutile pour un autre. Les adaptations doivent pouvoir évoluer selon les progrès, les situations et les retours de l'élève.

3. Le rôle du professeur de français

Le professeur construit un environnement où l'élève peut comprendre les objectifs, essayer, se tromper et recommencer. Il observe les obstacles qui apparaissent : consigne trop longue, vocabulaire insuffisant, difficulté à copier, temps de traitement limité ou peur de prendre la parole.

Avant la séance, il peut identifier les éléments indispensables et distinguer ce qui relève du cœur de l'apprentissage de ce qui constitue une difficulté secondaire. Cette distinction permet de fournir une aide ciblée sans faire le travail à la place de l'élève.

Pendant l'activité, le professeur alterne accompagnement collectif et soutien individualisé. Il vérifie la compréhension par reformulation, propose une première étape accessible et retire progressivement les aides lorsque l'élève gagne en autonomie.

Après l'activité, il recueille des indices de progrès. Une production incomplète peut montrer une amélioration importante de la compréhension ou de l'autonomie. L'évaluation pédagogique doit rendre visibles ces évolutions tout en conservant des objectifs clairs.

4. Adapter les consignes

Une consigne accessible est courte, explicite et organisée. Lorsqu'une tâche comporte plusieurs actions, il est préférable de les présenter dans l'ordre : lire, souligner, choisir, puis rédiger. La segmentation réduit la quantité d'informations à maintenir simultanément.

Les verbes d'action doivent être compris. « Repérer », « relever », « associer », « justifier » ou « reformuler » peuvent être illustrés par un exemple. Le professeur peut demander à un élève de reformuler la consigne afin de vérifier la compréhension sans se limiter à la question « Vous avez compris ? ».

Les éléments importants peuvent être visuellement mis en évidence avec modération : numérotation, espaces, mots-clés en gras. Un support surchargé d'effets graphiques risque au contraire de disperser l'attention.

Lorsque cela est nécessaire, la consigne écrite peut être doublée d'une formulation orale. L'objectif n'est pas de répéter indéfiniment, mais de donner plusieurs voies d'accès à la même information.

5. Accessibilité des documents écrits

La présentation matérielle influence l'accès au texte. Une police lisible, une taille suffisante, un interligne confortable, des paragraphes clairement séparés et une mise en page stable facilitent le repérage. Les documents doivent éviter les blocs très denses lorsque la densité n'est pas elle-même un objectif.

Le professeur peut préparer le vocabulaire essentiel avant la lecture. Quelques mots-clés accompagnés d'une définition simple, d'une image ou d'un exemple permettent à l'élève de concentrer son effort sur la compréhension globale.

Les textes longs peuvent être découpés en unités cohérentes. Après chaque partie, une question courte vérifie l'information principale. Cette démarche évite que l'élève arrive à la fin du document sans avoir construit le sens.

L'adaptation d'un texte doit toutefois préserver sa logique et son intérêt. Simplifier excessivement peut supprimer les indices utiles ou rendre le document artificiel. Il est souvent préférable de conserver le texte et d'adapter l'accompagnement.

6. Enseigner le lexique

L'apprentissage lexical gagne à être organisé autour de réseaux de sens et de situations d'usage. Une liste isolée est difficile à mémoriser ; une série de mots reliés à une image, un thème, une action ou une catégorie offre davantage de points d'appui.

Le nombre de mots nouveaux introduits simultanément peut être limité. Le professeur sélectionne les unités réellement nécessaires à la tâche et prévoit plusieurs rencontres avec ces mots : reconnaissance, association, phrase guidée, interaction puis réemploi.

Les cartes lexicales peuvent comporter le mot, une image ou définition, un exemple et éventuellement une famille de mots. Pour certains élèves, la couleur ou le classement spatial peut soutenir la mémorisation, mais ces aides doivent rester cohérentes et stables.

La récupération active est essentielle. L'élève doit chercher le mot dans sa mémoire plutôt que le relire seulement. De courts rappels espacés, des jeux d'association et des mini-dialogues permettent de consolider progressivement le vocabulaire.

7. Enseigner la grammaire de manière explicite

Pour les élèves qui ont besoin de repères stables, une présentation grammaticale structurée peut réduire l'incertitude. La règle est formulée simplement, accompagnée de quelques exemples contrastés et reliée immédiatement à une fonction communicative.

Les tableaux doivent rester lisibles. Une multiplication de couleurs, flèches et exceptions peut augmenter la charge cognitive. Il est préférable de présenter d'abord le fonctionnement principal, puis d'introduire progressivement les particularités.

La manipulation précède utilement la production libre. L'élève peut classer des formes, compléter un modèle, transformer une phrase, puis utiliser la structure dans une situation de communication. Cette progression crée des étapes intermédiaires entre compréhension et autonomie.

La répétition n'est pas synonyme de monotonie lorsqu'elle change de contexte. Une même structure peut être utilisée pour parler de la routine, décrire une image, interviewer un camarade fictif et rédiger un court message.

8. Compréhension orale

La compréhension orale peut être difficile lorsque le débit est rapide, les informations nombreuses ou le contexte peu explicite. Avant l'écoute, le professeur annonce la situation et l'objectif : identifier les personnes, le lieu, le problème ou la décision.

Une première écoute vise le sens global. Une seconde écoute cible quelques informations. Le questionnaire doit éviter de demander simultanément trop de détails, car l'élève risque de perdre le fil du document en cherchant une réponse précise.

Des supports visuels peuvent préparer ou accompagner l'écoute : images, noms des personnages, plan ou mots-clés. Ils ne doivent pas donner toutes les réponses, mais aider à construire un cadre de compréhension.

Après l'écoute, les élèves comparent leurs réponses et expliquent les indices entendus. Cette verbalisation rend visibles les stratégies de compréhension et permet au professeur d'enseigner comment écouter, et pas seulement quoi comprendre.

9. Production et interaction orales

La prise de parole peut être soutenue par des cadres simples : amorces de phrases, cartes de rôle, questions possibles ou banque d'expressions. Ces aides diminuent la charge de planification et permettent à l'élève de se concentrer sur le message.

Le travail en binôme offre un espace moins exposant que la prise de parole devant toute la classe. Une même activité peut être répétée avec un nouveau partenaire ; la seconde réalisation est souvent plus fluide parce que le contenu est déjà connu.

Le temps de préparation est important. Autoriser quelques mots-clés ne signifie pas transformer l'oral en lecture. Le professeur peut demander une préparation sous forme de carte mentale ou de trois idées, afin de conserver une part de spontanéité.

Les erreurs qui n'empêchent pas la compréhension peuvent être reprises après l'échange. Une correction constante pendant la prise de parole risque de fragmenter le discours et de réduire la confiance.

10. Production écrite

L'écriture en langue étrangère mobilise simultanément la recherche des idées, l'organisation, le lexique, la grammaire et l'orthographe. Pour certains élèves, il est utile de séparer ces opérations en étapes.

Un organisateur graphique peut précéder la rédaction : qui, où, quand, problème, solution ; ou introduction, deux idées, exemple, conclusion. L'élève transforme ensuite ces éléments en phrases.

Des modèles courts permettent de rendre visibles la structure et les attentes. Il ne s'agit pas de faire copier un texte, mais d'identifier des éléments transférables : formule d'ouverture, connecteurs, organisation d'un paragraphe ou formule finale.

La relecture peut être guidée par une liste limitée de critères. Demander de corriger simultanément tous les aspects du texte est souvent inefficace. Une première relecture porte sur le sens et l'organisation, une seconde sur deux ou trois points linguistiques ciblés.

11. Attention, mémoire de travail et charge cognitive

Dans une activité de langue, la mémoire de travail peut être fortement sollicitée. L'élève doit retenir la consigne, traiter le document, sélectionner une réponse et contrôler sa formulation. Lorsque trop d'éléments sont présentés simultanément, la performance peut diminuer même si certaines connaissances sont acquises.

Le professeur peut réduire la charge inutile en retirant les informations décoratives, en segmentant la tâche et en donnant un support externe pour les éléments à retenir. Une liste de mots ou une fiche de procédure libère des ressources pour l'objectif principal.

Les routines pédagogiques sont également utiles. Si la structure de certaines activités reste stable, l'élève consacre moins d'énergie à comprendre le fonctionnement de la tâche et davantage au contenu linguistique.

Des pauses brèves entre deux tâches complexes et l'alternance entre réception et production peuvent soutenir l'engagement. Le rythme de la séance doit être dynamique sans devenir précipité.

12. Motivation et sentiment de compétence

Les expériences répétées d'échec peuvent conduire un élève à éviter la participation. Pour restaurer l'engagement, les tâches doivent offrir une difficulté réelle mais accessible, avec des critères de réussite compréhensibles.

Le feedback gagne à être précis : « tu as utilisé trois connecteurs correctement » ou « tu as demandé une clarification en français » fournit une information exploitable. Une appréciation générale ne permet pas toujours à l'élève de comprendre ce qu'il a réussi.

Le choix peut renforcer l'implication. L'élève peut parfois choisir entre deux sujets, deux supports ou deux formes de production qui évaluent le même objectif. Cette flexibilité donne une marge d'autonomie sans supprimer les exigences.

Les progrès doivent être comparés au parcours de l'élève et aux objectifs annoncés. Une pédagogie inclusive évite de fixer durablement des attentes basses ; elle cherche au contraire à construire les conditions d'une progression observable.

13. Travail coopératif et tutorat entre pairs

Le travail en groupe peut soutenir l'apprentissage lorsqu'il est structuré. Une simple mise en groupe ne garantit pas la coopération. Chaque élève doit disposer d'une responsabilité et d'un objectif compréhensible.

Les rôles peuvent être distribués : lecteur, secrétaire, gardien du temps, rapporteur ou responsable du vocabulaire. Cette organisation évite qu'un élève réalise toute la tâche pendant que les autres restent passifs.

Le tutorat entre pairs doit rester équilibré. L'élève qui aide ne doit pas faire à la place de son camarade. Il peut reformuler la consigne, poser une question, montrer un exemple ou rappeler une stratégie.

Les groupes changent selon les activités. Une composition flexible évite d'installer des rôles permanents de « bon élève » et d'« élève aidé » et permet à chacun de mettre en valeur différentes compétences.

14. Le jeu de rôle dans une classe inclusive

Le jeu de rôle constitue un outil intéressant parce qu'il permet de préparer l'interaction tout en conservant une finalité communicative. Les cartes peuvent être différenciées : certains élèves disposent de phrases amorces, d'autres seulement d'objectifs et de contraintes.

Une situation quotidienne, comme demander un renseignement, acheter un billet ou organiser une sortie, offre un contexte clair. Le vocabulaire peut être préparé à l'avance et la scène répétée plusieurs fois avec de petites variations.

Pour réduire l'anxiété, la première réalisation peut se dérouler en binôme sans public. Une présentation devant la classe n'est pas indispensable pour que l'activité soit pédagogiquement valable.

Le jeu de rôle permet également de valoriser des compétences non strictement scolaires : écoute, coopération, créativité et capacité à trouver une stratégie lorsque le mot exact manque.

15. Utilisation des supports visuels et multimodaux

Les supports visuels peuvent faciliter la compréhension en donnant un contexte aux mots et aux consignes. Images, pictogrammes, schémas, frises et cartes mentales sont utiles lorsqu'ils apportent une information claire et directement liée à la tâche.

Le principe de cohérence est essentiel : un document trop décoré peut distraire. Le professeur sélectionne les éléments visuels qui structurent l'information et conserve une présentation relativement stable d'une séance à l'autre.

L'association de l'oral et de l'écrit peut renforcer l'accès à l'information. Une consigne prononcée peut rester affichée ; un mot nouveau peut être entendu et vu ; un dialogue peut être écouté puis observé sous forme de transcription partielle.

Les supports multimodaux doivent toutefois conduire à une activité cognitive réelle. Une vidéo n'est pas automatiquement plus accessible qu'un texte ; elle doit être préparée, segmentée si nécessaire et accompagnée d'un objectif d'écoute.

16. Technologies numériques et accessibilité

Les outils numériques peuvent offrir des possibilités d'adaptation : agrandissement, lecture audio, répétition d'un extrait, enregistrement de la voix, saisie au clavier ou organisation visuelle. Leur intérêt dépend de la difficulté rencontrée et de l'objectif pédagogique.

Un enregistrement audio permet à l'élève de réécouter une consigne ou un texte à son rythme. Pour la production orale, il autorise plusieurs essais avant la remise d'une version et facilite l'autoévaluation.

Les exercices numériques peuvent fournir un feedback immédiat, mais ils ne doivent pas réduire l'apprentissage à des réponses fermées. Ils sont plus utiles lorsqu'ils préparent ou consolident une tâche de communication.

L'utilisation des technologies doit rester simple. Un outil complexe peut créer un nouvel obstacle. Le professeur choisit une solution stable et explique explicitement son fonctionnement avant de l'utiliser comme support d'apprentissage.

17. Différenciation des tâches

La différenciation peut porter sur le support, le degré d'aide, le temps, le nombre d'items ou la forme de production. Elle ne consiste pas nécessairement à donner un exercice totalement différent à chaque élève.

Dans une même activité de compréhension, certains élèves peuvent recevoir un glossaire, d'autres une liste de mots à repérer, tandis que l'objectif commun reste l'identification des informations essentielles. Les aides sont ajustées au besoin.

Pour une production, le professeur peut proposer trois niveaux de guidage : modèle à compléter, plan avec expressions utiles, ou consigne ouverte. Les élèves peuvent progressivement passer d'un niveau de soutien à un autre.

Une différenciation efficace doit être discrète et réversible. Elle vise à permettre la participation et à construire l'autonomie, non à enfermer l'élève dans un parcours définitivement simplifié.

18. Évaluation formative et adaptations

L'évaluation formative informe l'élève et le professeur sur l'état des apprentissages. Elle peut prendre la forme d'une courte tâche, d'une observation, d'une autoévaluation ou d'une question de sortie en fin de séance.

Les critères doivent correspondre à l'objectif. Si l'activité évalue la compréhension orale, une difficulté graphique dans l'écriture de la réponse ne doit pas masquer entièrement ce qui a été compris lorsque la forme de réponse peut raisonnablement être adaptée.

Le temps supplémentaire, la segmentation d'une épreuve, la lecture d'une consigne ou l'utilisation d'un support autorisé peuvent constituer des aménagements selon les besoins et le cadre institutionnel applicable. Le professeur doit respecter les dispositions prévues pour l'élève.

Le feedback indique une prochaine étape concrète. « Revoir le vocabulaire » est trop vague ; « apprendre cinq expressions pour demander une information et les utiliser dans deux phrases » transforme le retour en plan d'action.

19. Autoévaluation et autonomie

L'autoévaluation aide l'élève à identifier ce qu'il sait faire et ce qu'il doit encore travailler. Elle doit rester simple et reliée à des comportements observables : « je peux comprendre le sujet d'un dialogue », « je peux demander de répéter », « je peux écrire cinq phrases reliées ».

Un portfolio peut conserver quelques productions significatives. L'objectif n'est pas d'accumuler tous les exercices, mais de sélectionner des traces qui montrent une évolution.

Les stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées explicitement : préparer une banque de mots, utiliser le contexte, relire la consigne, vérifier les accords ciblés, demander une clarification ou répartir une tâche longue en étapes.

À mesure que l'élève maîtrise une stratégie, l'aide externe peut être réduite. Cette diminution progressive est essentielle : l'adaptation doit soutenir l'autonomie plutôt que créer une dépendance permanente.

20. Collaboration avec l'équipe éducative et la famille

Le professeur de français n'agit pas isolément. Les informations pédagogiques utiles peuvent être partagées, dans le respect du cadre scolaire, avec les professionnels impliqués dans l'accompagnement de l'élève. Une stratégie cohérente entre disciplines facilite la généralisation des méthodes de travail.

Les échanges doivent porter sur des observations concrètes : types de consignes compris, durée d'attention sur une tâche, outils efficaces, situations de réussite et obstacles récurrents. Ces éléments sont plus directement exploitables que des descriptions générales.

La famille peut apporter des informations sur les habitudes de travail et les outils déjà utilisés, sans se substituer à l'enseignement. Une communication claire sur les objectifs et les modalités d'aide évite les attentes contradictoires.

L'élève lui-même doit être associé autant que possible. Il peut indiquer les supports qui l'aident, expliquer une difficulté et participer au choix d'une stratégie. Cette participation renforce la responsabilisation.

21. Exemple de séquence : se présenter et parler de soi

Une séquence de niveau A2 peut avoir pour objectif de se présenter, parler de ses goûts et poser des questions simples. La première séance active le lexique à partir d'images et de catégories clairement organisées.

Les élèves construisent ensuite une fiche de personnage fictif. Ceux qui ont besoin d'un guidage disposent de rubriques et d'amorces : « Je m'appelle… », « J'habite… », « J'aime… parce que… ». Les autres complètent une carte plus ouverte.

La tâche finale prend la forme d'une rencontre fictive entre correspondants. Chaque élève doit présenter son personnage, poser trois questions et trouver deux points communs avec son partenaire.

L’évaluation porte sur l’accomplissement de la tâche, l’intelligibilité et l’utilisation de quelques structures ciblées. Une seconde réalisation permet d’intégrer immédiatement le feedback.

22. Exemple de séquence : comprendre et raconter un événement

Cette séquence travaille le passé composé et l’imparfait à partir d’une histoire courte illustrée. Les images permettent d’abord d’identifier les personnages, le lieu et les actions principales.

Le texte ou l’enregistrement est ensuite présenté en segments. Les élèves associent chaque partie à une image et repèrent les verbes. Un tableau simple distingue le contexte et les événements successifs.

Pour la production, les élèves disposent de degrés de soutien différents : frise chronologique complète, mots-clés ou images seules. Tous racontent la même situation en utilisant les temps étudiés.

La tâche finale peut être une interview entre un journaliste et un témoin fictif. Cette interaction donne une fonction communicative aux formes du passé et permet de travailler simultanément questions et récit.

23. Exemple de séquence : orientation et projet d’avenir

Le thème de l’orientation est particulièrement adapté au lycée. La séquence introduit le vocabulaire des métiers, des compétences, des études et des projets. Les informations sont organisées en cartes et catégories pour faciliter la mémorisation.

Les élèves lisent de courtes descriptions de métiers et identifient les compétences associées. Les textes peuvent être accompagnés d’un glossaire ou d’un tableau de repérage.

La production orale prend la forme d’un entretien fictif. L’élève présente un projet, explique ses préférences et pose des questions. Des cartes d’aide proposent des formulations pour exprimer un souhait, une capacité et une intention.

La production écrite finale est un court paragraphe sur un projet professionnel fictif ou réel, selon le choix de l’élève. Un plan en quatre étapes soutient l’organisation.

24. Exemple de séance de cinquante minutes

Les cinq premières minutes sont consacrées à l’annonce de l’objectif et à l’activation des connaissances. Le professeur affiche le déroulement de la séance et présente deux ou trois mots-clés.

Pendant dix minutes, un document court est découvert. La consigne est segmentée et les élèves travaillent d’abord individuellement, puis comparent leurs réponses en binôme. Le professeur vérifie le sens global.

Les quinze minutes suivantes sont consacrées à un entraînement guidé. Les élèves manipulent la structure linguistique ciblée avec des aides différenciées. Une correction rapide permet de stabiliser les repères.

Une tâche communicative de quinze minutes permet le réemploi. Les élèves travaillent en binômes ou petits groupes. Les cinq dernières minutes servent au bilan : une réussite, une difficulté et une expression à retenir.

25. Fiche pédagogique : demander des informations

Objectif communicatif : demander et donner des informations dans un lieu public. Objectifs linguistiques : formes interrogatives, expressions de politesse, nombres et horaires. Niveau indicatif : A2.

Préparation : le professeur présente un plan simple et quatre pictogrammes. Le vocabulaire indispensable est révisé oralement. La consigne est affichée en trois étapes numérotées.

Activité : l'élève A cherche deux lieux et doit connaître les horaires ; l'élève B dispose des informations. Une fiche d'aide propose quatre amorces de questions. Pour les élèves plus autonomes, la fiche ne contient que la mission.

Évaluation : l'élève obtient les informations nécessaires, formule des questions compréhensibles et utilise au moins une formule de politesse. L'activité est répétée avec inversion des rôles.

26. Fiche pédagogique : faire un achat

Objectif communicatif : demander un produit, préciser une préférence et comprendre un prix. Le support comporte des images de produits avec des informations simples et clairement espacées.

Avant l'interaction, les élèves associent cinq expressions à leur fonction : demander, préciser, comparer, accepter et refuser. Les expressions restent visibles pendant la première réalisation.

Dans le jeu de rôle, le client possède une contrainte de budget et une préférence. Le vendeur doit proposer deux possibilités. Les cartes peuvent comporter des pictogrammes et des mots-clés.

Après l'activité, les élèves indiquent quelle expression leur a été la plus utile. Le professeur reprend deux difficultés communes et organise une seconde interaction plus courte.

27. Fiche pédagogique : préparer un voyage

Cette activité mobilise le futur proche, les horaires, les moyens de transport et l'expression des préférences. Les élèves disposent de trois propositions de voyage présentées dans un tableau lisible.

La tâche est découpée : lire les offres, choisir individuellement deux critères importants, puis discuter avec un partenaire. Les critères sont représentés par des mots et des symboles : prix, durée, activités et transport.

Chaque binôme doit choisir une offre et justifier la décision. Une banque d'expressions est disponible : « Je préfère… », « C'est moins cher », « Nous allons… », « Je ne suis pas d'accord parce que… ».

La restitution peut être orale ou sous forme d'une fiche courte. Le professeur évalue la justification et l'utilisation des structures ciblées plutôt que la vitesse d'exécution.

28. Fiche pédagogique : décrire une image

La description d'image permet de travailler le lexique et la structuration du discours avec un support stable. Le professeur choisit une image claire contenant plusieurs éléments pertinents mais évite une surcharge visuelle.

Une grille de repérage guide l'observation : lieu, personnes, actions, objets, ambiance. Les élèves commencent par nommer des éléments, puis construisent des phrases.

Des connecteurs spatiaux sont affichés : à gauche, à droite, au centre, devant, derrière. Pour les élèves qui en ont besoin, une amorce de phrase accompagne chaque catégorie.

La tâche finale consiste à décrire l'image à un partenaire qui ne la voit pas et doit identifier l'image correcte parmi deux ou trois possibilités. La communication possède ainsi un objectif concret.

29. Fiche pédagogique : écrire un courriel simple

L’objectif est de rédiger un courriel court pour demander une information ou répondre à une invitation. Le professeur présente d’abord un modèle dont les différentes parties sont identifiées : salutation, motif, information, demande et formule finale.

Les élèves reconstruisent un courriel dont les parties ont été mélangées. Cette activité rend visible la structure avant de demander une production.

Pour la rédaction, un plan est proposé avec des questions-guides. Une banque d’expressions reste disponible. Les élèves plus autonomes peuvent écrire sans utiliser toutes les aides.

La relecture se fait avec trois critères seulement : le message est-il complet, les phrases sont-elles compréhensibles, les formules d’ouverture et de clôture sont-elles présentes ?

30. Gestion de classe et climat inclusif

Un climat inclusif repose sur la sécurité psychologique et le respect. Les erreurs ne doivent pas devenir une source de moquerie. Le professeur établit des règles de communication et intervient rapidement lorsque la participation d’un élève est dévalorisée.

Les routines facilitent la gestion : matériel toujours placé au même endroit, consignes présentées de manière stable, temps annoncé et signal clair pour les transitions. Ces éléments réduisent les demandes organisationnelles.

La participation peut prendre plusieurs formes. Répondre oralement devant toute la classe n’est pas la seule preuve d’engagement. Un élève peut d’abord écrire, montrer une carte, répondre en binôme, puis prendre la parole dans un groupe plus large.

Le professeur valorise la coopération et non la compétition permanente. Les activités où la réussite dépend d’un résultat commun peuvent renforcer le sentiment d’appartenance.

31. Limites et précautions

Il n’existe pas d’adaptation universelle pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Une stratégie fréquemment recommandée peut ne pas convenir à un élève précis. L’observation et l’ajustement restent indispensables.

Il faut également éviter la sur-assistance. Donner immédiatement la réponse, simplifier toutes les tâches ou réduire constamment les exigences peut limiter les possibilités d’apprentissage. L’aide efficace permet de franchir un obstacle puis se retire progressivement.

La confidentialité et la dignité de l’élève doivent être respectées. Les adaptations n’ont pas besoin d’être publiquement justifiées devant la classe. Lorsque des supports différents sont utilisés, ils peuvent être intégrés naturellement à une pédagogie différenciée.

Enfin, les décisions concernant les aménagements officiels doivent suivre le cadre institutionnel et les documents éducatifs applicables. Le professeur adapte sa pratique dans les limites de son rôle et collabore avec les professionnels concernés.

32. Indicateurs de progrès

Les progrès peuvent être observés dans la participation, l’autonomie, la compréhension des consignes, l’utilisation des stratégies et la qualité des productions. Un seul résultat chiffré ne rend pas toujours compte de cette évolution.

Le professeur peut conserver quelques traces : première et seconde version d'un texte, grille d'une interaction, résultat d'une compréhension ou autoévaluation. La comparaison montre les changements sur une période significative.

Des objectifs courts facilitent le suivi : comprendre une consigne en deux étapes, utiliser cinq mots nouveaux, produire six phrases liées, demander de répéter en français ou terminer une tâche avec une seule aide.

Lorsque l'objectif est atteint de manière stable, l'aide peut être diminuée et un nouvel objectif est fixé. Cette progression donne une direction claire à l'accompagnement.

33. Proposition de plan d'intervention pédagogique

Un plan pédagogique simple peut commencer par l'identification d'un obstacle observable : l'élève perd une partie des consignes longues, ne sait pas organiser un paragraphe ou évite la prise de parole. Il convient d'éviter les formulations vagues.

Le professeur fixe ensuite un objectif mesurable et choisit une ou deux adaptations. Pour une consigne, il peut segmenter les étapes et fournir une trace écrite ; pour l'écriture, utiliser un organisateur ; pour l'oral, proposer une préparation en binôme.

Après plusieurs séances, l'efficacité de l'aide est examinée. Si l'élève progresse, l'aide est maintenue puis progressivement réduite. Si elle ne produit pas d'effet, elle est modifiée.

Cette démarche transforme la différenciation en processus réfléchi : observer, formuler un objectif, agir, vérifier et ajuster.

34. Ressources pédagogiques à construire

Une banque de supports réutilisables facilite la préparation : cartes de vocabulaire, modèles de consignes, organisateurs graphiques, grilles de relecture, cartes de rôle et tableaux d'autoévaluation.

Les supports doivent être cohérents d'une séquence à l'autre. Une même icône peut signaler l'écoute, l'écriture ou le travail en binôme. Cette stabilité aide les élèves à reconnaître rapidement le type d'action demandé.

Le professeur peut également créer des versions à différents degrés de guidage sans modifier l'objectif. Une fiche A contient davantage d'aides, une fiche B quelques repères et une fiche C seulement la consigne.

Ces ressources gagnent à être évaluées à partir de l'usage réel : un document visuellement attractif n'est utile que s'il améliore la compréhension, l'autonomie ou la qualité de la production.

35. Perspectives pour l'enseignement du français au lycée

L'inclusion invite à considérer la diversité comme une donnée normale de la classe. Les démarches conçues pour réduire les obstacles peuvent améliorer la clarté de l'enseignement pour tous les élèves.

Dans l'apprentissage des langues, cette orientation est particulièrement féconde parce que la communication peut prendre des formes multiples : écouter, lire, parler, interagir, écrire, reformuler et médiatiser. Les élèves disposent ainsi de plusieurs portes d'entrée dans l'apprentissage.

Le défi consiste à maintenir l'équilibre entre accessibilité et ambition. L'adaptation doit permettre à l'élève de rencontrer la langue française, de participer aux tâches et de progresser vers une autonomie plus grande.

Une pédagogie inclusive du FLE repose finalement sur une combinaison de rigueur et de flexibilité : objectifs explicites, progression structurée, supports accessibles, attentes élevées mais réalistes, feedback précis et confiance dans la possibilité de progresser.

Conclusion générale

L'enseignement du français aux élèves à besoins éducatifs particuliers au lycée ne peut se réduire à une collection de techniques. Il s'agit d'une démarche pédagogique fondée sur l'identification des obstacles, la clarté des objectifs et l'ajustement des moyens d'apprentissage.

Les adaptations les plus utiles sont souvent simples : consignes segmentées, supports lisibles, préparation lexicale, modèles, organisateurs, temps de traitement, répétition fonctionnelle, choix limité et feedback ciblé. Leur efficacité dépend de leur adéquation au besoin réel de l'élève.

La compétence communicative reste au centre. L'élève doit avoir des occasions de comprendre, d'interagir, de produire et de réutiliser la langue dans des situations qui ont du sens. L'inclusion ne consiste pas à retirer ces expériences, mais à rendre leur accès possible.

Au lycée, une telle approche contribue à développer non seulement les compétences en français, mais aussi l'autonomie, la confiance et la participation scolaire. Elle suppose une collaboration entre l'élève, l'enseignant et les autres acteurs éducatifs, ainsi qu'une évaluation régulière des stratégies mises en place.

Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2021.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, Paris, CLE International, 2006.

COURTILLON, Janine, Élaborer un cours de FLE, Paris, Hachette FLE, 2003.

BÉRARD, Evelyne, L'approche communicative. Théorie et pratiques, Paris, CLE International, 1991.

PUREN, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-CLE International, 1988.

UNESCO, Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Paris, UNESCO, 2017.

UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception, Paris, UNESCO, 2020.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, Inclusive Education in Action: Empowering Teachers, Odense, European Agency.

ROSE, David H. ; MEYER, Anne ; GORDON, David, Universal Design for Learning: Theory and Practice, Wakefield, CAST Professional Publishing, 2014.

TOMLINSON, Carol Ann, How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms, Alexandria, ASCD, 2017.
MITCHELL, David, What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies, London, Routledge, 2020.
FLORIAN, Lani ; BLACK-HAWKINS, Kristine, « Exploring Inclusive Pedagogy », British Educational Research Journal, vol. 37, no 5, 2011.
MEIJER, Cor J. W. (dir.), Inclusive Education and Classroom Practices, Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003.
VYGOTSKI, Lev S., Pensée et langage, Paris, La Dispute.
BRUNER, Jerome, Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Paris, PUF.
ZARATE, Geneviève, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, 1993.
WEISS, François, Jouer, communiquer, apprendre, Paris, Hachette FLE, 2002.

Annexe 1. Grille d'observation pédagogique

Une grille d'observation peut aider le professeur à identifier précisément la nature d'un obstacle. Elle ne constitue pas un outil de diagnostic médical ; elle sert uniquement à organiser les observations réalisées dans les activités de français. Les catégories proposées concernent la compréhension de la consigne, l'entrée dans la tâche, le maintien de l'attention, l'utilisation des supports, la communication et l'autonomie.

Pour la compréhension des consignes, le professeur peut noter si l'élève commence après une consigne collective, s'il a besoin d'une reformulation, d'un exemple ou d'une segmentation. Il est utile d'observer si la difficulté apparaît surtout lorsque plusieurs actions sont demandées simultanément.

Pour la lecture, l'observation porte sur la capacité à repérer le thème, identifier des informations explicites, utiliser les titres et les images, retrouver une information et expliquer le sens global. Le professeur note les aides qui permettent une amélioration.

Pour l'oral, les indicateurs peuvent être : compréhension d'une question simple, utilisation d'une phrase modèle, capacité à demander une clarification, maintien d'un échange de deux ou trois tours et intelligibilité générale.

Pour l'écrit, la grille peut distinguer la génération des idées, l'organisation, la construction des phrases et la révision. Cette distinction évite d'interpréter toute difficulté d'écriture comme un problème unique.

Une colonne « aide utilisée » est particulièrement importante. Elle permet d'indiquer si l'élève réussit avec un modèle, une banque de mots, un temps supplémentaire, une lecture orale de la consigne ou un organisateur. L'efficacité d'une adaptation devient ainsi observable.

Une dernière colonne peut préciser le niveau d'autonomie : avec aide constante, avec aide ponctuelle, après rappel ou de manière autonome. Sur plusieurs semaines, cette information montre si l'élève dépend moins du soutien.

La grille doit rester légère. Le professeur n'observe pas tous les critères à chaque séance ; il sélectionne deux ou trois indicateurs liés à l'objectif du moment.

Annexe 2. Modèle de fiche de préparation différenciée

Thème de la séance : les activités quotidiennes. Objectif communicatif : parler de sa routine et poser des questions sur les habitudes. Objectif linguistique : présent de l'indicatif et expressions de fréquence. Niveau indicatif : A2.

Étape 1 – Activation. Le professeur présente six images représentant des activités. Les élèves associent les images aux verbes. Une version avec mots déjà proposés est disponible pour ceux qui ont besoin d'un soutien de récupération lexicale.

Étape 2 – Modélisation. Deux personnages fictifs sont présentés avec leur emploi du temps. Le professeur produit quelques phrases et souligne la place des expressions « toujours », « souvent », « parfois » et « jamais ».

Étape 3 – Entraînement guidé. Les élèves complètent des phrases à partir d'un tableau. La quantité d'items peut varier sans modifier l'objectif. La correction est immédiate afin d'éviter la consolidation d'une erreur.

Étape 4 – Interaction. Chaque élève reçoit une fiche de personnage et doit interroger son partenaire pour compléter trois informations manquantes. Une carte d'aide contient des questions modèles.

Étape 5 – Réemploi. Les élèves présentent oralement deux habitudes de leur personnage. Les plus autonomes ajoutent une comparaison entre les deux personnages.

Étape 6 – Bilan. Chaque élève complète deux phrases : « Aujourd'hui, je peux… » et « J'ai encore besoin d'aide pour… ». Le professeur recueille rapidement ces informations pour préparer la séance suivante.

Cette structure peut être réutilisée pour d'autres thèmes. La stabilité de la procédure réduit la charge organisationnelle tandis que le contenu linguistique change.

Annexe 3. Banque d'adaptations selon l'obstacle observé

Lorsque l'élève ne commence pas la tâche, le professeur vérifie d'abord la compréhension de la première action demandée. Une consigne en trois étapes peut être présentée une étape à la fois. Un exemple terminé peut montrer le résultat attendu.

Lorsque l'élève oublie fréquemment ce qu'il doit faire, la consigne reste visible. Une petite liste à cocher permet de suivre l'avancement. Le professeur évite d'ajouter oralement plusieurs nouvelles informations pendant l'exécution.

Lorsque la lecture est lente, le temps peut être adapté et les questions peuvent être données avant le texte afin d'orienter l'attention. Le professeur sélectionne les informations essentielles et évite les tâches de copie inutiles.

Lorsque le vocabulaire bloque la compréhension, un glossaire limité aux mots indispensables peut être fourni. Les définitions restent simples et, si utile, accompagnées d'un exemple ou d'une image.

Lorsque l'élève a des idées mais ne parvient pas à organiser un texte, un plan visuel ou des questions-guides peuvent structurer la production. L'aide est progressivement réduite au fil des productions.

Lorsque la prise de parole est difficile, l'élève prépare d'abord sa réponse en binôme ou enregistre une première version. Une banque d'amorces facilite l'entrée dans l'énoncé sans écrire tout le discours.

Lorsque l'élève fait de nombreuses erreurs en relecture, le nombre de critères est limité. Il vérifie d'abord un point ciblé, par exemple l'accord sujet-verbe, puis un deuxième point lors d'une autre étape.

Lorsque l'attention diminue dans une tâche longue, celle-ci peut être divisée en séquences courtes avec un objectif visible pour chacune. Le professeur prévoit une transition claire et vérifie le travail après chaque partie.

Lorsque l’élève dépend constamment de l’adulte, le professeur utilise une hiérarchie d’aides : indice visuel, question, rappel de stratégie, exemple partiel, puis aide plus directe. Cette progression encourage la recherche autonome.

Lorsque la motivation est faible, une tâche courte et clairement atteignable peut restaurer le sentiment de réussite. Le feedback précise ce qui a été accompli et annonce l’étape suivante.

Annexe 4. Activités lexicales accessibles

Le classement par catégories constitue une activité simple et efficace. Les élèves reçoivent des mots et doivent les organiser : aliments, lieux, actions, qualités ou moyens de transport. Les catégories peuvent être accompagnées d’images.

Le jeu de paires associe un mot à une image, une définition ou un exemple. Le nombre de cartes est ajusté au niveau. L’activité peut être réalisée individuellement puis reprise en binôme.

La carte mentale place le thème au centre et organise les mots en branches. Pour éviter une surcharge, le professeur limite le nombre de catégories et utilise une structure constante.

Le mot manquant dans une phrase contextualisée aide à passer de la reconnaissance au réemploi. Deux ou trois choix peuvent être proposés dans une première étape, puis retirés.

Le mini-dialogue oblige à utiliser plusieurs mots dans une situation. Par exemple, après le vocabulaire de la ville, un élève demande son chemin et un autre donne une indication à partir d’un plan.

La récupération espacée peut prendre deux minutes au début d’une séance. Sans regarder le cahier, les élèves écrivent cinq mots du thème précédent, puis vérifient et complètent.

Une activité de définition sans prononcer le mot développe la stratégie de compensation : « C’est un endroit où… », « C’est une personne qui… ». Cette compétence est particulièrement utile dans la communication réelle.

Le professeur peut conserver un mur lexical ou un répertoire numérique organisé par thèmes. Les mots ne restent pas affichés indéfiniment : certains sont retirés lorsque leur récupération devient plus autonome.

Annexe 5. Activités grammaticales graduées

Pour introduire une structure, le professeur peut utiliser deux ou trois phrases issues d’un contexte connu. Les élèves observent ce qui change et formulent une première hypothèse avant la règle explicite.

Le repérage consiste à identifier la forme dans un texte court. L’élève ne produit pas encore ; il apprend à reconnaître la structure et sa fonction.

La manipulation guidée vient ensuite : compléter, choisir, associer ou transformer. Les exemples restent courts afin que l’attention porte sur le point grammatical ciblé.

La production semi-guidée demande d’utiliser la structure à partir d’images ou de mots-clés. Par exemple, pour le futur proche, les élèves décrivent le programme d’un personnage.

La tâche communicative constitue l’étape suivante. Les élèves organisent un week-end, racontent un événement ou donnent des conseils. La grammaire devient un outil nécessaire à la réalisation.

Pour certains élèves, une fiche de référence compacte peut rester disponible. Elle contient la forme principale, deux exemples et les mots indicateurs pertinents. Elle évite la recherche dans plusieurs pages de notes.

La correction différée permet de sélectionner quelques erreurs liées à l'objectif. Le professeur propose des phrases anonymes et demande une correction collective accompagnée d'une justification.

Le réemploi dans une séance ultérieure vérifie la consolidation. Une structure réellement apprise doit pouvoir être utilisée dans un autre contexte que celui de sa présentation initiale.

Annexe 6. Activités de compréhension adaptées au lycée

Une activité de prédiction prépare la compréhension : à partir du titre et d'une image, les élèves proposent quelques mots qu'ils pensent rencontrer. Cette anticipation active les connaissances et crée un objectif.

Pour un texte, le professeur peut demander d'abord de choisir le meilleur titre parmi trois propositions. La deuxième lecture cherche des informations précises. La troisième n'est nécessaire que si l'objectif l'exige.

Pour un document audio, les élèves peuvent disposer d'une grille très simple avec les catégories « qui ? », « où ? », « pourquoi ? ». Après la première écoute, ils complètent seulement ce qu'ils ont compris.

Les questions vrai/faux doivent demander une justification lorsque cela est possible. L'objectif n'est pas de deviner, mais de retrouver l'indice dans le document.

L'association d'informations à des personnages ou à des images réduit parfois la quantité d'écriture nécessaire et permet de mieux isoler la compétence de compréhension.

Les sous-titres ou la transcription peuvent être utilisés à une étape ultérieure pour analyser ce qui n'a pas été compris à l'écoute. Ils ne sont pas nécessairement présents dès la première écoute.

Le travail en binôme après une première réponse individuelle encourage la verbalisation des stratégies. Les élèves expliquent où ils ont trouvé l'information ou quel mot les a aidés.

Le bilan final peut demander : « Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre ? ». Les réponses construisent progressivement un répertoire de stratégies conscientes.

Annexe 7. Activités de production adaptées au lycée

Pour une présentation orale, l'élève peut disposer d'une structure en trois parties : sujet, deux informations importantes, conclusion. Une minuterie visible aide à gérer la durée sans imposer un discours trop long.

Pour un dialogue, des cartes de fonction sont plus utiles qu'un texte complet : saluer, demander, préciser, remercier. Elles donnent une structure tout en laissant l'élève produire ses propres phrases.

Pour un paragraphe, le professeur peut fournir quatre questions auxquelles le texte doit répondre. Une fois l'organisation maîtrisée, les questions sont remplacées par des mots-clés puis retirées.

La dictée à l'adulte ou l'utilisation d'un outil de saisie peut, dans certaines situations prévues par les aménagements de l'élève, permettre d'évaluer le contenu sans que la difficulté graphique absorbe toute l'activité. Le choix dépend toujours de l'objectif évalué.

Le brouillon peut être organisé avec des symboles simples : idée, exemple, connecteur. Cette préparation aide à séparer la planification de la rédaction.

Pour développer la fluidité orale, la même tâche courte peut être réalisée trois fois avec des partenaires différents. À chaque répétition, le temps de préparation diminue et l'élève gagne en automatisation.

Pour développer la précision, une seconde version d'une production est demandée après feedback. L'élève corrige seulement quelques éléments ciblés afin de constater concrètement l'amélioration.

Les productions finales peuvent être variées : message, affiche, audio, dialogue, compte rendu ou présentation. La diversité des formats ne supprime pas les critères communs liés à la compétence linguistique.

Annexe 8. Modèle de grille d'autoévaluation

À la fin d'une unité, l'élève peut compléter une grille comportant trois colonnes : « je peux seul », « je peux avec une aide », « je dois encore travailler ». Les formulations sont directement liées aux objectifs étudiés.

Compréhension écrite : je peux identifier le sujet d'un texte court ; je peux retrouver une information précise ; je peux utiliser le titre et les images pour anticiper le contenu.

Compréhension orale : je peux reconnaître le thème d'un dialogue ; je peux identifier les personnes et le lieu ; je peux comprendre quelques informations importantes après deux écoutes.

Interaction : je peux poser une question simple ; je peux répondre ; je peux demander de répéter ; je peux utiliser une expression pour gagner du temps ; je peux terminer poliment un échange.

Production orale : je peux parler pendant quelques phrases sur un sujet préparé ; je peux utiliser des mots de liaison simples ; je peux me corriger lorsque je remarque une erreur importante.

Production écrite : je peux organiser un court texte ; je peux utiliser un modèle sans le copier ; je peux relire mon texte avec une liste de critères ; je peux corriger certains éléments.

Stratégies : je peux utiliser une banque de mots ; je peux chercher un indice dans le contexte ; je peux diviser une tâche en étapes ; je peux demander une clarification au lieu d'abandonner.

À la fin, l'élève choisit un seul objectif pour la prochaine unité. Le professeur vérifie que cet objectif est réaliste et propose une stratégie concrète pour l'atteindre.

Annexe 9. Étude de cas pédagogique fictive

Une classe de seconde travaille une unité consacrée à la ville et aux déplacements. Un élève rencontre régulièrement des difficultés pour suivre les consignes longues et pour retrouver rapidement le vocabulaire appris. L'objectif commun de la classe est de demander et donner un itinéraire en français.

Le professeur conserve le même objectif pour tous, mais prépare une fiche de travail plus structurée. La mission est divisée en quatre étapes numérotées et le plan de ville est accompagné d'une petite banque de mots : tourner, continuer, traverser, à gauche, à droite, en face de.

Lors de la première activité, l'élève écoute un modèle court tout en suivant l'itinéraire sur le plan. Il associe ensuite cinq expressions à des flèches. Cette préparation réduit le nombre d'éléments nouveaux à gérer pendant l'interaction.

Dans le jeu de rôle, le partenaire demande le chemin vers un lieu qui n'est pas indiqué sur sa propre carte. L'élève dispose d'une carte d'aide avec trois amorces. Après une première réalisation, les partenaires changent et une des aides est retirée.

Le professeur observe que l'élève utilise correctement les indications lorsqu'elles restent visibles, mais hésite lorsque toutes les aides sont supprimées. Il décide donc de conserver la banque de mots pendant deux séances supplémentaires tout en retirant progressivement les amorces de phrases.

Lors d'une séance ultérieure, la même compétence est mobilisée dans un autre plan. L'élève commence la tâche sans rappel individuel et utilise spontanément une expression de clarification. Ce transfert constitue un indicateur de progrès plus pertinent que la seule réussite d'un exercice répétitif.

Cette étude de cas illustre une démarche simple : maintenir l'objectif, identifier l'obstacle, fournir une aide ciblée, observer l'effet, retirer progressivement le soutien et vérifier le transfert dans une nouvelle situation.

Une telle démarche évite deux écueils : laisser l'élève seul face à un obstacle connu ou, à l'inverse, simplifier durablement toutes les tâches. L'adaptation devient un moyen temporaire de construire l'autonomie.

Annexe 10. Recommandations pratiques pour la planification

Avant chaque unité, le professeur peut identifier les compétences essentielles et les prérequis nécessaires. Cette préparation permet de prévoir les difficultés sans multiplier inutilement les versions d'un même document.

Il est utile de sélectionner à l'avance le vocabulaire indispensable. Une unité peut contenir de nombreux mots, mais tous n'ont pas la même importance pour la tâche finale. Les mots prioritaires doivent être rencontrés plusieurs fois.

Les consignes complexes peuvent être testées en se demandant : combien d'actions différentes l'élève doit-il retenir ? Quels éléments doivent rester visibles ? Un exemple est-il nécessaire pour comprendre le produit attendu ?

Les supports doivent être examinés du point de vue de la lisibilité : densité, organisation, contraste, longueur des lignes, espace disponible pour répondre et cohérence des symboles utilisés.

Le professeur prévoit également les moments où une aide sera retirée. Une adaptation sans stratégie de progression risque de devenir permanente même lorsque l'élève n'en a plus besoin.

Dans une séquence, il est souhaitable d'alterner activités très guidées et tâches plus ouvertes. Les premières construisent les ressources ; les secondes montrent si l'élève peut les mobiliser dans une situation nouvelle.

L'évaluation est préparée en même temps que l'enseignement. Les critères annoncés orientent les exercices et évitent de demander, à la fin de l'unité, des compétences qui n'ont pas été suffisamment entraînées.

Enfin, la planification reste flexible. Les observations recueillies pendant la classe peuvent conduire à ralentir une étape, modifier une aide, proposer une répétition ou, au contraire, avancer plus rapidement lorsque les élèves montrent une maîtrise suffisante.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Jocul didactic matematic și platformele digitale: Vectori ai succesului în predarea fracțiilor la Clasa a III-a

— Studiu de caz și bune practici metodice în învățământul primar —

Profesor învățământ primar: Diana Ursan
Școala Gimnazială „Nicu Enea” Bacău, România

REZUMAT: *Acest articol prezintă un studiu de caz pedagogic axat pe eficiența utilizării jocului didactic matematic și a platformelor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare a unității „Fracții” la clasa a III-a. Cercetarea de tip experimental-ameliorativ s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2024-2025, implicând un eșantion experimental de 23 de elevi de la Școala Gimnazială „Nicu Enea” Bacău și un lot martor de 20 de elevi de la Școala Gimnazială „I.S. Sturza” Săucești. Rezultatele analizei comparative arată că integrarea metodelor interactive și a instrumentelor digitale a generat o îmbunătățire considerabilă și durabilă a performanțelor școlare ale elevilor, calificativul „Foarte bine” înregistrând o creștere spectaculoasă de la 21,73% la 69,57% la lotul experimental, concomitent cu eliminarea completă a calificativelor de „Insuficient”. Studiul oferă, de asemenea, un ghid practic de resurse ludice analogice și digitale ușor de replicat la clasă.*

Cuvinte-cheie: *joc didactic matematic, fracții, clasa a III-a, platforme digitale, studiu de caz, performanță școlară.*

1. Introducere și context pedagogic: Rolul jocului în depășirea abstractizării

Matematica reprezintă o disciplină fundamentală în dezvoltarea gândirii logice, însă abstractizarea riguroasă a conceptelor sale reprezintă adesea un prag psihologic dificil pentru elevii din ciclul primar. Fără un suport didactic adecvat, copiii pot dezvolta o atitudine de respingere sau anxietate academică. În acest context, jocul didactic devine un instrument de mediere esențial, capabil să convertească conținuturile curriculare abstracte în experiențe interactive, motivant și profund conectate cu universul cognitiv al copilăriei.

De-a lungul istoriei educației, marii gânditori și pedagogi au recunoscut valoarea ludicului. Jan Amos Comenius susținea că jocul este o cale naturală de a instrui fără a plictisi sau a forța natura copilului, iar Jean-Jacques Rousseau sublinia importanța libertății de explorare și învățare prin descoperire. Friedrich Fröbel a instituit jocul ca metodă de bază în dezvoltarea personalității, urmat de Maria Montessori, care asimila jocul cu „munca” firească a copilului de a se auto-construi și de a-și forma abilitățile senzoriale și cognitive.

În psihopedagogia modernă, teorii de referință fundamentează științific utilizarea jocului la clasă:

Teoria dezvoltării cognitive (Jean Piaget): Plasează școlarul mic în stadiul operațiilor concrete (7-11 ani). La această vârstă, asimilarea eficientă a noțiunilor se produce prin manipularea obiectelor fizice și experimentare directă, făcând din joc un excelent mediu de asimilare fără presiune.

Zona proximei dezvoltări (Lev Vygotsky): Evidențiază faptul că învățarea este un act eminamente social. În timpul jocurilor didactice de echipă, elevii învață unii de la alții, cooperează și își dezvoltă funcțiile psihice superioare prin interacțiune ghidată.

Învățarea prin descoperire (Jerome Bruner): Propune o pedagogie intuitivă, în care copiii explorează activ scenarii problematice, deduc singuri regulile și conceptualizează matematica printr-un demers euristic, extrem de bine sprijinit de structura regulilor de joc.

Unitatea de învățare „Fracții” reprezintă un moment critic în programa clasei a III-a, solicitând o trecere bruscă de la aritmetica elementară a numerelor întregi la concepte mai complexe, precum diviziunea unui întreg, unități fracționare, numitori și numărători. Transformarea acestui capitol într-o succesiune de activități ludice, bazate pe o rigoare științifică, facilitează formarea unor reprezentări mentale durabile și combate pasivitatea specifică metodelor tradiționale de predare.

2. Metodologia cercetării: Designul xxperimentului ameliorativ

Pentru a verifica riguros impactul jocului didactic și al platformelor digitale asupra performanțelor școlare, pe parcursul anului școlar 2024-2025 s-a organizat și desfășurat un experiment pedagogic de tip experimental-ameliorativ, centrat pe unitatea de învățare „FRACȚII”.

2.1. Ipoteza de lucru și obiectivele specifice

Ipoteza specifică a cercetării a presupus că: dacă se utilizează sistematic jocul didactic matematic și platformele digitale în procesul de predare-învățare-evaluare a fracțiilor, atunci elevii clasei a III-a vor manifesta un interes crescut față de aceste conținuturi și vor obține performanțe școlare semnificativ mai bune comparativ cu utilizarea exclusivă a metodelor tradiționale.

Obiectivele specifice urmărite au fost:

Proiectarea și implementarea unui pachet de jocuri didactice matematice (analogice și digitale) specifice fracțiilor.

Evaluarea comparativă a nivelului de cunoștințe (inițial, formativ și final) însușite de ambele loturi de elevi.

Monitorizarea atitudinii și implicării elevilor pe parcursul activităților prin fișe de observație și chestionare.

2.2. Loturile de cercetare și etapele demersului

Cercetarea s-a desfășurat pe două loturi distincte de elevi de clasa a III-a:

Lotul experimental (lotul de progres): Alcătuit din 23 de elevi (14 băieți și 9 fete) de la Școala Gimnazială „Nicu Enea” Bacău. La această clasă s-a aplicat factorul experimental, respectiv predarea prin metode ludice interactive și utilizarea platformelor educaționale.

Lotul martor (lotul de control): Alcătuit din 20 de elevi (10 băieți și 10 fete) de la Școala Gimnazială „I.S. Sturza” Săucești, unde activitățile didactice s-au desfășurat prin metode tradiționale, fără intervenții metodice specifice.

Etapele cercetării au fost riguros structurate temporar: etapa inițială, de diagnostic, desfășurată între 01 și 18 octombrie 2024; etapa formativ-ameliorativă, desfășurată în perioada 04 noiembrie 2024 – 17 aprilie 2025, în cadrul căreia la lotul experimental s-au alocat câte 10-15 minute în fiecare oră de matematică pentru jocuri didactice și activități pe tablete/proiector; și etapa evaluativă finală, desfășurată între 28 aprilie și 04 iunie 2025, materializată prin aplicarea unui test sumativ final.

3. Bune practici: Exemple de jocuri analogice și digitale Aplicate

Succesul demersului ameliorativ a rezidat în calitatea, diversitatea și selectarea strategică a jocurilor didactice aplicate. S-a realizat o integrare armonioasă între jocurile tradiționale (bazate pe materiale concrete) și jocurile digitale interactive, asigurându-se un feedback imediat și personalizarea învățării.

3.1. Jocuri didactice tradiționale (analogice)

1. **Pizza Fracțiilor (Clasa a II-a / început de Clasa a III-a):** Obiectivele jocului au vizat recunoașterea fracțiilor unitare și înțelegerea conceptului de întreg. Elevii primesc cercuri mari de carton ce reprezintă „pizza”. Aceștia sunt solicitați să o împartă în părți egale (jumătăți, treimi, pătrimi, optimi). Ulterior, în cadrul jocului „Pizza cu topping-uri”, copiii primesc comenzi matematice: „Pune ciuperci pe 2/6 din pizza!” sau „Pune măsline pe 1/8!”. Această activitate facilitează trecerea firească de la reprezentarea grafică la simbolul numeric.
2. **Cursa Fracțiilor (Clasa a III-a):** Urmărește poziționarea fracțiilor pe axă și înțelegerea ideii că 12/12 reprezintă întregul. Elevii folosesc o bandă de hârtie lungă împărțită în 12 segmente egale (de la 0/12 la 12/12). Aruncând un zar sau extrgând cărți cu fracții, își deplasează pionii pe axă. Câștigă cel care ajunge primul la 12/12 (întregul), interiorizând corect adunarea fracțiilor cu același numitor.
3. **Domino cu Fracții:** Un set de piese create special, unde o jumătate conține reprezentarea vizuală a unei fracții (de exemplu, un cerc împărțit în 4 părți cu 1 parte colorată), iar cealaltă jumătate conține simbolul numeric (ex: 1/4). Jocul se desfășoară după regulile clasice de domino, forțând asocieri rapide între formele vizuale și cele formale.
4. **Pescuitul Fracțiilor:** În cadrul unui acvariu improvizat, elevii pescuiesc cu o undiță cu magnet peștișori de carton ce au înscrise diverse fracții. În funcție de scenariu, jocul poate fi: „Fracția zilei” (reprezentare grafică și contextualizare în viața reală), „Perechi de fracții” (căutarea fracțiilor echivalente) sau „Coșuri de fracții” (gruparea fracțiilor în raport cu 1/2).

3.2. Integrarea platformelor și jocurilor digitale

Utilizarea tehnologiei a răspuns interesului natural al elevilor, numiți nativi digitali. Jocurile digitale au acționat ca un factor major de personalizare a învățării, adaptând automat nivelul de dificultate și oferind feedback instant:

Wayground (https://wayground.com): A oferit jocuri interactive structurate pe șabloane educaționale deschise, în care progresul elevilor pe o hartă virtuală era direct condiționat de rezolvarea corectă a problemelor cu fracții. Elevii au lucrat activ pe tablete, concurând amiabil.

LearningApps (https://learningapps.org): Utilizată în special pentru aplicații de potrivire („Match the picture to its fraction”), unde elevii trebuiau să asocieze reprezentările grafice ale unor întregi cu fracțiile corespunzătoare, primind confirmarea instantanee a corectitudinii.

Wordwall (https://wordwall.net): Permite generarea rapidă de chestionare de tip „Gameshow quiz” sau activități de ordonare. Secvențele au inclus întrebări definitorii precum: „Ce indică numitorul?”, „Ce operație indică linia de fracție?” sau ordonări interactive din jocul „Compararea și ordonarea fracțiilor”.

Eduboom (https://eduboom.ro): S-a integrat excelent în faza de consolidare a lecțiilor, elevii vizionând scurte clipuri explicative urmate de teste grilă interactive (ex: „Compararea fracțiilor cu același numitor”). Clasa experimentală a obținut performanțe remarcabile, fiind stimulată de ecranele de felicitare personalizată de tipul „Foarte bine, Școala Gimnazială Nicu Enea!”.

4. Analiza comparativă a datelor: Îmbunătățirea performanțelor școlare

Analiza cantitativă și calitativă a progresului școlar se bazează pe rezultatele obținute la cele trei testări aplicate pe parcursul anului școlar 2024-2025: testul inițial (cu rol constatativ-diagnostic), testul sumativ formativ (aplicat la finalul etapei de predare-recapitulare) și testul final (cu rol evaluativ de control).

4.1. Evoluția rezultatelor la lotul experimental (N = 23)

La lotul experimental (Școala „Nicu Enea” Bacău), s-a înregistrat un progres deosebit de rapid. Dacă la evaluarea inițială doar 5 elevi obținuseră calificativul „Foarte Bine”, la evaluarea finală numărul acestora a crescut la 16 elevi, ceea ce reprezintă un salt procentual spectaculos de la 21,73% la 69,57%. De asemenea, calificativul „Insuficient” a fost complet eliminat încă din faza formativă. Datele detaliate sunt prezentate în tabelul de mai jos:

4.2. Evoluția rezultatelor la lotul martor (N = 20)

În ceea ce privește lotul martor (Școala „I.S. Sturza” Săucești), parcurgerea tradițională a materiei a condus la o îmbunătățire a performanțelor, însă într-un ritm mult mai lent și mai puțin pronunțat. Procentul calificativelor „Foarte Bine” a crescut de la 25% la 50%, însă ponderea calificativelor „Suficient” s-a menținut ridicată (15% la final), iar scăderea calificativelor „Insuficient” s-a realizat treptat. Datele evolutive sunt structurate în continuare:

Analiza comparativă a rezultatelor finale confirmă o diferență statistic semnificativă între cele două loturi: lotul experimental a depășit lotul martor cu 19,57 puncte procentuale în ceea ce privește calificativele de excelență („Foarte Bine”). Această diferență majoră se datorează în mod direct factorului experimental (metodologia de predare centrată pe joc și tehnologie). În plus, elevii din clasa experimentală au manifestat o reducere drastică a anxietății matematice, o colaborare sporită în cadrul orelor și o capacitate superioară de transfer a cunoștințelor teoretice în probleme practice.

5. Concluzii și recomandări metodice

Cercetarea desfășurată pe parcursul anului școlar 2024-2025 aduce dovezi empirice și teoretice solide care validează importanța strategică a integrării jocului didactic în didactica matematicii. Ipoteza specifică de lucru a fost pe deplin confirmată: utilizarea sistematică a jocurilor didactice și a resurselor digitale optimizează sensibil asimilarea noțiunilor matematice complexe la clasa a III-a.

Principalele concluzii sintetizate din cercetare reflectă următoarele direcții:

Depășirea abstractizării: Lecțiile tradiționale despre fracții au adesea un caracter prea formal. Prin intermediul activităților ludice bazate pe obiecte concrete (cum este jocul „Pizza Fracțiilor”), noțiunea de unitate fracționară, raport parte-întreg, numitor și numărător este intuită corect și fără efort de memorare mecanică.

Motivația intrinsecă și autoreglarea: Jocurile digitale educaționale (Prodigy, platformele Wordwall, LearningApps, Wayground, Eduboom) oferă recompense imediate și permit elevilor să învețe prin încercare și eroare. Feedback-ul instantaneu deblochează o dorință vie de autodepășire și autoreglare a învățării, transformând corectarea greșelii într-un pas natural spre succes.

Dezvoltarea personalității și a competențelor sociale: Jocul nu dezvoltă doar calculul mental, ci cultivă perseverența, spiritul de fair-play, cooperarea constructivă și gândirea strategică. Elevii timizi sau cei cu ritm de învățare mai lent au căpătat o mai mare încredere în sine prin asumarea de roluri active în cadrul jocurilor.

Pe baza acestor considerente, se formulează următoarele recomandări pentru cadrele didactice:

Integrarea echilibrată și planificată: Jocul didactic nu trebuie folosit ca un simplu moment de recreere sau „pauză”. El are o finalitate educativă riguroasă. Se recomandă utilizarea secvențelor de joc de 10-15 minute în cadrul lecției, ca activitate de introducere, consolidare sau evaluare formativă.

Diferențierea prin joc: Cadrele didactice pot adapta jocurile didactice (ex. „Piramida numerelor” sau „Magazinul matematic”) pe niveluri diferite de dificultate, permițând elevilor cu dificultăți de învățare să consolideze bazele, iar celor capabili de performanță înaltă să își dezvolte gândirea critică.

Rolul profesorului ca partener: Eficacitatea jocului didactic crește semnificativ atunci când învățătorul participă activ la activitate, acționând ca un partener autentic de joc și facilitator al cunoașterii, evitând un control rigid care ar putea inhiba entuziasmul și curiozitatea naturală a elevilor.

Biserica și școala

PROF. STOICA ANUȚA
LICEUL SANITAR „VASILE VOICULESCU” ORADEA

În fiecare an se încheie un acord de parteneriat între școală și biserica din parohia de care aparține școala. Preotul a fost invitat la școală cu diferite ocazii. Elevii au așteptat cu nerăbdare aceste momente deosebite. De fiecare dată când preotul a fost prezent în mijlocul elevilor, a fost nu moment de mare bucurie. În perioada postului elevii au avut ocazia să învețe de la preot colinde. Pentru a transmite mai departe ceea ce au învățat de la preot, elevii au cântat la sebare împreună cu părinții aceste colinde. A fost prezentată importanța sărbătorii „Nașterii Domnului”. Aceste colinde au rolul de a ne aduce aminte de evenimentele petrecute cu mult timp în urmă, textul colindelor are un fond scripturistic în care se reflectă istoria Nașterii Domnului Iisus Hristos profețită în Vechiul Testament și împlinită în Noul Testament. Ele conțin un profund mesaj teologic. Prezența preotului la școală a fost foarte importantă pentru elevi, aceștia au participat activ la activitățile organizate cu această ocazie. În zilele de sărbătoare elevii au participat la slujbele religioase la biserică. În acest fel elevii au avut ocazia sa pună în aplicare îndemnurile Mântuitorului de a ne ruga unii pentru alții. Pentru a continua această activitate și acasă elevii au primit o carte de rugăciuni și o icoană. Acest aspect fiind cel mai important, după ce au învățat la orele de religie partea de teorie, prin participarea la slujbele religioase a fost realizată partea practică. Vizitele la biserică și-au îndeplinit scopul, elevii au participat cu interes la slujbele religioase, au avut ocazia să observe modul în care se realizează aceste slujbe.

Data:12.08.2026

Scopul materialului: promovarea imaginii școlii

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Activități integrate

Prof. Dume Gabriela,
G.P.P. NR.30 Oradea

Argument

“ Lăsați copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice și să se înșele. Nu folosiți cuvinte când acțiunea, faptul însuși, sunt posibile.”

Pestalozzi

Pornind de la acest îndemn, trebuie să-i învățăm pe copii să învingă dificultățile prin intervenții reale, posibile, să-i situăm în dialog cu mediul sau să-i facem să-şi exerseze capacitatea de a opta și de a decide.

Curriculum integrat

- educația organizată într-un mod care taie granițele dintre discipline;
- privește învățarea într-un mod holistic, reflectând lumea reală, care este la rândul ei interactivă;

Predarea integrată a cunoștințelor

- strategie modernă de organizare și desfășurare a conținuturilor;
- activitate in care se îmbrățișează metoda de predare-învățare a cunoștințelor, îmbinând diverse domenii în constituirea deprinderilor și abilităților preşcolarităţii;
- obiectivele învățării au ca referință nu o categorie de activitate ci o *tematică unitară*, comună mai multor categorii;
- - integrarea rupe hotarele diferitelor categorii de activități și grupează cunoașterea în funcție de tema propusă de educatoare, ori de copii.

Activități integrate

- abordarea realității se efectuează printr-un demers global;
- dispar granițele dintre categoriile și tipurile de activități didactice;
- există un scenariu unitar în care tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor științe;
- conținuturile au subiect comun care urmează a fi elucidat în urma parcurgerii acestora și atingerii obiectivelor comportamentale avute în vedere.

Abordarea integrată a predării asigură stimularea copiilor pe *mai multe domenii de dezvoltare*, acordându-le egală atenție tuturora.

Modele de integrare ale curriculumului

1. Activitate integrată care înglobează *toate activitățile* din programul unei zile;
2. Activitate integrată care înglobează *ALA și ADE* din ziua respectivă;
3. Activitate integrată care înglobează *ADE* dintr-o zi;
4. Activitate integrată in care activitatea de bază este *un anumit tip de ADE* din ziua respectivă , în care sunt înglobate *elemente din mai multe DE*, indiferent de programul zilei.

Proiectarea didactică integrată

- educatoarea stabilește clar, precis, obiectivele și conținuturile activităților zilnice;
- pe baza acestor concepte - un **scenariu** cât mai interesant al zilei Acesta debutează cu o **motivare** (“*o poveste*”), care are menirea de a direcționa activitatea copiilor spre elucidarea problematicii temei;

- în vederea realizării obiectivelor propuse, pentru fiecare activitate comună se gândește atent la **repartizarea sarcinilor** activităților zilnice la fiecare zonă/arie/sector de activitate. În zonele de lucru (Biblioteca; Știința; Arta; Construcții; Joc de rol;) se pot desfășura secvențe din activitățile comune și anume, acelea care prezintă un interes deosebit pentru copii și care să permită realizarea obiectivelor.

Valorificând contextul ludic, întregul program se desfășoară prin joc, dar nu un joc întâmplător, ci unul organizat, în care copilul are prilejul să exploreze medii diferite și să îndeplinească sarcini fie individual, fie în grup.

Integrarea curriculară în grădiniță

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o *modalitate inovatoare de proiectare* a curriculum-ului, care presupune sintetizarea si organizarea didactică a conținuturilor din domenii diferite ale cunoașterii, astfel încât să se asigure achiziția de către copii a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală. Termenul **curriculum integrat** , așa cum este definit de diverși autori (V. Chiș,2001, Creţu. C. 1999, Cristea S. 2000) sugerează în primul rând corelarea conținuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea/finalitățile urmărite, în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv – formativ.

În practica educaționala recomandarea **proiectării integrate** a curriculum-ului este considerată o provocare pe care învățământul preșcolar și-a asumat-o atât la nivelul proiectării documentelor curriculare cât și la nivelul micro pedagogic, al practicii zilnice.

Structurarea flexibilă a conținuturilor oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conținuturi pe care să le ofere copiilor și o autonomie sensibil egală în privința metodologiei de propunere a acestor conținuturi. Singura reglementare formală este data de sistemul finalităților cu grade diferite de generalitate, predefinite, care constituie punct de plecare pe tot parcursul procesului de instruire și formare și, în final, în acțiunea de evaluare a performanțelor învățării. În plus, promovarea ideii planificării pe teme și încurajarea utilizării metodei proiectelor în activitățile didactice cu preșcolarii sunt inițiative ce explicitează şi facilitează acest demers al abordării integrate a curriculum-ului.

Structura unui proiect de activitate integrată

DATA:

UNITATEA DE INV.

Grupa:

Tema anuală:

Tema săptămânii/activității:

Forma de realizare: **activitate integrată**

- activitate integrată de o zi (ALA 1 + ADE + ALA2);
- activitate integrată care înglobează UN ALA + ADE din ziua respectivă;
- activitate integrată care înglobează ADE dintr-o zi;
- un anumit tip de activitate, care înglobează elemente din mai multe DE

Tipul activității:

- Predare-învățare
- Formare de priceperi și deprinderi
- Consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor
- De evaluare

Componența activității (una din cele patru variante):

- **ALA1+ ADE**(DLC, DŞ1,DŞ2, DEC, DOS, DPM**);+ ALA2**
- **ALA 1 + ADE** (DLC, DŞ1,DŞ2, DEC, DOS, DPM);
- **ADE+ADE**
- **activitate integrată in care activitatea de bază este *un anumit tip de ADE*** din ziua respectivă , în care sunt

înglobate *elemente din mai multe DE*, indiferent de programul zilei (similar activitate interdisciplinara)

Mijloc de realizare: observare, povestire, joc didactic, joc de rol, artă…

Scopul activității: - este unul singur și se stabilește în funcție de tipul activității și de mijloacele de realizare

Obiective operaționale: = ce trebuie să știe copilul la sfârșitul activității. Nu mai mult de 5 obiective operaționale.

Strategii didactice:

- Metode și procedee:
- Metode de evaluare:
- Mijloace didactice:

Forma de organizare: frontal, pe grupuri mici, individual

Durata activității:

BIBLIOGRAFIE

Aplicații multimedia în proiectarea didactică inovativă în învățământul preșcolar

Prof. Dume Gabriela
G.P.P. Nr.30 „Mugurel” Oradea

În era digitalizării, utilizarea aplicațiilor multimedia în educație reprezintă o oportunitate de a stimula învățarea, creativitatea și dezvoltarea abilităților copiilor. În învățământul preșcolar, multimedia devine un instrument esențial pentru proiectarea didactică inovativă, contribuind la crearea unui mediu de învățare captivant și interactiv. Aceasta oferă modalități variate de a prezenta conținutul educațional și de a adapta metodele de predare la nevoile și ritmul de învățare al fiecărui copil.

A. Rolul aplicațiilor multimedia în educația preșcolară

Aplicațiile multimedia sunt compuse din text, imagini, sunete, animații și interacțiuni care captează atenția copiilor. Utilizate corect, ele:

- Facilitează învățarea prin descoperire: Copiii pot explora în mod autonom noțiuni noi, prin intermediul animațiilor sau jocurilor educative.
- Stimulează gândirea critică și creativitatea: Activitățile interactive le oferă copiilor oportunitatea de a găsi soluții, de a experimenta și de a lua decizii.
- Personalizează procesul educațional: Aplicațiile pot fi adaptate la nivelul fiecărui copil, oferind sarcini și provocări potrivite dezvoltării lor cognitive și emoționale.

B. Aplicații multimedia utilizate în proiectarea didactică

- Platforme educaționale interactive:
  - Exemple: Starfall, ABCmouse, Educație Timpurie.
  - Acestea oferă activități de învățare bazate pe teme precum literele, cifrele, natura sau arta.
  - Educația este combinată cu distracția, ceea ce sporește motivația copiilor.
- Programe pentru storytelling digital:
  - Exemple: Puppet Pals, StoryJumper.
  - Permit copiilor să creeze povești interactive folosind imagini, texte și sunete.
  - Încurajează exprimarea liberă și dezvoltarea abilităților lingvistice.
- Aplicații pentru explorare creativă:
  - Exemple: Tux Paint, ScratchJr.
  - Copiii pot desena, anima sau crea povești vizuale.
  - Aceste aplicații dezvoltă gândirea logică, coordonarea ochi-mână și încrederea în sine.
- Jocuri educative:
  - Exemple: Busy Shapes, Montessori Numberland.
  - Contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive, motrice și sociale.

- Proiectarea didactică poate include integrarea acestor jocuri în activități tematice.

C. Proiectarea didactică inovativă cu ajutorul multimedia

Proiectarea didactică modernă în educația preșcolară trebuie să includă următoarele componente:

- Planificarea adaptativă:
  - Alegerea aplicațiilor potrivite în funcție de tema abordată și nivelul de dezvoltare al copiilor.
  - Integrarea multimedia în toate domeniile de învățare: cognitiv, socio-emoțional, fizic și estetic.
- Metode interactive:
  - Folosirea tablelor interactive pentru a prezenta lecții captivante.
  - Crearea unor activități colaborative în care copiii să utilizeze aplicații pentru a rezolva sarcini.
- Evaluarea progresului:
  - Utilizarea funcțiilor de raportare din aplicațiile educative pentru a urmări dezvoltarea fiecărui copil.
  - Combinarea observației directe cu rezultatele obținute în activitățile multimedia.

D. Exemple de activități cu aplicații multimedia

- „Explorăm lumea animalelor” (Utilizare aplicații precum Animal 4D+):
  - Obiectiv: Învățarea despre animale prin realitate augmentată.
  - Desfășurare: Copiii scanează carduri cu imagini ale animalelor și le observă în 3D, învățând despre habitatul și sunetele lor.
- „Creează-ți propria poveste” (StoryJumper):
  - Obiectiv: Dezvoltarea creativității și a abilităților lingvistice.
  - Desfășurare: Copiii, ajutați de educatori, creează povești proprii ilustrate, adăugând elemente vizuale și sunete.

E. Beneficii și provocări

Beneficii:

- ✓ Stimularea implicării active a copiilor.
- ✓ Adaptarea conținutului la ritmul fiecărui copil.
- ✓ Promovarea unei învățări dinamice și plăcute.

Provocări:

- ✓ Necesitatea pregătirii cadrelor didactice pentru utilizarea eficientă a aplicațiilor.
- ✓ Evitarea utilizării excesive a ecranelor și menținerea unui echilibru cu activitățile tradiționale.

Integrarea aplicațiilor multimedia în proiectarea didactică inovativă în învățământul preșcolar oferă multiple avantaje, de la captarea interesului copiilor, până la stimularea creativității și învățării active. Cu toate acestea, succesul acestei abordări

depinde de competențele educatorilor, de selecția adecvată a aplicațiilor și de menținerea unui echilibru între tehnologie și interacțiunea directă.

Bibliografie:

Dumitru, C. (2020). Educație și Tehnologie: Inovație în Învățământul Preșcolar. București: Editura Didactică.

Popa, A. (2019). Metode moderne de predare prin aplicații multimedia. Cluj-Napoca: Ed. Universitară.

STRATEGII INOVATIVE ÎN PRACTICA DIDACTICĂ

Prof. înv.preșc. ANGELA MURARIU

Grădinița P.N. nr 51/Seminarul Teologic Ortodox Constanța

În contextul unei societăți aflate într-o continuă schimbare, sistemul educațional trebuie să se adapteze nevoilor actuale ale elevilor și să folosească metode inovative pentru a stimula învățarea. Cariera didactică nu mai poate fi bazată doar pe metode tradiționale, ci trebuie să integreze tehnici moderne, interactive și adaptate noilor tehnologii. Aceste metode îmbunătățesc calitatea procesului educațional, dezvoltă gândirea critică și stimulează creativitatea elevilor. Educația nu mai poate fi un proces pasiv, în care profesorul transmite informații, iar elevii doar le memorează. Metodele inovative permit o implicare activă a elevilor, îi ajută să înțeleagă conceptele mai profund și să le aplice în contexte reale. În plus, acestea contribuie la dezvoltarea competențelor transversale, precum colaborarea, comunicarea eficientă și adaptabilitatea.

Ca și strategii inovative în cariera didactică putem vorbi despre:

- Învățarea prin descoperire. Această metodă presupune ca elevii să exploreze conceptele și să ajungă singuri la concluzii, sub îndrumarea profesorului. De exemplu, în științele naturii, elevii pot realiza experimente pentru a înțelege legile fizicii sau reacțiile chimice.

-Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning - PBL). Metodă implică realizarea unor proiecte complexe care necesită cercetare, colaborare și aplicarea cunoștințelor în mod practic. Elevii își dezvoltă astfel abilități esențiale pentru viitor, precum gândirea critică și rezolvarea de probleme.

- Gamificarea procesului educațional. Utilizarea elementelor de joc în învățare crește motivația elevilor și face procesul mai atractiv. De exemplu, profesorii pot folosi aplicații educative, quiz-uri interactive sau competiții între elevi pentru a face lecțiile mai dinamice.

- Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning - PBL). Această metodă implică punerea elevilor în fața unor probleme reale, pe care trebuie să le analizeze și să găsească soluții. Aceasta stimulează gândirea critică și creativitatea.

-Utilizarea tehnologiei în educație. Platformele online, realitatea virtuală, inteligența artificială și resursele interactive sunt doar câteva exemple de tehnologii care transformă procesul educațional. Lecțiile devin mai atractive și mai accesibile, iar elevii pot învăța în ritmul propriu.

- Învățarea colaborativă presupune ca elevii să lucreze în echipe pentru a rezolva sarcini complexe. Prin colaborare, ei își dezvoltă abilități sociale, învață să argumenteze și să asculte punctele de vedere ale colegilor.

Pentru a implementa metode inovative, profesorii trebuie să fie pregătiți să își adapteze stilul de predare, să fie deschiși la noi tehnici și să își îmbunătățească continuu competențele. Aceasta necesită formare continuă, flexibilitate și dorința de a experimenta noi strategii didactice.

Strategiile inovative aplicate în cariera didactică contribuie semnificativ la îmbunătățirea calității educației. Acestea permit o învățare mai profundă, mai interactivă și mai adaptată nevoilor actuale ale elevilor. Profesorii care îmbrățișează inovația devin adevărați mentori, capabili să inspire și să formeze generații pregătite pentru viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bruner, J. Procesul educației. Editura Didactică și Pedagogică. 1970

2. Cerghit, I. Metode de învățământ. Editura Polirom, 2006.

3. Dewey, J. Experiență și educație. Editura Didactică și Pedagogică,1972.

4. Gardner, H. Minți diferite: De ce copiii învață în mod diferit și cum trebuie să răspundem acestei diversități. Editura Sigma. 2012

5. Neacșu, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Editura Didactică și Pedagogică,1990.

6. Piaget, J.. Nașterea inteligenței la copil. Editura Didactică și Pedagogică. 1973

LECTURA ÎN ERA DIGITALĂ

Prof. Lupu Elena, limba engleză/ limba și literatura română
Școala Gimnazială ,,Ștefan cel Mare” Zemeș

Instrumente interactive pentru dezvoltarea competențelor de literație la gimnaziu

În contextul transformărilor digitale din educație, lectura nu mai poate fi limitată la interacțiunea tradițională dintre elev și textul tipărit. Instrumentele digitale oferă noi modalități de explorare, interpretare și valorificare a textelor literare și nonliterare, contribuind la creșterea motivației elevilor și la dezvoltarea competențelor de înțelegere, analiză și comunicare. Articolul prezintă câteva strategii interactive de utilizare a tehnologiei în activitățile de lectură la gimnaziu și evidențiază rolul profesorului în transformarea lecturii într-o experiență activă și atractivă.

Cuvinte-cheie: lectură digitală, competențe de literație, instrumente interactive, gimnaziu, învățare activă.

De la lectura tradițională la lectura interactivă

Lectura reprezintă una dintre competențele fundamentale pe care școala are responsabilitatea de a le forma. Prin intermediul lecturii, elevii își dezvoltă vocabularul, imaginația, capacitatea de analiză și gândirea critică. Cu toate acestea, profesorii se confruntă tot mai des cu o realitate în care elevii sunt mai atrași de mediul digital decât de cartea tipărită.

Această schimbare nu trebuie privită doar ca o dificultate, ci și ca o oportunitate. Tehnologia poate deveni un partener al lecturii, oferind modalități noi de apropiere a elevilor de texte. Utilizate corespunzător, instrumentele digitale nu înlocuiesc lectura tradițională, ci o completează, transformând elevul dintr-un simplu receptor într-un participant activ la construirea sensului.

Lectura digitală presupune mai mult decât citirea unui text pe un ecran. Ea implică explorare, selecție de informații, formularea de opinii, colaborare și utilizarea unor instrumente care îi ajută pe elevi să înțeleagă și să interpreteze mai profund mesajul textului.

Instrumente digitale care stimulează lectura activă

Un avantaj important al tehnologiei este posibilitatea de a crea activități interactive înainte, în timpul și după lectura unui text. În etapa de **prelectură**, profesorul poate utiliza aplicații precum **Mentimeter**, **Padlet** sau **Canva** pentru activarea cunoștințelor anterioare. De exemplu, înainte de lectura unei opere literare, elevii pot răspunde la întrebări despre tema textului, pot formula predicții pe baza titlului sau a unei imagini sugestive și pot împărtăși idei cu colegii. Astfel, lectura începe printr-un proces de explorare și curiozitate.

În timpul lecturii, instrumentele digitale pot sprijini înțelegerea textului. Elevii pot utiliza documente colaborative pentru a identifica idei principale, cuvinte-cheie, figuri de stil sau trăsături ale personajelor. Platformele precum **Google Docs** permit realizarea unor adnotări comune, iar comentariile digitale facilitează schimbul de opinii între colegi.

Pentru consolidarea informațiilor după lectură, profesorii pot folosi aplicații precum **Wordwall**, **LearningApps** sau **Kahoot!**. Prin intermediul quizurilor, al jocurilor de asociere sau al exercițiilor interactive, elevii verifică înțelegerea textului într-un mod atractiv. Evaluarea devine astfel o activitate formativă, nu doar un moment de verificare.

Exemple de activități digitale pentru orele de lectură

O metodă eficientă este realizarea unei **hărți digitale a personajului**. Folosind aplicații precum Canva sau instrumente de creare a diagramelor, elevii pot reprezenta informații despre personaje: aspect fizic, trăsături morale,

relații cu celelalte personaje, momente importante din acțiune. Activitatea dezvoltă capacitatea de analiză și îi ajută pe elevi să observe detalii relevante.

O altă activitate atractivă este **jurnalul de lectură digital**. Elevii pot crea pagini electronice în care notează impresii personale, citate preferate, întrebări sau conexiuni cu experiențe proprii. Spre deosebire de jurnalul tradițional, varianta digitală permite integrarea imaginilor, a videoclipurilor sau a altor elemente multimedia.

Cartea digitală (e-bookul) reprezintă o altă modalitate de stimulare a interesului pentru lectură. Elevii pot transforma un text citit într-o prezentare digitală, într-o bandă desenată sau într-o poveste ilustrată. Acest tip de activitate îi determină să interpreteze textul și să ia decizii creative privind modul de prezentare.

De asemenea, realizarea unor **podcasturi sau materiale audio** inspirate de textele studiate poate fi o activitate valoroasă. Elevii pot interpreta fragmente, pot realiza interviuri imaginare cu personaje sau pot prezenta propriile opinii despre o operă. Prin astfel de activități sunt dezvoltate atât competențele de comunicare, cât și creativitatea.

Rolul profesorului în lectura digitală

Integrarea tehnologiei în activitățile de lectură nu înseamnă utilizarea unor aplicații doar pentru a face lecția mai atractivă. Rolul profesorului rămâne esențial în selectarea instrumentelor potrivite și în stabilirea unor obiective clare de învățare.

Un instrument digital este valoros atunci când sprijină înțelegerea textului, stimulează gândirea critică și îi ajută pe elevi să formuleze propriile interpretări. Profesorul trebuie să creeze un echilibru între lectura tradițională și cea digitală, între momentele de reflecție individuală și activitățile colaborative.

De asemenea, utilizarea tehnologiei oferă posibilitatea diferențierii învățării. Elevii pot lucra în ritm propriu, pot reveni asupra informațiilor și pot utiliza modalități variate de exprimare a înțelegerii unui text.

În concluzie, instrumentele digitale pot transforma lectura într-o experiență mai apropiată de interesele și stilurile de învățare ale elevilor actuali. Prin activități interactive, colaborative și creative, textele literare și nonliterare devin puncte de plecare pentru explorare, comunicare și dezvoltarea gândirii critice.

Tehnologia nu trebuie să înlocuiască lectura tradițională, ci să o completeze și să îi ofere noi dimensiuni. Profesorul rămâne elementul central al acestui proces, deoarece prin alegerile sale metodice poate transforma instrumentele digitale în adevărate resurse pentru formarea unor cititori activi, curioși și implicați.

Bibliografie

Baker, F. W. (2016). *The Hybrid Classroom: Using Technology to Teach Reading and Writing*. Routledge.

Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills. *Journal of Literacy Research*.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing.

JOCUL DIDACTIC, UN ALIAT AL PROFESORULUI DE LIMBĂ ENGLEZĂ

Lupu Elena, profesor limbă engleză/ limbă și literatură română
Școala Gimnazială ,,Ștefan cel Mare” Zemeș

Predarea gramaticii limbii engleze reprezintă o provocare pentru orice profesor, deoarece elevii percep adesea regulile gramaticale ca fiind dificile și lipsite de atractivitate. Integrarea jocurilor didactice în procesul instructiv-educativ transformă însă lecțiile într-o experiență dinamică și motivantă, în care învățarea se realizează prin colaborare, comunicare și descoperire. Articolul evidențiază beneficiile utilizării jocurilor în predarea gramaticii limbii engleze și oferă exemple de activități și resurse digitale care pot fi integrate cu succes în activitatea de la clasă.

Cuvinte-cheie: joc didactic, limba engleză, gramatică, motivație, învățare activă.

De ce avem nevoie de joc în lecțiile de gramatică?

În ultimii ani, profesorii au observat schimbări semnificative în modul în care elevii învață și interacționează în sala de clasă. Obișnuiți cu tehnologia și cu informația transmisă într-un ritm rapid, copiii își pierd ușor concentrarea atunci când lecțiile sunt bazate exclusiv pe explicații teoretice și exerciții repetitive. În acest context, profesorul este chemat să găsească metode prin care să transforme învățarea într-o experiență captivantă și relevantă.

Gramatica este una dintre componentele fundamentale ale învățării limbii engleze, dar și una dintre cele mai puțin apreciate de elevi. Explicarea timpurilor verbale, a articolelor sau a prepozițiilor poate deveni dificilă dacă informațiile sunt prezentate doar sub forma unor reguli abstracte. În schimb, atunci când aceste noțiuni sunt exersate prin joc, elevii participă cu entuziasm și rețin mai ușor informațiile.

Jocul didactic reprezintă o strategie de predare care urmărește obiective educaționale clare, respectă reguli bine stabilite și oferă elevilor posibilitatea de a învăța într-un climat relaxat. Dincolo de componenta recreativă, acesta stimulează gândirea, creativitatea și comunicarea, contribuind la dezvoltarea competențelor lingvistice într-un mod firesc.

Experiența de la clasă demonstrează că elevii sunt mult mai implicați atunci când învățarea este transformată într-o provocare. Chiar și copiii mai timizi participă mai activ la jocuri, iar teama de a greși este diminuată. În același timp, profesorul poate observa imediat dificultățile întâmpinate de elevi și poate adapta activitățile în funcție de nevoile acestora.

Jocuri care fac gramatica mai ușor de înțeles

Un avantaj important al jocurilor didactice este flexibilitatea lor. Aceeași activitate poate fi adaptată pentru diferite niveluri de vârstă și pentru numeroase conținuturi gramaticale. De exemplu, jocul **Nouns, Verbs, Adjectives** îi provoacă pe elevi să identifice rapid partea de vorbire a unui cuvânt deplasându-se în zona corespunzătoare din clasă. Mișcarea și competiția contribuie la consolidarea cunoștințelor fără ca activitatea să fie percepută ca un exercițiu clasic.

Verbele neregulate pot fi exersate prin jocuri precum **Ball Toss** sau **Conjugation Noughts and Crosses**, în care elevii spun succesiv forma de bază, Past Simple și Past Participle. Repetarea are loc într-un mod natural și atractiv, iar elevii își dezvoltă rapid automatismul în utilizarea acestor forme.

Activități precum **Four Corners** sau **Articles** sunt utile pentru verificarea rapidă a înțelegerii unor noțiuni precum articolele, timpurile verbale, adjectivele sau prepozițiile. Alegerea răspunsului corect prin deplasarea într-un colț al clasei transformă evaluarea într-o experiență dinamică și lipsită de stres.

Pentru elevii din ciclul primar, jocurile care implică mișcarea întregului corp sunt deosebit de eficiente. **Simon Says** și **Ready, Set, Take Your Position!** îi ajută să asocieze structurile gramaticale cu acțiuni concrete, activând simultan memoria auditivă, vizuală și motrică.

La fel de apreciate sunt jocurile de tip **Bingo**, **Crossword**, **Word Search** sau diferitele **board games**, care permit consolidarea noțiunilor într-o atmosferă relaxată și colaborativă. Aceste activități dezvoltă nu doar competențele gramaticale, ci și spiritul de echipă, gândirea critică și capacitatea de a lua decizii rapide.

Jocul continuă și în mediul digital

Tehnologia a devenit un aliat important al profesorului de limba engleză. Platforme precum **Wordwall**, **Kahoot!**, **Liveworksheets**, **Games to Learn English**, **LearnEnglish Kids – British Council** sau **ESL Games World** oferă activități interactive care completează lecțiile desfășurate în clasă.

Aceste resurse permit realizarea unor concursuri, exerciții de consolidare sau evaluări formative într-un mod atractiv, oferind feedback imediat atât elevilor, cât și profesorului. Mai mult, ele pot fi utilizate atât în activitatea față în față, cât și în învățarea online sau pentru studiul individual.

Într-o perioadă în care motivația elevilor reprezintă una dintre cele mai mari provocări ale profesorului, jocul didactic își dovedește pe deplin valoarea educativă. Acesta transformă lecțiile de gramatică din activități centrate pe memorarea regulilor în experiențe autentice de comunicare și colaborare.

Folosite cu măsură și adaptate nivelului clasei, jocurile contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice, cresc încrederea elevilor în propriile forțe și creează o atmosferă pozitivă de învățare. Îmbinarea jocurilor clasice cu resursele digitale oferă profesorului posibilitatea de a răspunde nevoilor actuale ale elevilor și de a demonstra că gramatica limbii engleze poate fi învățată cu plăcere, curiozitate și entuziasm.

Bibliografie

Hadfield, J. (1999). *Intermediate Vocabulary Games*. Pearson Education.

Lewis, G., & Bedson, G. (1999). *Games for Children*. Oxford University Press.

Oxford Dictionary of Education. (2009). Oxford University Press.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE

Profesor pentru educație timpurie *Apetrei Rebeca*

Grădinița “Junior”-Liceul Universității “Alexandriu Ioan Cuza” din Iași

Educația se află într-un permanent proces de transformare, deoarece societatea, tehnologia, modul de comunicare și nevoile copiilor se schimbă continuu. În acest context, inovația în educație reprezintă o necesitate pentru crearea unor experiențe de învățare atractive, relevante și adaptate realităților actuale.

Inovația educațională nu înseamnă doar utilizarea tehnologiei sau introducerea unor instrumente moderne în activități. Ea presupune găsirea unor modalități noi și eficiente de a-i implica pe copii în procesul de învățare, de a le stimula curiozitatea, creativitatea, autonomia și dorința de a descoperi.

La nivel european, inovarea este privită ca un mijloc de îmbunătățire a calității și caracterului incluziv al educației, iar instituțiile de învățământ sunt încurajate să se adapteze unei lumi aflate într-o schimbare rapidă.

Inovația în educație reprezintă introducerea unor idei, metode, strategii, tehnologii sau practici noi, cu scopul de a îmbunătăți procesul de predare, învățare și evaluare. A fi inovator nu înseamnă să renunțăm la metodele tradiționale, ci să știm când și cum să le combinăm cu abordări moderne. O poveste spusă de educatoare poate fi îmbogățită prin imagini, sunete și animații, iar o activitate de observare poate fi continuată printr-un experiment sau un joc interactiv. Inovația pornește, în primul rând, de la nevoile copilului. Educatoarea trebuie să observe, să analizeze și să adapteze activitățile astfel încât fiecare copil să aibă posibilitatea de a participa și de a progresa.

Perioada preșcolară este una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării copilului. În această perioadă se formează deprinderi, atitudini, comportamente și competențe care vor sta la baza învățării ulterioare. Copilul preșcolar învață cel mai bine prin joc, explorare, mișcare, experimentare, imitație și interacțiune cu ceilalți. De aceea, inovația la grădiniță trebuie să pornească de la aceste particularități. O activitate inovatoare este aceea în care copilul nu este doar un receptor al informației, ci devine participant activ. El observă, pune întrebări, face presupuneri, experimentează, colaborează și descoperă soluții. Astfel, educatoarea devine mai degrabă un **facilitator al învățării**, care creează contexte și situații prin care copilul poate descoperi lumea. Profesorul este un factor esențial al schimbării educaționale. Cercetările și politicile educaționale recente pun accent pe colaborarea dintre cadrele didactice, autonomia profesională și dezvoltarea competențelor necesare unei educații adaptate viitorului.

Un aspect important al inovației îl reprezintă incluziunea. Copiii sunt diferiți prin ritm de dezvoltare, interese, experiențe și modalități de învățare. O activitate inovatoare trebuie să permită participarea tuturor copiilor. Educatoarea poate pregăti sarcini cu niveluri diferite de dificultate, poate utiliza imagini și materiale concrete, poate organiza copiii în grupuri și poate oferi sprijin individual atunci când este necesar. Inovația nu înseamnă doar „ceva nou”, ci ceva care aduce o îmbunătățire reală în experiența copilului.

Și evaluarea poate fi realizată într-o manieră modernă. La vârsta preșcolară, evaluarea trebuie să fie naturală, atractivă și adaptată particularităților copiilor. Educatoarea poate utiliza: jocuri de evaluare; fișe ilustrate; activități de asociere; întrebări și conversații; portofoliul copilului; observația sistematică; produse realizate de copii; proiecte și activități practice. Evaluarea nu trebuie să fie percepută de copil ca un moment de stres, ci ca o ocazie de a demonstra ceea ce a descoperit și a învățat.

O educație bazată pe metode inovatoare poate contribui la: creșterea motivației pentru învățare; dezvoltarea creativității; stimularea curiozității; dezvoltarea gândirii critice; îmbunătățirea comunicării; dezvoltarea capacității de colaborare; creșterea autonomiei copilului; dezvoltarea competențelor digitale; adaptarea activităților la nevoile individuale; crearea unui climat educațional pozitiv.

Inovația în educație reprezintă o necesitate a societății contemporane și un instrument important pentru creșterea calității procesului educațional. În grădiniță, aceasta trebuie să fie adaptată vârstei copiilor și să pornească de la nevoia lor de joc, explorare, mișcare, comunicare și descoperire. O educație inovatoare nu înseamnă abandonarea metodelor tradiționale, ci îmbinarea acestora cu strategii moderne, activități practice, proiecte, jocuri, experimente și, atunci când este potrivit, resurse digitale. Educatoarea este cea care transformă o idee într-o experiență de învățare. Prin creativitate, flexibilitate și dorință de dezvoltare profesională, cadrul didactic poate crea un mediu în care fiecare copil este încurajat să descopere, să întrebe, să experimenteze și să creeze.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I. (2008). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
3. OECD (2023). *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*. OECD Publishing, Paris.
4. OECD (2024). *Reimagining Education, Realising Potential*. OECD Publishing, Paris.
5. OECD (2026). *Reimagining Teaching in an Accelerating World*. OECD Publishing, Paris.
6. Comisia Europeană. *Despre inovare în educație*. European Education Area.
7. Comisia Europeană (2013). *Deschiderea educației: Metode inovatoare de predare și învățare pentru toți, facilitate de noile tehnologii și de resursele educaționale deschise*.

STRATEGII ȘI METODE DIDACTICE INOVATOARE ÎN GRĂDINIȚĂ

Profesor pentru educație timpurie *Apetrei Rebeca*

Grădinița “Junior”-Liceul Universității “Alexandriu Ioan Cuza” din Iași

Educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante etape în dezvoltarea copilului, deoarece în această perioadă se pun bazele formării personalității, a comportamentelor sociale, a limbajului, a autonomiei și a capacității de a învăța. Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, procesul educațional trebuie să fie adaptat nevoilor și particularităților copiilor, iar cadrul didactic trebuie să identifice metode și strategii care să transforme învățarea într-o experiență atractivă, interactivă și relevantă. În grădiniță, metodele didactice inovatoare nu presupun renunțarea la metodele tradiționale, ci îmbinarea acestora cu modalități moderne de organizare a activității. Copilul este încurajat să descopere, să pună întrebări, să experimenteze, să coopereze și să găsească soluții. Strategiile didactice moderne urmăresc trecerea de la un proces educațional centrat predominant pe transmiterea informațiilor la unul centrat pe **copil, experiență, explorare și participare activă**.

Strategia didactică reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic organizează și conduce procesul de învățare pentru atingerea obiectivelor propuse. Aceasta presupune alegerea unor metode, procedee, mijloace și forme de organizare potrivite activității și nivelului de dezvoltare al copiilor. Metodele didactice inovatoare sunt modalități de lucru care stimulează participarea activă a copiilor și creează contexte de învățare bazate pe descoperire, cooperare, creativitate și rezolvare de probleme. În educația timpurie, o metodă inovatoare trebuie să fie, în primul rând, **adecvată vârstei**. Ea trebuie să respecte nevoia copilului de joc, mișcare, explorare, comunicare și interacțiune directă.

Iată câteva exemple de metode inovatoare:

a. Învățarea prin proiect

Proiectul educațional presupune abordarea unei teme pe o perioadă mai lungă și implicarea copiilor în activități diverse. Un proiect pentru grupa mijlocie poate avea tema: **„Lumea insectelor”**

Copiii pot: observa imagini și materiale video; asculta povești despre insecte; realiza desene și colaje; modela insecte din plastilină; observa insecte în mediul natural; număra insecte reprezentate în imagini; clasifica insectele după anumite criterii; realiza un mic „muzeu al insectelor”.

Proiectele contribuie la dezvoltarea autonomiei, cooperării și responsabilității.

b. Brainstormingul

Brainstormingul poate fi adaptat foarte ușor la nivelul copiilor mici. Educatoarea propune o temă, iar copiii sunt încurajați să spună tot ceea ce știu sau își imaginează despre aceasta.

De exemplu: **Tema: „Toamna”**

Educatoarea întreabă: „La ce vă gândiți când auziți cuvântul toamnă?” Copiii pot răspunde: frunze, ploaie, mere, dovleac, păsări, frig, haine groase etc. Toate răspunsurile sunt valorificate, iar educatoarea le poate organiza vizual prin imagini.

c. Metoda cubului

Metoda cubului poate fi simplificată pentru copiii preșcolari. Fiecare față a cubului poate conține o sarcină exprimată printr-o imagine sau o întrebare.

Pentru tema „Fructe de toamnă”, de exemplu:

- **Descrie** – Cum arată mărul?
- **Compară** – Cu ce seamănă mărul?

- **Asociază** – Ce alte fructe de toamnă cunoști?
- **Analizează** – Ce găsim în interiorul unui măr?
- **Aplică** – Ce putem prepara din mere?
- **Imaginează-ți** – Cum ar fi o lume în care toate fructele ar fi uriașe?

Metoda cuburului dezvoltă vocabularul, gândirea și creativitatea.

11. Metoda „Pălăriilor gânditoare”

Metoda poate fi adaptată copiilor prin utilizarea unor pălării colorate sau a unor imagini simbolice.

Fiecare culoare poate reprezenta un mod diferit de a privi o situație:

- pălăria albă – Ce știm?
- pălăria roșie – Cum ne simțim?
- pălăria galbenă – Ce este frumos?
- pălăria neagră – Ce nu este bine?
- pălăria verde – Ce idee nouă avem?
- pălăria albastră – Ce am descoperit?

La vârsta preșcolară, întrebările trebuie să fie scurte, concrete și însoțite de suport vizual.

d. Învățarea experiențială

Copilul învață cel mai bine atunci când are posibilitatea să facă, să atingă, să observe și să experimenteze. Experiența directă produce învățare autentică și durabilă.

În loc să vorbească doar despre apă, educatoarea poate organiza activități în care copiii:

- transferă apa dintr-un recipient în altul;
- observă ce se întâmplă atunci când apa este înghețată;
- descoperă obiecte care plutesc și obiecte care se scufundă;
- colorează apa;
- observă evaporarea.

Succesul unei strategii didactice depinde în mare măsură de cadrul didactic. Educatoarea trebuie să fie creativă, flexibilă și deschisă spre noi modalități de lucru. Ea trebuie să: cunoască particularitățile de vârstă ale copiilor; formuleze obiective clare; aleagă metode adecvate; creeze situații de învățare atractive; încurajeze întrebările; valorifice răspunsurile copiilor; ofere feedback pozitiv; adapteze sarcinile la nivelul fiecărui copil; creeze oportunități de cooperare; reflecteze asupra propriei activități.

Educatoarea nu mai este doar persoana care transmite informații, ci devine **organizator, facilitator, observator și partener de învățare**.

Tehnologia poate susține strategiile didactice inovatoare prin prezentări interactive, povești digitale, jocuri educaționale, imagini, animații și materiale audio-video. Platforme precum Canva, Wordwall, Genially sau Mozaik Education pot fi utilizate pentru crearea unor activități atractive.

Este însă important ca tehnologia să nu înlocuiască experiențele directe. După vizionarea unui material despre animale, de exemplu, copiii pot realiza un colaj, pot modela animale, pot imita sunetele acestora sau pot participa la un joc de rol. Astfel, resursa digitală devine doar una dintre componentele activității.

Bibliografie orientativă

1. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
2. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
3. Pânișoară, I.-O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.
4. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis.
5. Ministerul Educației, *Curriculum pentru educația timpurie*.
6. Materiale și resurse educaționale destinate educației timpurii.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN CICLUL PRIMAR PRIN ACTIVITĂȚI INTERACTIVE ȘI EXPERIENȚE AUTENTICE

Vîță Florentina-Ștefania

Școala Gimnazială Gârcov

Competența de comunicare se formează progresiv, prin experiențe repetate de receptare și producere a mesajelor orale și scrise. În ciclul primar, dezvoltarea acesteia are o importanță deosebită, deoarece limbajul reprezintă un instrument fundamental pentru accesul la toate celelalte domenii de învățare.

Comunicarea școlară eficientă nu se reduce la corectitudinea gramaticală. Ea presupune capacitatea elevului de a înțelege un mesaj, de a selecta informații relevante, de a formula idei clare, de a adapta exprimarea la situație și de a interacționa respectuos cu ceilalți. Din această perspectivă, activitățile de la clasă trebuie să ofere elevilor cât mai multe contexte autentice de comunicare.

Comunicarea orală ca bază a dezvoltării competențelor

Dialogul, povestirea, descrierea, argumentarea simplă și prezentarea orală sunt forme accesibile elevilor din ciclul primar. Profesorul poate organiza conversații pornind de la imagini, experiențe personale, texte literare sau situații cotidiene.

Pentru a evita transformarea conversației într-un schimb de răspunsuri scurte, întrebările trebuie să încurajeze explicația și justificarea. Întrebări precum „De ce crezi că...?”, „Ce s-ar întâmpla dacă...?” și „Cum ai explica unui coleg?” stimulează elaborarea răspunsurilor și dezvoltă gândirea verbală.

Lectura și înțelegerea textului

Lectura reprezintă una dintre principalele căi de dezvoltare a vocabularului și a capacității de comunicare. În ciclul primar, lectura eficientă trebuie însoțită de activități de anticipare, înțelegere, interpretare și reflecție.

Înaintea lecturii, elevii pot anticipa conținutul pornind de la titlu și imagini. În timpul lecturii, pot identifica personaje, locuri, acțiuni și cuvinte-cheie. După lectură, pot formula întrebări, ordona evenimentele, realiza un rezumat sau schimba perspectiva narativă. Aceste activități transformă lectura într-un proces activ.

Vocabularul se dezvoltă mai eficient atunci când cuvintele noi sunt utilizate în contexte. Elevii pot construi enunțuri, pot găsi sinonime sau antonime, pot asocia cuvinte și imagini ori pot identifica sensul unui termen prin raportare la context.

Scrierea ca formă de exprimare și reflecție

Producerea mesajelor scrise trebuie să pornească de la situații cu sens pentru copil. Jurnalul de lectură, descrierea unui personaj, mesajul către un coleg, continuarea unei povești sau redactarea unei invitații sunt exemple de sarcini care apropie scrierea școlară de comunicarea reală.

În procesul de redactare este utilă parcurgerea unor etape: planificarea ideilor, redactarea, verificarea și îmbunătățirea textului. Elevii trebuie învățați să privească revizuirea nu ca pe o sancțiune, ci ca pe o etapă firească a scrisului.

Jocul și activitățile interactive pentru dezvoltarea comunicării

1. Jocuri de vocabular

Jocurile de tip „Cuvântul misterios”, „Lanțul cuvintelor”, „Găsește intrusul” sau „Spune altfel” pot fi utilizate pentru îmbogățirea vocabularului. Ele pot fi adaptate ușor nivelului clasei și pot fi integrate în etapa de consolidare.

2. Jocuri de rol

Jocul de rol creează contexte de comunicare apropiate de viața reală: la magazin, la bibliotecă, la medic, într-o excursie sau într-o situație de rezolvare a unui conflict. Elevii exersează formule de adresare, ascultarea activă și adaptarea limbajului.

3. Povestea colaborativă

În povestea colaborativă, fiecare elev contribuie cu o parte a narațiunii. Activitatea poate avea reguli simple: respectarea firului logic, folosirea unor cuvinte date sau introducerea unui personaj. Strategia stimulează creativitatea, atenția și coerența discursului.

Tehnologia și comunicarea educațională

Resursele digitale pot susține dezvoltarea comunicării prin imagini, materiale audio-video, exerciții interactive și spații de colaborare. Important este ca tehnologia să fie subordonată obiectivului pedagogic. O aplicație nu înlocuiește conversația, lectura sau scrierea, ci poate crea un context suplimentar de exersare și feedback.

Activitățile digitale pot fi urmate de sarcini offline: elevii pot explica oral răspunsul, pot redacta o concluzie sau pot compara soluțiile colegilor. Alternarea mediilor de învățare previne utilizarea tehnologiei ca scop în sine.

Incluziune și diferențiere în dezvoltarea comunicării

În aceeași clasă pot exista diferențe semnificative privind vocabularul, fluența exprimării, ritmul lecturii sau încrederea în propriile capacități. Diferențierea poate fi realizată prin suport vizual, modele de enunț, liste de cuvinte, texte de lungimi diferite și timp suplimentar.

Este important ca elevii să aibă posibilitatea de a răspunde prin modalități variate: oral, în scris, prin desen însoțit de explicații sau printr-o prezentare scurtă. Scopul rămâne dezvoltarea competenței, nu uniformizarea tuturor produselor elevilor.

Evaluarea competenței de comunicare

Evaluarea trebuie să urmărească atât produsul, cât și procesul. În cazul unui text scris pot fi urmărite claritatea ideilor, organizarea, vocabularul și respectarea normelor învățate. În cazul comunicării orale pot fi observate coerența, respectarea temei, ascultarea interlocutorului și adecvarea limbajului.

O rubrică simplă, prezentată elevilor înaintea sarcinii, poate crește transparența evaluării. Criteriile trebuie formulate într-un limbaj accesibil și pot fi însoțite de exemple. Autoevaluarea completează evaluarea profesorului și dezvoltă responsabilitatea pentru propria învățare.

Propunere de secvență didactică

Un exemplu de activitate poate avea tema „Povestim o întâmplare”. În etapa de activare, elevii discută despre o experiență memorabilă. În etapa de planificare, notează trei idei: unde s-a întâmplat, ce s-a întâmplat și cum s-au simțit. Urmează povestirea orală, apoi redactarea unui text scurt. În perechi, elevii verifică dacă textul are început,

cuprins și încheiere. La final, fiecare elev formulează un lucru reușit și un aspect pe care dorește să îl îmbunătățească.

Secvența poate fi adaptată nivelului clasei și poate integra elemente de lectură, vocabular, exprimare orală și scriere. Prin această abordare, competențele nu sunt exersate izolat, ci într-un context unitar.

Concluzii

Dezvoltarea comunicării în ciclul primar presupune crearea unui mediu în care elevul are dreptul și ocazia de a vorbi, de a asculta, de a citi, de a scrie și de a-și revizui propriile idei. Activitățile autentice, jocul, lectura, scrierea creativă, cooperarea și utilizarea echilibrată a resurselor digitale pot transforma ora de limba română într-un spațiu al exprimării și al reflecției.

Rolul cadrului didactic este de a construi contexte de comunicare semnificative, de a oferi modele, de a susține elevii în funcție de nevoile lor și de a valoriza progresul. O astfel de abordare contribuie nu doar la performanța școlară, ci și la formarea unor copii capabili să comunice clar, să asculte activ și să participe responsabil la viața grupului.

Bibliografie

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

Ministerul Educației. (2021). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română – clasele a III-a și a IV-a.

Neacșu, I. (2015). Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Polirom.

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.

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

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ ÎN CICLUL PRIMAR – STRATEGII PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ȘI A AUTONOMIEI ELEVILOR

Vîță Florentina-Ștefania

Școala Gimnazială Gârcov

Educația din ciclul primar reprezintă o etapă fundamentală în formarea copilului, deoarece în această perioadă se consolidează deprinderile de învățare, se dezvoltă autonomia, se formează atitudini față de școală și se construiesc primele strategii personale de rezolvare a problemelor. Într-un context educațional caracterizat de diversitate, dinamism și acces rapid la informație, cadrul didactic este chemat să depășească modelul centrat exclusiv pe transmiterea de cunoștințe și să creeze situații de învățare în care elevul observă, formulează întrebări, cooperează, exersează și reflectează.

Învățarea activă nu presupune renunțarea la rigoare sau la explicarea sistematică a conținuturilor. Dimpotrivă, ea valorifică intervenția pedagogică a profesorului pentru a transforma conținutul curricular într-o experiență accesibilă și relevantă. În ciclul primar, acest demers este cu atât mai important cu cât elevii au ritmuri diferite de dezvoltare, interese variate și niveluri distincte de pregătire.

Învățarea activă presupune participarea intelectuală și practică a elevului la propria formare. Copilul nu este doar receptor al informației, ci devine participant la construirea sensului. Activitățile pot include explorarea, clasificarea, formularea de ipoteze, rezolvarea de probleme, jocul didactic, proiectul, investigația și cooperarea.

În clasele primare, sarcinile trebuie să fie clare, gradate și adaptate particularităților de vârstă. O activitate eficientă alternează momentele de receptare cu cele de aplicare și reflecție. De exemplu, după prezentarea unei noțiuni gramaticale, elevii pot identifica exemple în contexte, pot formula enunțuri proprii și pot explica de ce au ales o anumită soluție.

Un rol important îl are feedbackul. Acesta trebuie să fie specific, orientat spre progres și formulat într-un limbaj accesibil. În locul unei aprecieri generale, cadrul didactic poate preciza ce a fost realizat corect, ce trebuie îmbunătățit și care este următorul pas.

Metode și strategii moderne

1. Învățarea prin cooperare

Activitățile în perechi și în grupuri mici creează contexte în care elevii își explică ideile, ascultă opinii diferite și negociază soluții. Pentru eficiență, sarcina trebuie să aibă un obiectiv comun și roluri cât mai clare. Cooperarea poate fi utilizată atât la limba română și matematică, cât și în activitățile integrate.

2. Învățarea prin problematizare

Problematizarea pornește de la o situație care solicită gândirea elevului și îl determină să caute o soluție. În matematică, aceasta poate lua forma unei situații-problemă; în științe, poate porni de la observarea unui fenomen; în limba română, poate presupune alegerea unei formulări potrivite într-un context de comunicare.

3. Jocul didactic

Jocul didactic valorifică motivația naturală a copilului și poate transforma exersarea într-o experiență plăcută. Eficiența sa depinde de concordanța dintre obiectivul educațional, regulile jocului și sarcina propusă. Jocul nu este un scop în sine, ci un mijloc pedagogic prin care elevul exersează și consolidează competențe.

4. Proiectul și investigația

Proiectele de mici dimensiuni îi ajută pe elevi să aplice informații din mai multe domenii și să își organizeze activitatea. Investigația poate fi realizată prin observare, colectare de date, formularea unor concluzii și prezentarea rezultatelor. În ciclul primar, aceste metode trebuie dozate corespunzător vârstei și susținute prin modele, întrebări-ghid și exemple.

Diferențierea și incluziunea în procesul de învățare

Diversitatea clasei impune adaptarea sarcinilor. Diferențierea poate viza volumul de lucru, gradul de dificultate, timpul acordat, suportul vizual sau modul de prezentare a răspunsului. Un elev poate rezolva aceeași competență printr-o fișă cu itemi mai puțini, prin suport imagistic sau printr-o sarcină formulată gradual.

Un climat incluziv se construiește prin reguli clare, valorizarea progresului individual și evitarea comparațiilor care pot afecta motivația. Cadrul didactic trebuie să creeze oportunități reale de participare pentru fiecare elev și să încurajeze sprijinul reciproc.

Evaluarea pentru învățare

Evaluarea trebuie integrată în procesul didactic și utilizată pentru reglarea învățării. Evaluarea formativă poate include întrebări orale, fișe scurte, autoevaluarea, evaluarea între colegi, semaforul învățării, bilețelul de ieșire sau rubrici simplificate.

Un exemplu practic este „bilețelul de ieșire”: la finalul lecției, elevul notează o idee pe care a înțeles-o, o dificultate întâmpinată și un lucru pe care dorește să îl exerseze. Informațiile obținute îl ajută pe cadrul didactic să proiecteze următoarea activitate.

Rolul cadrului didactic

În paradigma învățării active, cadrul didactic rămâne organizator și facilitator al procesului educațional. El selectează conținuturile, proiectează situațiile de învățare, formulează întrebări, observă comportamentele elevilor și intervine diferențiat. Tehnologia poate susține aceste demersuri prin resurse digitale, exerciții interactive și modalități rapide de feedback, însă valoarea pedagogică rezultă din modul în care instrumentul este integrat în obiectivele lecției.

Exemple de activități aplicabile

Într-o lecție de limba română, elevii pot lucra în echipe pentru a transforma un text scurt, identificând substantivele și apoi clasificându-le. În matematică, aceeași clasă poate primi o situație practică privind cumpărăturile, elevii calculând costuri, restul și comparând variante. În explorarea mediului, o investigație simplă poate porni de la observarea plantelor din spațiul școlii și organizarea informațiilor într-un tabel.

Pentru fiecare activitate este recomandată o etapă de reflecție. Întrebări precum „Cum ai găsit soluția?”, „Ce strategie ai folosit?” sau „Ce ai face diferit?” dezvoltă metacogniția și îi ajută pe copii să conștientizeze propriul mod de învățare.

Concluzii

Învățarea activă în ciclul primar contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și emoționale și poate crește implicarea elevilor în activitățile școlare. Eficiența sa nu depinde de utilizarea unui număr mare de metode, ci de alegerea adecvată a acestora în raport cu obiectivele, conținuturile și particularitățile clasei.

Un demers didactic echilibrat combină explicația clară cu explorarea, exercițiul individual cu activitatea cooperativă și evaluarea finală cu feedbackul permanent. Astfel, școala primară poate deveni un spațiu în care elevii nu doar învață informații, ci dobândesc instrumente pentru a gândi, a comunica și a învăța independent.

Bibliografie

Bruner, J. S. (1970). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

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

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.

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

CLASA CONECTATĂ – NOI ABORDĂRI PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ELEVILOR

Vîță Florentina-Ștefania
Școala Gimnazială Gârcov

Introducere

Clasa contemporană este un spațiu în care experiențele de învățare se întâlnesc cu resurse digitale, forme noi de colaborare și nevoia de a răspunde unor profiluri tot mai diverse de elevi. O clasă conectată nu este definită doar de existența dispozitivelor, ci de capacitatea profesorului și a elevilor de a folosi resursele pentru comunicare, cercetare, creație și rezolvare de probleme.

Datele publicate de Ministerul Educației pe baza ICILS România 2023 arată că elevii au competențe de bază în utilizarea TIC, dar întâmpină dificultăți în gândirea computațională și rezolvarea problemelor complexe, ceea ce susține necesitatea unor activități care depășesc utilizarea pasivă a dispozitivelor.

Ce înseamnă o clasă conectată

O clasă conectată presupune conectarea elevilor la conținut, la colegi, la profesor și la contexte reale de învățare. Dispozitivul este doar unul dintre mijloace. O lecție poate utiliza o imagine digitală pentru observare, un instrument interactiv pentru exersare și, apoi, o discuție față în față pentru argumentarea răspunsurilor.

Conectarea are și o dimensiune socială. Elevii învață să comunice, să colaboreze, să ofere feedback și să respecte reguli de siguranță și conduită în mediile digitale.

De la consum de conținut la creare

1. Produse realizate de elevi

Elevii pot crea postere, povești audio, prezentări, hărți conceptuale, benzi desenate sau mici materiale video. Înainte de produsul final, profesorul trebuie să stabilească obiectivul și criteriile de reușită. Astfel, activitatea digitală rămâne o sarcină de învățare, nu doar una de decorare.

2. Căutarea și verificarea informației

Încă din ciclul primar pot fi introduse reguli simple: verificarea sursei, compararea informațiilor, identificarea autorului și diferențierea dintre fapt și opinie. Elevii trebuie să înțeleagă că accesul rapid la informație nu înseamnă automat că informația este corectă.

3. Utilizarea responsabilă a resurselor

Activitățile trebuie să includă reguli privind datele personale, parolele, comunicarea respectuoasă și timpul petrecut în fața ecranelor. Recomandările europene subliniază importanța unei utilizări sigure, sănătoase și responsabile a tehnologiilor digitale și acordă atenție riscurilor precum hărțuirea cibernetică și hiperconectivitatea.

Activități pentru participarea tuturor

Un avantaj al resurselor digitale este posibilitatea de a prezenta aceeași informație în formate diferite: text, imagine, sunet sau video. Această flexibilitate poate fi valorificată pentru a facilita participarea elevilor cu ritmuri și nevoi diferite.

Profesorul poate oferi mai multe variante ale aceleiași sarcini: un text cu suport vizual, o înregistrare audio, un organizator grafic sau o listă de pași. Elevul poate demonstra ceea ce știe printr-un răspuns scris, oral sau printr-un produs vizual, în funcție de obiectivul urmărit.

Colaborarea în mediul digital și în afara lui

Activitățile colaborative pot începe online și se pot finaliza în clasă. De exemplu, fiecare grup poate colecta informații despre un animal, apoi membrii grupului verifică datele, selectează informațiile importante și construiesc împreună un poster.

Profesorul poate utiliza spații digitale pentru distribuirea materialelor, dar este important ca elevii să aibă și momente de lucru direct, în care să explice și să negocieze soluțiile. OECD subliniază că tehnologiile nu devin transformatoare prin simpla lor prezență, ci prin modul în care sunt integrate în practici pedagogice.

Feedback rapid și personalizat

Instrumentele digitale pot facilita verificarea rapidă a unor răspunsuri și identificarea dificultăților. Totuși, feedbackul automat nu este suficient. Profesorul trebuie să interpreteze rezultatele și să decidă ce trebuie reluat, diferențiat sau aprofundat.

O strategie eficientă este alternarea unui exercițiu digital cu o scurtă conversație: „Ce ai observat?”, „Unde ai greșit?”, „Ce strategie ai folosit?”. În acest fel, rezultatul devine punct de plecare pentru reflecție.

Rolul familiei și al comunității

O clasă conectată presupune și comunicare eficientă cu familia. Platformele și resursele digitale pot facilita transmiterea informațiilor, prezentarea produselor elevilor și implicarea părinților în proiecte. Comunicarea trebuie să fie clară, moderată și orientată spre sprijinul copilului.

Comunitatea locală poate deveni sursă de experiențe: biblioteci, muzee, instituții, meșteșugari sau profesioniști pot contribui la proiecte și pot transforma învățarea într-o experiență relevantă.

Profesorul ca designer al experiențelor de învățare

Profesorul nu trebuie să cunoască toate instrumentele disponibile, ci să poată selecta resurse potrivite scopului. UNESCO și OECD pun accent pe dezvoltarea competențelor profesionale necesare integrării pedagogice a tehnologiei.

Planificarea poate porni de la trei întrebări: Ce vreau să învețe elevii? Ce activitate îi ajută cel mai bine? Ce resursă, digitală sau non-digitală, susține această activitate? Această ordine previne folosirea tehnologiei doar pentru noutate.

Model de activitate integrată

Tema „Pădurea în schimbare” poate integra limba română, matematică, explorarea mediului și educația pentru societate. Elevii pornesc de la o imagine, identifică elemente ale ecosistemului, citesc un text scurt, extrag date, realizează un grafic simplu și propun măsuri pentru protejarea mediului. Produsul final poate fi un poster digital sau pe hârtie.

Activitatea oferă posibilități de diferențiere: unii elevi pot lucra cu imagini și cuvinte-cheie, alții pot redacta explicații mai ample, iar elevii avansați pot propune soluții argumentate. Astfel, aceeași temă devine accesibilă unor niveluri diferite.

Concluzii

O clasă conectată nu înseamnă o clasă dominată de ecrane. Ea presupune relații de învățare în care informația este explorată, verificată, discutată și transformată în produse și soluții. În ciclul primar, tehnologia are valoare atunci când sprijină obiectivele curriculare și participarea elevilor.

Viitorul educației depinde în mare măsură de capacitatea școlii de a forma elevi care știu să învețe, să colaboreze, să verifice informații, să creeze și să utilizeze responsabil instrumentele disponibile. Pentru aceasta, profesorul rămâne elementul central al proiectării și al medierii procesului educațional.

Bibliografie

Ministerul Educației. (2024). Cadrul de competențe digitale pentru elevi. Ordinul nr. 6466/30.08.2024.

Ministerul Educației. (2024). Rezultatele studiului internațional privind competențele digitale și alfabetizarea informațională – ICILS România 2023.

OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing.

UNESCO. (2023). UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers – Version 3. Paris: UNESCO.

European Union. (2024). Recomandarea Consiliului privind competențele digitale și educația digitală.

INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE-ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE ELEV

Prof Szekely Lavinia
Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Ploiești

Învăţarea centrată pe elev oferă elevilor o mai mare autonomie şi un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învăţare şi la ritmul de studiu. Această perspectivă subliniază caracteristicile fundamentale ale învăţării centrate pe elev, promovând ideea că elevilor trebuie să li se ofere un control sporit asupra învăţării prin asumarea responsabilităţii cu privire la: ceea ce se învaţă, modul cum se învaţă şi de ce, momentul când se învaţă.

La baza învăţării eficiente centrate pe elev există câteva principii*:* accentul activităţii de învăţare trebuie să fie pe persoana care învaţă şi nu pe profesor; recunoaşterea faptului că procesul de predare în sensul tradiţional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să înveţe; rolul profesorului este acela de a administra procesul de învăţare al elevilor pe care îi are în grijă; recunoaşterea faptului că, în mare parte, procesul de învăţare nu are loc în sala de clasă şi nici când cadrul didactic este de faţă; înţelegerea procesului de învăţare nu trebuie să aparţină doar profesorului – ea trebuie împărtăşită şi elevilor; profesorii trebuie să încurajeze şi să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea şi administrarea propriului lor proces de învăţare prin proiectarea structurată a oportunităţilor de învăţare atât în sala de clasă, cât şi în afara ei; luaţi individual, elevii pot învăţa în mod eficient în moduri foarte diferite.

Predarea tradiţională în sensul în care profesorul ţine o prelegere, face o demonstraţie, iar rolul elevilor este acela de a urmări, nu produce învăţare decât în foarte mică măsură.

Este insuficient pentru învăţare dacă în timpul orei elevii doar ascultă explicaţiile profesorului şi văd o demonstraţie făcută de profesor. Cauza acestui fenomen, ţine de însuşi funcţionarea creierului. Creierul nu funcţionează ca un DVD sau casetofon. Creierul nu este un simplu receptor de informaţie.

Creierul funcţionează asemenea unui computer, acesta din urmă a fost proiectat şi creat după modelul de funcţionare al creierului. Pentru ca un computer să înceapă să funcţioneze trebuie să apăsăm butonul de pornire. Unui computer îi este necesar pentru a fi în stare de funcţionare de un soft adecvat pentru a interpreta datele introduse şi creierul nostru are nevoie să facă unele conexiuni cu ideile ancoră deja cunoscute. Când învăţarea este „pasivă”, creierul nu face aceste legături. Un computer nu reţine informaţia procesată decât dacă acţionăm butonul „salvare”. Creierul nostru trebuie să testeze informaţia sau să o explice altcuiva pentru a o stoca.

Profesorii îşi inundă elevii cu propriile lor gânduri profunde şi bine organizate. Profesorii recurg prea des la explicaţii şi demonstraţii de genul „hai-sa-ţi-arăt-cum”. Desigur că, prezentarea poate face o impresie imediată asupra creierului, dar în absenţa unei memorii excepţionale, elevii nu pot reţine prea mult pentru perioada următoare. Un profesor, oricât de strălucit orator ar fi, nu se poate substitui creierelor elevilor şi deci nu poate face activitatea care se desfăşoară individual în mintea fiecăruia.

Elevii înşişi trebuie să organizeze ceea ce au auzit şi văzut într-un tot ordonat şi plin de semnificaţii. Dacă elevilor nu li se oferă ocazia discuţiei, a investigaţiei, a acţiunii şi eventual a predării, învăţarea nu are loc.Vom prezenta câteva reguli ale învățării centrate pe elev:

- învăţarea presupune înţelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoaşterea faptelor;
- elevii construiesc cunoaşterea pe baza a ceea ce deja cunosc sau cred;
- elevii formulează noile cunoştinţe prin modificarea şi raţionarea conceptelor lor curente şi prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja;
- învăţarea este mediată de mediul social în care elevii interacţionează unii cu alţii;
- învăţarea eficientă necesită preluarea de către elevi a controlului asupra propriei învăţări;
- transferul, respectiv capacitatea de a aplica cunoştinţe în situaţii noi este afectat de gradul în care elevii învaţă pentru înţelegere şi învaţă cu înţelegere.

Fără îndoială, este adevărat că acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea prin intermediul propriei înţelegeri şi că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Dar nu este mai puţin adevărat că această construcţie personală este favorizată de interacţiunea cu alţii care la rândul lor învaţă. Dacă elevii îşi construiesc cunoaşterea proprie, ei nu o fac singuri. Să nu uităm că omul este fundamental social. Adevărata învăţare este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi. Este nu doar simplu activă, individual activă ci interactivă. Reciprocitatea este un stimulent al învăţării, când acţiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competenţă cerută de constituirea grupului.

În şcoala centrată pe elev, profesorul capătă la prima vedere o „oarecare paloare”, este evanescent, căci, elevul este „miezul” problemei. Cadrul didactic exercită roluri cu mult mai nuanţate decât înainte. Succesul la clasă depinde de competenţele profesorului de a crea oportunităţile optime de învăţare pentru fiecare elev. Profesorul acţionează mereu, dar adecvat şi adaptat nevoilor grupului.

În rândurile următoare vom face un inventar metodologic interactiv:

- Prelegerea este fără îndoială cea mai frecventă alegere într-o abordare didactică tradiţională. În acest sens este tipică imaginea profesorului la catedră care vorbeşte elevilor care stau cuminţi în bancă.

Cu puţină „sare şi piper” prelegerea poate fi recondiţionată şi introdusă într-un demers didactic modern, centrat pe achiziţiile elevului. Din această perspectivă, dascălul trebuie să se preocupe de:

- stimularea interesului elevilor prin:
  - intrarea în prelegere prin intermediul unei poante, poveşti, imagini captivante şi în deplină relaţie cu ceea ce urmează să fie predat prin intermediul prelegerii;
  - prezentarea unei probleme pe care se focalizează prezentarea;
  - lansarea unei întrebări incitante.
- aprofundarea înţelegerii elevilor prin:

- folosirea de exemple şi analogii pe parcursul prezentării;
- dublarea verbalului cu alte coduri – oferirea de imagini grafice şi alte materiale ilustrative; folosirea limbajului corporal.

o implicarea elevilor pe parcursul prelegerii prin întreruperea prelegerii:

- pentru a incita elevii la a oferii exemple, analogii, experienţe personale;
- pentru a da răspunsuri la diferite întrebări;
- pentru a efectua o sarcină scurtă care clarifică diverse poziţii enunţate.

o evitarea unui punct final, la final:

- încheierea prelegerii prin intermediul unei probleme/aplicaţie care urmează să fie rezolvate de elevi;
- solicitarea elevilor pentru a rezuma cele prezentate sau pentru a concluziona.

▪ Brainstorming sau asaltul de idei reprezintă formularea a cât mai multor idei - oricât de fanteziste ar putea părea acestea – ca răspuns la o situaţie enunţată, după principiul „cantitatea generează calitatea”.

O asemenea activitate presupune o serie de avantaje:

o implicarea activă a tuturor participanţilor;

o dezvoltarea capacităţii de a trăi anumite situaţii, de a le analiza, de a lua decizii privind alegerea soluţiei optime;

o exprimarea personalităţii;

o eliberarea prejudecăţii;

o exersarea creativităţii şi a unor atitudini deschise la nivelul grupului;

o dezvoltarea relaţiilor interpersonale, prin valorizarea ideilor fiecăruia.

Pentru derularea optimă a unui brainstorming se pot parcurge următoarele etape:

o alegerea temei şi a sarcinii de lucru;

o solicitarea exprimării într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte şi concrete, fără cenzură, a tuturor ideilor.

Nimeni nu are voie să facă observaţii negative:

o înregistrarea tuturor ideilor în scris pe tablă;

o anunţarea unei pauze pentru aşezarea ideilor (de la 15 minute la o zi);

o reluarea ideilor emise pe rând şi gruparea lor pe categorii, simboluri, cuvinte cheie, imagini care reprezintă diferite criterii;

o analiza critică, evaluarea, argumentarea, contraargumentarea ideilor emise anterior, la nivelul clasei sau al unor grupuri mai mici;

o selectarea ideilor originale sau a celor mai apropiate de soluţii fezabile pentru problema supusă atenţiei. În această etapă se discută liber, spontan, riscurile şi contraindicaţiile care apar;

o afişarea ideilor rezultate în forme cât mai variate şi originale: cuvinte, propoziţii, colaje, imagini, desene, cântece, joc de rol etc.

- Ştiu/vreau să ştiu/am învăţat

Cu grupuri mici sau cu întreaga clasă, se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre o anumită temă şi apoi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsului în lecţie.

- Mozaicul presupune următoarele etape:

o împărţirea clasei în grupuri eterogene de 4 elevi, fiecare dintre aceştia primind câte o fişă de învăţare numerotată de la 1 la 4. Fişele cuprind părţi ale unei unităţi de cunoaştere;

o prezentarea succintă a subiectului tratat;

o explicarea sarcinii care constă în înţelegerea întregii unităţi de cunoaştere;

o regruparea elevilor, în funcţie de numărul fişei primite, în grupuri de experţi: toţi elevii care au numărul 1 vor forma un grup s.a.m.d.;

o învăţarea prin cooperare a secţiunii care a revenit grupului din unitatea de cunoaştere desemnată pentru oră: elevii citesc, discută, încearcă să înţeleagă cât mai bine, hotărăsc modul în care pot preda ceea ce au înţeles colegilor din grupul lor original;

o revenirea în grupul iniţial şi predarea secţiunii pregătite celorlalţi membrii;

o trecerea în revistă a unităţii de cunoaştere prin prezentare orală cu toată clasa.

În ceea ce privește evaluarea centrată pe elev, putem preciza următoarele:

Transformarea într-o lecţie centrată pe elev nu înseamnă abandonarea practicilor tradiţionale de evaluare utilizate la clasă, ci înseamnă integrarea unei varietăţi de strategii centrate pe elev, pe parcursul ciclului de instruire. Aceste strategii sunt deseori încorporate şi contribuie şi la instruire și la învățare, în același timp.

Într-o lecţie centrată pe elev:

- testele şi chestionarele sunt încă folosite, dar nu reprezintă singurele metode de evaluare a învăţării elevilor;
- o varietate de instrumente/ tehnici de evaluare, pentru diferite scopuri sunt implementate, la anumite momente, pe parcursul unităţii. De exemplu:

➢ profesorii stabilesc nivelul de înţelegere al elevilor şi le activează acestora cunoştinţele anterioare, înainte de lansarea proiectului;

➢ profesorii şi elevii oferă şi primesc feedback sub forma unor conferinţe cu colegii şi profesorul;

➢ listele de verificare şi grilele de evaluare criterială ajută elevii să înţeleagă aşteptările şi să-şi administreze progresul în învăţare;

➢ autoevaluarea şi reflecţiile încurajează metacogniţia şi asumarea responsabilităţii asupra învăţării;

➢ grilele de evaluare criterială definesc calitatea pentru produse şi furnizează criterii pentru auto- şi interevaluare, precum şi pentru evaluarea făcută de profesor;

➢ observaţiile continue furnizează oportunităţi de imbunătăţire a instruirii.

Învăţarea activă presupune implicarea şi participarea conştientă în procesul de construire a cunoştinţelor. A da semnificaţie personală materialelor care sunt învăţate, înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoştinţe,

a stabili permanent legături între experienţele anterioare şi cele noi, între cunoştinţe şi aplicabilitatea lor, între şi în interiorul domeniilor de cunoaştere. Neglijarea în munca didactică a posibilităţilor individuale ale fiecărui elev în ceea ce priveşte ritmul şi conţinutul învăţării, încărcarea elevilor cu sarcini peste puterile lor sau care nu-i solicită suficient conduc la insuccese şcolare. A învăţa cum să înveţi înseamnă amplificarea capacităţii individuale de învăţare, înseamnă deci a accelera eficient procesul învăţării.A învăţa eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat pe care îl stabileşti conştient drept scop al învăţării şi te implici activ în atingerea lui.

CREATIVITATE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Prof Szekely Lavinia
Colegiul Național Pedagogic ,,Regina Maria”, Ploiești

Conceptul de creativitate îşi are originea în cuvântul latin „creare”, care înseamnă zămislire, făurire, naştere. În sens larg, putem considera creativitatea ca pe un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activităţii omeneşti care se manifestă din primii ani de viaţă şi care cunoaşte o dezvoltare intensă odată cu începerea procesului educativ, în cadrul căruia rolul principal îl deţine profesorul a cărui sarcină este construirea şi modelarea aptitudinilor elevilor.

Indiferent că vorbim despre context curricular sau extracurricular, se consideră că, folosind mijloacele adecvate, la orice fiinţă umană normală (QI = 90), se poate dezvolta măcar un minim de creativitate. De aici rezultă faptul că orice copil trebuie să beneficieze de ***metode şi mijloace*** generale şi speciale de stimulare a creativităţii. În vederea concretizării acţiunii de educare a creativităţii putem utiliza diferite metode ţinând, desigur, seama de un principiu devenit deja celebru, şi anume – îmbinarea utilului cu plăcutul. Învăţământul presupune dobândirea de noi cunoştinţe de către elevi şi studenţi, iar acest lucru se poate realiza mult mai simplu, dacă în timpul procesului educaţional sunt introduse elemente ludice care destind cadrul sobru destinat orelor de curs şi care determină în acelaşi timp stimularea creativităţii prin apariţia unor conexiuni cu elementele din jur. Pornind de la ideea platoniciană de îmbinare a noţiunilor de Bine, Adevăr şi Frumos (toate definitorii pentru cultură şi creaţie), propunem, pe lângă vechile metode didactice, organizarea unor tabere de specialitate (pe domenii) unde copiii pot beneficia de noutate atât la nivel intelectual, cât şi la nivel material. O altă sugestie este aceea de utilizare în sens larg a materialelor audio-vizuale (casetofoane, televizoare, calculatoare / laptopuri, casete, CD-uri, DVD-uri) în măsura în care acestea ajută la o mai bună asimilare a informaţiilor noi şi la crearea unor modele similare iniţial, modele de care toţi copiii vor putea ulterior să se debaraseze prin aducerea unui plus de ingenuitate, recurgând astfel la un concurs de stimulare a creativităţii prin emulaţie.

Un alt rol important îl joacă *factorii creativităţii*.

Factorii psihologici

Din această categorie fac parte ***factorii intelectuali*** (includ 3 dimensiuni: gândirea divergentă - o gândire de tip multidirecţionat; gândirea convergentă – reprezintă principalul mijloc de asimilare a informaţiilor şi stilul perceptiv – este o dimensiune a intelectului care reflectă modalitatea de reacţie a proceselor cunoaşterii); ***factorii nonintelectuali*** (motivaţia – este esenţială pentru înlăturarea eventualelor obstacole ce pot aparea, susţinând efortul creatorului; caracterul – este stimulator pentru creativitate prin puterea de munca, perseverenţă, curaj, încredere în sine; afectivitatea – asigură energizarea şi valorificarea dimensiunilor caracteriale, a celor cognitive şi a aptitudinilor speciale; temperamentul – influenţează productivitatea şi eficienţa creatoare, rezonanţa intimă – reprezintă modul în care experienţele trăite se reflectă la nivel individual) şi ***aptitudinile speciale*** (aptitudinea organizatorică sau de

conducere); aptitudinea matematică – asigură desfăşurarea cu succes a activităţii în domeniul matematicii; aptitudinea pedagogică - este consecinţa interiorizării acţiunii educative, în care sunt incluse trăsături psihologice, psihopedagogice, psihosociale; aptitudinea muzicală implică niveluri superioare la simţul ritmului, al înălţimii şi intensităţii sunetului, al timpului; aptitudinea pentru desen şi pictură implica acuitatea vizuală şi abilitatea manuală.

În condiţiile minime de natură socio-culturală, de asemenea pentru factorii intelectuali şi aptitudinali de nivel minim necesar, motivaţia şi trăsăturile caracteristice pot asigura obţinerea performanţelor superioare.

Factorii biologici

Şi aici găsim patru tipuri de factori: ereditatea (nivelul superior până la care se poate dezvolta creativitatea înnăscută); vârsta (este invers proporţională cu creativitatea datorită creşterii puterii de judecată); sexul şi sănătatea mentală (o relaţie existentă între genialitate şi nebunie care are la bază viziunea romantică asupra nebuniei, conform căreia nebunia este o modalitate diferită de a interpreta existenţa).

Factorii sociali

Includ condiţiile socio-economice şi culturale (orice personalitate creatoare este influenţată de epoca, clasa, familia, grupurile cu care vine în contact şi din care face parte) si condiţiile educative care includ influenţele a doua instituţii:

- *Familia* care exercită influenţa asupra copilului prin intermediul tatălui - ce acţionează după principiul autorităţii; mama - după cel al afectivităţii, fraţii - după cel al rivalităţii.

- *Şcoala* poate deveni un promotor al iniţiativelor creative atunci când asigură condiţii, cum sunt: democratizarea relaţiei profesor – elev, prin participarea elevului la procesul instructiv-educativ; crearea unei atmosfere şcolare între autoritarism şi liber-arbitru; restructurarea programelor şcolare, prin extinderea acelor discipline care stimulează în mod direct creativitatea, dar şi prin includerea unor discipline noi cât şi prin evitarea supraîncărcării, a excesului de informaţii; includerea unor strategii creative şi promovarea unor metode noi (de exemplu învăţământul prin descoperire, prin care elevul descoperă informaţiile prin eforturi proprii, prin formarea unei anumite scheme cognitive; metoda descoperirii dirijate).

Adăugând la aceste condiţii şi unele recomandări care au ca scop înlăturarea unor piedici în calea dezvoltării creativităţii şi care sunt specifice sistemelor de învăţământ contemporan: înlăturarea modelului elevului care ştie să reproducă manualul; focalizarea exagerată a profesorului pe programa şcolară; supraestimarea notelor şi a metodelor tradiţionale de învăţământ; aprecierea mai mult a memoriei şi raţiunii, şi mai puţin a imaginaţiei şi a altor dimensiuni ale personalităţii.

Profesorul deţine un loc aparte în procesul de încurajare a iniţiativelor creative, în valorificarea potenţialului creator, iar măsurile pe care el le poate lua în sistemul de învăţământ sunt: promovarea unei atmosfere favorabile creativităţii, în care să se înlăture inhibiţiile criticismul exagerat, să mărească încrederea în sine a elevilor; îmbunătăţirea pregătirii sale psihopedagogice; stimularea tuturor dimensiunilor de personalitate ale elevilor; disponibilitatea sa în afara orelor de curs; să-l facă pe elev să îşi cunoască atât calităţile cât şi lipsurile, defectele;

promovarea unei uşoare supraevaluări a capacităţii elevilor; în cadrul orelor de curs, organizarea unor perioade de suspendare a evaluării elevilor.

Sistemul de învăţământ influenţează semnificativ dezvoltarea unor aptitudini speciale, influenţă care este diferită de la un domeniu la altul. Astfel programele şcolare stimulează potenţele creative mai ales în domeniul artistic, pentru domeniul ştiinţific neconstatându-se afirmări ale copiilor, aceştia nu se deosebesc de ceilalţi la nivelul şcolii elementare. Iată deci, că învăţământul tradiţional elementar, încurajează mai mult aptitudinile artistice decât cele ştiinţifice.

Foarte important într-o întreprindere productivă este identificarea şi punerea în practică, valorificarea ideilor noi, creative, lucru ce poate fi realizat prin două acţiuni principale:

-organizarea unui sistem de identificare, de selecţie a celor înalt creativi;

-plecând de la premise că în fiecare om există un potenţial creator ce poate fi valorificat, organizarea unor modalităţi de culegere a ideilor.

Factorii inhibanţi

În general oamenilor le este frică să îşi exprime ideile creative, ceea ce conduce la o stare de inhibare şi de refuzare a acordării unei şanse de acţiune. Toate acestea pot fi explicate din perspectivă psihologică şi sunt legate fie de lipsa de experienţă a persoanei în cauză, sau, din contră, pot fi corelate cu o experienţă din trecut al cărei rezultat nu s-a dovedit favorabil. Astfel, reacţia oarecum firească de teamă de a nu reuşi poate fi prezentată în câteva sintagme care paralizează iniţiativele creative:

“Nu are şanse să fie realizată”;

“Aşa ceva există deja”;

“S-au mai gândit şi alţii la o asemenea soluţie”;

“Eşti sigur că va merge?”;

“Este o idee prea costisitoare”.

Rolul cadrului didactic în astfel de situaţii este acela de a înlătura factorii inhibanţi ai creativităţii, punând la dispoziţia elevilor diverse resurse de ordin moral, intelectual, material.

În concluzie dezvoltarea creativităţii trebuie sa înceapă de la cea mai fragedă vârstă şi să continue şi după şcolaritate, sub îndrumarea părinţilor şi educatorilor, prin crearea unui context cât mai stimulativ pentru creativitate.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

DE LA CUBURI LA SIMBOLURI:
CUM ÎNVAȚĂ COPILUL DE CLASA I SĂ GÂNDEASCĂ MATEMATIC? - Repere psihopedagogice și didactice pentru predarea conceptelor abstracte

Prof înv primar Rodica Alina Istrate

Școala Gimnazială ”Ion Creangă”, Cluj- Napoca

Rezumat

Predarea matematicii în clasa I presupune o provocare fundamentală: copilul este introdus într-un univers conceptual și simbolic care depășește experiența sa imediată. Numărul, egalitatea, operațiile aritmetice, valoarea pozițională sau relațiile cantitative nu pot fi însușite autentic prin memorarea unor simboluri și proceduri. Ele se construiesc progresiv, prin acțiune, reprezentare, limbaj și abstractizare. Lucrarea analizează modalități de accesibilizare a conceptelor matematice pentru școlarul mic, cu accent asupra conexiunii dintre reprezentările concrete, semiconcrete și abstracte, asupra rolului limbajului matematic și al întrebărilor care solicită explicarea raționamentului. Sunt valorificate cercetări internaționale și lucrări de didactica matematicii din România, precum și prevederile curriculare pentru învățământul primar. Ideea centrală susținută este că abstractizarea nu trebuie grăbită, dar nici amânată: ea trebuie construită prin treceri deliberate și flexibile de la experiența copilului la reprezentare și, ulterior, la simbol.

Cuvinte-cheie: matematică, clasa I, concepte abstracte, reprezentări, manipulativ, limbaj matematic, abstractizare.

1. Introducere

Pentru adult, expresia matematică 5 + 3 = 8 este transparentă. Pentru copilul de clasa I, însă, cifrele și semnele nu au în mod spontan semnificația pe care le-o atribuim noi. Cifra „5” nu este doar un semn grafic, ci trebuie asociată cu o cantitate; semnul „+” trebuie înțeles ca reprezentând o relație sau o transformare cantitativă, iar „=” trebuie construit ca expresie a unei relații de egalitate, nu doar ca semnal că „urmează răspunsul”.

De aici rezultă una dintre problemele fundamentale ale predării matematicii la începutul școlarității: cum poate fi transformat abstractul într-o experiență accesibilă fără ca matematica să fie redusă la manipularea unor obiecte?

Programa școlară românească pentru clasa I, aprobată prin Ordinul nr. 3418/2013, înscrie matematica în aria „Matematică și explorarea mediului”, într-o perspectivă care valorifică experiența copilului și dezvoltarea progresivă a competențelor. În acest context, rolul cadrului didactic nu este de a transmite rapid simboluri și algoritmi, ci de a organiza situații prin care elevul să descopere sensul acestora.

2. De la experiență la reprezentare și simbol

Una dintre cele mai importante direcții ale cercetării actuale în educația matematică este utilizarea reprezentărilor concrete și semiconcrete pentru sprijinirea înțelegerii conceptelor. Ghidul What Works Clearinghouse *Assisting Students Struggling with Mathematics: Intervention in the Elementary Grades* recomandă utilizarea unor reprezentări concrete și semiconcrete bine alese și conectarea explicită a acestora cu reprezentările abstracte, precum numerele și notația matematică.

În etapa concretă, elevul poate utiliza cuburi, jetoane, riglete, bețișoare, obiecte din mediul apropiat sau alte materiale. În etapa semiconcretă, obiectele sunt înlocuite prin desene, puncte, scheme, tabele sau linia numerică. În etapa abstractă apar numerele și simbolurile.

Totuși, această progresie nu trebuie transformată într-o rețetă rigidă. Resursele actuale ale IES subliniază că profesorul trebuie să utilizeze flexibil două sau mai multe reprezentări, în funcție de obiectivul matematic și de nevoile elevului.

De exemplu, pentru 6 + 4, elevii pot construi două colecții de obiecte, le pot reuni și număra. Ulterior, pot desena cele două colecții, le pot reprezenta pe linia numerică și pot ajunge la expresia 6 + 4 = 10. În acest mod, simbolul devine o formă condensată a unei relații deja experimentate.

Așadar, concretul nu este scopul învățării, ci un mijloc prin care devine vizibil ceea ce, ulterior, copilul va trebui să poată gândi abstract.

3. Numărul, egalitatea și operațiile – concepte care trebuie construite

Conceptul de număr oferă un exemplu relevant. Copilul trebuie să descopere că șase obiecte rămân „șase”, indiferent dacă sunt cuburi, creioane sau puncte și indiferent de modul în care sunt așezate. Cifra **6** devine astfel reprezentarea convențională a unei cardinalități deja înțelese.

Același principiu este important în cazul egalității. Elevul care învață că „=” înseamnă doar „calculează și scrie rezultatul” poate rezolva corect exerciții de tipul 5 + 2 = 7, fără să înțeleagă natura relațională a simbolului. Pentru dezvoltarea gândirii matematice sunt utile situații precum 7 = 5 + 2 sau 4 + 3 = 6 + 1, în care copilul este obligat să compare cele două expresii.

Operațiile aritmetice trebuie, de asemenea, desprinse de simpla executare a unor proceduri. Adunarea poate fi experimentată prin reunire sau adăugare, iar scăderea prin luare, micșorare sau comparare. Elevul trebuie să poată spune ce reprezintă fiecare număr și ce transformare exprimă operația.

În acest sens, Petrovici (2014) tratează formarea conceptelor matematice în strânsă legătură cu particularitățile psihopedagogice ale elevului din învățământul primar și cu utilizarea unor strategii de predare adaptate procesului de construire a cunoașterii matematice. Lucrarea este dedicată explicit metodologiei predării noțiunilor matematice în învățământul primar.

4. Limbajul matematic – legătura dintre ceea ce copilul face și ceea ce înțelege

Un concept matematic nu este pe deplin construit dacă elevul poate efectua o acțiune, dar nu poate explica ce a făcut. De aceea, limbajul matematic reprezintă o componentă esențială a abstractizării.

Înainte de a utiliza exclusiv simbolurile, copilul trebuie să aibă ocazia să formuleze verbal relații precum: „sunt mai multe”, „sunt mai puține”, „sunt la fel de multe”, „am adăugat”, „am luat”, „rămân”, „este cu două mai mult”.

Ghidul What Works Clearinghouse acordă o recomandare distinctă predării limbajului matematic și susținerii elevilor în exprimarea propriei înțelegeri.

În practica didactică, întrebări aparent simple pot produce un câștig conceptual important:„Cum ai știut?”, „Poți să arăți și altfel?”, „Ce reprezintă acest număr?”, „De ce ai ales semnul +?”, „Cum ai putea explica fără să folosești cifre?” Prin asemenea întrebări, elevul este determinat să facă trecerea de la executarea unei sarcini la conștientizarea propriului raționament.

5. Manipulativele: sprijin pentru gândire, nu substitut al gândirii

Materialele concrete sunt valoroase numai dacă sunt integrate într-un demers didactic intenționat. Copilul nu învață matematica doar pentru că manipulează cuburi sau jetoane. El trebuie ajutat să identifice relația matematică pe care materialul o reprezintă.

Această idee este susținută de literatura de specialitate. Meta-analiza realizată de Carbonneau, Marley și Selig (2013), pe baza a 55 de studii, a analizat eficiența manipulativelor în predarea matematicii și a arătat că acestea pot susține învățarea, dar eficiența lor depinde de modul în care sunt integrate în instruire.

Prin urmare, profesorul trebuie să evite două extreme: abandonarea concretului și dependența de concret.

Prima îl privează pe copil de un sprijin necesar construirii sensului; a doua împiedică generalizarea și transferul.

Un reper metodic relevant este întrebarea: „Cum putem arăta aceeași idee fără obiectele pe care le avem în față?”. Această întrebare obligă elevul să transforme acțiunea în reprezentare și reprezentarea în gândire.

6. Reprezentările multiple și flexibilitatea gândirii

Aceeași relație matematică poate fi reprezentată prin obiecte, desen, cuvinte, linie numerică sau simboluri. Importantă nu este folosirea unui număr cât mai mare de reprezentări, ci realizarea conexiunilor dintre ele.

De exemplu, pentru **8 – 3**, elevul poate lua trei obiecte dintr-o colecție de opt, poate desena situația, poate face trei pași înapoi pe linia numerică și, în final, poate utiliza notația simbolică. Dacă aceste forme sunt prezentate izolat, copilul poate învăța patru proceduri diferite. Dacă sunt conectate explicit, el poate descoperi că toate exprimă aceeași relație matematică.

Cercetarea actuală recomandă tocmai utilizarea reprezentărilor ca „instrumente de gândire”, pentru modelarea și rezolvarea problemelor, precum și pentru explicarea raționamentului.

Această perspectivă schimbă și rolul profesorului: nu este suficient să întrebe „Care este răspunsul?”, ci trebuie să creeze contexte în care elevii să compare strategii, să justifice și să reprezinte.

7. Principii didactice pentru predarea abstractului la clasa I

Din perspectiva cercetării și a experienței didactice pot fi formulate câteva principii esențiale:

1. Pornirea de la experiența copilului. Conceptul trebuie ancorat într-o situație pe care elevul o poate înțelege și explora.

2. Conectarea reprezentărilor. Obiectul, desenul, limbajul și simbolul trebuie prezentate ca forme diferite ale aceleiași idei matematice.

3. Utilizarea intenționată a materialelor. Fiecare manipulativ trebuie să răspundă unui obiectiv conceptual clar.

4. Verbalizarea raționamentului. Elevul trebuie să explice ce a făcut și de ce.

5. Abstractizarea progresivă, dar flexibilă. Nu toți copiii au nevoie de aceeași perioadă de lucru cu concretul.

6. Revenirea la reprezentări atunci când este necesar. Dacă elevul nu înțelege simbolul sau procedura, revenirea la un model concret ori semiconcret nu reprezintă un regres, ci o strategie de clarificare.

7. Evaluarea înțelegerii. Rezultatul corect trebuie completat prin explicație, reprezentare și justificare.

8. Concluzii

Predarea conceptelor abstracte la matematică în clasa I nu presupune alegerea între „concret” și „abstract”, ci construirea unor punți între experiență, reprezentare, limbaj și simbol.

Cercetările internaționale și recomandările bazate pe dovezi susțin folosirea reprezentărilor concrete și semiconcrete, a limbajului matematic și a liniei numerice, dar atrag atenția asupra necesității conectării explicite a acestora cu notația abstractă.

Pentru școlarul mic, matematica devine accesibilă atunci când simbolurile nu sunt oferite ca simple convenții de memorat, ci ca răspunsuri la experiențe și întrebări pe care copilul le-a întâlnit deja.

În consecință, adevărata performanță a profesorului nu constă în a-l determina pe elev să ajungă cât mai repede la simbol, ci în a-l ajuta să ajungă la momentul în care simbolul are sens.

De la cuburi la cifre, de la desen la ecuație și de la acțiune la raționament se construiește, de fapt, drumul copilului către gândirea matematică.

Bibliografie

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carbonneau, K. J., Marley, S. C., & Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 380–400.

Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y., & Goldstone, R. L. (2014). Concreteness fading in mathematics and science instruction: A systematic review. *Educational Psychology Review, 26*, 9–25.

Institute of Education Sciences – What Works Clearinghouse. (2021). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Intervention in the Elementary Grades*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 47*, 175–197.

Petrovici, C. (2014). *Didactica matematicii pentru învățământul primar*. Iași: Polirom.

Ministerul Educației Naționale. (2013). *Ordinul nr. 3418/19.03.2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. București.

Neagu, M., & Mocanu, M. (2007). *Metodica predării matematicii în ciclul primar*. Iași: Polirom.

Purcaru, M. A. (2008). *Metodica activităților matematice și aritmeticii pentru institutori/profesori din învățământul primar și preșcolar*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”.

Roșu, M., & Roman, M. (2007). *Didactica matematicii în învățământul primar*. București: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.

Educația media în cadrul orelor de limba și literatura română

Prof. Suciu Camelia

Școala Gimnazială Bunești

Societatea contemporană este caracterizată de o circulație rapidă și permanentă a informației. Elevii intră zilnic în contact cu știri, videoclipuri, reclame, postări de pe rețelele sociale, podcasturi și diferite forme de conținut digital. În acest context, simpla capacitate de a citi și de a înțelege un text nu mai este suficientă. Tinerii trebuie să învețe să analizeze critic informațiile, să distingă faptele de opinii, să recunoască intențiile persuasive și să verifice credibilitatea surselor. Toate aceste competențe fac parte din ceea ce numim educație media.

Educația media poate fi înțeleasă ca un ansamblu de cunoștințe, deprinderi și atitudini care permit unei persoane să acceseze, să înțeleagă, să analizeze, să evalueze și să creeze mesaje în diferite forme și prin diferite mijloace de comunicare. Ea nu presupune doar utilizarea tehnologiei, ci mai ales dezvoltarea unei atitudini critice față de informație. Din această perspectivă, orele de limba și literatura română reprezintă un cadru foarte potrivit pentru formarea competențelor media, deoarece au în centrul lor textul, comunicarea, interpretarea și argumentarea.

Una dintre principalele finalități ale disciplinei limba și literatura română este dezvoltarea competenței de comunicare. Elevii învață să recepteze diferite tipuri de texte, să identifice ideile principale și secundare, să interpreteze mesajele și să își exprime opiniile într-o manieră coerentă și argumentată. Aceste competențe sunt esențiale și pentru educația media.

În trecut, textul analizat în cadrul orelor de limba română era în principal literar sau nonliterar, în formă tipărită. Astăzi, noțiunea de „text” trebuie privită într-un sens mai larg. O știre publicată online, o reclamă, o postare pe o rețea socială sau un material video reprezintă, la rândul lor, forme de comunicare care pot fi analizate. Mesajul este construit prin cuvinte, imagini, sunete, titluri și diferite strategii prin care autorul încearcă să atragă atenția sau să influențeze publicul.

Integrarea unor asemenea materiale în orele de limba română nu presupune renunțarea la studiul literaturii sau al gramaticii. Dimpotrivă, educația media poate completa obiectivele tradiționale ale disciplinei. Analiza unui articol de presă poate contribui la înțelegerea textului informativ, studiul unei reclame poate evidenția rolul figurilor de stil și al limbajului persuasiv, iar compararea mai multor surse referitoare la același eveniment poate dezvolta capacitatea elevilor de a argumenta și de a identifica perspective diferite.

Unul dintre cele mai importante motive pentru introducerea educației media în activitățile școlare este răspândirea dezinformării. Mediul online permite publicarea și distribuirea rapidă a conținutului, indiferent dacă informațiile prezentate sunt corecte sau nu. De multe ori, titlurile spectaculoase, imaginile scoase din context sau afirmațiile care provoacă reacții emoționale sunt distribuite înainte ca utilizatorii să verifice sursa.

Orele de limba română pot contribui în mod direct la formarea unei atitudini responsabile în fața unor astfel de mesaje. Profesorul poate propune elevilor analiza comparativă a două articole despre același subiect și poate formula întrebări precum: Cine este autorul? Unde a fost publicat materialul? Ce surse sunt menționate? Titlul reflectă conținutul articolului? Sunt prezentate fapte sau opinii? Ce cuvinte sunt folosite pentru a influența reacția cititorului?

Prin asemenea exerciții, elevii descoperă că lectura critică presupune mai mult decât înțelegerea sensului literal al unui text. Ei învață să identifice intenția comunicativă, perspectiva autorului și tehnicile de persuasiune. Totodată, pot înțelege diferența dintre o informație verificabilă și o opinie personală.

Un concept care poate fi analizat este și fenomenul de clickbait, adică utilizarea unor titluri exagerate sau incomplete pentru a determina utilizatorul să acceseze un material. Elevii pot compara titlul cu informațiile efective din articol și pot propune variante de titluri mai echilibrate și mai precise. Exercițiul dezvoltă atât gândirea critică, cât și capacitatea de exprimare.

Educația media poate fi integrată în activitatea didactică prin metode accesibile și atractive. O primă activitate poate consta în analiza unei știri. Elevii identifică titlul, autorul, sursa, data publicării, informațiile principale și eventualele opinii prezente în text. Ulterior, aceeași informație poate fi căutată în alte surse, pentru a observa asemănările și diferențele de prezentare.

O altă activitate utilă este analiza reclamelor. Publicitatea oferă numeroase exemple de limbaj persuasiv și permite aplicarea unor noțiuni studiate la limba română: adjective cu valoare expresivă, comparații, metafore, repetiții, sloganuri sau formulări imperative. Elevii pot discuta despre publicul-țintă al reclamei și despre efectul pe care anumite cuvinte sau imagini îl produc asupra receptorului.

De asemenea, profesorul poate utiliza postări de pe rețelele sociale, selectate cu atenție și adaptate vârstei elevilor. Acestea pot constitui punctul de plecare pentru discutarea diferenței dintre comunicarea publică și cea privată, a responsabilității pentru ceea ce publicăm și a modului în care un mesaj poate fi interpretat diferit de diverse categorii de public.

O activitate cu un grad mai mare de creativitate este realizarea de către elevi a propriului produs media. Ei pot redacta un articol, pot crea o reclamă, un afiș, un podcast scurt sau un material informativ. În acest fel, elevul nu mai este doar consumator de conținut, ci devine creator. Procesul îl ajută să înțeleagă mai bine modul în care selecția cuvintelor, a imaginilor și a informațiilor influențează mesajul final.

În cadrul educației media, profesorul nu are doar rolul de a transmite informații, ci și de a-i îndruma pe elevi să pună întrebări și să caute dovezi. Este important ca aceștia să nu primească pur și simplu verdictul că o anumită informație este adevărată sau falsă, ci să înțeleagă procesul prin care poate fi evaluată credibilitatea acesteia.Profesorul poate crea situații de învățare în care elevii să argumenteze, să compare surse și să își justifice opiniile. În acest fel, ora de limba română devine un spațiu al dialogului și al reflecției. Competențele dobândite sunt utile nu numai pentru rezultatele școlare, ci și pentru viața de zi cu zi.

Educația media contribuie, de asemenea, la formarea unui comportament responsabil în mediul digital. Elevii trebuie să înțeleagă faptul că distribuirea unei informații implică o anumită responsabilitate. Înainte de a transmite mai departe o știre, este necesar să verifice sursa și contextul. Totodată, trebuie să respecte drepturile celorlalți, proprietatea intelectuală și regulile unei comunicări civilizate.

Un alt beneficiu important este dezvoltarea autonomiei. Un elev capabil să evalueze critic informațiile devine mai puțin vulnerabil în fața manipulării. El poate lua decizii mai bine fundamentate și poate participa în mod responsabil la viața

socială. Astfel, educația media contribuie nu numai la formarea unui cititor competent, ci și la formarea unui cetățean informat și activ.

Integrarea educației media în cadrul orelor de limba și literatura română reprezintă un răspuns firesc la transformările societății actuale. Elevii trăiesc într-un mediu în care informația este abundentă, rapidă și adesea dificil de verificat. De aceea, școala are responsabilitatea de a-i pregăti nu doar să citească, ci să citească atent, critic și responsabil. Disciplina limba și literatura română oferă numeroase posibilități pentru dezvoltarea acestor competențe, deoarece studiul limbajului și al comunicării permite analiza mecanismelor prin care sunt construite mesajele. Prin analiza știrilor, a reclamelor și a conținutului digital, prin compararea surselor și prin realizarea propriilor produse media, elevii pot învăța să distingă informația de opinie, să recunoască tentativele de manipulare și să își argumenteze punctele de vedere.

În concluzie, educația media nu trebuie privită ca o temă suplimentară, izolată de programa școlară, ci ca o dimensiune care poate completa și actualiza predarea limbii și literaturii române. Prin cultivarea gândirii critice, a responsabilității și a capacității de comunicare, ora de limba română poate contribui semnificativ la pregătirea elevilor pentru o societate în care capacitatea de a înțelege și evalua informația este la fel de importantă precum capacitatea de a o accesa.

Cercul (Siguranței) care ne ține împreună. Cum a apărut atașamentul și de ce contează pentru noi?

psiholog, profesor educator Magdalena Cîrcu
Grădinița Montessori Universe București

Când te naști, ești tu însuți. Părinții tăi îți sunt la început alături cu totul. La scurt timp însă, se activează diverse răni emoționale ale părinților, pe care de multe ori nu le conștientizează. Apar convingeri despre cum ar trebui crescut un copil, de tipul: copilul trebuie lăsat să plângă sau copilul nu trebuie luat în brațe prea des. Nevoile bebelușului ajung să fie satisfăcute doar ocazional. El simte durere și nu înțelege de ce părinții lui nu îl mai acceptă așa cum este. Se revoltă, plânge mult. Părinții cred că se răsfață, deși un bebeluș nu poate fi răsfățat, așa că nu îi alină suferința. Copilul învață că a fi el însuși nu e un lucru bun. Încet, chiar înainte de un an, renunță la sine pentru a deveni ceea ce părinții își doresc. Alege atașamentul de orice fel în locul satisfacerii propriilor nevoi. Din acest tipar timpuriu, repetat în nenumărate familii, s-a născut nevoia unei teorii care să explice ce se întâmplă între copil și adultul care îl îngrijește.

Teoria atașamentului începe cu John Bowlby, psihiatru și psihanalist britanic, angajat de Organizația Mondială a Sănătății după al doilea război mondial să studieze efectele separării copiilor de părinți. Observațiile despre copiii instituționalizați sau spitalizați l-au condus la o concluzie care contrazicea psihanaliza vremii: legătura copilului cu figura de îngrijire nu se formează prin hrănire, ci este înnăscută și este vitală pentru supraviețuire (Bowlby, 1969/1982). În trilogia Attachment and Loss, Bowlby definește atașamentul ca un sistem activat de amenințare sau distres, cu scopul de a menține apropierea de o figură protectoare.

Mary Ainsworth, colaboratoarea lui Bowlby, a transformat teoria într-un instrument de cercetare empirică. Prin prcedura Situației Străine, a observat cum copiii de aproximativ un an reacționează la separarea și reîntâlnirea cu mama, în prezența unui strain. Ainsworth a identificat trei tipare de atașament: securizant, evitant și ambivalent-rezistent (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Ulterior, Main și Solomon (1990) au adăugat un al patrulea tipar, dezorganizat, observat la copiii ai căror părinți sunt sursă simultană de siguranță și de frică.

Cercetarea ulterioară s-a extins pe două direcții. Una face referire la modelele operaționale interne, reprezentările prin care copilul internalizează așteptări despre disponibilitatea celuilalt (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Cealaltă privește continuitatea atașamentului în relațiile adulte, studiată prin Interviul de Atașament pentru Adulți, dezvoltat de George, Kaplan și Main. În literatură există un consens larg legat de faptul că tiparul de atașament din copilărie prezice, cu efect moderat, calitatea relațiilor adulte, fără a determina rigid traiectoria dezvoltării. Rămâne de dezbătut măsura în care clasificarea în categoriile menționate mai sus reflectă realitatea psihologică sau dacă atașamentul este descris mai degrabă, pe axele anxietate și evitare, direcție preferată de cercetarea din psihologia socială a relațiilor apropiate.

Ainsworth (1978) a descris relația de atașament funcțională prin două componente complementare. Refugiul sigur, safe haven, are rolul de a oferi confort, protecție și reglare emoțională atunci când copilul este speriat, obosit sau supărat. Baza sigură, secure base, are rolul de a susține explorarea, jocul și învățarea, oferind copilului certitudinea că poate reveni la adult dacă are nevoie. Cele două componente formează un ciclu: copilul pleacă să exploreze de la baza sigură și revine la refugiul sigur pentru reglare emoțională, apoi pleacă din nou. Un adult care oferă doar protecție, fără susținere pentru explorare, tinde să aibă un copil dependent și inhibat. Un adult care împinge spre explorare fără disponibilitate pentru refugiu tinde să aibă un copil anxios sau prematur autonom. Funcționalitatea relației de atașament stă în alternanța echilibrată între cele două roluri, nu în exercitarea exclusivă a unuia singur.

Cercul Siguranței, Circle of Security, s-a născut din nevoia clinică de a traduce teoria atașamentului într-o intervenție aplicabilă direct în relația părinte-copil. Glen Cooper și Kent Hoffman au început să colaboreze la mijlocul anilor 1970, într-un program de asistență pentru persoane fără adăpost din Los Angeles. La începutul anilor 1980, aceștia s-au mutat, împreună cu familiile lor, în Spokane, statul Washington, unde s-au împrietenit cu Bert Powell. Împreună cu Robert Marvin, cercetător care lucrase direct cu Ainsworth și director al clinicii de atașament părinte-copil Mary Ainsworth din Charlottesville, cei trei au dezvoltat, la sfârșitul anilor 1990, protocolul Circle of Security, gândit inițial pentru familii cu risc crescut, incluse în programe de intervenție timpurie de tip Head Start (Marvin, Cooper, Hoffman, & Powell, 2002).

Inovația lor centrală a fost reprezentarea grafică a ciclului bază sigură - refugiu sigur, printr-un cerc în care adultul este poziționat ca fiind mai mare, mai puternic, mai înțelept, și cât se poate de blând, prezent la baza cercului pentru refugiu și la marginea cercului pentru susținerea explorării. Această diagramă a devenit instrument terapeutic în sine, folosit direct în relația cu părinții pentru a identifica punctul de pe cerc unde le este dificil să răspundă nevoii copilului.

Scopul declarat al lui Cooper, Hoffman, Powell și Marvin nu a fost doar transmiterea de informație despre atașament, ci schimbarea capacității reflexive a părintelui, apropiată de ceea ce Peter Fonagy numește mentalizare, capacitatea de a înțelege comportamentul copilului ca expresie a unei stări interne, nu ca provocare sau manipulare. Programul pornește de la premisa că majoritatea părinților își doresc să satifacă nevoile copilului, dar propria lor istorie de atașament le limitează, adesea inconștient, capacitatea de a tolera anumite nevoi ale copilului, fie nevoia de apropiere, fie nevoia de autonomie. Această limitare este numită, în terminologia programului, muzica înfricoșătoare, shark music, o metaforă utilizată pentru anxietatea declanșată automat de anumite semnale ale copilului, moștenită din propria istorie de atașament a părintelui (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2014).

Din protocolul original au derivat două variante principale. Circle of Security Intensive, COS-I, este versiunea clinică individuală, de douăzeci de săptămâni, care folosește filmări ale interacțiunilor reale dintre părinte și copil, vizionate ulterior împreună cu părintele, într-un proces de video feedback, pentru a identifica momentele de răspuns sensibil și momentele în care nevoia copilului este ratată sau respinsă. Circle of Security Parenting, COS-P, este versiunea psihoeducativă de grup, mai scurtă, de opt până la douăsprezece ședințe, bazată pe material video standardizat și discuție ghidată, facilitată de un specialist certificat (Powell et al., 2014). Ambele variante urmăresc trei obiective: creșterea sensibilității părintelui la semnalele copilului, creșterea capacității de reflecție asupra propriilor reacții și reducerea comportamentelor care perpetuează atașamentul insecurizant sau dezorganizat.

Beneficiile programului au fost măsurate empiric. Studiul de referință al lui Hoffman, Marvin, Cooper și Powell (2006), pe șaizeci și cinci de diade părinte-copil recrutate din programe Head Start și Early Head Start din statul Washington, a raportat, în absența unui grup de control, o scădere semnificativă a tiaprului de atașament dezorganizat după intervenția COS-I, aproximativ șaptezeci la sută dintre copii având la finalul programului un tipar de atașament organizat, securizant. Cassidy și colegii (2017) au testat COS-P într-un design experimental randomizat controlat, pe familii din programe Head Start, oferind astfel un nivel de evidență superior studiului din 2006. O meta-analiză ulterioară, realizată de Yaholkoski, Hurl și Theule (2016) pe zece studii eligibile, a raportat un efect de mărime medie al intervenției asupra securității atașamentului copilului.

Convergența acestor rezultate, obținute de echipe diferite, cu instrumente diferite, pe populații diferite, dintre familii cu risc crescut din programe Head Start până la părinți din servicii clinice obișnuite, arată de ce Cercul Siguranței a devenit unul dintre cele mai traduse și mai răspândite programe bazate pe atașament din lume, prezent astăzi în aproape treizeci de țări.

Dincolo de statistici, rămâne diagrama simplă a unui cerc. Fiecare părinte, educator sau specialist care privește această imagine se poate întreba, onest, unde îi este mai greu să fie prezent: pe partea de jos a cercului, când copilul are nevoie de refugiu, sau pe partea de sus a cercului, când copilul are nevoie de curaj pentru a explora singur. Poate tocmai acolo, în punctul de disconfort, se află cel mai bun loc de unde poate începe schimbarea, atât în relația cu un copil real, cât și în cercetarea sau formarea profesională a celor care lucrează cu familii. Pentru că, cine citește diagrama cu atenție găsește adesea, în ea, o hartă a propriei copilării.

Bibliografie

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Erlbaum.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (ed. a 2-a). Basic Books. (Lucrare originală publicată în 1969)

Cassidy, J., Brett, B. E., Gross, J. T., Stern, J. A., Martin, D. R., Mohr, J. J., & Woodhouse, S. S. (2017). Circle of Security-Parenting: A randomized controlled trial in Head Start. Development and Psychopathology, 29(2), 651–673.

Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G., & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The Circle of Security intervention. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74(6), 1017–1026.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1–2), 66–104.

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. În M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention (pp. 121–160). University of Chicago Press.

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. Attachment & Human Development, 4(1), 107–124.

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, R. (2014). The Circle of Security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships. Guilford Press.

Yaholkoski, A., Hurl, K., & Theule, J. (2016). Efficacy of the Circle of Security intervention: A meta-analysis. Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 15(2), 95–103.

CENTRUL DE DOCUMENTARE ȘI INFORMARE – SPAȚIUL EDUCAȚIONAL ÎN FORMAREA AUTONOMIEI ELEVILOR

Pleșa Liliana,

Școala Gimnazială Poplaca

„Educația înseamnă să știi unde să te duci pentru a găsi ceea ce ai nevoie să știi; și înseamnă să știi cum să folosești informațiile pe care le afli.” William Feather

William Feather sintetizează în doar câteva cuvinte ceea ce ar trebui să fie obiectivul major al școlii, și anume, acela de a forma tineri autonomi și responsabili.

Societatea și mediul profesional au nevoie de tineri autonomi, care să descopere singuri, să fie inovatori, capabili să caute informații, să le prelucreze, să le comunice în scop personal și profesional fără îndrumarea cuiva. Școala are un rol esențial în acest sens, formarea de adulți autonomi fiind una din finalitățile educației.

Etimologia termenului de autonomie provine din limba greacă *autos* care înseamnă *„lui însuși*” și *nomos*, care se referă la legi, ceea ce se poate traduce astfel: *a fi autonom înseamnă a te conduce după legi proprii.*

O altă definiție vine din sfera pedagogiei, în cadrul căreia autonomia este definită astfel: *„ca obiectiv general al educației și instrucției, termenul de autonomie este sinonim cu cel de emancipare, autodeterminare, maturitate și este folosit în relație în idea de competență. Prin autonomie i se acordă unui subiect posibilitatea de a-și realiza și construi universul independent, în cadrul legilor morale de bază.”*

Educația în România se construiește pe următoarele valori: încredere, solidaritate, echitate și autonomie. În acest sens, autonomia în educație reprezintă „*asumarea procesului și parcursul decizional la nivel de elev, profesor, curriculum și administrare a serviciului public de educație. Aceasta presupune responsabilizarea fiecărui actor implicat în educație, comunicare transparentă și urmărirea interesului beneficiarilor actului educațional.*”

Prin educație se urmăresc două scopuri: instrucția (să se ofere tânărului cunoștințe generale de care să se servească în viață); educația propriu-zisă (să pregătim tânărul de azi pentru omul de mâine).

Scopul educației este atins atunci când tânărul obține acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin și pe propria personalitate. Unele dintre trăsăturile personalității tânărului sunt formate direct prin educație în instituții specializate, iar o parte considerabilă a lor sunt formate în familie.

Autonomia este suportul moral al educației, iar disciplina este un rezultat al înțelegerii între profesori și elevi, prin intermediul unor mesaje privind autoritatea profesorului, stilul său și interesul lui față de activitățile realizate cu elevii.

Autonomia nu este înnăscută, ea se dobândește, se construiește pas cu pas; este cheia dezvoltării neîngrădite a elevilor. Fiecare spațiu din școală are un rol important în formarea auronomiei, dar Centrul de Documentare și Informare are un rol primordial.

Centrul de Documentare și Informare este o structură infodocumentară modernă, un centru de resurse pluridisciplinare și multimedia, care oferă beneficiarilor un spațiu de formare, de comunicare, de informare și de exploatare a fondului documentar și a tehnologiilor informației și comunicării în educație, un loc de cultură, deschidere, întâlnire și integrare.

Centrele de Documentare și Informare vin în întâmpinarea necesității de informare a elevilor și profesorilor, oferindu-le acestora, precum și întregii comunități locale, un instrument de lucru care să-i ajute să se dezvolte personal și profesional, să achiziționeze noi competențe precum: autonomie în munca de cercetare, comparare a

surselor și a diferitelor suporturi, organizare a muncii de cercetare prin selecționare, exploatare și comunicare a informațiilor.

A dezvolta autonomia elevilor în CDI, presupune a-i învăța pe elevi să utilizeze spațiul CDI și să-i inițiezi în practicile cercetării documentare, prin dezvoltarea competențelor infodocumentare. În acest fel, prin aceste activități de dezvoltare a competențelor infodocumentare, se formează elevi autonomi în căutarea, selectarea, analiza, prelucrarea, comunicarea și evaluarea informațiilor.

Autonomia este un fenomen complex care se regăsește sub numeroase aspecte. Vizată drept un obiectiv pedagogic, ea se traduce printre altele cu „a ști să te informezi”. Acest aspect reține atenția în ceea ce privește rolul practicii documentare la dezvoltarea autonomiei.

Activitatea CDI-ului se grupează în jurul ideii de „a ajuta”. Nu se poate spune că acest spațiu este un loc al miracolelor, dar în anumite situații condițiile de învățare pot fi ameliorate. În acest sens, trebuie ca toți actorii implicați să își poată face munca într-o manieră autonomă, și anume: elevii, profesorii și profesorul documentarist.

Utilizarea CDI-ului poate constitui un ajutor esențial în formarea autonomiei elevului. La CDI elevul are un parcurs individual susținut; totul este oferit tuturor, însă fiecare ia ce are nevoie

Frecventarea în mod voit a CDI-ului este strâns corelată cu un proiect de lectură, căutare de informații, documentare pe diferite teme, studiu individual; alegerea activității și a documentelor utilizate intră în sfera autonomiei. Elevul învață să descopere, să își confrunte personalitatea cu cea a autorilor și eroilor literaturii, care pot intra într-o manieră foarte constructivă în constituirea imaginii de sine. Acest lucru implică o muncă reală de echipă din partea dascălilor, care ar putea prin sarcinile de muncă autonomă să contribuie la învățarea și dobândirea autonomiei.

Dacă autonomia este văzută ca o capacitate de a face alegeri personale, ea este de asemenea și o capacitate de a gestiona propriile acțiuni. Cercetarea documentară realizată în spațiul CDI, permite și influențează dobândirea ambelor capacități. Elevii sunt nevoiți să ia decizii diferite în ceea ce privește alegerea subiectului de cercetare, a documentelor, a informațiilor ce merită să fie reținute dar și asupra procedurilor pe care le vor urma.

Așa cum s-a menționat, autonomia nu este un dat, ea se dezvoltă, dar se dezvoltă treptat. În spațiul CDI, acest lucru se realizează prin activități de inițiere în cercetarea documentară, care se pot desfășura sub forma unui curs opțional, sub forma unor secvențe în cadrul orelor de curs la diferite discipline, în cadrul unor proiecte sau ori de câte ori un elev are nevoie de sprijin în activitatea sa de cercetare.

Problema care îl interesează pe elevul de azi, cel ce se dorește a fi autonom mâine, nu este de a dobândi cunoștințe asupra documentării, fie ele declarative, ci de a le utiliza pe unele sau pe altele pentru a ieși din sistemul școlar și a înfrunta „necunoscutul”.

Se poate concluziona faptul că, unul din scopurile educației este de a forma mai întâi un adolescent autonom și în cele din urmă, un adult autonom și responsabil.

„A dezvolta această autonomie și responsabilitate față de turbulențele vieții, constituie o provocare, iar școala ca loc de instruire, formare, socializare în educație, trebuie să-și asume rolul cel mai important în acest sens.”

Bibliografie:

Berger, Gaston. *Omul modern și educașția sa.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

Monthus, Marie. *Apprendre l'autonomie au CDI.* Paris: Hachette Education, 1997.

Schaub, Horst, și Karl G Zenke. *Dicționar de pedagogie.* Iași: Polirom, 2001.

Stan, Liliana. *Educația timpurie. Probleme și soluții.* Iași: Polirom, 2016.

Surse online

Chapron, Francoise. (2026, Iulie 18). *Les CDI (Centre de Documentation et d'Information) des Lycees et College en France: Quelle Contribution a la Formation des Citoyen?* Preluat de pe http://archive.ifla.org/IV/ifla63/63chaf.htm

Marin, Marian (2026, Iulie 18). *Formarea personalității morale a elevului*. Preluat de pe , https://www.genesis.ro/ro/revista-didactica-genesis/formarea-personalitatii-morale-a-elevului

Educția – funcțiile educației, Răsfoiesc.com, Secțiunea Didactica. (2026, Iulie 18). Preluat de pe http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/EDUCATIA-Functiile-educatiei63.php

Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România. (2026 Iulie 18). Preluat de pe https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf

Regulament de organizare și funcționare a bibliotecilor școlareși a centrelor de documentare și informare. (2026 Iulie 19). Preluat de pe https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/biblioteci/OM_5556_2011_Reg%20_org_funct_biblioteci%20%C5%9Fcolare%20%C5%9Fi%20centre%20de%20documentare.pdf

\NCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ ÎN ERA DIGITALĂ: TEHNOLOGII EMERGENTE, ACCESIBILITATE ȘI NOI MODELE DE ÎNVĂȚARE

Prof. Spineanu Claudia-Ileana

Colegiul Național „Constantin Diaconovici Loga” Timișoara

Rezumat:

Transformarea digitală poate reprezenta o oportunitate majoră pentru dezvoltarea unei educații incluzive, flexibile și accesibile. În același timp, accesul inegal la dispozitive, conectivitate, resurse digitale și competențe tehnologice poate accentua diferențele educaționale existente. Lucrarea analizează relația dintre incluziunea educațională și transformarea digitală, cu accent pe accesibilitate, decalajul digital, personalizarea învățării și utilizarea tehnologiilor emergente. Sunt examinate oportunitățile oferite de platformele educaționale, inteligența artificială, resursele multimedia, tehnologiile asistive și modelele hibride de învățare. Analiza evidențiază faptul că simpla disponibilitate a tehnologiei nu garantează incluziunea. Pentru ca transformarea digitală să contribuie la egalizarea șanselor educaționale sunt necesare infrastructură adecvată, competențe digitale, politici instituționale, resurse accesibile și pregătirea cadrelor didactice. Lucrarea susține necesitatea trecerii de la paradigma „tehnologie pentru tehnologie” la paradigma „tehnologie pentru participare, acces și succes educațional”.

Cuvinte-cheie: incluziune educațională, transformare digitală, accesibilitate, decalaj digital, tehnologii asistive, educație incluzivă, competențe digitale.

1. Introducere

Incluziunea educațională reprezintă una dintre principalele direcții ale dezvoltării sistemelor moderne de educație. Ea presupune crearea condițiilor prin care toți elevii, indiferent de situația economică, mediul de proveniență, particularitățile individuale sau nivelul de pregătire, să poată participa efectiv la procesul educațional. Transformarea digitală oferă noi posibilități pentru realizarea acestui obiectiv. Resursele digitale pot fi accesate din diferite locații, materialele pot fi adaptate, iar instrumentele tehnologice pot permite participarea unor elevi care întâmpină bariere în modelele tradiționale de învățare. Comisia Europeană definește educația digitală ca utilizarea instrumentelor, tehnologiilor și conținuturilor digitale pentru susținerea predării, învățării și evaluării și subliniază rolul acesteia în construirea unei educații flexibile, incluzive și accesibile. Totuși, tehnologia poate produce și efectul opus. Elevii care nu dispun de dispozitive adecvate, conexiune stabilă la internet sau competențe digitale pot fi dezavantajați. Prin urmare, incluziunea digitală trebuie privită ca parte integrantă a incluziunii educaționale.

2. Decalajul digital și egalitatea de șanse

Una dintre cele mai importante probleme ale transformării digitale este decalajul digital. Acesta nu se referă doar la existența sau absența unui dispozitiv, ci include mai multe dimensiuni: accesul la internet, calitatea echipamentelor, competențele digitale, sprijinul familial și capacitatea de a utiliza eficient resursele disponibile.

Pandemia de COVID-19 a evidențiat aceste diferențe. Trecerea rapidă la învățarea online a demonstrat că existența unei platforme digitale nu este suficientă pentru garantarea accesului la educație.

Comisia Europeană observă că pandemia a accelerat utilizarea învățării online, dar a evidențiat simultan inegalități legate de accesul la tehnologie și limitările infrastructurii digitale ale instituțiilor de educație.

Prin urmare, politicile educaționale trebuie să considere accesul la tehnologie o condiție de bază a participării educaționale, nu un avantaj suplimentar.

3. Tehnologia ca instrument al incluziunii

Tehnologiile digitale pot elimina anumite bariere educaționale. Un elev care nu poate participa fizic la o activitate poate utiliza o platformă online. Un elev care are dificultăți de citire poate beneficia de funcții de redare audio. Un elev care are nevoie de mai mult timp poate relua materialul în ritmul propriu. Tehnologiile asistive au un rol deosebit în acest context. Funcțiile de transformare a textului în voce, subtitrarea automată, recunoașterea vocală, ajustarea dimensiunii textului și utilizarea materialelor multimedia pot contribui la accesibilizarea conținutului. UNESCO subliniază că tehnologia poate contribui la sprijinirea elevilor dezavantajați, însă utilizarea sa trebuie să rămână centrată pe interesele și nevoile elevilor și să completeze, nu să substituie, interacțiunea umană.

4. Inteligența artificială și educația incluzivă

Inteligența artificială deschide o nouă etapă în dezvoltarea educației incluzive.

Sistemele inteligente pot contribui la identificarea dificultăților de învățare și la furnizarea unor materiale diferențiate. Un elev poate primi explicații suplimentare, exerciții adaptate sau modalități alternative de prezentare a conținutului. În cazul elevilor cu nevoi educaționale diverse, IA poate susține anumite forme de accesibilizare. Instrumentele de recunoaștere vocală, traducere, sinteză și generare de conținut pot facilita accesul la informație. Cu toate acestea, utilizarea IA trebuie realizată cu precauție. Dacă algoritmii sunt antrenați pe date insuficient de diverse, există riscul ca unele categorii de elevi să fie reprezentate inadecvat. În plus, utilizarea sistemelor inteligente presupune colectarea și procesarea unor date care trebuie protejate.

5. Noi modele de învățare

Transformarea digitală favorizează dezvoltarea unor modele educaționale mai flexibile. Învățarea hibridă combină activitățile față în față cu activitățile online, iar modelul „flipped classroom” mută o parte din procesul de achiziție a informațiilor în afara clasei, rezervând timpul de la clasă pentru aplicare, colaborare și rezolvarea problemelor.

Învățarea personalizată reprezintă o altă direcție importantă. Elevii pot accesa resurse diferite în funcție de nivelul lor, iar profesorul poate utiliza datele oferite de platformele digitale pentru a identifica nevoile individuale. Aceste modele pot contribui la incluziune deoarece permit flexibilitate. Totuși, ele trebuie proiectate astfel încât elevii care nu au acces constant la tehnologie să nu fie dezavantajați.

6. Rolul profesorului în construirea unei educații digitale incluzive

Profesorul rămâne principalul factor care transformă tehnologia într-un instrument pedagogic relevant.

Un profesor competent digital nu este doar un utilizator de platforme și aplicații, ci un profesionist capabil să aleagă tehnologia potrivită unei anumite nevoi educaționale.

Pentru realizarea incluziunii digitale, profesorul trebuie să răspundă unor întrebări precum:

- Este resursa accesibilă tuturor elevilor?
- Poate fi utilizată de elevii cu diferite nevoi?
- Există alternative pentru elevii care nu au acces permanent la internet?
- Datele elevilor sunt protejate?
- Tehnologia îmbunătățește învățarea sau doar reproduce o activitate tradițională în format digital?

Aceste întrebări contribuie la trecerea de la simpla utilizare a tehnologiei la integrarea ei pedagogică.

OECD subliniază că un ecosistem digital educațional eficient presupune nu doar infrastructură, ci și competențe umane, guvernanță, interoperabilitate, protecția datelor și dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor.

7. Accesibilitatea digitală ca principiu educațional

Accesibilitatea trebuie integrată încă din etapa proiectării materialelor educaționale. Nu este suficient ca un document să fie disponibil online; el trebuie să poată fi utilizat de cât mai multe categorii de elevi.

Materialele digitale accesibile trebuie să utilizeze un limbaj clar, structuri logice, contraste adecvate, alternative textuale pentru elementele vizuale și, acolo unde este posibil, variante audio sau subtitrate.

Acest principiu se poate extinde și la evaluare. Evaluările digitale pot permite diversificarea modalităților de exprimare a competențelor: text, audio, video, prezentări sau proiecte interactive.

În acest fel, tehnologia poate contribui la trecerea de la un model standardizat de evaluare la unul mai flexibil și mai apropiat de diversitatea elevilor.

8. De la digitalizare la transformare

Una dintre cele mai importante concluzii ale cercetărilor internaționale este că introducerea tehnologiei nu garantează transformarea educației. UNESCO avertizează că există încă puține dovezi solide privind valoarea adăugată a tehnologiei educaționale și recomandă ca deciziile privind tehnologia să fie fundamentate pe relevanță,

echitate, scalabilitate și sustenabilitate. Prin urmare, o școală nu devine automat inovatoare doar pentru că utilizează table interactive, platforme online sau aplicații bazate pe IA. Inovația apare atunci când tehnologia produce o îmbunătățire reală a procesului educațional. Transformarea digitală autentică presupune schimbarea culturii organizaționale, dezvoltarea competențelor profesorilor, regândirea evaluării și crearea unor experiențe de învățare mai flexibile.

9. Direcții pentru o educație digitală incluzivă

Pe baza analizei pot fi identificate câteva direcții prioritare:

Prima direcție este asigurarea accesului echitabil la infrastructură digitală și conectivitate.

A doua direcție este dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor.

A treia direcție constă în proiectarea resurselor digitale pornind de la principiile accesibilității și designului universal pentru învățare.

A patra direcție este protejarea datelor și dezvoltarea unor mecanisme clare de guvernanță digitală.

A cincea direcție presupune evaluarea permanentă a impactului tehnologiei asupra rezultatelor educaționale.

A șasea direcție este menținerea interacțiunii umane ca element central al procesului educațional.

Planul de acțiune al Uniunii Europene pentru educația digitală urmărește tocmai dezvoltarea unui ecosistem de educație digitală de calitate, incluziv și accesibil și include două priorități strategice: dezvoltarea unui ecosistem digital educațional performant și dezvoltarea competențelor digitale.

10. Concluzii

Incluziunea educațională în era digitală nu poate fi realizată prin simpla introducere a tehnologiei în școli. Ea presupune o schimbare mai profundă a modului în care sunt concepute predarea, învățarea, evaluarea și relația dintre școală și elev. Tehnologiile emergente pot reduce barierele educaționale, pot permite personalizarea învățării și pot oferi noi forme de participare. Inteligența artificială poate contribui la identificarea nevoilor individuale și la dezvoltarea unor trasee educaționale mai flexibile. În același timp, există riscul ca transformarea digitală să amplifice inegalitățile dacă accesul la tehnologie, competențele digitale și resursele educaționale nu sunt distribuite echitabil. Educația viitorului trebuie, prin urmare, să fie simultan digitală și umană, inovatoare și incluzivă, flexibilă și responsabilă. Tehnologia trebuie să fie subordonată obiectivelor educaționale și dezvoltării elevului. Adevărata transformare digitală nu se măsoară prin numărul dispozitivelor existente într-o școală, ci prin capacitatea sistemului educațional de a utiliza tehnologia pentru ca fiecare elev să aibă șansa reală de a învăța, de a participa și de a progresa.

Bibliografie:

1. European Commission. (2026). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. European Education Area. Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom.
2. Gherguț, A., & Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Editura Polirom.
3. Chiracu, A., & Piticari, P. (2025). *Designul universal pentru învățare. Ghid practic pentru o educație incluzivă autentică*. București: Editura Universitară.

SIIIR

Tămăslăcaru Paul –
Colegiul Tehnic “Ion Mincu” Focșani

SIIIR – Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România – a apărut în anul 2013, versiunea inițială fiind configurată în septembrie 2013, din nevoia de digitalizare, centralizare și gestionare unitară a datelor din sistemul educațional preuniversitar românesc.

Când am început să utilizez platforma, în 2017, nu mi s-a părut că are cine știe ce importanță. Era însă evidentă direcția în care se îndreptau lucrurile. Chiar și numele este sugestiv: sistem informatic. Am salutat atunci inițiativa Ministerului de a avea o bază de date care să centralizeze situația unităților de învățământ.

Doar că, vorba românului, lucrul românesc e lucru românesc.

Utilizarea platformei devine, după un timp, destul de greoaie. După aproximativ cinci minute de introducere a datelor, SIIIR nu mai răspunde corespunzător în browser. Apar întârzieri, iar platforma pare să se blocheze. De fapt, impresia mea este că problema este generată de un script care, din câte observ, nu a fost rezolvat nici până astăzi.

De-a lungul timpului, am ajuns să folosesc, ca și alți utilizatori, diverse soluții pentru a putea continua lucrul: curățarea cache-ului browserului, delogarea și relogarea în platformă, utilizarea unui alt browser sau, într-o variantă ceva mai interesantă, deschiderea unei ferestre incognito.

Mai apare o problemă atunci când vine câte o solicitare de la Minister. Adresa este transmisă către inspectoratele școlare și, ulterior, către unitățile de învățământ. Din acel moment, pentru că de obicei există și un termen-limită, platforma ajunge să fie suprasolicitată din cauza interogărilor multiple și, într-un final, pică.

În astfel de situații, există câteva soluții pentru a reuși să termini treaba la timp.

Prima ar fi accesarea nodurilor SIIIR din diverse locații – soluție descoperită de unele unități școlare și transmisă pe diverse grupuri de WhatsApp.

A doua ar fi să aștepți să treacă ora 16:00, când personalul auxiliar își termină programul, și abia apoi să introduci datele. De acasă sau de la serviciu, după caz.

Ar mai exista și varianta numărul trei: inspectoratele județene să centralizeze direct datele din platformă, fără ca solicitările să mai fie transmise succesiv către unitățile de învățământ.

Sincer, nu am înțeles niciodată de ce nu se procedează astfel. Poate că este nevoie ca cineva să-și asume datele colectate, cu semnătură și ștampilă.

Totuși, SIIIR are și aspecte pozitive. Faptul că este un sistem modular facilitează lucrul cu platforma, iar din sistem pot fi generate diverse rapoarte în Excel, care ulterior pot fi prelucrate pentru realizarea diferitelor sarcini.

Există însă și lucruri care nu mi-au plăcut și care, din câte observ, nu au fost rezolvate nici până astăzi. Unul dintre ele este reprezentat de filtre. Sunt, ca să folosesc un termen mai puțin academic, horror: fie nu funcționează, fie sunt dificil de aplicat. Unele meniuri nu sunt responsive și se resetează după fiecare operație.

Mai avem și ghidurile, care au rămas în urmă. Multe dintre ele sunt realizate în anii școlari 2015–2016, ceea ce înseamnă aproximativ zece ani.

Să discutăm puțin și despre tendința Ministerului de a elibera diplome și certificate pentru învățământul preuniversitar pe baza datelor furnizate prin SIIIR.

Personal, mi se pare o idee care complică inutil lucrurile. Aparent, această măsură ar trebui să ușureze sarcina persoanelor responsabile cu eliberarea diplomelor din unitățile de învățământ. În practică însă, procesul mi se pare destul de anevoios.

Ce se întâmplă dacă datele sunt introduse greșit în SIIIR? Este inevitabil să nu apară și astfel de situații. Vă imaginați ce procedură ar trebui demarată și ce întârzieri ar putea apărea până când diploma ar ajunge la utilizatorul final?

Dar să luăm și situația inversă, pe care am întâlnit-o chiar în unitatea noastră: datele sunt corecte în SIIIR, dar diploma este completată greșit.

Păi, cam ca la circ!

Și atunci apare întrebarea: de ce ar vrea Ministerul să tipărească el diplomele?

Dacă stau să mă gândesc bine, în urmă cu aproximativ patru ani s-a solicitat verificarea tuturor seriilor de diplome începând cu anul școlar 1970 – sper să nu mă înșel – precum și centralizarea și raportarea rezultatelor.

Am impresia că autoritățile descoperiseră atunci existența unor diplome false emise de anumite instituții. Aparent, acesta ar fi motivul.

Pe de altă parte, nu poți să nu te întrebi dacă nu cumva există și alte interese în spatele unei astfel de decizii. De exemplu, dacă vreo persoană influentă deține o tipografie și are nevoie să facă afaceri cu statul.

Ideea ar putea fi susținută și de faptul că, de multe ori, sosesc adrese de la niveluri superioare inspectoratelor, prin care ni se solicită tot felul de statistici mai mult sau mai puțin bizare, despre care bănuiesc că sunt ulterior utilizate în proiecte cu fonduri europene.

Cu alte cuvinte: noi muncim, iar alții iau banii.

La nivel de instituție, SIIIR rămâne însă un instrument foarte util. Ajută la monitorizarea numărului de elevi, a claselor, a personalului didactic și nedidactic, a clădirilor și facilităților unei instituții și furnizează date statistice atât pentru unitate, cât și pentru exterior.

Pentru mine, a devenit un instrument indispensabil, în special atunci când completez datele statistice la începutul și la sfârșitul anului școlar sau când completez catalogul electronic.

Așadar, problema nu este neapărat existența SIIIR-ului. Din contră, ideea unui sistem centralizat de gestionare a datelor din învățământ este una bună și, astăzi, probabil indispensabilă.

Problema este că un astfel de sistem ar trebui să ne ajute să muncim mai eficient, nu să ne oblige să găsim, an de an, tot felul de metode pentru a putea lucra cu el.

Impresii despre utilizarea platformei educaționale Microsoft Teams

Tămăslăcaru Paul –

Colegiul Tehnic “Ion Mincu” Focșani

În acest articol îmi propun să împărtășesc câteva observații desprinse din experiența proprie de utilizare a platformei educaționale Microsoft Teams în perioada pandemiei, în calitate de persoană responsabilă cu administrarea platformelor educaționale într-un liceu din provincie.

De ce Microsoft Teams și nu Google Classroom?

Pentru că la vremea respectivă, cei de la Microsoft dădeau posibilitatea unităților învățământ să testeze produsul lor pe o perioadă de câteva luni, beneficiind de un domeniu temporar care ulterior putea fi asociat domeniului propriu al școlii. Era ușor de implementat, instrucțiunile clare pe când în Google Classroom nu se putea experimenta mare lucru întrucât accesul se făcea prin abonare directă iar platforma nu era foarte intuitivă. Pentru obținerea licenței Microsoft Teams office365 A1, a trebuit să completez un formular online cu câteva informații despre unitatea școlară: numărul de elevi și al cadrelor didactice, oferta educațională, localitatea, datele directorului, datele persoanei responsabile. Ulterior, am fost contactat de un reprezentant Microsoft din Statele Unite, care a verificat informațiile furnizate.

Ce mi-a plăcut la Microsoft Teams

Flexibilitatea în organizarea echipelor: pe profesor sau pe clase; eu am preferat pe clase pentru reducerea numărului de echipe și menținerea unei structuri cât mai curate. Fiecare echipă creată, avea un canal general, accesibil tuturor membrilor din grup.

Posibilitatea de a crea canale publice și private. Am optat pentru utilizarea canalelor private. Deși configurarea acestora necesita mai mult timp, avantajul era că activitatea unui profesor putea fi separată de ce a altui profesor. De exemplu, profesorul de Limba Română nu vedea activitatea profesorului de Limba Engleză și invers. Mai mult platforma oferea posibilitatea de implementarea rapidă a canalelor private prin intermediul unei funcții de autocompletare (se puteau introduce câte 20 de membrii simultan). Această facilitate a fost ulterior eliminată, complicând administrarea platformei.

Comunicarea prin mesaje – Microsoft Teams permitea transmiterea de mesaje, individual sau colectiv. Această funcție era utilă pentru comunicarea rapidă a informațiilor administrative sau didactice.

Programarea sesiunilor video în rubrica calendar. Aceasta a fost o caracteristică mai puțin utilizată deoarece la vremea respectivă existau mai multe cadre didactice ce întâmpinau dificultăți în utilizarea calculatorului.

Folosirea de sesiuni video ad-hoc. Profesorul se loga, intra pe canalul său privat apoi pornea camera apăsând un buton. Elevii din echipă, vedeau pictograma camerei pornite și se alăturau întâlnirii. În practică, această funcție nu a funcționat întotdeauna fără probleme. Au existat situații în care elevii nu vedeau sesiunea inițiată de profesor, din cauza unor probleme de funcționare ale aplicației. În astfel de cazuri, unii elevi își deschideau propriile sesiuni video, la care se alăturau ulterior și alți colegi. Soluția identificată la momentul respectiv consta, în anumite situații, în deconectarea și reconectarea utilizatorului la platformă. Deși această procedură le-a fost explicată atât elevilor, cât și profesorilor, ea nu a fost întotdeauna respectată.

Posibilitatea de a extrage statistici și a ține evidența persoanelor care au participat la videoconferințe. Aceste rapoarte erau transmise ulterior inspectoratului.

Integrarea asistentului AI: Odată cu dezvoltarea instrumentelor bazate pe inteligență artificială, în ecosistemul Microsoft a fost introdus și Copilot. Utilizarea acestuia putea contribui la furnizarea unor răspunsuri și informații direct în cadrul mediului de lucru.

Suportul tehnic – destul de bun-cam după 15 minute de la deschiderea unui tichet eram contactat telefonic de un asistent Microsoft care încerca să rezolve problema semnalată.

Licența de utilizare Teams – gratuită pentru școli cu mențiunea că trebuia demonstrat că platforma era utilizată constant în scop educațional.

Ce nu mi-a plăcut la Microsoft Teams

Probleme tehnice persistente – majoritatea bug-urilor esențiale au rămas nerezolvate ceea ce pune sub semnul întrebării calitatea produselor Microsoft. Dacă operatorii call-center își făceau treaba, inginerii de soft nu mi s-au părut foarte inspirați! Un alt inconvenient îl reprezenta faptul că suportul tehnic era orientat în principal către utilizatorii vorbitori de limba engleză. În plus, accentul și particularitățile de pronunție ale diferiților operatori puteau face comunicarea dificilă în anumite situații.

Creșterea complexității platformei – dacă la început, platforma Teams era un produs minimalist, ulterior a devenit greoi pentru utilizatori având implementate tot felul de de meniuri și funcții inutile.

Securitatea conturilor–am evitat activarea autentificării în doi pași la nivel de organizație pentru a ușura procesul de logare. Măsura s-a dovedit un bumerang întrucât contul meu de administrator a fost compromis(deși aveam o parolă puternică de peste 15 caractere) și utilizat într-un atac de tip DoS. Recuperarea drepturilor de administrator s-a realizat într-o perioadă de 3 săptămâni. Norocul meu că pandemia era pe terminate și cursurile se susțineau fizic.

Calitatea transmisiei video - rezoluția video oscila atingând un maxim de 720 pixeli. Asta însemna că oricât de performantă ar fi fost camera de chat, elevii de acasă nu vedeau prea bine ceea ce scria profesorul la tablă. Acesta era nevoit tot timpul să repoziționeze camera la rugămințile cursanților.

Câteva constatări și concluzii

Privind retrospectiv, perioada pandemiei a reprezentat pentru mine o experiență profesională intensă și, în multe privințe, neașteptată.

Una dintre cele mai dificile activități a fost gestionarea conturilor și resetarea periodică a credențialelor. Mulți elevi nu își notau parolele sau datele de acces și solicitau în mod repetat sprijin pentru recuperarea acestora. Pe măsură ce pandemia se apropia de final, am observat și o scădere a implicării unora dintre elevi: participarea activă la ore a devenit mai redusă, iar utilizarea camerelor video a fost refuzată tot mai frecvent.

La rândul lor, o parte dintre cadrele didactice au întâmpinat dificultăți în adaptarea la noile tehnologii. Uneori, chiar și operațiunile simple necesitau intervenția persoanei responsabile cu suportul tehnic. Consider că această experiență a evidențiat nu doar necesitatea dotării instituțiilor de învățământ cu infrastructură digitală, ci și importanța formării continue a cadrelor didactice în domeniul competențelor digitale.

Deși experiențele învățământului online au fost traumatizante, au avut și un efect important: a accelerat adoptarea instrumentelor digitale în educație. Experiența acumulată în acea perioadă a contribuit la dezvoltarea unor forme de activitate care continuă să fie utilizate și astăzi, de la formarea profesională și învățământul la distanță până la susținerea unor activități didactice și organizarea unor întâlniri și teleconferințe între instituții de învățământ și autorități.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

REPERE EDUCAȚIONALE ÎN SPAȚIUL EUROPEAN INTERCULTURAL

Prof. Farcaș Claudia Emanuela
Grădinița P.P. Făget

Diversitatea culturală este o realitate care trebuie fructificată în mediul școlar. Pluralitatea culturală pune nu numai problema apărării diferențelor, ci a dialogului cultural, care recunoaște că fiecare trebuie să contribuie la îmbogățirea experienței umane și ca fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experiențe particulare. Problematica lumii contemporane este prezentă în noile tipuri de educații sau „noile educații”, care corespund unor trebuințe socio-pedagogice, între care: educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația în materie de preocupare pentru o noua ordine economica internațională, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, educația interculturală, educația pentru pace, educația pentru democrație și toleranță. Multiculturalitatea este o formă a universalismului european, este voința comună de a plasa o cultură mai presus de puterea statului sau de interesele unui grup social. Diferite grupuri socio-culturale trăiesc într-un spațiu fizic comun fără a-și propune în mod explicit să comunice și să coopereze. Societățile multiculturale sunt realități existente în care oamenii aparținând unor grupuri diferite intră în contact întâmplător atunci când situații concrete de viață o impun. Interculturalitatea este un proces ce se produce la intersecția dintre culturi, nefiind un scop în sine, dar care poate deveni o finalitate atunci când sunt sesizate transformările nefirești sau comportamentele nefaste la acest nivel de intersectare a culturilor. Interculturalismul implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii la care se adaugă respectul bazat pe o informare autentică și pe construirea curiozității față de cultura etnica a celuilalt.

Etapele educației cu copiii și tinerii sunt:

1) a-i ajuta să câștige capacitatea de a recunoaște inegalitatea, injustitia, rasismul, stereotipurile și prejudecățile;

2) a le oferi cunoștinșe si abilități care să-i ajute să înfrunte și să schimbe aceste mecanisme aberante care mai apar și azi în societatea în care trăim.

Educația interculturală are ca element cheie interculturalismul, ale cărui niveluri principale de acțiune sunt: la nivel internațional : conlucrarea între diferite țări, culture, pentru cooperare internațională; la nivel de colaborare dintre diferite segmente de cultură și etnice, ale unor comunități în vederea formării tuturor membrilor.

Educația interculturală promovează atitudini tolerante, deschise, de acceptare și înțelegere, recunoașterea și respectarea diferențelor culturale prin valorificarea pozitivă a relațiilor de egalitate între oameni, promovarea unor politici școlare care să permită egalizarea șanselor în educație și a unor strategii de valorificare a diferențelor culturale pentru a le transforma în resurse pedagogice. Școala este principalul spațiu al învățării pluralității culturale, ea trebuie să formeze deprinderea prețuirii valorilor pluriculturale. Astfel trebuie urmărite obiective specifice, precum: achiziționarea de cunoștinte socio-umane; strategii de predare diferențiată în funcție de capitalul cultural al educatorului; clarificarea propriei identități culturale; atitudini intergrupale și interetnice pozitive; aptitudini de: a lua o decizie instrucțională pozitivă, de a rezolva conflicte intergrupale, de a formula strategii de predare și activități care vor facilita reușita școlară a elevilor din diferite etnii, culturi, grupuri și clase sociale. Impunerea pe plan educativ a unor strategii eficiente de realizare a educației interculturale se poate realiza începand cu crearea unui curriculum intercultural. Acesta se poate axa pe pătrunderea diversitatii etnice și culturale în tot mediul înconjurător, prețuirea diversității, întărirea și afirmarea propriei identități, introducerea conținuturilor etnice și a diferențelor culturale în toate formele de învățământ, recunoașterea sărbătorilor și a festivităților specifice grupurilor

etnice, folosirea în învățare a experiențelor diferite etc. Educația interculturală nu trebuie să se limiteze în mod exclusiv la transmiterea unor continuturi specifice în cadrul unei discipline particulare, consolidarea abordării sale interdisciplinare este fundamentală; nu poate fi concepută doar pentru mediul școlar, ci și în legătură cu extrașcolarul (familie, grupuri sociale, instituții, comunități, mass - media). Se remarcă și o schimbare a rolului profesorului, care depășește funcția de a comunica modele și programe, acesta trebuind să acorde o mai mare atenție spiritului de inițiativă și creativității, centrarea întregii acțiuni fiind pe elev.

Bibliografie:

-Dan Potolea (coord.), *Proiectarea modulară a programelor şcolare*, Ghid metodologic , București, 2012;

-Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă*, Iași, 2007

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

VALORIFICAREA NOILOR EDUCAȚII LA CLASĂ

Prof. Farcaş Claudia Emanuela
Grădiniţa P.P. Făget

“Educaţia este un proces al vieţii şi nu o pregătire pentru viaţă. Cred că şcoala trebuie să reprezinte viaţa actuală, viaţa tot atât de reală şi de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce în familia sa, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă”. (John Denvey)

Marile probleme care definesc lumea contemporană (globalizarea, degradarea mediului, explozia demografică, drogurile etc.) au dus , în mod firesc şi necesar la conturarea şi definirea “Noilor educaţii”: educaţia ecologică şi protecţia mediului, educaţia pentru democtaţie şi drepturile omului, educaţia pentru sănătate, educaţia economică şi managerială, educaţia pentru timpul liber, educaţia interculturală etc.

Câteva dintre aceste tipuri sunt prezente şi în grădiniţe: educaţia religioasă, educaţia sanitară, educaţia rutieră şi educaţia ecologică. Ele au forme diverse şi sunt purtătoare de conţinuturi noi.

Conţinuturile specifice Noilor educaţii sunt valorificate la clasă în termenii unor obiective pedagogice care vizează domenii de interes în contemporaneitate.

Educaţia religioasa are drept obiectiv cultivarea şi dezvoltarea credinţei şi iubirii faţă de Dumnezeu. Ea începe în familie şi se continuă în grădiniţă si apoi la şcoală.

În activităţile desfăşurate la clasă se porneşte de la concret şi anume de la faptele copiilor (bune şi mai puţin bune), care sunt analizate , apelând la toleranţă între copiii ce aparţin diferitelor confesiuni şi iubirea aproapelui.

Modalitaţile de realizare sunt diverse: poveşti cu caracter moral-religios, rugăciuni, vizite la lăcaşurile de cult cu participare la slujbe, convorbiri pe diferite teme religioase etc.

Educaţia sanitară reprezintă, la nivelul grădiniţei/şcolii, una din principalele căi de promovare a cunoştinţelor corecte privind diferite aspecte ale sănătăţii şi, totodată, de formare a atitudinilor şi deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil şi sănătos.

În cadrul observărilor, convorbirilor, plimbărilor, jocurilor, povestirilor se pot dezbate teme ca: ”Fructele şi vitaminele”, “Corpul uman”, “Copilul şi dreptul la sănătate”, “Accidentele”, “Pasta şi periuţa de dinţi” etc. Astfel se valorifică şi se cultivă interesul pentru problematica sănătăţii precum şi însuşirea unor noţiuni legate de igiena individuală şi colectivă.

Educaţia rutieră reprezintă educaţia pentru viaţă, alături de celelalte “noi educaţii” şi este importantă în sprijinirea copilului pentru a dobândi cunoştinţe, capacităţi şi atitudini necesare în viaţă.

Astfel, copilul învaţă să cunoască şi să respecte regulile de circulaţie privind circulaţia pietonilor precum şi cunoaşterea consecinţelor pe care le are încălcarea acestor reguli.

Prin activităţile desfăşurate la clasă se urmăreşte să se formeze deprinderi de comportare civilizată pe drumurile publice şi, nu în ultimul rând, prevenirea accidentelor.

Educaţia ecologică are ca scop principal dezvoltarea capacităţii de cunoaştere a mediului înconjurător.

Atât în grădiniţă cât şi în şcoală, copiii învaţă despre mediu observând, desenând, cântând, recitând poezii, povestind sau chiar făcând mici experimente. Se stimulează astfel curiozitatea copiilor de investigare a mediului, se exersează deprinderi de protejare a mediului (îngrijirea plantelor, animalelor etc).

Copilului i se pot explica noţiuni simple de ecologie în dezbaterea unor teme ca: ”Poluarea aerului”, “Rolul pădurii”, “Viaţa unor animale şi plante”, “Să simţi natura în diferite anotimpuri” etc.

Educaţia ecologică implică antrenarea copilului în activităţi de ocrotire a naturii: construirea de căsuţe pentru păsări, plantarea de pomişori, adunarea deşeurilor etc.

Valorificarea conţinuturilor, finalităţilor şi obiectivelor Noilor educaţii presupune un demers prin care educaţia încearcă să răspundă exigentelor lumii contemporane şi să producă o schimbare a actului educativ în favoarea educaţiei bazată pe învăţare inovatoare.

Bibliografie:

-Bodo, Victor şi Bodo, Sorina - “Ghid practic de educaţie a copilului”, Ed. Dacia, Cluj- Napoca, 2000
-Cucoş, Constantin - “Psihopedagogie”, Ed. Polirom, Iaşi, 1998.

Think with STEAM – An eTwinning project, multiple opportunities

Ioana Bălu
Școala Gimnazială Nr. 27 Timișoara

The rapidly changing structure of the 21st-century knowledge society requires individuals not only to possess knowledge, but also to be able to apply this knowledge from an interdisciplinary perspective. In this context, education systems are focusing on developing individuals' higher-order skills such as problem-solving, critical thinking, creativity and collaboration. One of the approaches emerging in response to this need, STEAM education, aims to address the disciplines of science, technology, engineering, arts and mathematics within a holistic framework (Yakman, 2008). The STEAM approach seeks not merely to bring disciplines together, but also to establish meaningful connections between them, thereby making learning more enduring and functional. In this respect, unlike traditional teaching methods, STEAM prioritizes student-centred, practice-based and problem-based learning processes (Beers, 2011).

STEAM education contributes to the development of 21st-century skills such as critical thinking, creativity, collaboration and communication. In traditional education systems, disciplines are often treated as independent to one another. The STEAM approach, however, establishes connections between these disciplines, enabling students to develop a holistic perspective (Bybee, 2013).

The project was designed based on a pedagogical approach that incorporates inquiry-based and project-based learning methodologies. The aim is to actively construct knowledge through observation, experimentation, research, and design processes, rather than passively receiving information. In line with the nature of the STEAM approach, science, technology, engineering, art, and mathematics are interrelated to provide a holistic learning experience, making learning more meaningful and lasting. Activities carried out collaboratively by students from different countries strengthen intercultural communication and digital citizenship awareness, while also supporting 21st-century skills such as problem solving, creativity, communication, and teamwork. The 5E Learning, the group work and the use of various tools help the students enhance their skills and find out about colleagues from different countries. They gleefully take part in the activities as each one contained a novelty.

The project was carried out on the eTwinning platform. The teachers took part in online meetings, in which the activities were described, and everyone could ask for details. The participants established the schedule, considering the various holidays throughout the project, and decided upon the students' meetings.

The students worked together during different stages of the project. In the beginning, they collaborated to create the logo; each chose a letter and a symbol linked to the topic and made the project. Next the poster was designed in Canva. Moreover, the pupils got to brainstorm STEAM-related ideas to create the word cloud, and they were amazed at how many words came to mind about STEAM.

During the following activity, they were divided into 3 groups and built a solar oven, using cardboard, aluminum foil, glue and colored paper. They used the 5e Model Activity, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate. After that, they researched for the personalities presentation and little did they know how much scientifical knowledge William Shakespeare possessed. They were mesmerized that every play was acted, taking into consideration the light, the materials of the actors' garments and the acoustics of the theatre. They put together the information and created a presentation, entitled 'Shakespeare Deconstructed' which was later included in one larger work. At this stage, the students participated in an online meeting and they exchanged ideas with their colleagues from other countries. In addition, they requested some everyday expressions from the partners to learn new words.

Next, the students got together and wrote our part of the project story. There was used the smartboard and they enjoyed the easiness of instantly correcting any undesired ideas. In the end, they constructed a sustainable city

from recycled material, making a stadium, a park, trees and water. All the meetings could be carried out due to the use of online platforms like Google Meet. The students learnt to use Canva, Gamma, Word clouds, found out how to complete surveys in class and how to take part in online meetings with colleagues from other countries. The projects in which AI was used were acknowledged as such as the focus was on the students learning how to use the internet constructively.

From a pedagogical perspective the gain on the students' part was extraordinary as they regarded their English lessons with more curiosity as each activity uncovered something new. The teacher's objectives were:

To develop problem-solving and production skills by creating simple engineering designs

To ensure they use digital tools safely and collaboratively

To support aesthetic thinking and innovative design skills by combining art activities with scientific processes

To integrate the concepts of colour, form, and balance into engineering projects

To strengthen teamwork, communication, and digital citizenship skills

To raise environmental awareness by using recycled materials in activities

To develop a sense of responsibility for nature conservation and sustainable living

To respect cultural diversity

To evaluate their product

To actively participate in decision-making by voting the project logo

To evaluate what they have acquired throughout the project

My 4th-grade students learnt that they have the abilities to create wonderful things together, like the Solar Ovens. They improved their social skills by collaborating to obtain a final product. They brainstormed ideas related to the topic of the project and were flabbergasted at how many words they knew about something that had been unfamiliar to them until the start of the project, that is the STEAM approach. Not only did the pupils read the creative writings of the other partners, but they also enhanced their writing skills during the story activity. The pupils listened carefully during the instruction stage in order to correctly build the ovens. They created new objects from recycled materials so as to further use responsibly the materials at hand. Thus, the lessons about the environment became richer. They improved their knowledge about other countries and the students proved to be as curious as they were, they laughed together, they exchanged words and satisfied their curiosity about other educational systems.

The students were very happy to participate in the project as they had not heard about the concept of STEAM. The activities were new and to their liking, they exchanged roles and waited in turn to actively contribute.

References:

Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities

Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. Pupils' attitudes towards technology. Annual Proceedings. Netherlands.

Proiectul „Happy Ghosts”: Creativitate, Limbi Străine și Artă de Halloween

Bălu Ioana
Școala Gimnazială Nr. 27 Timișoara

Într-un context educațional în care exprimarea scrisă și literatura au nevoie de noi modalități de stimulare, proiectul „Happy Ghosts” vine în întâmpinarea elevilor de gimnaziu cu o provocare interdisciplinară. Organizat cu ocazia sărbătorii de Halloween, acest concurs extracurricular își propune să schimbe percepția copiilor asupra evaluării, transformând-o într-o experiență benefică și motivantă de dezvoltare personală.

De ce „Happy Ghosts”?

Inițiativa răspunde direct nevoii de a dezvolta abilitățile de redactare ale elevilor, afectate de modificările curriculare recente la limba engleză. Pentru a fi incluziv și atractiv, concursul oferă opțiuni diverse: secțiuni de scriere în limba engleză și în limba română. Astfel. elevii cu imaginație bogată, dar mai puțin stăpâni pe o limbă străină, se pot exprima liber în limba maternă.

Ediția din acest an a adus latura interdiscilinară în cadrul concursului, prin exprimare plastică adică relaizarea unui desen sau a unei picture. Copiii care comunică mai ușor vizual și-au putut pune în valoare talentul artistic. Elevii au fost împărțiți în grupuri de câte trei coechipieri, sarcinile fiind distribuite de către ei înșiși sau de către profesori. Au fost echipe în cadrul cărora elevii au dorit să își manifeste independența și s-au descurcat foarte bine în privința organizării, a redactării textului și a realizării lucrării plastice. Pe de altă parte, elevii care au solicitat ajutor în ceea ce privește stabilirea responsabilităților, au fost ghidați de către profesorii coordonatori.

Reacțiile participanților au confirmat din plin succesul acestei formule. Posibilitatea de a lucra în echipe a transformat presiunea unei competiții într-o experiență relaxantă și distractivă. Elevii au subliniat cât de mult a contat să poată dezbate idei împreună și să își împartă sarcinile în funcție de punctele tari ale fiecăruia: „Ne-am ajutat reciproc când ne blocam la texte, iar când am văzut cum desenul prinde viață alături de povestea noastră, am simțit că formăm o adevărată echipă”, a mărturisit unul dintre participanți. Secțiunea artistică a fost primită cu deosebit încântare, oferindu-le copiilor libertatea de a vizualiza personajele și atmosfera schițată în scris. Pentru mulți, combinarea picturii cu redactarea a fost elementul care a eliminat teama de pagină albă și i-a făcut să perceapă evaluarea ca pe o joacă creativă.

Un alt punct forte foarte apreciat de cadrele didactice și elevi a fost sistemul de evaluare online și digitalizat. Lucrările au fost scanate și trimise online spre evaluare. Transmiterea rapidă a subiectelor și scanarea lucrărilor au asigurat un proces modern, eco-friendly și extrem de eficient. Această abordare digitală a garantat o corectare obiectivă — profesorii evaluând doar lucrările din alte școli.

Prin combinarea vocabularului specific spațiului anglo-american cu expresia artistică și lucrul în echipă, „Happy Ghosts” dovedește că învățarea și evaluarea pot deveni experiențe pline de bucurie și satisfacție.

Storytelling-ul în gestionarea fenomenului de bullying în contextul educației incluzive

Studiu de caz la CSEI „Sf. Filofteia” Ștefănești

PETRE MONICA

Instituția: Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Filofteia”, Ștefănești

Rezumat

Prezenta lucrare analizează eficacitatea storytelling-ului ca strategie de intervenție în prevenirea și gestionarea bullying-ului în rândul elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES), deoarece în acest context storytelling-ul nu este doar o metodă pedagogică, ci o formă de terapie ocupațională și socială.

Plecând de la experiența noastră pedagogică din cadrul CSEI „Sf. Filofteia” Ștefănești, cercetarea explorează modul în care narațiunea structurată poate compensa deficitul de comunicare asertivă și empatie cognitivă specific multor dizabilități intelectuale sau tulburări de spectru autist.

Problema identificată vizează vulnerabilitatea crescută a elevilor cu CES în fața dinamicii de excludere socială. Utilizând o metodologie calitativă bazată pe observația participativă și metoda „Poveștii terapeutice”, rezultatele indică o îmbunătățire a climatului clasei și o reducere a comportamentelor reactive.

Concluziile subliniază că storytelling-ul funcționează ca un instrument de mediere, oferind elevilor un cadru sigur pentru procesarea conflictelor.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, CES, storytelling terapeutic, bullying, medierea conflictelor.

Introducere

În universul educației speciale, bullying-ul îmbracă forme subtile, dar cu un impact devastator asupra stimei de sine a elevului. La Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sf. Filofteia” Ștefănești, ne confruntăm zilnic cu provocarea de a armoniza colective de elevi cu nevoi diverse, unde barierele de comunicare pot fi interpretate greșit ca acte de agresiune, sau unde vulnerabilitatea unuia devine ținta altuia.

Din perspectiva formării specifice gestionării crizelor, bullying-ul în școala specială nu este doar un act de indisciplină, ci o rupere a „contractului social” în micro-comunitatea clasei. Scopul acestei lucrări este de a demonstra că storytelling-ul, prin puterea sa de a crea lumi paralele sigure, permite elevilor cu CES să își „exerseze” reacțiile sociale și să înțeleagă alteritatea fără presiunea unei confruntări directe.

1. Fundamentare teoretică și metodologie

Bullying-ul în context incluziv este definit de literatura de specialitate (Rose & Espelage, 2012) ca fiind adesea legat de lipsa abilităților sociale și de dificultatea de a procesa semnalele non-verbale. În cadrul CSEI „Sf. Filofteia”, abordarea noastră se fundamentează pe Teoria Minții (Theory of Mind), unde storytelling-ul servește drept „antrenament” pentru recunoașterea emoțiilor celorlalți.

Metodologia cercetării:

Cercetarea este de tip calitativ, de tip „cercetare-acțiune”, desfășurată pe parcursul unui modul din acest an școlar la o grupă de elevi cu deficiență mintală ușoară și medie.

* Instrumente: Grile de observație comportamentală, tehnica „Marionetelor naratoare” și sesiuni de poveste terapeutică adaptată nivelului de înțelegere al elevilor (limbaj simplificat, suport vizual augmentat).

* Obiectiv: Evaluarea capacității de rezolvare a conflictelor prin identificarea cu personajele din povești.

2. Rezultatele proprii: Aplicarea storytelling-ului la CSEI „Sf. Filofteia”

În contextul profesional de la Ștefănești, am identificat că principala cauză a conflictelor este frustrarea comunicațională. Elevul care nu poate exprima o nevoie (foame, oboseală, zgomot excesiv) recurge adesea la agresiune fizică sau verbală – o formă de „bullying reactiv”.

Soluția implementată: Am creat un program de „Storytelling adaptat”, unde poveștile nu au fost doar citite, ci „trăite”. De exemplu, am utilizat scenarii de tip Social Stories (Gray, 2010), în care personajele treceau prin situații de excludere similare cu cele din curtea școlii.

Analiza datelor:

Diminuarea impactului: S-a observat o scădere cu 40% a crizelor de furie orientate către colegi în timpul pauzelor.

Dezvoltarea limbajului emoțional: Elevii au început să folosească numele personajelor din povești pentru a descrie propriile stări (ex: „Mă simt ca ariciul din poveste, vreau să stau singur”), ceea ce a permis cadrelor didactice o intervenție preventivă, nu doar reactivă.

Rolul de „mediator”: Elevii cu un nivel de funcționare mai înalt au început să preia rolul de „ajutori de poveste”, intervenind verbal atunci când sesizau un început de conflict între colegi.

3. Discuții și Concluzii

Experiența de la CSEI „Sf. Filofteia” Ștefănești demonstrează că, în cazul elevilor cu CES, storytelling-ul depășește sfera literară, devenind o strategie de supraviețuire socială. Dacă în diplomația clasică vorbim despre soft power ca influență prin cultură, în școala specială, povestea este „puterea blândă” care remodelează circuitele empatice.

Implementarea acestei soluții a dovedit că o problemă de comportament este, în esență, o poveste care nu a fost ascultată sau spusă corect. Prin re-scrierea acestor narațiuni în sala de clasă, am reușit să transformăm momentele de criză în oportunități de învățare socială.

Direcții viitoare: Extinderea proiectului prin utilizarea mijloacelor digitale (Digital Storytelling) pentru a implica elevii cu deficiențe motorii severe, oferindu-le o voce în comunitatea școlii.

Bibliografie:

Gray, C. (2010). The New Social Story Book. Future Horizons.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell Publishing.

Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and Protective Factors Associated with the Bullying Involvement of Students with Emotional and Behavioral Disorders. Behavioral Disorders.

Winslade, J., & Monk, G. (2008). Narrative Mediation: A New Approach to Conflict Resolution. Jossey-Bass.

Pregătirea lingvistică pe platforma EU Academy pentru elevii C.Ș.E.I. „Sfânta Filofteia” participanți la mobilitatea Erasmus+,
Spania/Portugalia

Responsabil pregătire lingvistică
pedagog Petre Monica

Elevii Centrului Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Filofteia” din Ștefănești, Argeș, au trecut granițele țării și pe cele personale, pentru stagii de formare profesională în Spania și Portugalia, în cadrul programului Erasmus+. Dincolo de entuziasmul călătoriei, succesul acestei mobilități transnaționale s-a construit zi de zi prin pregătire lingvistică intensivă.

Cu ajutorul platformei ***EU Academy***, elevii și-au îmbunătățit vocabularul tehnic și abilitățile de comunicare cotidiană în limba engleză, punând bazele unei experiențe europene de succes.

Pentru elevii de la **Centrul Școlar de Educație Incluzivă (C.Ș.E.I.) „Sfânta Filofteia”** din Ștefănești, județul Argeș, stagiile de practică în **Spania și Portugalia** (prin proiectul **Erasmus+ nr. 2025-1-RO01-KA121-VET-000319532**) nu sunt doar oportunități de învățare profesională, ci și exerciții esențiale de autonomie și integrare socială. În acest context, pregătirea lingvistică prin platforma **EU Academy** devine pilonul central al succesului acestei experiențe.

Utilizarea platformei **EU Academy**, dezvoltată de Comisia Europeană, aduce un avantaj major elevilor cu cerințe educaționale speciale. Interfața prietenoasă, resursele multimedia și ritmul de învățare auto-didact permit fiecărui elev să exploreze limba engleză fără presiunea unei note imediate.

Pentru beneficiarii C.Ș.E.I. Sfânta Filofteia, acest mediu digital sigur reduce anxietatea de comunicare și transformă învățarea într-o activitate interactivă și atractivă.

Deși mobilitățile au loc în Spania și Portugalia, **limba engleză** rămâne principalul instrument de comunicare între elevi, tutori de practică și gazde. Pregătirea pe EU Academy se concentrează pe:

- **Vocabular specific VET (Vocational Education and Training):** Elevii învață termeni tehnici necesari în atelierele de lucru, facilitând instruirea directă la locul de muncă.
- **Situații de viață cotidiană:** De la comandarea unei mese până la orientarea în oraș folosind transportul public, platforma oferă simulări care le cresc elevilor gradul de independență.

Dincolo de gramatică și vocabular, parcurgerea cursurilor pe **EU Academy** înainte de plecare cultivă **disciplina și responsabilitatea**. Elevii învață să își gestioneze timpul și să utilizeze instrumente digitale europene, competențe care le vor fi utile pe parcursul întregii vieți profesionale. Această etapă de pregătire le oferă „pașaportul” de încredere necesar pentru a interacționa cu partenerii spanioli și portughezi.

Proiectul nr. **2025-1-RO01-KA121-VET-000319532** vizează excelența în formarea profesională. Succesul acestuia depinde direct de capacitatea elevilor de a absorbi cunoștințe noi în timpul stagiilor internaționale. O bază solidă de limba engleză, pusă prin EU Academy, asigură faptul că barierele lingvistice nu vor sta în calea transferului de competențe profesionale.

În concluzie,

Pregătirea lingvistică la C.Ș.E.I. „Sfânta Filofteia” nu este doar o cerință formală a programului **Erasmus+**, ci o investiție reală în viitorul elevilor.

Prin **EU Academy**, limba engleză încetează să mai fie o barieră și devine o fereastră deschisă către cultura iberică și standardele de muncă europene. Astfel, elevii din Ștefănești demonstrează că educația incluzivă nu are granițe atunci când beneficiază de instrumentele digitale potrivite. Participarea la un proiect de mobilitate europeană reprezintă, pentru orice elev, o experiență transformatoare.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

INOVAȚIA ÎN EDUCAȚIA DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
Studiu de specialitate

Negrea Cristina,
Școala Gimnazială „Constantin Brâncuși” Tg-Jiu

Educația contemporană se află într-un proces permanent de transformare, determinat de evoluția societății, dezvoltarea tehnologiei și necesitatea formării unor competențe care să permită elevilor adaptarea la contexte diverse de viață și învățare. În acest cadru, **inovația educațională** reprezintă o condiție importantă pentru creșterea calității procesului instructiv-educativ și pentru adaptarea școlii la nevoile elevului actual.

Inovația în educație presupune introducerea și valorificarea unor metode, strategii, resurse și modalități de organizare a învățării care produc o îmbunătățire reală a rezultatelor elevilor. Aceasta nu trebuie asociată exclusiv utilizării tehnologiei, ci presupune, în primul rând, o schimbare a perspectivei asupra procesului educațional: trecerea de la predarea centrată pe profesor la **învățarea centrată pe elev**.

În învățământul primar, inovarea este cu atât mai importantă cu cât această etapă contribuie decisiv la formarea deprinderilor fundamentale de învățare, a autonomiei, curiozității și motivației pentru cunoaștere. Abordările actuale pun accent pe dezvoltarea competențelor, înțelese ca o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini. Cadrul european privind competențele-cheie susține utilizarea unor abordări variate și inovatoare ale învățării, adaptate nevoilor elevilor. (EUR-Lex)

Un rol esențial în realizarea inovării îl are **cadrul didactic**. Profesorul nu mai este doar transmițător de informații, ci devine organizator și facilitator al experiențelor de învățare. El creează situații în care elevii observă, investighează, formulează întrebări, cooperează și găsesc soluții. Astfel, elevul devine participant activ și își asumă progresiv responsabilitatea pentru propria învățare.

Printre strategiile care pot susține inovarea în învățământul primar se numără **învățarea bazată pe proiecte, învățarea prin cooperare, investigația, problematizarea, jocul didactic și abordarea interdisciplinară**. De exemplu, un proiect cu tema „Școala verde” poate integra competențe de comunicare, matematică, științe, arte și educație civică. Elevii pot identifica probleme din mediul apropiat, colecta informații, propune soluții și realiza produse individuale sau de grup. Învățarea dobândește astfel caracter practic și este conectată cu experiența reală a copilului.

O altă direcție importantă este **integrarea tehnologiei digitale**. Platformele educaționale, resursele interactive, jocurile digitale, materialele audio-video și instrumentele de creare a conținutului pot crește atractivitatea activităților și pot facilita accesul la informație. Utilizarea tehnologiei este însă eficientă numai atunci când are un scop pedagogic clar. Înlocuirea unei fișe tipărite cu una digitală nu reprezintă, în sine, inovație. Valoarea apare atunci când tehnologia facilitează explorarea, colaborarea, creativitatea, feedbackul sau individualizarea învățării.

Inovația presupune și **diferențierea și personalizarea activităților**, deoarece elevii au niveluri de pregătire, ritmuri de lucru, interese și nevoi diferite. Profesorul poate propune sarcini cu niveluri diferite de dificultate, poate utiliza resurse variate și poate acorda sprijin individualizat. În acest fel se creează oportunități reale de progres pentru fiecare elev.

Un domeniu important al inovării este și **evaluarea**. Evaluarea formativă, autoevaluarea, portofoliul, proiectul, observarea sistematică și feedbackul constructiv permit identificarea progresului elevului și orientarea etapelor următoare ale învățării. Tendințele actuale din sistemul educațional românesc urmăresc inclusiv clarificarea nivelurilor de performanță asociate competențelor din învățământul primar. (Ministerul Educației)

Implementarea inovației presupune însă și anumite provocări: rezistența la schimbare, insuficiența resurselor, diferențele privind competențele digitale și necesitatea formării continue a cadrelor didactice. Din acest motiv, inovarea trebuie susținută și la nivelul managementului școlar, prin dezvoltare profesională, schimb de bune practici, colaborare între cadrele didactice și asigurarea unui climat organizațional favorabil inițiativei.

Un element important al educației actuale este și **integrarea tehnologiei digitale**. Resursele educaționale interactive, platformele digitale, materialele audio-video, jocurile educaționale și aplicațiile de creare a conținutului pot diversifica experiențele de învățare și pot crește motivația elevilor. Tehnologia poate facilita vizualizarea unor fenomene, exersarea individualizată și obținerea unui feedback rapid. Cu toate acestea, simpla utilizare a unui dispozitiv digital nu reprezintă automat o practică inovatoare. Instrumentele tehnologice trebuie selectate în funcție de obiectivele urmărite și integrate echilibrat, astfel încât să completeze, nu să înlocuiască, interacțiunea directă, activitatea practică și comunicarea.

În concluzie, **inovația în învățământul primar nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de creștere a calității educației**. O practică poate fi considerată cu adevărat inovatoare atunci când răspunde nevoilor elevilor, stimulează participarea activă, dezvoltă competențe și conduce la progres. Școala inovatoare este, astfel, o școală flexibilă, incluzivă și deschisă schimbării, în care profesorul și elevul devin parteneri ai procesului de învățare.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3. Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
4. Pânișoară, I.-O. (2015). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.
5. Consiliul Uniunii Europene (2018). *Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, 2018/C 189/01.
6. Ministerul Educației și Cercetării – documente curriculare și programe școlare pentru învățământul primar.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

STRATEGII MODERNE PENTRU EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE PREDARE–ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Studiu de specialitate

Vulpe Daniela, Şcoala Gimnazială „Constantin Brâncuşi” Tg-Jiu

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări rapide la nivel social, tehnologic și informațional, ceea ce determină necesitatea adaptării permanente a procesului instructiv-educativ. Școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu al transmiterii de informații, ci trebuie să devină un mediu în care elevii își formează competențe, atitudini și comportamente necesare integrării în societate. În acest context, învățământul primar ocupă un loc esențial, deoarece reprezintă etapa în care se formează deprinderile fundamentale de învățare, comunicare, relaționare și rezolvare de probleme.

Eficientizarea procesului de predare–învățare presupune orientarea demersului educațional către **nevoile, particularitățile și potențialul fiecărui elev**. Strategiile didactice moderne urmăresc implicarea activă a copilului în procesul de construire a cunoașterii, dezvoltarea autonomiei și stimularea motivației pentru învățare. În acest model educațional, profesorul nu mai este doar transmițător de informații, ci devine organizator, facilitator și mediator al experiențelor de învățare.

Un principiu fundamental al educației moderne este **învățarea activă**. Elevul învață mai eficient atunci când participă direct la activitate, investighează, formulează întrebări, identifică soluții și valorifică experiențele anterioare. În acest sens, profesorul poate utiliza metode precum brainstormingul, problematizarea, învățarea prin descoperire, metoda proiectului, turul galeriei, cubul, diagrama Venn, ciorchinele sau organizatorii grafici. Aceste metode contribuie la depășirea memorării mecanice și favorizează înțelegerea, aplicarea și transferul cunoștințelor în situații noi.

O direcție importantă în modernizarea activității didactice o reprezintă **învățarea prin cooperare**. Organizarea elevilor în perechi sau grupuri mici permite exprimarea opiniilor, argumentarea propriilor puncte de vedere și găsirea unor soluții comune. Prin cooperare, copilul învață nu numai conținuturi școlare, ci și să asculte, să respecte opiniile celorlalți, să își asume responsabilități și să contribuie la realizarea unui produs comun. Astfel, activitățile de grup contribuie atât la dezvoltarea competențelor cognitive, cât și la formarea competențelor sociale și emoționale.

În învățământul primar, un rol important îl are și **abordarea integrată și interdisciplinară a învățării**. Aceasta permite stabilirea unor legături între discipline și apropierea conținuturilor de experiențele concrete ale elevilor. Spre exemplu, tema „Apa – sursă a vieții” poate integra activități specifice comunicării în limba română, matematicii, științelor naturii, artelor vizuale și educației civice. Elevii pot realiza experimente, pot colecta și interpreta informații, pot redacta texte, pot efectua calcule și pot crea materiale prin care promovează utilizarea responsabilă a resurselor naturale. În acest fel, cunoștințele nu mai sunt percepute izolat, ci sunt valorificate în contexte apropiate de realitate.

Învățarea bazată pe proiecte reprezintă o altă strategie cu valențe formative deosebite. Prin proiect, elevii sunt implicați în rezolvarea unei probleme sau în realizarea unui produs pe parcursul unei perioade determinate. Ei caută informații, selectează resurse, colaborează, iau decizii și își prezintă rezultatele. Profesorul coordonează activitatea, oferă sprijin și feedback, fără a furniza permanent soluțiile. Metoda proiectului contribuie astfel la dezvoltarea autonomiei, creativității, responsabilității și capacității de organizare.

O perspectivă modernă asupra educației presupune și **diferențierea și individualizarea învățării**. În cadrul aceleiași clase există elevi cu niveluri diferite de pregătire, ritmuri proprii de lucru, interese și modalități diferite de abordare a sarcinilor. Profesorul trebuie să țină cont de această diversitate și să adapteze conținuturile, sarcinile și nivelul de sprijin. Pentru aceeași competență pot fi propuse exerciții de consolidare, sarcini de aplicare și activități

cu un grad mai ridicat de dificultate. Astfel, fiecare elev este încurajat să progreseze raportându-se la propriul nivel de dezvoltare.

De asemenea, **jocul didactic și gamificarea** pot avea un rol important în învățământul primar. Introducerea unor provocări, misiuni, reguli și recompense simbolice poate transforma activitatea de învățare într-o experiență atractivă. Jocul stimulează participarea, atenția și motivația, dar trebuie utilizat în raport direct cu obiectivele educaționale. Finalitatea nu este competiția în sine, ci consolidarea și aplicarea achizițiilor într-un context motivant pentru copil.

În același timp, modernizarea procesului educațional trebuie susținută la nivelul întregii școli. Colaborarea dintre cadrele didactice, schimbul de experiență, activitățile de formare, proiectele educaționale și parteneriatele cu familia și comunitatea contribuie la dezvoltarea unui climat favorabil inovării. Școala devine astfel o **organizație care învață**, capabilă să își analizeze practicile și să le îmbunătățească permanent.

În concluzie, strategiile moderne contribuie la transformarea clasei într-un **mediu educațional activ, flexibil, incluziv și stimulativ**, în care elevul este implicat în propria formare. Învățarea activă și prin cooperare, proiectele interdisciplinare, diferențierea, tehnologia și evaluarea formativă oferă oportunități importante pentru dezvoltarea competențelor necesare elevului contemporan. Eficiența acestora depinde însă de capacitatea profesorului de a le selecta și adapta în funcție de obiective, de particularitățile clasei și de progresul elevilor. Astfel, modernizarea educației nu înseamnă renunțarea totală la practicile tradiționale, ci realizarea unui **echilibru între experiența pedagogică valoroasă și abordările inovatoare**, având permanent în centrul procesului educațional dezvoltarea armonioasă a copilului.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3. Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
4. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Pânișoară, I.-O. (2015). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.
6. Ministerul Educației Naționale (2013–2014). *Programe școlare pentru învățământul primar*. București.
7. Consiliul Uniunii Europene (2018). *Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, 2018/C 189/01.

ACCENTELE DEMERSULUI DIDACTIC – EXPERIENȚE LA CLASĂ

VOLCOVINSCHI TAMARA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ION CREANGĂ” SATU MARE

În abordarea acestei teme voi avea în vedere predarea limbii române la secția maghiară. De-a lungul carierei mele didactice am predat în fiecare an școlar la acest tip de clase. La debutul gimnaziului am trecut și eu și elevii mei printr-un adevărat ritual inițiatic. În plus, limba română este tratată ca limbă străină în acest caz. Cu timpul am înțeles de ce și sunt total de acord să fie abordată diferențiat. Nu sunt vorbitoare de limba maghiară, nu dintr-un exacerbat egoism național, ci pentru că provin dintr-o zonă în care nu am relaționat cu maghiari.

Așadar, m-am străduit să îi fac pe elevii mei maghiari să înțeleagă limba română și chiar să o iubească, manifestându-și dorința de a participa la concursuri și de a alege licee cu predare exclusiv în limba română. Nu a fost ușor, nu este ușor, dar satisfacțiile sunt incomensurabile. Chiar dacă vorbim despre vechea programă sau despre cea nouă, adaptată minorităților naționale, fiecare început înseamnă multe activități de comunicare orală și scrisă, pornind de la salut până la identificarea unor obiecte banale. Tabla este jumătate scriere, jumătate desene, completată permanent și de o comunicare nonverbală. În cei patru ani de gimnaziu am pornit de la lacrimile neputinței pentru că „nu o înțeleg pe doamna” și am ajuns la lacrimile fericirii unei note mari la examen (chiar mai mare ca la limba maghiară). Poate părea divagație sau, mai rău, laudă, dar nu am fi reușit să atingem competențele vizate, acesta este subiectul temei mele, dacă nu am fi format o echipă. În completare, ar fi ideal ca limba română să fie predată de profesor de specialitate la clasele primare (secția maghiară).

Există, bineînțeles, sincope care apar chiar și acum cu o nouă programă, generate de aceleași cauze. La începutul clasei a V-a nu poți viza sistematic competențele, deoarece mesajul nu este receptat până nu folosim un cod comun – limba română. De aceea, se impun multe activități de receptare și producere a textului oral în contrabalans cu receptarea și redactarea textului scris. Astfel, ca domenii de conținut, elementele de construcție a comunicării au de așteptat. Cu atât mai mult consistența conținuturilor în clasa a V-a nu cred că este oportună (cazurile substantivului, articolele, pronumele posesiv, negativ, interogativ – chiar și cu caracter aplicativ).

Paralela dintre programele pentru limba română maternă și cele pentru minorități subliniază anumite diferențe de abordare, necesare, care au rolul de a determina vorbitorii limbii române, indiferent de naționalitate, de a deprinde competențele vizate. Din punctul meu de vedere ar fi fost necesară o armonizare a conținuturilor (cazurile: clasa a V-a – secția maghiară/clasa a VI-a – secția română; diateze – secția maghiară/construcții – secția română etc.). Abundența de conținuturi specifice elementelor de construcție a comunicării în clasa a V-a pentru minorități ar fi trebuit evitată, în favoarea elementelor de comunicare orală, lectură și redactare, deoarece acestea din urmă sunt punctele sensibile la acest nivel de studiu.

Consider, de asemenea, că gradul de dificultate al subiectului pentru E.N. - minorități este prea ridicat. Un exemplu concret este modelul de subiect publicat pentru acest an școlar: S. II. (secția română) *Scrie, în 100 – 150 de cuvinte, rezumatul textului 1.*/ S.II. (secția maghiară) 1. *Prezintă, în minimum 30 de cuvinte, o valoare umană identificată în textul 2, valorificând textul indicat și experiența culturală (literatură, pictură și alte arte, obiceiuri/tradiții, personalități etc.) sau experiența personală într-un context cultural. + 2. Redactează o compunere, de 70-130 de cuvinte, în care să relatezi o posibilă continuare a textului 2*, un text cu foarte multe cuvinte și sensuri care ridică probleme elevului de la secția maghiară și cu o notă cam deprimantă: *„Tocmai citise despre un vânzător de înghețată care se prăbușise în stradă, i se făcuse rău aparent fără niciun motiv”*.

Mi-am permis să adaug aceste enunțuri ale subiectelor cu riscul de a modifica formatul temei, deoarece sunt sigură că este un mare semn de întrebare pentru fiecare profesor de română, chiar dacă devine semnul exclamării pentru cei care concep subiectele (sau semnul mirării!?). Și de aici, revenind la temă, încă din clasa a V-a ni se impun limite, având permanent deasupra capului sabia lui Damocles care și-a schimbat denumirea în Evaluare Națională.

Toate acestea nu trebuie privite ca un șablon care se potrivește oricărei clase, oricărui elev. Punctul de plecare este același dar pe măsură ce cunoaștem colectivul de elevi, ca un întreg dar și individual, trebuie să adaptăm activitățile de învățare, metodele, mijloacele, astfel încât rezultatele învățării să fie competențe formate. Ritmul elevilor de receptare a informațiilor, de înțelegere și chiar de atitudine reprezintă provocarea zilnică, oră de oră. Dacă la finalul unei ore o clasă reușește abordarea unor teme din perspectivă interdisciplinară, iar altă clasă reușește doar extragerea informațiilor esențiale dintr-un text dat poate fi un aspect pozitiv dacă se înregistrează un progres.

Același lucru se poate manifesta și la nivel individual, depinde de pregătirea și tactul pedagogic al fiecăruia dintre noi ca, la sfârșitul acestui drum plin de provocări, să avem un absolvent pregătit cognitiv și afectiv pentru un nou pas.

Test final – rândul I
Limba şi literatura română. Clasa a V-a

Sala Gina Loredana
Colegiul Național ”Onisifor Ghibu”, Oradea

Timp de lucru: 50 de minute
Se acordă 10 puncte din oficiu!
Citeşte, cu atenţie, textul dat:

Atunci Făt-Frumos îşi luă ziua bună de la părinţi, ca să se ducă, să se bată el singur cu oştile împăratului ce-l dușmănea pe tată-său. (...)

Pe drum horea şi doinea, iar buzduganul şi-l arunca să spintece nourii, de cădea departe tot cale de-o zi. (...)

Când era-nspre sara zilei a treia, buzduganul, căzând, se izbi de o poartă de aramă şi făcu un vuiet puternic şi lung. Poarta era sfărâmată şi voinicul intră. (...) Pătrunse în sală. (...) Boierii ce şedeau la masă în haine aurite, pe scaune de catifea roşie, erau frumoşi ca zilele tinereţii şi voioşi ca horele. Dar mai ales unul din ei, cu fruntea-ntr-un cerc de aur, bătut cu diamante, şi cu hainele strălucite, era frumos ca luna unei nopţi de vară. Dar mai mândru era Făt-Frumos.

— Bine-ai venit, Făt-Frumos! zise împăratul; am auzit de tine, da' de văzut nu te-am văzut.

— Bine te-am găsit, împărate, deşi mă tem că nu te-oi lăsa cu bine, pentru că am venit să ne luptăm greu, că destul ai viclenit asupra tatălui meu.

— Ba n-am viclenit asupra tatălui tău, ci totdeauna m-am luptat în luptă dreaptă. Dar cu tine nu m-oi bate. Ci mai bine-oi spune lăutarilor să zică şi cuparilor să umple cupele cu vin şi-om lega frăţie de cruce pe cât om fi şi-om trăi.

Şi se sărutară feciorii de-mpăraţi în urările boierilor, şi băură, şi se sfătuiră.

(Mihai Eminescu, ***Făt-Frumos din lacrimă***)

1. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
   Motivul plecării lui Făt-Frumos este:
   a) pentru a porni război împotriva împăratului care îl dușmănea pe tatăl său;
   b) pentru a arunca buzduganul în înaltul cerului;
   c) pentru a sfărâma poarta împăratului;
   d) pentru a ajunge la petrecerea dată de împăratul vecin.

2. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
   Făt-Frumos ajunge la destinație:
   a) a treia zi;
   b) în seara celei de-a treia zile;
   c) după o zi;
   d) după o vreme.

3. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
   Făt-Frumos îi spune împăratului că a venit la el deoarece:

a) dorește să participe la ospăț;
b) buzduganul a căzut în împărăția acestuia;
c) dorește să își ceară scuze pentru că i-a sfărâmat poarta;
d) dorește să se lupte cu el.

4. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
În călătoria sa, Făt-Frumos se simte:
a) vesel;
b) îngrijoat;
c) indecis;
d) obosit.

5. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Textul dat este un text narativ nonliterar.

6. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
În secvența următoare sunt trei comparații: ,,*Boierii ce şedeau la masă în haine aurite, pe scaune de catifea roşie, erau frumoşi ca zilele tinereţii şi voioşi ca horele. Dar mai ales unul din ei, cu fruntea-ntr-un cerc de aur, bătut cu diamante, şi cu hainele strălucite, era frumos ca luna unei nopţi de vară. Dar mai mândru era Făt-Frumos.”*

7. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Textul suport este literar deoarece autorul creează o lume imaginară proprie, pornind de la elemente din realitate, iar imbajul folosit este lipsit de expresivitate.

8. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Tema textului suport este curajul.

9. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Secvența ,, *în haine aurite, pe scaune de catifea roşie, erau frumoşi ca zilele tinereţii şi voioşi ca horele. Dar mai ales unul din ei, cu fruntea-ntr-un cerc de aur, bătut cu diamante, şi cu hainele strălucite, era frumos ca luna unei nopţi de vară.”* este una descriptivă.

10. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Cuvintele ,,atunci”, ,,cruce”, ,,fecior” au, în ordine:
a) 6 sunete, 5 sunete, 5 sunete;
b) 5 sunete, 5 sunete, 5 sunete
c) 5 sunete, 4 sunete, 5 sunete;
d) 6 sunete, 4 sunete; 5 sunete.

11. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Seria de cuvinte care conțin „i” șoptit/mut este:
a) părinți, își, și, ai;
b) tatălui; împărați; oști; ai;
c) atunci, părinți, împărați, oști;
d) oști, părinți, împărați, își.

12. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Termenii care aparțin aceluiași câmp lexical sunt:
a) împărăție, luptă, a vicleni;
b) buzdugan, luptă, victorie;
c) horea, doinea, cântec;
d) Fât-Frumos, Ileana Cozânzeana, a lupta.

13. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Cuvintele subliniate din structura „ *ci totdeauna m-am luptat în luptă dreaptă. Dar cu tine nu m-oi bate””.* sunt, în ordine:
a) verb predicativ, adjectiv participial, pronume personal, substantiv comun;
b) verb predicativ, adjectiv propriu-zis, substantiv comun, verb auxiliar;
c) verb predicativ, adjectiv participial, pronume personal, verb auxiliar;
d) verb predicativ, adjectiv propriu-zis, pronume personal, verb auxiliar;

14. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Verbul „zise” este la timpul:
a) perfect simplu;
b) mai mult ca perfect;
c) prezent;
d) imperfect.

15. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Verbul „zise” la modul imperativ, persoana a II-a, numărul singular, forma negativă este:
a) nu zi;
b) nu zici;
c) nu zise;
d) nu zice.

16. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
În secvența: „*buzduganul, căzând, se izbi de o poartă de aramă, şi făcu un vuiet puternic şi lung”*, atributele sunt exprimate, în ordine, prin:
a) substantiv comun, adjectiv propriu-zis, adjectiv propriu-zis;
b) substantiv comun, adjectiv participial, adjectiv propriu-zis;
c) adjectiv propriu-zis, adjectiv propriu-zis;
d) substantiv comun, adjectiv propriu-zis.

17. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Adjectivul „mai mândru” este la gradul de comparație:

a) pozitiv;
b) comparativ de inegalitate de superioritate;
c) superlativ relativ de superioritate;
d) comparativ de egalitate.

18. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Încercuiește litera corespunzătoare unui enunț exclamativ este:
a) Vino de ospătează cu noi, Făt-Frumos!
b) Bine-ai venit, Făt-Frumos!
c) Făt-Frumos vine la împăratul vecin pentru a-i cere socoteală.
d) Împărate, luptă-te cu mine!

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

ARTICOL DE SPECIALITATE
Povestea – resursă pentru învățare, dezvoltare și formarea valorilor la clasa primară

Prof. PARASCHIV OANA ELENA
Școala Gimnazială nr 1 Bârsănești

Introducere

Poveștile nu trebuie privite doar ca texte destinate lecturii recreative. Ele pot deveni veritabile instrumente pedagogice, prin intermediul cărora profesorul dezvoltă limbajul, imaginația, gândirea, capacitatea de comunicare, empatia și comportamentele prosociale. Cercetări și materiale pedagogice recente evidențiază faptul că povestirea poate facilita legarea noilor concepte de cunoștințele deja existente și poate crește implicarea elevilor în procesul de învățare.

Povestea ocupă un loc important în universul copilăriei și reprezintă una dintre cele mai accesibile forme prin care elevii pot descoperi lumea, pot înțelege relațiile dintre oameni și își pot forma propriile valori. La vârsta școlară mică, copilul este atras de personaje, situații surprinzătoare, aventuri și conflicte pe care le poate înțelege și interpreta. De aceea, utilizarea poveștilor în procesul instructiv-educativ poate transforma activitatea de învățare într-o experiență atractivă și semnificativă.

Povestea ca metodă didactică

În activitatea de la clasă, povestea poate fi utilizată în diferite etape ale lecției: pentru captarea atenției, transmiterea unor informații, explicarea unor noțiuni, consolidarea cunoștințelor sau evaluarea acestora. Profesorul poate porni de la o poveste existentă sau poate construi o narațiune adaptată obiectivelor urmărite.

Valoarea didactică a povestirii este susținută și de caracterul său interdisciplinar. O singură poveste poate constitui punctul de plecare pentru activități de comunicare în limba română, matematică, explorarea mediului, arte vizuale, muzică sau educație civică. Prin această abordare, elevii descoperă că informațiile nu sunt izolate, ci se leagă unele de altele. În practica educațională, povestirea poate contribui la dezvoltarea vocabularului și la exersarea exprimării corecte și coerente. cite turn0search0 turn0search28

Contribuția poveștilor la dezvoltarea limbajului

Unul dintre cele mai importante beneficii ale utilizării poveștilor este dezvoltarea competențelor de comunicare. Prin audierea și lectura unor texte literare, elevii întâlnesc cuvinte și expresii noi, structuri gramaticale variate și modele de exprimare. Conversația pornită de la text îi ajută să formuleze răspunsuri, să argumenteze, să descrie personaje și să redea evenimente într-o ordine logică.

Repovestirea reprezintă o activitate deosebit de utilă. Elevul trebuie să selecteze informațiile importante, să respecte succesiunea evenimentelor și să utilizeze un limbaj clar. De asemenea, continuarea unei povești sau schimbarea finalului stimulează exprimarea personală și creativitatea.

Lectura și discuțiile pe marginea cărților contribuie și la dezvoltarea interesului pentru lectură. Documentele educaționale subliniază importanța contactului copiilor cu texte variate și a discuțiilor despre ceea ce au citit sau au aflat din cărți. cite turn0search24

Povestea și dezvoltarea imaginației și a gândirii

Lumea poveștilor oferă copilului posibilitatea de a construi imagini mentale, de a anticipa evenimente și de a găsi explicații pentru comportamentele personajelor. Atunci când profesorul pune întrebări precum „Ce crezi că se va întâmpla?”, „De ce a procedat personajul astfel?” sau „Cum ai fi procedat tu?”, elevul este încurajat să gândească, să formuleze ipoteze și să argumenteze.

Poveștile pot fi, astfel, un punct de plecare pentru dezvoltarea gândirii critice. Elevii pot compara personaje, pot identifica asemănări și deosebiri, pot ordona evenimente, pot descoperi cauze și efecte și pot propune soluții alternative.

În același timp, poveștile stimulează creativitatea. Activități precum inventarea unui alt final, crearea unui personaj nou, realizarea unei benzi desenate sau transformarea poveștii într-o scenetă îi oferă copilului posibilitatea de a deveni creator, nu doar receptor al mesajului.

Poveștile și educația morală și socio-emoțională

Personajele din povești oferă contexte naturale pentru discutarea unor valori precum prietenia, respectul, curajul, responsabilitatea, generozitatea și sinceritatea. Elevii pot analiza faptele personajelor și pot reflecta asupra consecințelor alegerilor acestora.

Este important ca profesorul să evite transformarea poveștii într-o simplă lecție moralizatoare. Mai eficient este să îi ajute pe elevi să descopere singuri mesajul prin întrebări, discuții și situații ipotetice. De exemplu: „Ce ai fi făcut în locul personajului?”, „Cum s-a simțit personajul?” sau „Ce altă soluție ar fi existat?”.

Prin astfel de conversații, povestea devine un spațiu sigur în care copiii pot vorbi despre emoții, relații și comportamente fără să fie puși direct în situația de a-și judeca propriile experiențe.

Modalități practice de utilizare a poveștilor la clasă

Povestea poate fi valorificată prin numeroase activități:

• „Povestea întreruptă” – profesorul se oprește înaintea unui moment important, iar elevii anticipează continuarea.

• „Schimbă finalul” – elevii inventează un alt deznodământ și îl prezintă clasei.

• „Scaunul personajului” – un elev intră în rolul unui personaj, iar colegii îi adresează întrebări.

• „Detectivii poveștii” – elevii identifică personaje, locuri, cauze, consecințe și indicii din text.

• „Povestea în imagini” – elevii ordonează imagini după succesiunea evenimentelor și apoi repovestesc.

• „Povestea interdisciplinară” – textul este folosit ca punct de plecare pentru exerciții matematice, activități de explorare a mediului, desen, muzică sau educație civică.

• „Povestea digitală” – povestea este susținută de imagini, înregistrări audio sau alte resurse digitale. Totuși, tehnologia trebuie să sprijine povestea, nu să devină scopul activității.

Rolul profesorului

Eficiența utilizării poveștii depinde în mare măsură de modul în care aceasta este selectată și prezentată. Textul trebuie să fie adecvat vârstei, nivelului de înțelegere și intereselor elevilor. Profesorul trebuie să urmărească atât valoarea literară, cât și posibilitățile de valorificare didactică.

Lectura expresivă, intonația, ritmul, pauzele și mimica pot contribui la menținerea atenției. După lectură, profesorul poate utiliza întrebări deschise, conversația, jocul de rol și activități creative pentru a verifica și aprofunda înțelegerea.

Profesorul are, de asemenea, rolul de mediator între text și elev. El nu oferă întotdeauna răspunsul, ci creează situații în care copilul descoperă, formulează și argumentează. În acest fel, povestea devine un context pentru învățare activă și participativă.

Concluzii

Utilizarea poveștilor în procesul instructiv-educativ la clasa primară reprezintă o modalitate eficientă de a apropia copilul de învățare. Povestea creează contexte de comunicare, dezvoltă imaginația, stimulează gândirea și contribuie la formarea unor atitudini și valori.

Prin activități de repovestire, dramatizare, continuare a textului, joc de rol sau integrare interdisciplinară, elevii nu rămân simpli ascultători, ci devin participanți activi și creatori. Astfel, povestea poate transforma lecția într-o experiență memorabilă.

Într-o școală preocupată nu doar de transmiterea de informații, ci și de formarea copilului în ansamblul său, povestea își păstrează valoarea și poate fi adaptată cu succes atât metodelor tradiționale, cât și celor moderne.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2006). Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.

2. Nicola, I. (1994). Pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică.

3. Dumitrana, M. (1999). Educarea limbajului în învățământul preșcolar, vol. I-II. București: Editura Compania.

4. Bratu, B. (1977). Preșcolarul și literatura. București: Editura Didactică și Pedagogică.

5. Jurcău, R.-N., Jurcău, I.-M., & Trif, F.-G. Folosirea poveștilor în predare și învățare. Material disponibil online.

6. UNICEF România (2024). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului.

7. Faur, M. (2026). Valoarea instructiv-educativă a povestirilor, repovestirilor și a poveștilor create. Revista iTeach: experiențe didactice.

8. „Învățarea și poveștile digitale”. Revista iTeach: experiențe didactice.

Rolul jocului în activitățile din ciclul primar
ARTICOL DE SPECIALITATE
Jocul – o cale naturală și eficientă de învățare

Prof. PARASCHIV OANA ELENA
Școala Gimnazială nr 1 Bârsănești

Introducere

Perioada școlarității mici reprezintă o etapă esențială în dezvoltarea copilului. În această perioadă, elevii își formează deprinderi, atitudini și competențe care vor sta la baza evoluției lor școlare ulterioare. Pentru copilul de vârstă școlară mică, învățarea trebuie să fie atractivă, accesibilă și apropiată de experiențele sale cotidiene. În acest context, jocul constituie una dintre cele mai eficiente modalități prin care profesorul poate transforma activitatea didactică într-o experiență plăcută și motivantă.

Învățarea prin joc nu înseamnă renunțarea la obiectivele educaționale, ci valorificarea particularităților de vârstă ale elevilor. Prin joc, copilul explorează, descoperă, formulează ipoteze, cooperează și învață din propriile experiențe. Astfel, activitatea de învățare devine mai dinamică, iar informațiile sunt înțelese și reținute mai ușor.

Rolul jocului în procesul de învățare

Jocul are un rol important în dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor. Atunci când este integrat în activitatea didactică, acesta poate contribui la creșterea motivației pentru învățare și la implicarea activă a copiilor.

Un avantaj important al jocului didactic este faptul că îi oferă elevului posibilitatea de a învăța fără presiunea unei activități percepute ca fiind dificile. Copilul este încurajat să participe, să încerce și să își corecteze greșelile. În acest fel, greșeala nu mai reprezintă un eșec, ci o etapă firească a procesului de învățare.

De asemenea, jocul favorizează dezvoltarea comunicării și a relațiilor dintre colegi. Jocurile de grup îi ajută pe elevi să respecte reguli, să aștepte rândul, să asculte opiniile celorlalți și să coopereze pentru atingerea unui scop comun.

Jocul didactic – metodă activă de învățare

Jocul didactic este o activitate organizată de profesor, cu reguli și obiective educaționale clare. Spre deosebire de jocul liber, acesta urmărește formarea sau consolidarea unor cunoștințe și competențe.

La disciplina Limba și literatura română, jocurile pot fi utilizate pentru dezvoltarea vocabularului, formarea propozițiilor, identificarea sunetelor și literelor sau exersarea citirii. De exemplu, jocul „Cuvântul misterios” îi poate provoca pe elevi să descopere un cuvânt pornind de la indicii oferite de profesor.

La Matematică și explorarea mediului, jocurile pot contribui la exersarea operațiilor, recunoașterea formelor geometrice, rezolvarea de probleme sau dezvoltarea gândirii logice. Un joc simplu de tip „Cine ajunge primul la rezultat?” poate transforma exercițiul matematic într-o activitate competitivă și atractivă.

Și la disciplinele din aria Științe, Arte sau Educație civică pot fi utilizate jocuri de rol, jocuri de clasificare, concursuri, puzzle-uri și activități de descoperire.

Exemple de activități bazate pe joc

Profesorul poate integra jocul în diferite momente ale lecției, în funcție de obiectivele urmărite.

Un prim exemplu este „Roata întrebărilor”. Elevii extrag sau aleg o întrebare și trebuie să formuleze răspunsul corect. Activitatea poate fi adaptată oricărei discipline și poate fi utilizată atât pentru reactualizarea cunoștințelor, cât și pentru evaluarea finală.

Un alt exemplu este „Detectivii”. Elevii primesc o serie de indicii și trebuie să descopere un personaj, un cuvânt, un număr sau un fenomen. Activitatea stimulează atenția, gândirea logică și capacitatea de a face conexiuni.

Jocurile de rol sunt, de asemenea, foarte utile. Elevii pot interpreta personaje dintr-o poveste, pot simula situații din viața de zi cu zi sau pot exersa comportamente adecvate în diferite contexte. Prin astfel de activități, cunoștințele sunt legate de experiențe concrete.

Puzzle-urile, rebusurile, cartonașele, domino-ul educațional și concursurile pe echipe sunt alte modalități prin care învățarea poate deveni mai atractivă.

Condiții pentru utilizarea eficientă a jocului

Pentru ca jocul să aibă valoare educativă, este important ca profesorul să îl aleagă în funcție de obiectivele lecției și de nivelul de dezvoltare al elevilor. Regulile trebuie să fie clare, iar sarcinile accesibile, dar suficient de provocatoare pentru a menține interesul copiilor.

Este recomandat ca jocul să nu fie folosit doar pentru divertisment. El trebuie să aibă o finalitate pedagogică și să fie urmat, atunci când este necesar, de discuții și reflecții. Profesorul poate întreba elevii ce au învățat, ce strategie au folosit și ce au putea face diferit.

De asemenea, este important ca activitățile ludice să ofere șanse de participare tuturor elevilor. Competiția poate fi motivantă, însă cooperarea și progresul individual trebuie încurajate în aceeași măsură.

Beneficiile învățării prin joc

Utilizarea jocului în ciclul primar poate aduce numeroase beneficii. În primul rând, crește motivația și interesul pentru activitatea școlară. În al doilea rând, facilitează înțelegerea și fixarea cunoștințelor prin implicare activă.

Jocul contribuie și la dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a capacității de rezolvare a problemelor și a abilităților de comunicare. În plus, activitățile ludice creează contexte în care elevii pot învăța să coopereze, să respecte reguli și să își gestioneze emoțiile.

Un alt avantaj este faptul că jocul permite profesorului să observe mai ușor modul în care elevii aplică ceea ce au învățat. Astfel, poate deveni și un instrument de evaluare formativă.

Concluzii

Învățarea prin joc reprezintă o strategie valoroasă în învățământul primar, deoarece răspunde nevoii copilului de a explora și de a învăța într-un mod activ și plăcut. Jocul nu înlocuiește învățarea sistematică, ci o completează și o face mai accesibilă.

Un profesor creativ poate transforma numeroase sarcini școlare în experiențe ludice, fără a pierde din vedere obiectivele educaționale. Atunci când jocul este bine ales și organizat, elevul devine mai implicat, mai curios și mai încrezător în propriile posibilități.

Prin urmare, jocul poate fi considerat nu doar o formă de relaxare, ci un veritabil instrument pedagogic. În mâinile profesorului, acesta poate transforma sala de clasă într-un spațiu al descoperirii, al cooperării și al bucuriei de a învăța.

Bibliografie:

Lucrări fundamentale și tratate de pedagogie

- **Cerghiț, Ioan** – *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- **Chateau, Jean** – *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- **Șchiopu, Ursula** – *Probleme de psihologie ale jocurilor și distracțiilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- **Antohe, G., Huțupaș, I.** – *Psihopedagogia jocului*, Editura Nitnelav.

Ghiduri metodice și aplicații pentru învățământul primar

- **Neagu, Maria Ramona** – *Jocul didactic – cale de acces spre sufletul copilului*, Editura Rovimed Publishers.
- **Matei, Constantin** – *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- **Crețu, E., Iliescu, C., Nichita, S., Popescu, S.** – *Îndrumător metodic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Programare drone

BOGDAN CONSTANTIN ,
LICEUL TEHNOLOGIC ION MINCU , TG JIU

Obiectivele modulului

La finalul modulului, cursanţii vor putea:

- să identifice diferite configuraţii de drone;
- să înţeleagă metodele de programare a unui UAV;
- să instaleze şi să ruleze programe pentru controlul dronelor;
- să explice principiile de stabilizare a multirotoarelor;
- să recunoască modurile de zbor;
- să configureze conexiunea Wi-Fi pentru control şi telemetrie.

1. Configuraţii drone

Dronele pot fi configurate în funcţie de:

- **Numărul de motoare:** tricopter, quadcopter, hexacopter, octocopter
- **Arhitectura de zbor:** X, H, +
- **Tipul de control:** manual, asistat, autonom
- **Platforma software:** Betaflight, Ardupilot, PX4, DJI SDK

2. Metode de programare a dronei

Principalele metode utilizate în programarea dronelor:

- **Programare prin interfaţă grafică (GUI):** Betaflight Configurator, Mission Planner
- **Programare prin cod:** Python, C++, Arduino IDE
- **SDK-uri dedicate:** DJI Mobile SDK, ROS (Robot Operating System)
- **Programare pe waypoints:** definirea traseelor automate

4. Instalarea programului pe computer

Paşii generali:

1. Descarcă pachetul de instalare.
2. Rulează installer-ul şi acceptă setările recomandate.
3. Instalează driverele necesare pentru conexiunea USB.
4. Verifică dacă programul detectează controlerul de zbor.

▶ 5. Rularea programelor

În această secţiune cursanţii învaţă:

- cum se conectează drona la PC (USB / Wi-Fi);
- cum se accesează meniurile de configurare;
- cum se testează motoarele, senzorii şi ESC-urile;

- cum se salvează şi se exportă configuraţiile.

🔄 6. Stabilizare multirotor

Conceptul de stabilizare include:

- **Giroscop + accelerometru:** menţinerea echilibrului
- **PID tuning:** ajustarea răspunsului motoarelor
- **Controler de zbor:** interpretarea datelor şi corecţia mişcărilor
- **Moduri de stabilizare:** Angle, Horizon, Acro

🛫 7. Moduri de zbor

Dronele pot funcţiona în:

- **Manual Mode:** control complet din partea pilotului
- **Stabilized Mode:** sistemul corectează automat înclinarea
- **GPS Mode:** menţinerea poziţiei şi altitudinii
- **Return-to-Home:** întoarcerea automată la punctul de plecare
- **Waypoint Mode:** zbor autonom pe traseu predefinit

📡 8. Conexiune Wi-Fi

Cursanţii învaţă:

- cum se configurează modulul Wi-Fi al dronei;
- cum se conectează drona la aplicaţii mobile sau software PC;
- cum se transmit datele de telemetrie;
- cum se securizează conexiunea pentru a preveni accesul neautorizat.

📌 Activităţi practice recomandate

- Configurarea unei drone în Betaflight / Mission Planner
- Testarea modurilor de zbor într-un simulator
- Realizarea unui mic script de control (Python / Arduino)
- Conectarea dronei la Wi-Fi şi citirea datelor de telemetrie
- Ajustarea PID-urilor pentru stabilizare

🛠️ Materiale necesare

- Laptop cu software de configurare instalat
- Controler de zbor (FC) compatibil
- Simulator de zbor (opţional)
- Dronă de antrenament
- Conexiune Wi-Fi

Educație cu sens: reflecție și creativitate la clasă

Prof. Damian Monica

Colegiul Tehnic Infoel Bistrița

Conduita creativă a cadrului didactic este unul din factorii care asigură dezvoltarea potenţialului creativ al elevilor. Demersul de față indică necesitatea reconfigurării paradigmei educaționale contemporane prin două perspective de bază: reflecția pedagogică și dezvoltarea creativității ca resursă transversală. În contextul schimbărilor socio-tehnologice accelerate, marcate de ascensiunea inteligenței artificiale și de un volum masiv de informații nefiltrate, școala are menirea să depășească modelul instrucțional bazat pe simpla transmitere de cunoștințe.

Pornind de la provocările reale cu care se confruntă un profesor de liceu în prezent — scăderea motivației elevilor, accesul nefiltrat la informație și presiunea examenelor naționale — actul didactic nu se mai poate rezuma la predarea de conținuturi rigide. Crearea de către profesor a unui mediu de învățare deschis la experiment și gândire critică reprezintă singurele căi prin care școala le poate oferi tinerilor o pregătire relevantă, profund umanistă și ancorată în dinamica lumii actuale.

Tradițional, tindem să măsurăm o oră reușită după cât de liniștiți au stat elevii și cât de mult am reușit să scriem pe tablă. Însă predarea autentică începe atunci când ne punem întrebări despre ce se întâmplă, de fapt, în mintea tinerilor din fața noastră. Conceptul de practician reflexiv nu este o teorie complicată, ci o atitudine de zi cu zi la catedră.

La nivelul activității din liceu, reflecția funcționează pe două paliere:

Reflecția de moment (în timpul orei): Este capacitatea de a „scana” sala și de a avea curajul să schimbi macazul. Dacă vezi că jumătate de clasă s-a pierdut pe parcursul explicației, a insista pe același ton doar pentru a termina schița lecției este o pierdere de timp. Profesorul reflexiv se oprește, schimbă exemplul, pune o întrebare provocatoare și deschide un dialog.

Reflecția de la finalul zilei: Reprezintă acel minut de pauză în care te întrebi sincer: „Ce a funcționat azi și de ce?”, „De ce s-a plictisit clasa la exercițiul X?”, „Cum pot explica mai bine data viitoare?”.

Fără această evaluare personală, riscăm să cădem în rutina predării mecanice, repetând aceleași fișe de lucru an de an, în timp ce generațiile din bănci se schimbă fundamental.

Pentru a nu rămâne un deziderat teoretic, autoreflecția la catedră se traduce prin comportamente foarte concrete:

Jurnalul de bord didactic: notarea succintă, imediat după oră, a ideilor sau exercițiilor care au provocat reacții autentice din partea elevilor, precum și a celor care au eșuat.

Solicitarea de feedback anonim de la elevi: o dată pe modul, sau mai rar, punerea unor întrebări simple („Ce te ajută cel mai mult să înțelegi la această materie?”, „Ce te obosește sau te deconectează?”).

Interasistențele: deschiderea ușii de la clasă pentru alți colegi profesori, în scopul obținerii unei perspective obiective asupra dinamicii dintre catedră și bănci.

Există încă ideea greșită că a fi creativ la clasă este apanajul orelor de desen, muzică sau literatură. În realitate, creativitatea este o abilitate de rezolvare a problemelor utilă la orice disciplină, de la fizică și matematică până la biologie, geografie, istorie sau limbi străine.

Pentru un adolescent de liceu, creativitatea înseamnă să fie lăsat să gândească liber. Trecerea de la „răspunsul corect” la „ce părere ai?”. Școala îi sperie adesea pe elevi cu teama de a nu greși. Dacă îi încurajăm să formuleze ipoteze, să caute soluții alternative și să argumenteze puncte de vedere diferite, le dezvoltăm gândirea divergentă. Greșeala trebuie privită ca un pas firesc în învățare, nu ca un motiv de sancțiune.

Legarea materiei de probleme reale: elevii devin creativi atunci când înțeleg de ce învață ceva. Dacă la oră abordăm teme precum impactul tehnologiei, dilemele etice din știință sau analiza critică a știrilor de pe rețelele sociale, materia capătă deodată sens pentru ei.

Munca în echipă și proiectele aplicate: creativitatea înflorește în colaborare. Proiectele care le cer elevilor să creeze ceva împreună — de la un mini-experiment, până la o campanie de conștientizare sau o prezentare multimedia — îi scot din rolul de spectatori pasivi.

Tehnici de stimulare a gândirii creative la clasa de liceu

Tehnica scenariilor contrafactuale („Ce ar fi dacă...?”): aplicabilă în orice domeniu, de la științe reale la umane, solicitând elevilor să reconfigureze o lege, un fenomen sau o ipoteză și să deducă consecințele.

Studiul de caz bazat pe dileme etice contemporane: Analiza unor situații reale nedefinite clar în manuale, unde nu există un singur răspuns corect, ci doar argumente mai bine sau mai slab structurate.

Empatia în proiectele școlare: parcurgerea pașilor de empatizare cu o problemă, definire, generare de idei, prototipare și testare a unei soluții (util inclusiv în proiectele transdisciplinare).

Ce înseamnă o educație umanistă pentru adolescenții de azi?

Liceul este ultima etapă înainte ca acești tineri să devină adulți pe cont propriu. Într-o societate dominată de ecrane și viteză, latura umanistă a educației este cea care păstrează echilibrul. Nu este vorba despre noțiuni abstracte, ci despre trei lucruri simple:

Empatie și comunicare: să creăm o atmosferă în care elevii se simt ascultați și respectați. Un adolescent care se simte în siguranță emoțională la oră va fi mult mai deschis să participe, să pună întrebări și să învețe.

Gândire critică: să-i învățăm să pună întrebări, să verifice informațiile din mai multe surse și să nu ia de bun tot ce citesc pe internet sau pe rețelele sociale. Discernământul este cea mai importantă „armură” pe care le-o putem oferii într-un mediu dominat de dezinformare.

Responsabilitate: să înțeleagă că acțiunile și alegerile lor au consecințe directe asupra celor din jur și asupra comunității în care trăiesc, transformând cunoștințele teoretice în atitudini sociale mature.

Implementarea unei pedagogii bazate pe creativitate și reflecție se lovește adesea de bariere sistemice și de rezistențe de mentalitate. Recunoașterea acestor provocări este primul pas spre gestionarea lor eficientă la nivelul clasei.

Presiunea evaluărilor naționale și a examenului de Bacalaureat: teama că abordările creative „răpesc din timpul de pregătire pentru examen” este frecventă. Cu toate acestea, studiile arată că elevii care înțeleg concepte prin metode active și creative obțin rezultate superioare și pe termen lung la testele standardizate, deoarece nu bazează învățarea pe memorare de scurtă durată.

Supraîncărcarea curriculei: manualele stufoase determină mulți profesori să predea într-un ritm alert, sacrificând dialogul. Soluția constă în esențializarea conținuturilor — identificarea ideilor anchoră și utilizarea lor pentru dezvoltarea competențelor, mai degrabă decât parcurgerea liniară și exhaustivă a textului.

Frica de pierdere a controlului la clasă: o oră creativă, bazată pe dezbateri și lucru în grup, generează mai mult zgomot constructiv decât o lecție magistrală. Profesorul reflexiv înțelege că liniștea deplină marchează adesea pasivitatea, în timp ce interacțiunea este semnul agitației intelectuale sănătoase.

Climatul clasei: spațiul în care înflorește creativitatea

Oricât de bine ar fi proiectată o lecție, creativitatea nu se poate manifesta într-un mediu autoritar sau rigid. Climatul psihosocial din sala de curs este catalizatorul invizibil al oricărei învățări de profunzime.

Pentru ca elevii de liceu să își asume riscul de a exprima idei originale, profesorul trebuie să construiască o cultură a încrederii. Aceasta presupune ascultarea activă, eliminarea ironiei sau a sarcasmului din discursul didactic și valorificarea contribuțiilor individuale. Atunci când un elev simte că opinia sa este luată în serios, nivelul de angajament crește exponențial. Clasa devine astfel o comunitate de cercetare, unde cunoașterea se construiește împreună, prin cooperare și respect reciproc.

A fi profesor de liceu astăzi nu este o misiune ușoară, dar este una de o importanță strategică pentru societate. Cultivarea creativității și reflecția asupra propriei predări nu necesită tehnologii extraordinare sau reforme majore de sistem, ci încep cu o schimbare sinceră de atitudine la catedră.

Atunci când avem curajul să ieșim din rigiditatea tiparelor vechi, să ne ascultăm elevii și să-i provocăm să gândească liber și creativ, transformăm ora de curs dintr-o simplă obligație de orar într-o experiență de formare umană reală, valoroasă și memorabilă pentru ambele părți.

Bibliografie

Bocoș, M. *Instruire interactivă. Reperte epistemologice și metodologice*., Editura Polirom, Iași, 2013

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

Dewey, J. *Democrație și educație,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

Iucu, R. B. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională.,* Editura Polirom, Iași, 2006

Păun, E., *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică.* Editura Polirom, Iași, 2017

Robinson, K., *Școli creative: Revoluția de la bază care transformă educația.* Editura Publica, București, 2015

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

Repere în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale

Prof. Damian Monica
Colegiul Tehnic Infoel Bistrița

Noțiunea de incluziune a fost promovată încă din anul 1948, în Declarația Universală a Drepturilor Omului care a promovat ideea valorii ființei umane, născute libere și egale în demnitate și drepturi. Tot aici au fost lansate principiile de acceptare și respectare a diferențelor.

Conferinţa Mondială „Acces şi calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania la Salamanca în iunie 1994, la care au participat peste 300 de reprezentanți din 92 de guverne şi 25 de organizaţii internaţionale, a promovat obiectivul Educaţiei pentru Toţi, prin care politicile educaționale fundamentale vor cuprinde abordări integratoare a educaţiei pentru a permite şcolilor să fie accesibile tuturor copiilor, în special a celor cu cerinţe educaţionale speciale. Declaraţia, aprobată în cadrul conferinței, cuprinde principiile, politicile şi practicile din domeniul cerinţelor educaţionale speciale, precum şi Cadrul de Acţiune. Documentele au ca fundament principiile integrării şi recunoaşterii nevoii de a acționa pentru crearea „şcolilor pentru toţi”, care să includă toţi copiii, să respecte diferenţele dintre aceştia, să-i sprijine în activitatea de învăţare şi să răspundă cerinţelor individuale.

În România, din anul 2005, educația incluzivă dă startul reorganizării instituțiilor de învățământ pentru utilizarea resurselor umane și materiale în vederea includerii în școală a tuturor copiilor din comunitate. În prezent, legislația promovează „un model integrat, bazat pe combinarea dintre modelul medical şi modelul social, care reprezintă o abordare holistică a copilului, bazată pe identificarea potenţialului de dezvoltare şi abilităţilor, în contextul familiei şi al comunităţii, şi furnizarea de servicii şi programe integrate de intervenţie şi sprijin atât pentru copil, cât şi pentru familia sa”.

Conform ordinului comun, „cerinţele educaţionale speciale (CES) reprezintă necesităţi educaţionale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educaţiei, adaptate particularităţilor individuale şi celor caracteristice unei anumite deficienţe/ afectări sau dizabilităţi sau tulburări/ dificultăţi de învăţare, precum şi o asistenţă complexă (medicală, socială, educaţională etc.). Asistenţa complexă fără necesităţi educaţionale suplimentare nu defineşte CES. Necesităţile educaţionale suplimentare care definesc CES reprezintă nevoi identificate şi observate, în dinamica dezvoltării copilului, de cadrele didactice și specialiștii care lucrează direct cu copilul, precum şi de medicul de specialitate care pune diagnosticul potenţial generator de deficienţă/ afectare şi/ sau dizabilitate sau diagnosticul de tulburare/ dificultate de învăţare. Necesităţile educaţionale suplimentare pot fi: adaptare curriculară realizată de profesorul itinerant şi de sprijin împreună cu cadrele didactice, strategii didactice diferenţiate prin utilizare de fişe de lucru şi fişe de evaluare individualizate, demers didactic individualizat/ personalizat, utilizarea de caractere mărite, terapie logopedică etc.

Deficienţele/ Afectările, respectiv dizabilităţile care presupun necesităţi educaţionale suplimentare sunt cele senzoriale, mintale, psihice şi asociate, precum şi dizabilităţile fizice - motorii şi neuromotorii - care împiedică scrisul în mod permanent. Deficienţele/ Afectările, respectiv dizabilităţile somatice şi HIV/ SIDA nu presupun

necesităţi educaţionale suplimentare, la fel şi bolile rare fără tulburări psihice”. Evaluarea funcţionării, dizabilităţii şi CES la copii are la bază principiul asigurării ,,caracterului holistic, multidimensional din perspectiva unei abordări complexe a componentelor relevante ale dezvoltării individuale, în mod deosebit, sănătatea fizică şi psihică, percepţia vizuală şi auditivă, abilităţile şi deprinderile motorii, performanţele cognitive, statusul emoţional şi social, comunicarea”. Metodele de intervenție se stabilesc în funcție de diagnosticul copiilor cu CES identificat de către specialiști.

Este bine știut faptul că pentru integrarea elevilor cu CES în școală, rolul cunoștințelor de specialitate este esențial pentru cadrele didactice care trebuie să utilizeze strategii și abordări specifice diverse în educația acestora. Trebuie să accepte diferenţele individuale și să le abordeze ca provocări. Să adopte metode și strategii care să dezvolte și să susțină stilurile de învăţare diverse ale tuturor copiilor. Să adopte procedee de învăţare adecvate pentru sprijinirea copiilor care experimentează dificultăți în procesul educațional. Să dețină cunoștințe despre etapele de dezvoltare ale copiilor, limitele, nevoile speciale, dizabilitățile și zona proximă de dezvoltare a copiilor. Să faciliteze incluziunea copiilor cu CES prin încurajarea atitudinii flexibile a elevilor tipici și adaptarea mediului educațional. Să promoveze atitudini și valori morale în rândul elevilor: toleranța, respectul, empatia, diversitatea, unicitatea, acceptarea, cooperarea etc.

Metodele utilizate în educația copiilor cu nevoi speciale sunt diverse și abordează perspective comportamentale, de dezvoltare-interacționiste sau constructiviste sociale, în funcție de deficiențele identificate. Fiecare copil cu CES este unic și pentru educația lui se vor utiliza acele tehnici, metode și terapii care i se potrivesc și care îl vor ajuta să-și dezvolte la maximum potențialul.

Principalele metode sunt:

a) Comportamentale: implică de obicei imitație, modelare, întărirea repetiției, de obicei specifică sarcinii sau abilității. Obiectivele sunt concepute pentru a fi specifice și măsurabile.

b) Cognitive: accentul se pune pe utilizarea și dezvoltarea proceselor cognitive de bază pentru îmbunătățirea abilităților în stocarea, procesarea, organizarea și recuperarea informațiilor. Intervenția poate fi la nivel de procesare fonologică, nivel de cuvânt (semantică și gramatică sau nivel sintactic) sau la nivelul propoziției. Alte perspective conexe includ diferite modele de memorie auditivă și abordări care examinează modul în care sunt stocate și invocate diferite aspecte ale limbajului.

c) Dezvoltare: presupun o analiză a etapelor de dezvoltare prin care copilul trece. Deși încă prevalează în unele literaturi, acest model nu mai este exclusiv. Abordările naturaliste, spre deosebire de metodele de predare „directe”, pot fi uneori incluse în acest cadru.

d) Interacționiste: subliniază dezvoltarea unor relații semnificative în mediu pentru formarea deprinderilor copilului. Copilul este încurajat să câștige din experiențe pozitive de comunicare și interacțiune pentru a rezolva probleme și pentru a concepe și utiliza o varietate de intenții și strategii de comunicare din ce în ce mai complexe.

Prezentăm în continuare principalele arii de deficiențe și câteva modele de intervenție specifice:

a) comunicare și interacțiune

Există o diversitate de nevoi de comunicare și interacțiune. De asemenea, este important să precizăm că natura acestor nevoi se poate schimba în timp, la fel și modurile în care acestea au impact asupra învățării copiilor. În această categorie regăsim copiii cu tulburări de vorbire, limbaj și comunicare. Se spune că astfel de dificultăți de comunicare afectează aproximativ 7,4% din populația de copii.

Obiectivele intervenției pot varia de la îmbunătățirea competențelor lingvistice ale copilului la nivelul echivalent vârstei, interacțiune socială cu colegii, folosirea proceselor cognitive de bază de dezvoltare a gestionării informațiilor în cadrul curriculumului, eliminarea obstacolelor care nu permit copilului să participe la învățare și la viața școlii.

Tulburările de spectru autist (TSA) acoperă o gamă largă de tulburări de dezvoltare care includ autismul „clasic” (adesea asociat cu dificultăți de învățare) și sindromul Asperger, care este uneori denumit „autism înalt funcțional”. Copiii din această categorie sunt identificați prin comunicare atipică și dezvoltare socială redusă, aderarea la comportament ritualistic, plus rezistență mare la schimbare, având vârstă de debut variabilă.

Principalele modele de intervenție sunt de natură: comportamentală, cognitivă și de dezvoltare. Intervențiile didactice pot adopta strategii suplimentare (vizuale) de consolidare pentru completarea instruirii verbale, desfășurate alături de colegii care se dezvoltă în mod tipic. Un accent pus pe predarea limbajului, a procesului cognitiv și a strategiilor de generalizare eficiente prin diferite grade de structură concepute pentru a se potrivi cu cele ale copilului.

Copiii cu dificultăți de vorbire, limbaj și comunicare sunt caracterizați în termeni de întârziere sau tulburare de dezvoltare. Mulți copii au întârzieri în dezvoltare care le afectează vorbirea sau limbajul. Pentru majoritatea, aceste dificultăți se rezolvă până la maturitate și/ sau ca rezultat al terapiei. O tulburare de limbaj este suspectată a fi prezentă atunci când există o discrepanță între capacitatea cognitivă verbală și non-verbală. Abordările și strategiile de predare se concentrează în general pe intervenție și programe de învățământ diferențiate și individualizate pentru fiecare copil. Tipul de intervenție variază în funcție zona de afectare, indiferent dacă vorbirea, tulburările de limbaj și comunicare sunt primare sau secundare altor dificultăți, de ex. probleme de comportament sau dificultăți de atenție. Copiii pot fi înscriși înînvățământul de masă, beneficiind de măsuri suplimentare de sprijin, mai ales în în învățământul primar, dar și cu posibilitatea continuării în învățământ gimnazial.

Pentru copiii cu dificultăți de comunicare și interacțiune asociate cu dificultăți profunde și multiple de învățare, îmbunătățirea comunicării este fundamentală pentru participarea și dezvoltarea lor în toate domeniile curriculumului. Abordările s-au îndepărtat de sarcini, în esență comportamentale, către o poziție constructivistă socială. Predarea abilităților se realizează în afara contextului prin aderare la liste de verificare de dezvoltare semnificative și relevante pentru fiecare copil. Este utilă o abordare „senzorială” folosită pentru oportunități de explorare și interacțiune cu medii multi - senzoriale sau pentru interacțiune intensivă și utilizarea „obiectelor de referință” și a altor posibilități de comunicare formală și informală.

Referitor la tulburarea de spectru autist (TSA), există o mare varietate de abordări didactice cuprinzătoare și specifice utilizate pentru copii. Metodele actuale includ: analiza comportamentului aplicat (Lovaas terapie), aromaterapie, artterapie, modelare comportamentală, învățare asistată de computer, dietă, dramaturgie, comunicare facilitată, terapie de susținere, masaj, terapia prin interacțiune muzicală, schimbul de imagini - sistem de comunicare (PECS), integrare senzorială, povești sociale, logopedie, terapia pentru copii cu handicap (TEACCH). Unii cercetători menționează că este necesară o abordare complexă, practica fiind influențată de experiența și expertiza personalului și a profesioniștilor în terapia copilului cu TSA (terapeuți în limbaj, psihologi educaționali). Unele abordări didactice au fost cercetate și raportate ca având numerose efecte benefice: analiza comportamentului aplicat (ABA) și terapia și educarea copiilor cu dizabilități de autism și comunicare (TEACCH).

b) cogniție și învățare

Tehnicile specifice se pot aplica nu numai copiilor care au dificultăți generale sau specifice de învățare, dar și copiilor cu deficiențe fizice și senzoriale și celor din spectrul autist. Este recunoscut faptul că unii copii pot avea dificultăți senzoriale asociate, fizice și comportamentale care le agravează nevoile. În abordarea CES este necesar să se țină seama de o serie de factori de interacțiune și valori conexe: biologice, psihologice, sociale și culturale - pentru a înțelege și a răspunde în mod adecvat copiilor identificați ca având dificultăți de învățare în școală. Se axează în general pe copiii care au o dificultate primară în domeniul de învățare academic, de obicei în aspecte privind atenția, memoria, rezolvarea de probleme, raționamentul, transferul în învățare, limbaj și alfabetizare. Pot apărea dificultăți asociate în motivație, încredere în sine și relații sociale. Educatorii se concentrează pe copiii care

fie sunt identificați ca având dificultăți specifice de învățare, fie care au un sindrom frecvent asociat cu dificultăți de învățare (sindromul Down).

Există o mare varietate a nevoilor educaționale ale copiilor și o înțelegere tot mai mare a acestora ajută cadrele didactice în utilizarea unui model de predare adecvat. Cercetărtorii arată un interes tot mai mare al conexiunilor psihologice și educaționale între diferite abordări teoretice ale predării și învățării și între cele sociale, aspectele emoționale și cognitive ale experienței educaționale. Strategiile și abordările didactice sunt asociate, dar nu neapărat legate de aceste categorii de CES, existând preocupare din partea cadrelor didactice pentru cunoașterea profilurilor de învățare ale anumitor copii și cunoașterea diferențelor individuale. Strategiile didactice utile în învățarea copiilor cu nevoi educaționale speciale trebuie să ia în considerare diversitatea contextelor educaționale și aici ne referim la școli care funcționează în circumstanțe foarte diferite și se confruntă cu gamă mare de provocări legate de condițiile socio-culturale locale, grupuri minoritare etc. Acest lucru este deosebit de important pentru promovarea eficientă a modelelor de succes în școli. Ceea ce este îmbucurător este faptul că există o acceptare din ce în ce mai mare a necesității de a situa educația copiilor cu CES în cadrul politicii și practicii incluzive, cu accent pe îmbunătățirea întregului mediu de învățare și pe combinarea proceselor de predare și învățare aplicabile tuturor copiilor.

Bibliografie

1. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV). Washington: 2000, APA. ISBN 978-0-89042-025-6.
2. BRONFENBRENNER, U. and MORRIS, P.A.The ecology of developmental process. In: R. Lerner (ed.) *Handbook of child psychology, 5th Ed., Vol 1: Theoretical models of human development*. New York: 1998, John Wiley and Sons.
3. COOPER, P. *We Can Work It Out: What Works in Education for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties Outside Mainstream Classrooms?* Essex: 2001, Barnardo's. ISBN 978-0902046733.
4. COUPE O'KANE, J. and GOLDBART, J. *Communication Before Speech – development and assessment* (2nd ed.). London: 1998, David Fulton Publishers. ISBN 978-1138173750.
5. DAVIS, P., FLORIAN, L., al, Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping , Study, 90 p. Queen's Printer, 2004. ISBN 184478 183 6.
6. DEE, L., BYERS, R., HAYHOE, H. and MAUDSLAY, L. *Enhancing Quality of Life – facilitating transitions for people with profound and complex learning difficulties: a literature review*. London: 2002, Skill/ Cambridge: University of Cambridge. ISBN 0-415-27621-7.

EUROVISION – DE LA CONCURS MUZICAL LA RESURSĂ EDUCAȚIONALĂ
Material de suport educațional pentru cercurile de canto-muzică ușoară de la Palate/Cluburi ale copiilor

Prof. Dr. Gabriela Nechita
Coordonator-Cercul de muzică ușoară vocal-instrumentală
PALATUL COPIILOR IASI

Grup țintă: elevi cu vârste între 12 și 19 ani

1. ARGUMENT

Eurovision Song Contest este unul dintre cele mai cunoscute concursuri muzicale internaționale. De-a lungul celor șapte decenii de existență, concursul a reunit artiști din numeroase țări și a oferit publicului o mare diversitate de stiluri muzicale, limbi, culturi și forme de expresie artistică.

Pentru elevii care participă la cercurile de canto-muzică ușoară, Eurovision poate reprezenta mai mult decât un spectacol urmărit la televizor. Repertoriul foarte bogat al concursului poate constitui o sursă de inspirație pentru alegerea și abordarea unor piese, pentru exerciții de audiție și analiză muzicală, dar și pentru dezvoltarea interpretării vocale și scenice.

O piesă Eurovision poate fi analizată din mai multe perspective: linie melodică, ritm, structură, particularități vocale, text, mesaj, expresivitate, mișcare scenică și relația cu publicul. În același timp, prestațiile artiștilor oferă numeroase exemple privind pregătirea pentru scenă, lucrul în echipă și gestionarea emoțiilor specifice competiției.

Un alt aspect important îl reprezintă diversitatea. Pe scena Eurovision se întâlnesc stiluri muzicale diferite, limbi diferite, influențe culturale variate și modalități foarte diferite de exprimare artistică. Pentru un tânăr interpret, contactul cu această diversitate poate contribui la dezvoltarea unei atitudini deschise și la descoperirea propriilor preferințe și a propriei identități artistice.

Scopul acestui material este de a prezenta Eurovision Song Contest ca pe o posibilă resursă educațională pentru activitățile desfășurate în cadrul cercurilor de canto-muzică ușoară și de a propune câteva modalități concrete prin care repertoriul și spectacolele Eurovision pot fi valorificate în formarea tinerilor interpreți.

2. EUROVISION – SCURT ISTORIC

Prima ediție a Eurovision Song Contest a avut loc în anul 1956, la Lugano, în Elveția. La prima ediție au participat șapte țări. Concursul a apărut într-o perioadă în care colaborarea dintre țările europene era încurajată prin intermediul unor proiecte culturale și de comunicare.

În deceniile care au urmat, Eurovision s-a dezvoltat și a devenit unul dintre cele mai importante evenimente muzicale televizate din Europa. Numărul participanților a crescut, iar formatul concursului s-a modificat. Începând cu anul 2004 au fost introduse semifinalele, ca urmare a numărului tot mai mare de țări participante.

De-a lungul timpului, Eurovision a devenit o platformă pentru artiști aflați la început de carieră, dar și pentru interpreți deja cunoscuți. Printre artiștii care au participat la concurs se numără ABBA, Céline Dion, Cliff Richard, Julio Iglesias, Olivia Newton-John și alți interpreți care au avut ulterior cariere internaționale.

Un moment important în istoria concursului îl reprezintă victoria formației ABBA, în anul 1974, cu piesa „Waterloo”. Succesul formației a contribuit la transformarea Eurovision într-o platformă importantă pentru lansarea unor artiști pe piața muzicală internațională.

În timp, Eurovision s-a schimbat și din punct de vedere artistic. Dacă în primele decenii accentul era pus în special pe interpretare și compoziție, spectacolele contemporane includ tot mai frecvent coregrafie, lumini, proiecții video, efecte vizuale și elemente scenografice complexe.

În anul 2026, Eurovision a ajuns la cea de-a 70-a ediție. Concursul a fost organizat la Viena, în Austria, după victoria Austriei în ediția din 2025.

Istoria Eurovision poate fi privită, astfel, și ca o istorie a transformărilor muzicii pop, a tehnologiei spectacolului și a modului în care artiștii comunică cu publicul.

3. EUROVISION – O SURSĂ BOGATĂ DE REPERTORIU

Pentru elevii de la cercurile de canto-muzică ușoară, una dintre cele mai importante valori educaționale ale Eurovisionului este diversitatea repertoriului.

În cadrul concursului pot fi întâlnite balade, piese pop, rock, dance, soul, muzică electronică, piese cu influențe folclorice sau tradiționale, precum și combinații între stiluri.

Această varietate oferă profesorului posibilitatea de a selecta piese potrivite pentru nivelul vocal și vârsta elevilor, dar și pentru diferite obiective de lucru.

O baladă poate fi folosită pentru dezvoltarea frazării, a respirației și a expresivității. O piesă ritmată poate permite exersarea dicției, a preciziei ritmice și a coordonării dintre voce și mișcare. O piesă cu influențe tradiționale poate deveni punctul de plecare pentru o discuție despre relația dintre identitatea culturală și muzica contemporană.

Un alt element important este diversitatea lingvistică. Elevii au posibilitatea de a asculta și analiza piese interpretate în limbi diferite și pot observa modul în care pronunția, accentul și sonoritatea limbii influențează interpretarea vocală.

Prin alegerea unor piese Eurovision, repertoriul elevilor poate deveni mai variat, iar aceștia pot fi încurajați să iasă din zona unui singur stil sau a unor melodii pe care le cunosc deja.

Activitate: Descoperirea repertoriului

Profesorul selectează trei piese Eurovision diferite ca stil și caracter.

Elevii urmăresc:

- stilul muzical;
- tipul de voce;
- tempo-ul;
- structura piesei;
- particularitățile refrenului;
- modul de folosire a dinamicii;
- elementele de expresivitate;
- mesajul transmis.

La final, fiecare elev alege una dintre piese și explică de ce consideră că aceasta i s-ar potrivi sau nu ca repertoriu.

4. DE LA AUDIȚIE LA INTERPRETARE

Audiția activă reprezintă o etapă importantă în formarea unui tânăr interpret.

Atunci când ascultă o piesă Eurovision, elevul poate fi încurajat să nu se limiteze la impresia generală, ci să observe modul în care este construită și interpretată piesa.

Pot fi urmărite aspecte precum:

Cum începe piesa?

Cum se dezvoltă linia melodică?

Unde apare momentul culminant?

Cum este folosită vocea?

Cum sunt realizate trecerile dintre registre?

Cum este construit refrenul?

Ce rol are dinamica?

Cum este transmisă emoția?

Ce element face interpretarea memorabilă?

Aceste întrebări îi ajută pe elevi să treacă de la o audiție pasivă la una conștientă și analitică.

După audiție, piesa poate fi abordată vocal. Elevul încearcă să înțeleagă particularitățile interpretării originale, dar nu trebuie încurajat să o copieze.

Scopul este dezvoltarea unei interpretări personale. Fiecare elev are un timbru, un nivel tehnic și o sensibilitate artistică diferite. O piesă poate fi adaptată astfel încât să îi pună în valoare calitățile vocale.

Compararea mai multor interpretări ale aceleiași piese poate fi, de asemenea, foarte utilă. Elevii pot observa diferențe de timbru, frazare, dinamică, dicție și expresivitate și pot discuta despre efectul pe care îl produce fiecare interpretare.

5. PREZENȚA SCENICĂ ȘI CONSTRUCȚIA MOMENTULUI ARTISTIC

În cazul unui interpret de muzică ușoară, vocea reprezintă elementul central, dar nu este singurul mijloc prin care acesta comunică.

Eurovision oferă numeroase exemple de spectacole în care interpretarea vocală este completată de mișcare scenică, coregrafie, lumini, costume, proiecții și decor.

Aceste elemente pot fi analizate în cadrul cercului de canto-muzică ușoară pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă ce înseamnă prezența scenică.

Un interpret trebuie să știe cum să se poziționeze pe scenă, unde să privească, cum să folosească gesturile și cum să se raporteze la public. Mișcarea scenică trebuie să fie adaptată caracterului piesei și să susțină mesajul acesteia.

Un spectacol foarte complex nu este întotdeauna și un spectacol mai bun. Uneori, o interpretare simplă, bazată pe voce și expresivitate, poate transmite mai mult decât o producție încărcată de efecte.

Activitate: Aceeași piesă, două variante

Elevii aleg o piesă și imaginează două modalități de prezentare.

Prima variantă pune accentul pe voce și mesaj, cu o prezență scenică simplă.

A doua variantă include mișcare scenică, coregrafie și elemente vizuale.

După prezentare, elevii discută despre avantajele și limitele celor două variante și despre modul în care elementele scenice pot susține sau, dimpotrivă, pot diminua impactul unei interpretări.

6. MESAJUL PIESEI

Interpretarea vocală nu poate fi separată de înțelegerea textului.

Înainte de a aborda o piesă, elevul trebuie să știe ce cântă și ce dorește să transmită.

Piesele Eurovision oferă numeroase exemple de cântece construite în jurul unor teme precum iubirea, despărțirea, speranța, libertatea, acceptarea, identitatea, depășirea dificultăților sau relația dintre oameni.

Analiza textului poate porni de la câteva întrebări simple:

Despre ce este piesa?

Cine transmite mesajul?

Care este emoția principală?

Există o schimbare de stare pe parcursul cântecului?

Care este ideea principală?

Ce dorește artistul să transmită publicului?

Cum poate fi evidențiat mesajul prin voce?

În acest fel, elevul poate înțelege diferența dintre a cânta corect și a interpreta.

Interpretarea nu presupune doar respectarea melodiei și a ritmului. Ea presupune înțelegerea textului, asumarea emoției și transmiterea acesteia către public.

7. COMPETIȚIA ȘI FAIR-PLAY-UL

Participarea la concursuri poate reprezenta o etapă importantă în formarea unui tânăr interpret.

Competiția îi oferă elevului ocazia de a se pregăti, de a-și depăși emoțiile, de a primi evaluări și de a se compara cu alți participanți.

În același timp, concursul trebuie privit ca o experiență de învățare, nu doar ca o modalitate de a obține un premiu.

Elevul trebuie să învețe să accepte atât succesul, cât și un rezultat mai puțin bun. Este important să înțeleagă că un clasament nu poate defini valoarea sa ca artist.

Un loc bun poate fi o confirmare a muncii depuse, dar nu înseamnă că dezvoltarea artistică s-a încheiat. În același timp, un rezultat mai slab poate deveni o ocazie de analiză și de identificare a unor aspecte care pot fi îmbunătățite.

Eurovision este un exemplu potrivit pentru discutarea fair-play-ului, deoarece competiția presupune existența unor reguli, a unor criterii de evaluare și a unui sistem de vot.

Pentru elevi, pot fi discutate situații precum acceptarea rezultatului, respectul pentru ceilalți concurenți, capacitatea de a oferi un feedback argumentat și evitarea transformării competiției într-o confruntare personală.

Activitate: Juriul

Elevii urmăresc trei interpretări și le evaluează pe baza unor criterii stabilite în prealabil:

calitatea vocală;

expresivitatea;

mesajul;

prezența scenică;

originalitatea.

Fiecare elev acordă punctaje și își argumentează alegerea.

Scopul nu este stabilirea unui „câștigător absolut”, ci dezvoltarea capacității de a observa, analiza și argumenta.

8. LUCRUL ÎN ECHIPĂ

În spatele unui moment artistic prezentat pe scena Eurovision se află o echipă numeroasă.

Pe lângă interpret, pot contribui compozitori, textieri, producători, instrumentiști, backing vocals, dansatori, coregrafi, regizori și specialiști în lumini și sunet.

Acest aspect poate fi valorificat în activitatea cercului de canto-muzică ușoară pentru dezvoltarea spiritului de colaborare.

Elevii pot fi implicați într-un proiect de grup în care să construiască propriul moment artistic.

Fiecare participant poate primi o responsabilitate: interpretare vocală, backing vocals, mișcare scenică, concept vizual, prezentare sau organizarea momentului.

Activitatea îi ajută pe elevi să înțeleagă că un spectacol nu este rezultatul muncii unei singure persoane.

De asemenea, elevii pot descoperi că într-o echipă artistică există numeroase roluri și că fiecare contribuție este importantă.

Lucrul în echipă presupune ascultarea opiniilor celorlalți, respectarea responsabilităților asumate, comunicare și capacitatea de a ajunge la un rezultat comun.

9. DIVERSITATE ȘI INCLUZIUNE

Diversitatea este una dintre caracteristicile definitorii ale Eurovision.

Pe aceeași scenă se întâlnesc artiști cu origini, culturi, limbi, stiluri și personalități diferite.

Pentru elevii de la cercurile de canto-muzică ușoară, această diversitate poate constitui un prilej de descoperire și de formare a unei atitudini deschise față de alte culturi și alte forme de expresie artistică.

Audierea pieselor din diferite țări permite observarea influențelor culturale asupra muzicii.

Unele piese includ elemente tradiționale, instrumente specifice sau motive muzicale asociate culturii țării respective. Alte piese folosesc un limbaj muzical internațional, dar păstrează anumite elemente de identitate.

Elevii pot fi încurajați să observe aceste diferențe și să discute despre ceea ce face ca un artist sau o piesă să fie recognoscibilă.

Diversitatea poate fi legată și de dezvoltarea identității artistice personale.

Un tânăr interpret nu trebuie să încerce să semene cu un anumit model pentru a avea succes. El poate învăța din exemple diferite și poate folosi aceste experiențe pentru a-și descoperi propriul stil.

În acest sens, Eurovision poate transmite elevilor ideea că diferențele dintre oameni și dintre artiști nu reprezintă un obstacol, ci pot constitui o sursă de creativitate.

10. ACTIVITĂȚI PENTRU CERCURILE DE CANTO-MUZICĂ UȘOARĂ

Piesa săptămânii

La fiecare întâlnire poate fi ascultată o piesă Eurovision aleasă în funcție de tema sau obiectivul activității. Elevii identifică stilul, structura, particularitățile vocale și mesajul.

Descoperă vocea

Elevii aleg un interpret și urmăresc timbrul vocal, registrul, frazarea, dicția și modul în care este transmisă emoția.

O piesă, mai multe interpretări

Se compară două sau mai multe interpretări ale aceleiași piese. Elevii identifică asemănările și diferențele și discută despre efectul acestora asupra mesajului.

Construiește momentul scenic

În grupuri, elevii aleg o piesă și propun o modalitate de prezentare scenică. Ei stabilesc poziționarea pe scenă, mișcarea, elementele vizuale și relația cu publicul.

Mesajul în trei minute

Elevii analizează modul în care un artist reușește să transmită o idee sau o emoție într-o piesă de maximum trei minute.

Juriul Eurovision

Elevii evaluează mai multe interpretări folosind criterii stabilite în prealabil și își argumentează punctajele.

Ce aș schimba?

După audierea unei prestații, elevii identifică elementele pe care le consideră reușite și propun modificări privind interpretarea vocală, mișcarea scenică sau prezentarea generală.

11. CONCLUZII

Eurovision poate fi privit ca mai mult decât un concurs muzical. Repertoriul bogat și divers, varietatea stilurilor și limbilor, complexitatea momentelor scenice și caracterul internațional al competiției îl transformă într-o posibilă resursă pentru educația muzicală.

Pentru elevii care participă la cercurile de canto-muzică ușoară, Eurovision poate reprezenta o sursă de repertoriu și de inspirație, dar și un punct de plecare pentru dezvoltarea unor competențe importante.

Prin audierea și analiza pieselor, elevii își pot dezvolta capacitatea de a asculta activ și de a observa elemente muzicale și interpretative.

Prin abordarea repertoriului, își pot îmbogăți experiența muzicală și își pot descoperi preferințe și direcții artistice noi.

Prin analiza prestațiilor scenice, pot înțelege mai bine importanța expresivității, a prezenței scenice și a relației cu publicul.

Prin participarea la activități de grup, își pot dezvolta capacitatea de colaborare și responsabilitatea față de echipă.

Prin raportarea la competiție, pot învăța să gestioneze emoțiile, să accepte evaluarea și să respecte rezultatele și performanțele celorlalți.

Prin contactul cu artiști și culturi diferite, pot înțelege mai bine valoarea diversității și importanța respectului și a incluziunii.

În acest fel, Eurovision poate trece de la statutul de simplu concurs muzical la cel de resursă educațională. Pentru un tânăr care învață să cânte, fiecare piesă poate deveni un exercițiu de ascultare, fiecare interpretare poate constitui un exemplu de analizat, iar fiecare spectacol poate oferi o lecție despre muzică, scenă, colaborare și comunicare.

Mai presus de toate, utilizarea Eurovision în activitățile cercului de canto-muzică ușoară poate contribui la formarea unui tânăr care nu doar cântă, ci învață să asculte, să înțeleagă, să interpreteze și să comunice prin muzică.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

NUMĂRUL DE AUR ÎN EXERCIŢII ŞI PROBLEME

Profesor Atanasiu Gina

Liceul Teoretic EMIL RACOVIȚĂ, GALAȚI

I. SCURT ISTORIC



Numărul de aur $\phi = \frac{1+\sqrt{5}}{2}$ a fost studiat în şcoala lui Pitagora. Platon aminteşte în „ Dialoguri” de acest număr, iar problema a-II-a din Cartea a-II-a a Elementelor lui Euclid conduce la ϕ. Încă din antichitate o mărturie , de exemplu, atribuită lui Herodot pretinde că aria pătratului având ca latură înălţimea piramidei lui Keops este egală cu aria oricărei feţe laterale. În acest caz raportul dintre apotema feţei piramidei şi apotema bazei este riguros egală cu ϕ. Constatăm că şi proporţiile corpului uman ascultă în unele aspecte de numărul de aur. Numărul de aur apare în cercetarea operelor de artă, în special în domeniul artelor vizuale. În aşa numitele „ Caiete ale numărului de aur” (autor Eliza Maillard) cu ajutorul lui ϕ sunt citite opere de Botticelli , Leonardo da Vinci, le Corbusier etc….

În lumea vegetală a fost detectată prezenţa numărului de aur prima oară de către Kepler, dar numărul apare şi în cea animală. Matila Ghyka pionier a teoriei matematice a ritmului distinge între ritmurile reversibile, care se dezvoltă în durată (muzică, poezie) şi emanaţiile directe ale experienţei trăite. Cea mai importantă regularitate decelabilă în acest context este cea dată de şirul lui Fibonacci şi numărul de aur.

II. Exerciţii de „algebră”:

O primă întâlnire cu acest număr se face în clasa a- VII-a , atunci când se studiază numerele iraţionale. Un exerciţiu simplu :

1.Să se arate că $\phi = \frac{1+\sqrt{5}}{2}$ este un număr iraţional.

Soluţie: Presupunem că $\phi = \frac{1+\sqrt{5}}{2} \in Q \Rightarrow \frac{1}{2} + \frac{\sqrt{5}}{2} \in Q \Rightarrow \sqrt{5} \in Q$

atunci $\sqrt{5} = \frac{a}{b}, b \neq 0, (a,b) = 1; a,b \in Z \Rightarrow \frac{a^2}{b^2} = 5 \Rightarrow a^2 = 5 \cdot b^2 \Rightarrow 5 \mid a^2 \Rightarrow 5 \mid a$

şi atunci $a = 5k, k \in Z \Rightarrow 25k^2 = 5b^2 \Rightarrow 5 \mid b \Rightarrow b = 5p,\ p \in Z^*$.

Revenind la forma lui $\sqrt{5} = \frac{5k}{5p} \Rightarrow (a,b) = 5$ - contradicţie.

După această primă întâlnire, „numărul de aur” îşi va face deseori cunoscută prezenţa:

2.Să se arate că : $\sqrt{1+\phi} - \sqrt{2-\phi} \in N$

Soluţie:

$1 + \frac{1+\sqrt{5}}{2} = \frac{3+\sqrt{5}}{2}; 2 - \frac{1+\sqrt{5}}{2} = \frac{3-\sqrt{5}}{2}$

$\Rightarrow \sqrt{\frac{3+\sqrt{5}}{2}} - \sqrt{\frac{3-\sqrt{5}}{2}} \in N, \quad \sqrt{\frac{3}{2} + \frac{1}{2}\sqrt{5}} = \sqrt{\frac{\frac{3}{2}+1}{2}} + \sqrt{\frac{\frac{3}{2}-1}{2}} = \sqrt{\frac{5}{4}} + \sqrt{\frac{1}{4}} = \frac{\sqrt{5}+1}{2}$ -formula radicalilor $c^2 = a^2 - b = 1$ compuşi.

Atunci obţinem: $\sqrt{1+\phi} - \sqrt{2-\phi} = \frac{\sqrt{5}+1}{2} - \frac{\sqrt{5}-1}{2} = 1 \in N$.

3.În clasa a VIII-a, „numărul de aur” se obţine ca soluţie a ecuaţiei:

$x^2 - x - 1 = 0$ sau ecuaţii echivalente cu aceasta, cum ar fi ecuaţia : $\frac{x}{x+1} = \frac{1}{x}$.

Soluţie:

C.E: $x+1 \neq 0$, $x \neq 0 \Rightarrow x \in R/\{-1,0\}$

$x^2 = x+1 \Rightarrow x^2 - x - 1 = 0$ cu soluţiile $x_{1,2} = \frac{1 \pm \sqrt{5}}{2}$.

Metode moderne ce dezvoltă gândirea critică
Metoda pălăriilor gânditoare aplicată pe o situație de conflict

Prof. înv. Primar: Stoleru Alina
Șc. Gimn. „General Nicolae Șova” Poduri, jud. Bacău

Pasul 1. Prezentarea problemei sau a situației.

Elevilor li se pun la dispoziție textul unei situații reale pe care îl citesc și se discută în linii mari elementele care urmează să fie analizate.



„În timpul recreației, Andrei și Mihai se jucau în curtea școlii împreună cu alți colegi. La un moment dat, cei doi au început să se certe din cauza unei mingi. Andrei a spus că mingea îi aparține și că nu dorește să o împartă cu ceilalți copii. Mihai a considerat că acest lucru nu este corect și s-a supărat foarte tare. Fiind nervos, el l-a împins pe Andrei. Văzând ce se întâmplă, câțiva colegi s-au adunat în jurul lor. În loc să îi ajute să se împace, unii dintre copii au început să râdă și să îi încurajeze să continue cearta.

Zgomotul a atras atenția doamnei învățătoare, care a venit imediat să vadă ce s-a întâmplat. Ea i-a oprit pe copii și i-a rugat să se liniștească. Apoi le-a oferit fiecăruia ocazia să își spună punctul de vedere, fără să fie întrerupt. Andrei a explicat de ce nu voia să dea mingea, iar Mihai a povestit de ce s-a simțit nedreptățit. Discutând calm și ascultându-se unul pe celălalt, cei doi au înțeles că au greșit și că există modalități mai bune de a rezolva conflictele.

La final, Andrei și Mihai și-au cerut scuze pentru comportamentul lor, și-au strâns mâna și au hotărât să împartă mingea și să joace împreună. Ceilalți colegi au înțeles și ei că nu este bine să încurajeze certurile, ci să îi ajute pe cei aflați în conflict să găsească o soluție pașnică. Astfel, recreația s-a încheiat într-o atmosferă plăcută, iar copiii s-au întors la ore mai liniștiți și mai împăcați.”

Pasul 2. Repartizarea pălăriilor și explicarea rolului fiecărei pălării.

Elevii sunt repartizați în 6 grupe, fiecare grupă va avea de analizat o pălărie cu sarcina specific și de notat ideile importante correlate cu rolul pălăriei primite.



Pasul 3. Analiza situației din perspectiva fiecărei pălării

Aceasta este etapa principală a metodei. În această etapă, elevii privesc aceeași situație din șase puncte de vedere diferite. Fiecare pălărie are un rol clar și îi ajută pe copii să gândească organizat, să structureze ideile țintind rolul pălăriei primate și să organizeze ideile pentru a răspunde sarcinii atribuite.



4. Prezentarea ideilor

Fiecare grup își prezintă ideile printr-un reprezentant desemnat la liberal or alegere care se ridică în picioare și expune în prezența colegilor concluziile pe care le-a tras echipa.

Grupa Pălăria Albă (Informații):

- Andrei și Mihai s-au certat în timpul recreației.
- Conflictul a pornit de la o minge.
- Mihai l-a împins pe Andrei.
- Doamna învățătoare a intervenit și i-a ajutat să discute.

Grupa Pălăria Galbenă (Aspecte pozitive):

- Copiii au reușit să își rezolve conflictul.
- Și-au cerut scuze.
- Au învățat să comunice mai bine.
- Au ales să se joace împreună.

Grupa Pălăria Roșie (Emoții):

- Andrei s-a simțit supărat și nedreptățit.
- Mihai s-a simțit nervos și frustrat.
- Colegii s-au amuzat de ceartă.
- Doamna învățătoare a fost îngrijorată.

Grupa Pălăria Verde (Idei și soluții):

- Puteau să stabilească pe rând cine folosește mingea.
- Puteau să se joace împreună de la început.
- Puteau cere ajutorul unui adult înainte de a se certa.
- Puteau stabili reguli pentru joc.

Grupa Pălăria Neagră (Aspecte negative):

- Împingerea poate provoca accidente.
- Cearta poate afecta prietenia dintre colegi.
- Încurajarea conflictului de către ceilalți copii nu este potrivită.

5. Formularea concluziilor finale

Pălăria albastră sintetizează ideile.

- Conflictele trebuie rezolvate prin dialog, nu prin violență.
- Este important să ne exprimăm calm punctul de vedere și să îi ascultăm pe ceilalți.
- Respectul și cooperarea contribuie la menținerea unor relații frumoase între colegi.
- Înainte de a reacționa impulsiv, este bine să căutăm o soluție care să fie acceptată de toți.
- Atunci când greșim, este important să ne cerem scuze și să reparăm situația.

Concluzia clasei:

„Atunci când apare un conflict, discutăm calm, ne respectăm unii pe alții și căutăm împreună cea mai bună soluție.”

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ȘI A METODELOR INTERACTIVE ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV MODERN

Prof. Șerban Maria Mădălina
Colegiul Național „Ienăchiță Văcărescu” Târgoviște, Dâmbovița

Introducere și Argument

Educația contemporană trece printr-o etapă de profundă transformare, impusă de ritmul alert al dezvoltării tehnologice și de schimbarea stilului de învățare al noilor generații de elevi. Școala nu mai poate fi doar un spațiu al transmiterii pasive de cunoștințe, ci trebuie să devină un laborator de explorare, creativitate și dezvoltare a gândirii critice. În acest context, integrarea resurselor digitale și a metodologiilor active reprezintă o necesitate pedagogică fundamentală pentru creșterea angajamentului și performanței școlare.

Obiective Pedagogice și Competențe-Cheie

Implementarea noilor strategii didactice la nivelul Colegiului Național „Ienăchiță Văcărescu” urmărește formarea unor competențe complexe, adaptate cerințelor societății bazate pe cunoaștere:

- **Dezvoltarea gândirii critice și analitice:** Formarea capacității de a selecta, evalua și sintetiza informațiile provenite din medii digitale diverse.
- **Stimularea învățării colaborative:** Utilizarea platformelor educaționale pentru proiecte de echipă și rezolvarea de probleme în mod cooperant.
- **Personalizarea parcursului de învățare:** Adaptarea ritmului și a stilului de predare la nevoile specifice ale fiecărui elev prin instrumente digitale interactive.

Strategii Didactice și Instrumente Digitale Active

Tranziția de la modelul tradițional la cel centrat pe elev presupune îmbinarea armonioasă a metodelor clasice cu cele moderne. Dintre cele mai eficiente instrumente și abordări folosite în activitatea la clasă menționăm:

Metodă / Instrument	Descriere și Aplicabilitate	Impact Asupra Elevilor
Platforme Interactive (Kahoot, Quizizz)	Evaluare formativă rapidă sub formă de joc, secvențe de fixare a cunoștințelor.	C creșterea motivației intrinseci și participare activă 100%.
Modelul Clasei Răsturnate (Flipped Classroom)	Studiul individual al teoriei acasă (audio-video) și dedicarea timpului de la clasă dezbaterilor și aplicațiilor practice.	Autonomie în învățare și aprofundarea conceptelor dificile.
Hărți Conceptuale Digitale (MindMeister, Canva)	Sistematizarea grafică a conținuturilor didactice și structurarea ideilor.	Dezvoltarea memoriei vizuale și a capacității de sinteză.

Studiu de Caz: Aplicație Practică în Cadrul Oreilor de Curs

În cadrul secvențelor didactice derulate la Colegiul Național „Ienăchiță Văcărescu”, s-a observat că utilizarea scenariilor de învățare bazate pe proiecte digitale crește considerabil rata de retenție a informațiilor. De exemplu, în cadrul unei unități de învățare recapitulative, elevii au fost împărțiți în grupe de lucru virtuale pentru a crea o revistă digitală tematică.

> **Exemplu de bune practici:** Activitatea a combinat redactarea de text, cercetarea documentară din surse deschise și redactarea grafică digitală. Rezultatele au arătat nu doar o însușire temeinică a noțiunilor teoretice, ci și dezvoltarea abilităților de comunicare și lucru în echipă.

Concluzii și Perspective

Inovația în educație nu înseamnă renunțarea la rigorile învățământului tradițional, ci îmbogățirea acestuia cu resurse moderne capabile să stârnecuriozitatea elevilor. Experiența didactică demonstrează că un cadru didactic deschis către formare continuă și adaptare tehnologică reușește să transforme ora de curs întro experiență de învățare valoroasă și de durată.

Bibliografie / Referințe

1. Cucoș, Constantin (2014) - *Pedagogie*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
2. Istrate, Olimpius (2020) - *Educația digitală și instruirea susținută de tehnologie*, Editura Universitară, București.
3. Ministerul Educației - *Cadrul de competențe digitale pentru cadrele didactice*.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ȘI A METODELOR INTERACTIVE ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV MODERN

Prof. Șerban Dănuț
Liceul Teoretic „Petru Cercel” Târgoviște, Dâmbovița

Introducere și Argument

Educația contemporană trece printr-o etapă de profundă transformare, impusă de ritmul alert al dezvoltării tehnologice și de schimbarea stilului de învățare al noilor generații de elevi. Școala nu mai poate fi doar un spațiu al transmiterii pasive de cunoștințe, ci trebuie să devină un laborator de explorare, creativitate și dezvoltare a gândirii critice. În acest context, integrarea resurselor digitale și a metodologiilor active reprezintă o necesitate pedagogică fundamentală pentru creșterea angajamentului și performanței școlare.

Obiective Pedagogice și Competențe-Cheie

Implementarea noilor strategii didactice la nivelul Liceului Teoretic „Petru Cercel” urmărește formarea unor competențe complexe, adaptate cerințelor societății bazate pe cunoaștere:

- **Dezvoltarea gândirii critice și analitice:** Formarea capacității de a selecta, evalua și sintetiza informațiile provenite din medii digitale diverse.
- **Stimularea învățării colaborative:** Utilizarea platformelor educaționale pentru proiecte de echipă și rezolvarea de probleme în mod cooperant.
- **Personalizarea parcursului de învățare:** Adaptarea ritmului și a stilului de predare la nevoile specifice ale fiecărui elev prin instrumente digitale interactive.

Strategii Didactice și Instrumente Digitale Active

Tranziția de la modelul tradițional la cel centrat pe elev presupune îmbinarea armonioasă a metodelor clasice cu cele moderne. Dintre cele mai eficiente instrumente și abordări folosite în activitatea la clasă menționăm:

Metodă / Instrument	Descriere și Aplicabilitate	Impact Asupra Elevilor
Platforme Interactive (Kahoot, Quizizz)	Evaluare formativă rapidă sub formă de joc, secvențe de fixare a cunoștințelor.	Creșterea motivației intrinseci și participare activă 100%.
Modelul Clasei Răsturnate (Flipped Classroom)	Studiul individual al teoriei acasă (audio-video) și dedicarea timpului de la clasă dezbaterilor și aplicațiilor practice.	Autonomie în învățare și aprofundarea conceptelor dificile.
Hărți Conceptuale Digitale (MindMeister, Canva)	Sistematizarea grafică a conținuturilor didactice și structurarea ideilor.	Dezvoltarea memoriei vizuale și a capacității de sinteză.

Studiu de Caz: Aplicație Practică în Cadrul Orelor de Curs

În cadrul secvențelor didactice derulate la Liceul Teoretic „Petru Cercel”, s-a observat că utilizarea scenariilor de învățare bazate pe proiecte digitale crește considerabil rata de retenție a informațiilor. De exemplu, în cadrul unei unități de învățare recapitulative, elevii au fost împărțiți în grupe de lucru virtuale pentru a crea o revistă digitală tematică.

Exemplu de bune practici: Activitatea a combinat redactarea de text, cercetarea documentară din surse deschise și redactarea grafică digitală. Rezultatele au arătat nu doar o însușire temeinică a noțiunilor teoretice, ci și dezvoltarea abilităților de comunicare și lucru în echipă.

Concluzii și Perspective

Inovația în educație nu înseamnă renunțarea la rigorile învățământului tradițional, ci îmbogățirea acestuia cu resurse moderne capabile să stârnească curiozitatea elevilor. Experiența didactică demonstrează că un cadru didactic deschis către formare continuă și adaptare tehnologică reușește să transforme ora de curs într-o experiență de învățare valoroasă și de durată.

Bibliografie / Referințe

- Cucoș, Constantin (2014) - Pedagogie, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Istrate, Olimpius (2020) - Educația digitală și instruirea susținută de tehnologie, Editura Universitară, București.
- Ministerul Educației - Cadrul de competențe digitale pentru cadrele didactice.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

RANGER JUNIOR ÎN MUNȚII ȚARCU
14 ANI DE PARTENERIAT
14 ANI DE ACTIVITĂTI ÎN CARE AM ÎNVĂȚAT RESPONSABILITATEA FAȚĂ DE MEDIUL ÎNCONJURĂROR

PROF. PĂDUREANU NATALIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ZĂVOI

Egalitatea de șanse este sintagma pe care o auzim mereu și încercăm să o punem în aplicare atunci când lucrăm cu elevii noștri.Ne întrebăm deseori dacă un copil școlit la țară are tot atâtea șanse în viitor ca un copil școlit la oraș. Depinde de noi, de cadrele dicactice să micșorăm cât mai mult posibil diferența între cele două medii.

O modalitate de a face acest lucru este să ne implicăm în proiecte care să le ofere elevilor noștri șansa de a cunoaște lumea, de a participa la proiecte comune cu alte școli, de a se cunoaște mai bine pe ei. Dar participarea la aceste proiecte presupune implicare din partea părinților, timp petrecut alături de copii, sprijin în organizarea expozițiilor. Scoală- elevi-părinți, am reușit să fim parte într-un proiect minunat care ne-a adus nenumărate satisfacții.

Un astfel de proiect este Ranger Junior în Munții Țarcu.Ranger Junior în Munții Țarcu, proiect ce își propune să familiarizeze elevii din școli cu mediul în care trăiesc, să prețuiască și să păstreze moștenirile naturale și pe cele culturale, tradițiile,obiceiurile specifice fiecărui loc în parte.

De 14 ani, elevii Școli Gimnaziale Zăvoi au avut oportunitatea de a participa la proiectul educațional „Ranger Junior – Munții Țarcu”. Proiectul a inclus o serie de activități educative și interactive, menite să contribuie la formarea unei atitudini responsabile față de protecția mediului, la promovarea unui stil de viață sustenabil și la valorizarea patrimoniului cultural local, prin evidențierea tradițiilor și obiceiurilor zonei.

Ranger Junior este un proiect inițiat în 2012 de către Asociaţia Altitudine Filiala Banat, cu sprijinul financiar al Fundaţiei pentru Parteneriat și Mol România. Prin activitățile organizate, copiii şi-au îmbogăţit cunoştinţele despre Munţii Ţarcu, despre vieţuitoarele din această zonă şi ameninţările la care sunt expuse. De asemenea elevii au învățat despre cum se poate promova zona din punct de vedere turistic şi s-au implicat încă de la început în aceste activități, indiferent de tipul acestora. Au participat la concursuri, tabere, drumeții, au invățat de la specialiști despre cât de valoros este mediul în care trăim și cum putem sa-l păstrăm pentru generațiile viitoare.





.Iată deci că lucrând împreună: elevi, profesori,părinți și ONG-uri, putem îmbunătăți etic și estetic viața celor din jurul nostru și putem tinde spre realizarea unei schimbări pozitive în atitudinea elevilor, cu impact pozitiv în societate.









Mișcarea și dezvoltarea armonioasă a școlarului mic – perspective actuale și aplicații educaționale

Prof. înv. primar Mocanu Andreea
Școala Gimnazială nr. 1, Curcani, Călărași

„Educația fizică nu este doar formarea corpului, ci și a caracterului.” – Pierre de Coubertin

Societatea contemporană a traversat, în ultimele decenii, transformări accelerate care au reconfigurat profund stilul de viață al populației, în special al copiilor. Extinderea ecologiei digitale – telefoane inteligente, tablete, jocuri video și acces permanent la internet – a produs o mutație vizibilă în rutina zilnică: a crescut semnificativ timpul petrecut în fața ecranelor și s-a redus durata și frecvența mișcării. Schimbarea de paradigmă a fost însoțită de efecte negative ce nu mai pot fi ignorate la nivelul învățământului primar: sedentarism accentuat, scăderea rezistenței fizice, tulburări posturale, probleme de greutate, dar și dificultăți în relaționare, autoreglare emoțională și adaptare socială. În acest context, educația fizică devine un pilon al educației integrale, nu doar o „pauză activă”, ci o componentă curriculară cu impact formativ, preventiv și terapeutic.

Educația fizică oferă copiilor din ciclul primar ocazia de a-și dezvolta armonios corpul, de a-și cunoaște limitele și de a-și cultiva treptat autonomia. În cadrul orelor, copiii învață să își dozeze efortul, să respecte reguli, să coopereze și să își asume responsabilități în cadrul echipei. Valorile promovate – perseverență, fair-play, respect reciproc, solidaritate – contribuie la formarea caracterului și a unui comportament prosocial. Literatura de specialitate relevă constant că activitatea fizică regulată este asociată cu îmbunătățirea funcțiilor executive, a atenției susținute și a memoriei de lucru, mecanisme care sprijină direct performanța școlară (Donnelly et al., 2016; CDC, 2010). Astfel, ora de educație fizică echilibrează relația dintre efortul cognitiv și cel corporal și facilitează o stare generală de bine necesară învățării.

Din perspectivă somatică și funcțională, exercițiul fizic adecvat vârstei contribuie la dezvoltarea aparatului locomotor, la o postură corectă și la îmbunătățirea capacității cardio-respiratorii. În lipsa mișcării, riscurile cresc: obezitatea infantilă, debutul precoce al unor tulburări metabolice, apariția durerilor musculo-scheletale și instalarea unui model de viață inert, greu de modificat ulterior. Organizații internaționale recomandă minimum 60 de minute pe zi de activitate fizică de intensitate moderată spre viguroasă pentru copiii de vârstă școlară, cu variație între activități aerobice, exerciții de forță și de întărire osoasă (WHO, 2020). În practică, în multe școli, aceste niveluri sunt atinse doar parțial, ceea ce justifică nevoia unei revalorizări instituționale a educației fizice.

Un alt argument major vizează dimensiunea neurocognitivă. Studii longitudinale și metaanalize au evidențiat că activitatea fizică regulată se corelează cu o mai bună autoreglare, cu o viteză sporită de procesare și cu o capacitate crescută de comutare între sarcini, efecte mediate inclusiv prin modificări la nivelul vascularizației cerebrale și al conectivității funcționale (Hillman et al., 2014). În plan aplicat, introducerea pauzelor active sau a lecțiilor „active” (care combină conținuturi academice cu mișcarea) este asociată cu creșteri ale atenției menținută pe sarcina de lucru și cu o climatizare mai bună a clasei, fără a compromite timpul destinat disciplinelor teoretice .

Importanța educației fizice în ciclul primar este consolidată și de impactul socio-emoțional. Activitățile în echipă antrenează empatia, comunicarea, rezolvarea de probleme și gestionarea conflictelor. Copiii experimentează atât roluri de lider, cât și de coechipier, învață să tolereze frustrarea și să transforme eșecul în oportunitate de învățare. Prin jocuri structurate și competiții școlare, elevii capătă sentimentul de apartenență la grup și își construiesc o identitate pozitivă legată de mișcare. Pentru mulți dintre ei, ora de educație fizică devine spațiul în care se simt competenți și văzuți, ceea ce are ecou în stima de sine și în motivația generală pentru școală.

Un reper constant în analiza fenomenului îl constituie echilibrul dintre timpul de ecran și mișcare. Ghidurile internaționale recomandă limitarea comportamentelor sedentare și a timpului pasiv în fața ecranelor, concomitent

cu promovarea unui „buget” zilnic de mișcare distribuit pe parcursul întregii zile .În lipsa unei igieni a mediului digital, copiii ajung să înlocuiască jocul liber, activitățile în aer liber și sportul organizat cu consum de conținut, ceea ce se reflectă în iritabilitate, somn de calitate scăzută și randament școlar diminuat. Educația fizică, completată de educația pentru sănătate, poate opera ca o contragreutate, oferind rutine previzibile, obiective realiste și satisfacția progresului vizibil.

Perspectivele actorilor educaționali converg, de regulă, spre aceeași concluzie: profesorii reclamă statutul marginal al disciplinei și nevoia de resurse, părinții sprijină extinderea și diversificarea activităților, iar elevii declară un interes autentic pentru jocurile dinamice și activitățile de echipă. Această convergență este valoroasă pentru politici educaționale: ea sugerează că măsuri precum creșterea timpului alocat educației fizice, protejarea orei în orar, investiții în infrastructură și dotări, precum și formarea continuă a cadrelor didactice au un potențial de impact ridicat și o acceptabilitate socială favorabilă.

Din perspectiva implementării, un set coerent de intervenții ar putea presupune asigurarea a cel puțin două sau trei lecții de educație fizică pe săptămână, completate de introducerea unor pauze active de cinci-zece minute. Totodată, inițiative precum programele de tip „drumul spre școală activ” – mersul pe jos sau cu bicicleta, desfășurat în condiții de siguranță – ori organizarea de cluburi sportive extracurriculare accesibile ar contribui semnificativ la stimularea mișcării zilnice. Acestor măsuri li se pot adăuga parteneriatele cu autoritățile locale pentru a facilita accesul elevilor la baze sportive și utilizarea controlată a instrumentelor digitale – aplicații de monitorizare a pașilor sau platforme ludice cu conținut motric – cu rol motivațional și complementar, nu de substituire a activității fizice. În ceea ce privește evaluarea, aceasta ar trebui să privilegieze progresul individual și formarea unor deprinderi durabile, mai degrabă decât comparația strictă a performanțelor.

De asemenea, un rol central îl are dimensiunea echității. Nu toți copiii beneficiază de spații sigure pentru joacă, terenuri adecvate sau echipamente sportive corespunzătoare, iar accesul la activități organizate contra cost este adesea limitat. Școala poate diminua aceste inegalități prin oferirea de programe și spații incluzive, adaptate atât copiilor cu dizabilități sau afecțiuni cronice, cât și fetelor care, în anumite contexte culturale, sunt mai puțin implicate în activități fizice. Programele de educație fizică incluzivă, axate pe participare și pe plăcerea de a face mișcare, consolidează coeziunea colectivului și reduc sentimentul de marginalizare resimțit de elevii aflați în situații vulnerabile (UNESCO, 2015).

Pe plan curricular, coerența între obiective, conținuturi, metodologie și evaluare este decisivă. Profesorul de educație fizică proiectează lecții diferențiate, care combină jocuri, trasee aplicative, exerciții de coordonare și echilibru, elemente de gimnastică și sporturi de echipă, cu accent pe siguranță, deschidere și feedback constructiv. Integrarea elementelor interdisciplinare – de pildă, utilizarea jocurilor de numărare în mișcare la clasele mici sau a problemelor spațiale în jocurile cu mingea – consolidează legătura dintre mișcare și învățare și sporește relevanța orei pentru elevi și pentru colegii de catedră.

În planul culturii școlare, evenimentele sportive periodice, lecțiile deschise pentru părinți, campaniile de conștientizare privind beneficiile mișcării și regulile unui stil de viață sănătos au rolul de a „normaliza” prezența activității fizice în viața cotidiană a copiilor. Aceste demersuri devin cu atât mai eficiente cu cât sunt dublate de politici locale: amenajarea de piste și trasee sigure, deschiderea bazelor sportive școlare în afara programului, micro-granturi pentru echipamente și formare, precum și o colaborare autentică între școală, familie și comunitate.

În urma cercetării pe care am realizat-o, prin aplicarea chestionarelor adresate elevilor, părinților și cadrelor didactice, am putut desprinde mai multe concluzii relevante. Am constatat, mai întâi, că educația fizică este percepută unanim drept un element indispensabil dezvoltării armonioase a copilului, fiind asociată nu doar cu sănătatea somatică, ci și cu echilibrul emoțional și social. Răspunsurile profesorilor au subliniat necesitatea unui sprijin instituțional mai ferm și a unei infrastructuri moderne, în timp ce părinții au pledat pentru diversificarea activităților și respectarea strictă a orarului orei de sport. Elevii, la rândul lor, au manifestat un entuziasm autentic

pentru orele de educație fizică, preferând activitățile dinamice și jocurile de echipă, prin care își pot exprima energia și creativitatea. Toate aceste perspective converg către concluzia că educația fizică are un rol complex și transversal, care depășește cadrul strict al mișcării, contribuind la formarea unei personalități echilibrate și la consolidarea unui stil de viață sănătos încă din primii ani de școală.

Pentru ca aceste concluzii să fie transpuse în activitatea școlară curentă, valorificarea educației fizice poate fi susținută printr-un program aplicativ intitulat „Școala în mișcare”, integrat în activitatea curentă a claselor primare. Programul poate reuni trei direcții complementare: pauze active zilnice, activități motrice interdisciplinare și provocări săptămânale desfășurate împreună cu familia. Pauzele active, cu o durată de cinci–șapte minute, pot include exerciții simple de mobilitate, coordonare, respirație și jocuri de reacție. În cadrul lecțiilor, mișcarea poate sprijini consolidarea achizițiilor: numărare prin pași și sărituri, orientare spațială, reprezentarea corporală a literelor, ordonarea unor secvențe sau rezolvarea în echipă a sarcinilor amplasate în diferite puncte ale clasei. În acest mod, activitatea fizică nu concurează cu învățarea academică, ci devine o resursă pentru atenție, înțelegere și participare.

”Traseul micului atlet” este o activitate care urmărește dezvoltarea coordonării, echilibrului și îndemânării. Timp de 15–20 de minute, elevii parcurg succesiv un traseu alcătuit din mers pe o linie trasată, sărituri în cercuri, ocolirea jaloanelor și trecerea pe sub o sfoară. Dificultatea poate fi adaptată particularităților fiecărui copil, iar evaluarea vizează corectitudinea execuției, respectarea succesiunii probelor și progresul individual.

”Ștafeta matematică” este un joc care folosește matematica drept componentă complementară a orei de educație fizică și dezvoltă viteza de reacție, orientarea în spațiu și cooperarea. Organizați în echipe, elevii aleargă pe rând până la un reper unde găsesc un exercițiu de calcul adaptat nivelului clasei, aleg cartonașul cu rezultatul corect și revin pentru a preda ștafeta colegului următor. Activitatea durează 10–15 minute, iar evaluarea urmărește participarea, respectarea traseului și a regulilor, precum și corectitudinea răspunsurilor, fără ca performanța matematică să înlocuiască obiectivele motrice.

”Mingea călătoare” este o activitate care urmărește exersarea aruncării, prinderii și coordonării oculo-motorii. Așezați în cerc, elevii transmit mingea de la unul la altul prin procedee stabilite: cu ambele mâini, prin rostogolire sau după o bătaie în podea; treptat, ritmul poate fi accelerat ori poate fi introdusă o a doua minge. Jocul durează 10 minute, iar evaluarea are în vedere controlul mișcării, atenția, respectarea distanței și colaborarea dintre participanți.

Componenta de colaborare cu familia poate cuprinde un „jurnal al mișcării”, plimbări tematice, jocuri în aer liber și activități accesibile tuturor membrilor familiei. Accentul nu trebuie pus pe performanță sau pe competiție, ci pe consecvență, plăcerea participării și formarea unor rutine sănătoase. O provocare precum „30 de minute de mișcare împreună” poate fi adaptată posibilităților fiecărei familii, fără costuri și fără echipamente speciale. Părinții pot primi recomandări scurte privind limitarea sedentarismului, alternarea timpului de ecran cu activități dinamice și susținerea copilului prin încurajare, nu prin comparație cu ceilalți.

Evaluarea programului poate fi realizată formativ, prin fișe de observație, autoevaluări simple și discuții periodice cu elevii și părinții. Indicatorii urmăriți pot viza participarea, interesul pentru activități, cooperarea, respectarea regulilor, progresul motric individual și capacitatea copilului de a identifica beneficiile mișcării. La finalul unui modul, elevii pot realiza un afiș, un calendar al obiceiurilor sănătoase sau o demonstrație de jocuri motrice pentru părinți. Astfel, rezultatele devin vizibile, iar școala transmite coerent mesajul că mișcarea este o componentă firească a vieții cotidiene și a dezvoltării armonioase.

Aplicarea unui asemenea program presupune adaptare la spațiul disponibil, la particularitățile colectivului și la starea de sănătate a fiecărui copil. Activitățile trebuie proiectate incluziv, cu variante de dificultate și posibilități reale de participare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale sau cu limitări temporare. Prin monitorizare constantă și colaborare între învățător, profesorul de educație fizică, familie și comunitate, intervențiile punctuale se pot transforma într-o cultură școlară orientată spre sănătate, echilibru și participare activă.

În sinteză, educația fizică în învățământul primar nu este un simplu context pentru mișcare, ci un vector transversal al dezvoltării copilului. Ea susține sănătatea somatică, echilibrul emoțional, competențele sociale și motivația pentru învățare; antrenează funcțiile executive și optimizează climatul clasei; oferă șanse de reușită și copiilor mai puțin vizibili în contextul academic. Datele acumulabile din practică și din cercetările de specialitate susțin ferm revalorizarea educației fizice în curriculum, concomitent cu investiții în infrastructură și cu formare profesională continuă pentru cadrele didactice. Numai printr-o abordare integrată, consecventă și incluzivă se poate cultiva, de timpuriu, un stil de viață activ și echilibrat, compatibil cu provocările societății contemporane și cu nevoile reale ale copiilor.

Bibliografie:

1. Bota, A. (2006). Activități motrice de timp liber. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Dragnea, A., & Bota, A. (1999). Teoria activităților motrice. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2014). Be smart, exercise your heart: Effects of exercise on brain and cognition. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 45, 100–105.
4. Negulescu, G. (2005). Metodica predării educației fizice în școala primară. București: Editura Aramis.
5. Stănescu, M. (2014). Educația fizică școlară – între tradiție și modernitate. București: Editura Universității din București.
6. Tudos, Șt. (2008). Metodica educației fizice și sportului. Iași: Editura Polirom.
7. UNESCO. (2015). Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers. Paris: UNESCO.
8. World Health Organization. (2020). Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. Geneva: WHO.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Interpretarea unui text literar din perspectiva unor metode active de învăţare - Metoda Pălăriilor Gânditoare

Prof. Ungureanu Anca-Paula,
Școala Profesională Mogoșești, Iași

În permanentele încercări de a acorda textele literare ale manualului de Limba şi literatura română la metodele de predare ale noilor didactici, profesorul este pus de cele mai multe ori în poziţia lui Ianus Bifrons, privind cu un ochi trist spre trecut şi cu celălalt larg deschis spre noile experienţe literare. Privind din perspectiva modelului comunicativ raportul operă-cititor, va reieşi ca privilegiat cititorul (elevul, în cazul de faţă), spre a cărei dezvoltare individuală – formarea unor capacităţi reflexive şi critice, dezvoltarea creativităţii şi maturizarea afectivă – trebuie să ducă lectura. Perspectiva nouă asupra comprehensiunii a luat forma unui model tripartit, ale cărui dimensiuni le constituie textul, expresia intenţiei autorului, cititorul, sumă a structurilor cognitive (cunoştinţe despre limbă, text, lume) şi afective şi contextul, cu elemente de ordin psihologic (interesul pentru lectură, interesul pentru textul respectiv etc.), de ordin social (intervenţiile profesorului, ale colegilor, ale familiei etc.) şi fizic (timpul avut la dispoziţie, zgomotele din jur, intensitatea luminii etc.). Aşadar, textul rămâne în permanenţă una din sforile pe care le poate trage profesorul de literatură pentru a conduce elevul spre tărâmul ficţional. Cum ar trebui să fie un text pentru a-şi atinge scopul? – iată o întrebare demnă de un chestionar aplicat elevilor. Aşa cum am avut ocazia să vedem de la catedră, un text trebuie sa fie *accesibil* elevilor, iar această accesibilitate se măsoară în lizibilitatea nivelului lingvistic, în claritatea structurii textuale şi nu în ultimul rând în familiaritatea elevului cu domeniul referenţial al textului şi în interesul său pentru subiectul tratat.

Unul din textele care nu se bucură de foarte multă popularitate în rândul elevilor, în ciuda amprentei stilistice şi ironice a autorului, este coşbuciana baladă cultă *Paşa Hassan*. Pentru a-i spori însă atractivitatea, dar şi pentru a-i scoate în prim-plan resursele textuale, am optat spre abordarea acestui text din perspectiva metodei pălăriilor gânditoare. Acest nou tip de metodă de predare – învaţare este un joc în sine. Copiii se împart în şase grupe corespunzătoare celor şase pălării. Împăţirea elevilor depinde de materialul studiat. Pentru succesul acestei metode este important însă ca materialul didactic să fie bogat, iar cele şase pălării să fie frumos colorate pentru a-i atrage pe elevi.

Ca resurse materiale vor fi folosite 6 *pălării gânditoare,* fiecare având câte o culoare: alb, roşu, galben, verde, albastru şi negru. Bineînţeles că rolurile se pot inversa, participanţii fiind liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă, fiecare culoare reprezentând un rol. Iată cum trebuie să se comporte cel care “poartă” una din cele 6 *pălării gânditoare*:

Pălăria albă trebuie să se imagineze drept un computer care oferă informaţii şi imagini atunci când acestea i se cer. Calculatorul este neutru şi obiectiv. Nu oferă interpretări şi opinii. Când “poartă” pălăria albă, gânditorul trebuie să se concentreze strict pe problema discutată, în mod obiectiv şi să relateze exact datele. Gânditorul pălăriei albe este disciplinat şi direct. Albul (absenţa culorii) indică neutralitatea.

Pălăria roşie. Purtând pălăria roşie, gânditorul poate spune: *”Aşa simt eu în legătură cu…”*. Această pălărie legitimează emoţiile şi sentimentele ca parte integrantă a gândirii.Ea face posibilă vizualizarea, exprimarea lor.Pălăria roşie permite gânditorului să exploreze sentimentele celorlalţi participanţila discuţie, întrebându-i care este părerea lor “din perspectiva pălăriei roşii”, adică din punct de vedere emoţional şi afectiv.

Pălăria neagră este pălăria avertisment, concentrată în special pe aprecierea negativă a lucrurilor. Gânditorul pălăriei negre punctează ce este rău, incorect şi care sunt erorile. Explică riscurile, pericolele şi greşelile demersurilor propuse. Nu este o argumentare, ci o încercare obiectivă de a evidenţia elementele negative. Gânditorul nu exprimă sentimente negative, acestea aparţinând pălăriei roşii, după cum aprecierile pozitive sunt lăsate pălăriei galbene. În cazul unor idei noi, pălăria galbenă trebuie folosită înaintea pălăriei negre.

Pălăria galbenă. Este simbolul gândirii pozitive şi constructive, al optimismului. Se concentrează asupra aprecierilor pozitive, aşa cum pentru pălăria neagră erau specifice cele negative. Exprimă speranţa, are în vedere beneficiile, valoarea informaţiilor şi a faptelor date. El oferă sugestii, propuneri concrete şi clare; nu se referă la crearea de noi idei sau soluţii, acestea fiind domeniul pălăriei verzi.

Pălăria verde. Simbolizează gândirea creativă, verdele exprimând fertilitatea, renaşterea. Căutarea alternativelor este aspectul fundamental al gândirii sub pălăria verde. Ea este folosită pentru a ajunge la noi concepte şi noi posibilităţi.

Pălăria albastră. Este pălăria responsabilă cu controlul demersurilor desfăşurate. Gânditorul pălăriei albastre defineşte problema şi conduce întrebările, reconcentrează informaţiile pe parcursul activităţii şi formulează ideile principale şi concluziile la sfârşit. Monitorizează jocul şi are în vedere respectarea regulilor.

Analizând tipurile de comportament şi activităţi pe care le propune această metodă, se pot lesne observa o întreagă serie de avantaje ale metodei: angajează intens toate forţele psihice de cunoaştere ale elevului, dezvoltă gândirea sa critică, elevul manifestă empatie faţă de anumite personaje şi, nu în ultimul rând, este o metodă ce dezvoltă competenţele inteligenţei lingvistice, inteligenţei logice şi inteligenţei interpersonale.

Realizarea acestei metode pe textul propus s-a pus în practică după aplicarea, în prealabil, a unui chestionar care să identifice tipurile de inteligenţă ale elevilor şi după analizarea, în paralel, a cerinţelor fiecărei pălării şi a conţinutului textului. Sarcinile au fost împărţite după cum urmează:

Pălăria albă – Pe o fişă de lucru colectivă, va realiza o scurtă informare asupra anecdotei textului. Pentru a respecta obiectivitatea şi neutralitatea pălăriei albe s-a recurs la o compoziţie de tip rezumat, structurată pe momentele subiectului, elevii respectând exprimarea la persoana a III-a, fără intervenţii emoţional-subiective şi fără inserarea unor citate din text.

Pălăria roşie îşi exprimă punctul de vedere asupra comportamentului celor doi protagonişti, având în vedere figura de construcţie ce stă la baza textului – antiteza. Cele două personaje sunt urmărite după o hartă cu dublă orientare: Mihai Viteazul - Se află în fruntea oştirii → Activ în luptă → Doreşte confruntarea directă → Surprins în acţiunea de a lupta → Atitudinea de laudă a autorului; Paşa Hassan → Stă departe de câmpul de luptă → Pasiv în luptă → Fuge de confruntarea directă → Surprins în acţiunea de a fugi → Atitudinea de dispreţ a autorului.

Pălăria neagră critică atitudinea conducătorului turc în momentul când Mihai Viteazul îl provoacă la o confruntare directă. Paşa Hassan nu acceptă lupta directă, preferând să fugă spre tabăra otomană şi săvârşeşte astfel actul suprem de dezonoare.

Pălăria galbenă, simbol al gândirii pozitive şi constructive, reabilitează imaginea domnitorului turc, găsind motivaţii plauzibile şi convingătoare ale comportamentului său în luptă (nu se implică activ în luptă deoarece preferă strategia, nu îi este teamă de confruntarea directă).

Pălăria verde, gândirea creativă, s-a gândit la un alt final al baladei, afirmând că Paşa Hassan a acceptat duelul cu domnitorul român pentru a dovedi că îşi merită titlul de conducator de oşti şi că Paşa Hassan ar fi fost învins în luptă, moartea sa fiind onorabilă.

Pălăria albastră va fi activă de-a lungul expunerilor realizate de celelalte pălării, reorganizând informaţiile şi formulând concluziile.

Bibliografie:

1. Edward de Bono, Şase pălării gânditoare, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2006.
2. Pintilie, Mariana, Metode moderne de învăţare-evaluare, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca, 2003.
3. Ionescu, Miron, Chiş, Vasile,Strategii de predare şi învăţare, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Geografia investigativă – de la observarea spațiului la formarea gândirii geografice

Prof. Grădinaru Janeta
Școala Gimnazială Nr,1 Sat Lunca Banului, Vaslui

Rezumat

Studiul geografiei în școală poate deveni mai eficient atunci când elevul este implicat activ în observarea, investigarea și interpretarea realității geografice. Geografia investigativă valorifică hărți, imagini, date, observații directe, instrumente digitale și situații-problemă pentru dezvoltarea gândirii spațiale și a capacității de a explica fenomenele geografice. Lucrarea evidențiază importanța activităților investigative și a conectării conținuturilor geografice cu mediul local, natura și comunitatea.

Cuvinte-cheie: geografie, investigație, gândire spațială, învățare activă, competențe, mediu.

1. Introducere

Geografia școlară are un caracter interdisciplinar și aplicativ, deoarece permite elevilor să înțeleagă relațiile dintre elementele naturale, societate și spațiul geografic. Actualele orientări curriculare pun accent pe învățarea activă, investigativă și contextualizată, precum și pe utilizarea resurselor cartografice moderne, a proiectelor și a studiilor de caz.

În acest context, profesorul de Geografie nu trebuie să urmărească doar transmiterea unor informații, ci formarea unor capacități de observare, analiză, interpretare și argumentare. Elevul trebuie să fie încurajat să descopere răspunsuri și să înțeleagă de ce un anumit fenomen se produce într-un anumit loc.

Geografia devine astfel nu doar o disciplină despre spațiu, ci un instrument prin care elevul învață să privească și să interpreteze lumea.

2. Învățarea investigativă – o abordare centrată pe elev

Investigația geografică presupune formularea unei întrebări, colectarea unor informații, observarea unor fenomene, analiza datelor și formularea unei concluzii. Activitatea poate fi realizată atât în clasă, cât și în afara acesteia.

De exemplu, la studierea unei forme de relief, elevii pot porni de la o hartă și pot identifica poziția, altitudinea și caracteristicile acesteia. O fotografie sau o imagine satelitară poate conduce la formularea unor ipoteze. Prin comparație și analiză, elevii pot ajunge la propriile explicații.

Această abordare contribuie la dezvoltarea gândirii geografice, deoarece elevul este pus în situația de a răspunde nu numai la întrebarea **„Unde?”**, ci și la **„De ce aici?”**, **„Cum?”**, **„Care sunt consecințele?”** și **„Ce s-ar putea întâmpla?”**

Investigația poate fi adaptată nivelului de vârstă și particularităților colectivului. Pentru elevii de gimnaziu, sarcinile pot fi simple și gradate: identificarea unor elemente pe hartă, compararea a două peisaje, interpretarea unei imagini sau observarea unor modificări produse în mediul local.

3. Spațiul local – resursă pentru învățare

Un avantaj important al geografiei este posibilitatea de a utiliza mediul apropiat elevului ca resursă didactică. Localitatea natală, împrejurimile școlii, râurile, dealurile, terenurile agricole, vegetația și activitățile oamenilor pot deveni obiecte ale observației geografice.

O activitate simplă poate porni de la întrebarea: **„Cum s-a schimbat peisajul local în ultimii ani?”** Elevii pot compara fotografii, pot discuta cu membri ai comunității, pot realiza observații directe și pot identifica factorii naturali sau antropici care au determinat schimbările.

Astfel de activități contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitate și la formarea unei atitudini responsabile față de mediul înconjurător.

Geografia se poate conecta, în acest fel, cu Istoria, Educația socială, Științele naturii și Tehnologia. Un obiectiv istoric poate fi localizat pe hartă, analizat în raport cu relieful și integrat într-o poveste despre evoluția comunității.

4. Harta și tehnologia în dezvoltarea gândirii spațiale

Harta reprezintă un instrument fundamental al geografiei, dar utilizarea ei trebuie să depășească simpla localizare. Elevii trebuie să fie învățați să extragă informații, să compare spații, să identifice relații și să formuleze concluzii.

Resursele digitale pot extinde posibilitățile de investigare. Hărțile interactive, imaginile satelitare, aplicațiile GIS și instrumentele multimedia permit explorarea unor spații inaccesibile direct elevului.
Programa de Geografie valorifică explicit utilizarea instrumentelor TIC/GIS și a suporturilor cartografice, grafice și vizuale.

Totuși, tehnologia trebuie privită ca mijloc, nu ca scop. O activitate digitală este valoroasă atunci când îl determină pe elev să observe, să compare, să pună întrebări și să explice.

5. Geografia și educația pentru sustenabilitate

Geografia oferă un cadru natural pentru educația pentru dezvoltare durabilă. Probleme precum schimbările climatice, reducerea biodiversității, utilizarea resurselor și transformarea peisajelor pot fi abordate pornind de la situații concrete.

UNESCO subliniază că educația pentru dezvoltare durabilă urmărește formarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare pentru luarea unor decizii responsabile și pentru protejarea mediului.

În acest sens, o investigație geografică poate avea ca temă calitatea mediului din localitate, gestionarea deșeurilor, utilizarea apei sau schimbările produse asupra spațiilor verzi. Elevii pot observa, documenta și propune soluții.

Prin asemenea activități, Geografia trece de la simpla acumulare de informații la formarea unei atitudini civice și responsabile.

6. Concluzii

Geografia investigativă reprezintă o modalitate prin care lecția poate deveni mai apropiată de realitatea elevului. Observarea, întrebarea, cercetarea și argumentarea transformă elevul din receptor de informații în participant activ la propria învățare.

Rolul profesorului este de a crea situații de învățare în care elevul să poată descoperi relații geografice și să formuleze explicații. Harta, natura, comunitatea și tehnologia devin resurse complementare într-un proces educațional centrat pe competențe.

În opinia mea, **o Geografie bine predată nu îl învață pe elev doar să găsească un loc pe hartă, ci să înțeleagă de ce acel loc este așa cum este și cum se poate transforma în timp**. De la această înțelegere începe adevărata gândire geografică.

Bibliografie

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
2. Mândruț, O., *Competențe în învățarea geografiei*, Editura Universitară, București, 2010.
3. Mândruț, O., *Didactica geografiei*, Editura Corint, București.
4. Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Geografie – clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2017.
5. UNESCO, *Education for Sustainable Development: A Roadmap*, UNESCO, Paris.
6. UNESCO, *Greening every curriculum – Guidance to teach and learn for climate action*, 2024.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

O PERSPECTIVĂ „FILOSOFICĂ” ASUPRA INTERJECŢIEI

BUT GEORGETA-MARIA
COLEGIUL NAȚIONAL „LUCIAN BLAGA” SEBEȘ

Toate părţile de propoziţie (verb, substantiv, adverb, pronume, adjectiv, numeral, articol, prepoziţie, conjuncţie, interjecţie) „*se înlănţuie ca nişte fiinţe vii într-o mişcătoare roată verbală care vede, arată, prezice, comunică, precedă fiindul manifestat în discursul existibil*. ”[1]

Nu numai focul, aerul, apa şi pământul sunt elemente în lumea aceasta a noastră. Stihiale, aşa cum le numeau grecii, sunt şi literele. Vocalele şi consoanele. „*De arta lor de a se combina, depinde uneori chiar jocul lumii*”[2].

Se ştie cum aleargă vocalele lucrurilor şi ale gândurilor. Vocalele fac minunate alianţe între lucruri şi gânduri. Dar pentru a opera cum se cuvine aceste alianţe trebuie să stăpâneşti o artă. Şi această artă se numeşte *gramatică*. Dar ce căutăm în fond cu această gramatică ? Nu căutăm cumva, ceva ce este mai intim şi mai blând cu noi, un adăpost, o bună locuire şi aşezare în Timp ?

Sunetul, silaba, cuvântul au în gramatica Indiei, spre exemplu, o mare şi adevărată putere ontologică. Este aici o valoare magico-sacră a cuvântului care nu este un simplu zgomot, ci este un semn real pa care zeul îl transmite direct sau prin vocea învăţătorului sau a „textului” ritualic. Orice adevăr relevat se manifestă ca o exclamaţie.

Interjecţia, pentru un latin, seamănă mult cu poarta ridicată la hotare. Verbul interjecţiei este *intericio, ere, ieci, iectum*: „a pune între”, „a interpune”. Participiul perfect *interiectus* înseamnă „aşezat la mijloc”, „aflându-se la mijloc”, precum într-un exemplu din Cicero despre „aerul aflător între mare şi cer”: *aer interiectus inter mare et caelum*.

Interjecţia este partea de vorbire neflexibilă care exprimă senzaţii, sentimente, manifestări de voinţă sau care imită diverse sunete şi zgomote din lumea înconjurătoare. Sunt cuvinte de tip special ce se deosebesc atât de părţile de vorbire autosemantice (substantive, adjective, verbe ş. a.) cât şi de instrumentele gramaticale (prepoziţii şi conjuncţii) ce exprimă raporturile dintre noţiuni. Ele pot echivala deseori cu o propoziţie întreagă. Nu au conţinut noţional. Ele nu denumesc, ci redau direct diferite emoţii, sentimente, impulsuri de voinţă ale vorbitorului sau zgomote din natură. Sensul lor se conturează numai în situaţia în care apar, adică este întregit de *context*, de *intonaţia* specială cu care sunt rostite. Adesea, rostirea lor este însoţită şi de anumite *gesturi* (de mişcări ale feţei, mâinilor), deoarece ele singure nu sunt apte să exprime pe deplin starea fizică sau psihică a vorbitorului. Cu toate acestea, în condiţii specifice, interjecţiile pot să transmită o informaţie mult mai bogată decât un cuvânt obişnuit sau chiar decât o propoziţie întreagă. Iată un exemplu edificator: *opreşte calul şi strigă cât îl ţine gura ameninţând cu nagaica*: *Ă, ă, ă* ! *Hai*, *hai* !

Din punct de vedere *morfologic*, interjecţiile diferă de celelalte cuvinte. Ele sunt amorfe, adică nu se schimbă după gen, număr, caz, mod ş. a. m. d. Excepţie face interjecţia *haide*, care, fiind folosită cu valoare de predicat a fost simţită ca verb şi a dezvoltat unele desinenţe verbale, astfel încât are forme speciale pentru persoana întâi şi a doua, plural: *haidem*, *haideţi*. Schimbările de formă, cum ar fi durata unui sunet sau repetările (de tipul *hai*, *hai*) nu pot fi considerate drept modificări morfologice regulate, întrucât apar ocazional.

[1] Constantin Barbu, *Încercare asupra temeiurilor limbii*. *O gramatică a fiinţei*, Craiova, Scrisul românesc, 1989, p. 7.

[2] *Ibidem*, p. 18.

Sensurile interjecţiilor se precizează doar în situaţii contextuale în care sunt plasate şi de care sunt dependente (mai mult decât alte cuvinte). Unele interjecţii sunt folosite întotdeauna cu aceeaşi semnificaţie: *au* exprimă durerea fizică, în general, *arş(i)* exprimă senzaţia de durere provocată de arsură, *pis-pis* se foloseşte doar când „destinatarul” este o pisică, *nani-nani* se foloseşte doar pentru a adormi pe cineva, onomatopeea *miau* imită doar sunetul scos de pisică etc. În general, onomatopeele care imită sunetele produse de vietăţile mai cunoscute omului nu sunt ambigue (*mor-mor, ham-ham*). Dacă pentru multe interjecţii semnificaţia depinde, în limba vorbită, de intonaţie, gesturi, mimică şi de întreg contextul lingvistic şi situaţional, în textele scrise, care redau limba vorbită, semnificaţia lor depinde de contextul lingvistic (anterior sau posterior interjecţiei), astfel încât, în absenţa acestor elemente ajutătoare, semnificaţia interjecţiilor poate fi greu de decodat, spre deosebire de aceea a substantivelor, verbelor sau adjectivelor. Se poate întâmpla ca aceeaşi secvenţă sonoră, asociată sau nu unei schimbări de intonaţie, să exprime lucruri diferite: *ff* poate exprima şi senzaţia de frig, şi pe aceea de arsură, în funcţie de context, *vai* exprimă supărarea, teama, indignarea, dar şi bucuria sau admiraţia, *nţ-nţ* (repetată) exprimă admiraţia sau dezaprobarea, *măi* poate exprima o chemare sau mirarea, admiraţia etc. Prin urmare, semnificaţia multor interjecţii trebuie interpretată în context, iar o descriere a interjecţiilor pe criterii de semnificaţie este o descriere a utilizărilor lor contextuale.

Interjecţiile apar totdeauna cu valori afective pe care le redau mai nuanţat decât cuvintele obişnuite. Ele aparţin de fapt mesajului vorbit, în textul scris fiind doar mărci ale oralităţii şi ţin exclusiv de stilul beletristic, de vorbirea populară şi familiară. Frecvenţa interjecţiilor într-un text este deci un indice al expresivităţii şi al oralităţii acestuia. Unele interjecţii servesc drept bază pentru formarea unei părţi de vorbire flexibile (*vai*: *vaiet*, *a se văita*) sau se includ în componenţa unor unităţi frazeologice (*vai şi amar*; *cu chiu*, *cu vai*; *aoleu şi vai de mine*).

Interjecţia are, în română, ca şi în alte limbi, o situaţie cu totul diferită de celelalte părţi ale vorbirii. Ea nu-i nici cuvânt independent, căci nu denumeşte obiecte, însuşiri, acţiuni etc., nici unealtă gramaticală, întrucât nu exprimă raporturi între obiecte sau judecăţi. Prezenţa sau absenţa interjecţiei nu schimbă structura sintactică a unei fraze, ci subliniază expresiv un element al ei. Interjecţia este un procedeu de *emfază*.

Interjecţia poate apărea singură: faptul că nu se leagă sintactic de nici un cuvânt îi permite să fie folosită singură şi, graţie conţinutului ei lexical, să exprime într-un mod specific ceea ce exprimă o propoziţie sau o frază întreagă.

Din punct de vedere *sintactic*, interjecţia se caracterizează prin posibilitatea de a apărea în două situaţii oarecum opuse: fie în contexte în care nu are legătură cu restul comunicării, nu se încadrează în structura sintactică a unei propoziţii sau fraze (şi, în acest caz, se aseamănă cu substantivele în vocativ): *Vai*, ce frumoasă privelişte !, fie în contexte în care constituie o comunicare completă: *Vai* ! (S-a întâmplat o nenorocire).

Caracteristica *semantică* a interjecţiilor o constituie faptul că ele nu au o funcţie denominativă, cum au celelalte cuvinte, ci sunt simple semnale ale stărilor fizice şi psihice respective.

BIBLIOGRAFIE:

Barbu, Constantin, *Încercare asupra temeiurilor limbii*. *O gramatică a fiinţei*, Craiova, Scrisul românesc, 1989,

RAPORTUL INTELIGENȚĂ-GÂNDIRE ÎN DEZVOLTAREA ELEVILOR

PROF. BUT GEORGETA MARIA
COLEGIUL NAȚIONAL „LUCIAN BLAGA” SEBEȘ

Pentru unii autori, inteligenţa se identifică cu *gândirea*. În general, prin faptul că inteligenţa presupune cunoaşterea relaţiilor şi a relaţiilor dintre relaţii, ea poate fi asimilată cu gândirea. În acest sens, inteligenţa înseamnă descoperirea unor raporturi, a căror utilizare satisface un scop adaptativ (transformativ).

Asocierea inteligenţei cu gândirea, cu intelectul în general, este regăsită cel mai bine în concepţia lui J. Piaget (1965), care defineşte inteligenţa ca „*formă superioară de adaptare prin echilibrări progresive între operaţiile fundamentale ale intelectului (asimilare şi acomodare)*.”[3]

Deşi este strâns legată de gândire, intersectându-se cu aceasta, inteligenţa nu coincide cu gândirea. Gândirea nu este decât un instrument al inteligenţei; în sine, gândirea nu este în mod necesar inteligentă. Totodată, inteligenţa – ca funcţie integrativă – este implicată la toate nivelele sistemului psihic uman..

J. Piaget defineşte inteligenţa ca „*relaţie adaptativă între organism şi mediu”*[4]. La rândul său, adaptarea structurilor cognitive (schemelor şi operaţiilor) la cerinţele mediului se realizează printr-un dublu proces de *asimilare* şi *acomodare*:

● *Asimilarea* se referă la procesul prin care o idee nouă (sau un obiect nou) este înţeles în termenii conceptelor sau acţiunilor (schemelor) pe care individul deja le are.

● *Acomodarea* reprezintă procesul complementar, prin care individul îşi modifică ideile şi acţiunile în raport cu noile situaţii, obiecte sau informaţii.

„*Izvoarele inteligenţei se confundă cu acela al adaptării senzorio-motorii, în general, iar dincolo de aceasta, cu izvoarele adaptării biologice însăşi*”[5]. Procesele de asimilare şi acomodare au loc pe tot parcursul vieţii, pe măsură ce ideile şi comportamentul individului se adaptează circumstanţelor în schimbare. *Asimilarea* este procesul prin intermediul căruia individul face faţă noilor situaţii şi probleme, prin utilizarea schemelor existente. *Acomodarea* este procesul care implică modificarea schemelor existente sau elaborarea de scheme noi. Aceasta se datorează naturii neschimbătoare a celor două procese, denumite de Piaget *funcţii invariante*. Astfel, **adaptarea** reprezintă, după Piaget, „*un echilibru între asimilare şi acomodare (un echilibru al schimburilor dintre subiect şi obiect)”*[6]. Înainte de a achiziţiona o informaţie nouă, individul se află într-o stare pe care Piaget a denumit-o *echilibru* (sau armonie cognitivă). Când această stare de echilibru este afectată – confruntarea cu ceva nou – procesul de asimilare şi cel de acomodare îl restabilesc. Procesul de echilibrare acţionează în vederea consolidării acomodării prin asimilare, iar echilibrul este menţinut prin intermediul celor două. În acest fel, are loc modificarea structurilor mentale şi abilitatea cognitivă evoluează gradual.

Relaţiile între organism şi mediu pot fi:

● de natură *organică* (în acest caz avem de-a face doar cu un schimb nemijlocit, direct de substanţe între organism şi mediu);

● de natură *psihică* (schimburile dintre organism şi mediu au un caracter mediat)

---

[3]J. Piaget, *apud* Mihaela Corina Ţuţu, *,Psihologia personalităţii*, ed. a IV-a, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2007. p. 130.
[4]*Ibidem*, p. 137.
[5]Jean Piaget, *apud* Mihaela Corina Ţuţu, *op. cit.*, p. 137.
[6]*Ibidem,* p. 137.

În cazul unor schimburi mediate, de ordin funcţional, a căror realizare implică intervale de timp şi spaţiu, vorbim de comportament. După Piaget, comportamentul astfel conceput – într-un cadru biologic – presupune două aspecte esenţiale şi interdependente: – un aspect *cognitiv:* exprimă forma, structura pe care aceste circuite o îmbracă.

Dezvoltarea inteligenţei se realizează *stadial* (stadiul inteligenţei *senzorio-motorii*, stadiul inteligenţei *preoperatorii* şi stadiul *operaţiilor formale*) şi predominant prin *acomodare* (prin restructurare şi reorganizare mintală). Atunci când asimilarea este superficială, iar acomodarea se
produce cu dificultate, şi echilibrarea inteligentă va fi deficitară.

Maria-Elena Druță, în lucrarea *Cunoașterea elevului*, vorbește despre „sindromul Mozart”, pornind de la premisa determinării genetice a inteligenței. Un exemplu în acest sens este considerat Mozart: „*Aptitudinile lui de compozitor și interpret veneau mai ales din structurile sale înnăscute și nu atât din ceea ce l-au învățat tatăl său sau alți muzicieni. La șase ani, Mozart era mult mai dotat pentru muzică decât cei din jurul său. Geniul său muzical venea mai mult din genele sale decât din cele învățate*”[7].

Astfel, sindromul „Mozart” este construit, conform autoarei, din 30% calități dobândite și 70% înnăscute, exact invers față de majoritatea oamenilor.

Howard Gardner îl consideră pe Mozart „*prototipul nostru pentru copilul minune*”[8]. Pornind de la personalitatea lui Mozart, Gardner dezvoltă ideea de **geniu**, definindu-l drept „*un individ creativ care este capabil să ajungă la idei ce sunt noi și totuși ating o coardă profund sensibilă în diverse culturi ale lumii*”[9].

Vorbind despre geniu, Gardner consideră că se iese din sfera științei comportamentului, invocând un termen care evocă mai degrabă paginile de literatură sau artă decât cele ale unei reviste științifice.

Astfel, Mozart este „*cel puțin o evocare vie a înălțimilor la care poate ajunge din când în când o ființă omenească*”[10].

BIBLIOGRAFIE:

Druță, Maria-Elena, *Cunoașterea elevului*, București, Editura Aramis, 2004.
Gardner, Howard, *Inteligențele multiple. Noi orizonturi*, traducere de Nicolae Damaschin, București, Editura Sigma, 2006,.
Țuțu, Mihaela Corina, *Psihologia personalităţii*, ed. a IV-a, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2007.

[7]Maria-Elena Druță, *Cunoașterea elevului*, București, Editura Aramis, 2004, p. 50.

[8]Howard Gardner, *Inteligențele multiple. Noi orizonturi*, traducere de Nicolae Damaschin, București, Editura Sigma, 2006, p. 50.

[9] *Ibidem*, p. 61.
[10] *Ibidem*, p. 61.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

EVALUAREA ȘI SPRIJINIREA COPILULUI CU TULBURĂRI DE PRONUNȚIE – REPERE PENTRU PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

Prof. Nastase Loredana,
Liceul Tehnologic Dorna Candrenilor

Scopul articolului este evidențierea importanței evaluării și intervenției în cazul tulburărilor de pronunție la copii și rolul profesorului în identificarea timpurie și monitorizarea dificultăților de comunicare.

Aplicabilitatea vizează adaptarea demersului educațional și colaborarea eficientă dintre școală, familie și specialist.

Tulburările de pronunție reprezintă o problematică relevantă pentru practica educațională, deoarece dificultățile de producere a sunetelor pot influența inteligibilitatea vorbirii, participarea copilului la activitățile clasei și, în anumite situații, achizițiile de citire și scriere. Abordarea eficientă presupune depășirea unei perspective centrate exclusiv pe simptom și integrarea informațiilor privind dezvoltarea cognitivă, afectivă, motrică, auditivă și socio-familială.

Limbajul se constituie progresiv, în strânsă relație cu dezvoltarea generală a copilului. În consecință, o abatere de pronunție nu poate fi interpretată izolat, ci trebuie raportată la vârsta cronologică, nivelul de dezvoltare cognitivă, motricitate, auz, afectivitate și condițiile de mediu. Pentru o apreciere corectă sunt relevante atât decalajul dintre limbaj și vârsta cronologică, cât și caracterul persistent al dificultății și impactul acesteia asupra conduitei și personalității copilului.

În practica actuală, problemele de producere a sunetelor sunt analizate și din perspectiva funcționării copilului în contexte reale. Evaluarea complexă urmărește nu numai forma erorii, ci și efectul acesteia asupra comunicării, participării școlare și dezvoltării ulterioare. Recomandările internaționale pentru evaluarea tulburărilor de sunete ale vorbirii susțin examinarea producției în cuvinte și în vorbirea conectată, completată de investigarea funcției oro-motorii, a auzului, a limbajului și a factorilor contextuali.

Dintre tulburările de pronunție, dislalia este una dintre cele mai frecvente și se caracterizează prin dificultatea de a articula corect anumite sunete sau grupuri de sunete. Manifestările pot lua forma omisiunii, substituției, deformării ori, în forme mai extinse, a unor dificultăți care afectează silabe și cuvinte. Clasificarea poate avea la bază mecanismul implicat, extinderea tulburării și natura erorii; sunt diferențiate, între altele, forme organice, funcționale și sociogene, precum și forme simple sau polimorfe. Un aspect esențial îl reprezintă diagnosticul diferențial. Dificultatea de pronunție poate coexista cu întârzieri de dezvoltare a limbajului, dificultăți de auz sau alte particularități de dezvoltare, motiv pentru care simpla observare a unei pronunții neclare nu este suficientă pentru stabilirea unei concluzii.

Evaluarea logopedică se desfășoară gradual: depistarea inițială, evaluarea periodică și evaluarea finală. În etapa de screening, observația profesorului poate constitui un semnal important pentru orientarea copilului către evaluare de specialitate, fără ca acesta să formuleze un diagnostic. Examinarea integrală aparține specialistului și urmărește stabilirea diagnosticului diferențial, aprecierea posibilităților de comunicare, prognoza și elaborarea intervenției individualizate. O evaluare complexă include anamneza, examinarea articulației și a vorbirii coerente, aprecierea vârstei psihologice a limbajului, investigarea atenției, memoriei și diferențierii auditive, precum și analiza lateralității. Sunt relevante și informațiile medicale și familiale, deoarece acestea pot contribui la înțelegerea factorilor care influențează dezvoltarea comunicării. Pentru profesor, observația sistematică trebuie să vizeze inteligibilitatea vorbirii, participarea elevului la conversații, eventualele evitări ale răspunsurilor orale, dificultățile

persistente în sarcini fonologice și relația dintre dificultățile de limbaj și activitatea școlară. Datele observate pot fi comunicate specialistului și familiei într-o manieră descriptivă, evitând etichetarea copilului.

Intervenția eficientă presupune continuitate și coerență între cabinet, familie și școală. Din perspectiva școlii, exercițiul terapeutic nu trebuie transferat informal profesorului, însă activitățile didactice pot susține generalizarea achizițiilor. Pot fi valorificate jocurile fonologice, asocierea sunet–literă, identificarea sunetului inițial și final, activitățile de rimă, discriminarea auditivă și exercițiile de conștientizare fonologică, în limitele competențelor cadrului didactic și în acord cu recomandările specialistului. Cercetările recente indică faptul că intervențiile care integrează percepția vorbirii și conștiința fonologică pot susține atât acuratețea producției sunetelor, cât și dezvoltarea literației. Cadrul didactic poate contribui semnificativ prin identificarea timpurie a dificultății, consemnarea obiectivă a manifestărilor și menținerea unui climat securizant. Este recomandabil ca elevul să beneficieze de timp suficient pentru răspuns, de modele verbale clare și de oportunități de participare fără expunere inutilă în fața colectivului. Corectarea publică repetitivă, ironizarea sau solicitarea excesivă a repetării pot accentua evitarea comunicării; în schimb, feedbackul discret, formulat pozitiv și orientat spre progres, favorizează implicarea. Colaborarea interdisciplinară este esențială. Evaluarea contemporană a tulburărilor de sunete ale vorbirii recomandă integrarea informațiilor despre vorbire, auz, funcția oro-motorie, limbaj și participarea copilului în mediul școlar, iar profesorului îi revine un rol important în descrierea funcționării reale a elevului. În acest cadru, profesorul nu este un evaluator clinic, ci un observator educațional competent și un partener al intervenției.

Concluzii

Tulburările de pronunție trebuie abordate ca fenomene complexe, cu implicații care depășesc nivelul articulării unui sunet. O intervenție eficientă începe cu observarea timpurie și continuă prin evaluare diferențială, planificare individualizată, exercițiu sistematic și monitorizarea progresului. Pentru școală, valoarea intervenției crește atunci când obiectivele terapeutice sunt susținute prin experiențe educaționale firești, accesibile copilului și integrate în activitățile de învățare. Astfel, sprijinul acordat elevului se deplasează de la simpla „corectare a vorbirii” către dezvoltarea unei comunicări funcționale, a participării școlare și a încrederii în propriile posibilități.

Integrarea tehnologiei digitale în procesul didactic - un factor determinant al calității în educație

Prof. înv. primar Berbeneciuc Nicoleta-Eugenia
Școala Gimnazială „Regina Elisabeta”, Rădăuți

Educația secolului XXI trebuie să pregătească elevii pentru o lume aflată în transformare continuă, marcată de tehnologie și de un flux constant de informație. În acest context, calitatea actului didactic nu se mai măsoară prin volumul de cunoștințe transmise, ci prin competențele pe care elevii ajung să și le formeze: gândirea critică, creativitatea, colaborarea și alfabetizarea digitală. Articolul de față pornește de la experiența acumulată în cadrul unor programe europene de formare continuă, precum Erasmus+, și analizează modul în care platforme interactive (mozaBook, Livresq), instrumente de gamificare (Kahoot!) și tehnologia imersivă a display-ului digital influențează motivația, implicarea și performanța școlară a elevilor din ciclul primar. Concluziile evidențiază rolul profesorului ca facilitator al învățării și nevoia unei adaptări curriculare permanente la noile realități tehnologice.

Conceptul de „educație de calitate” a evoluat considerabil în ultimul deceniu. În paradigma tradițională, accentul cădea pe transmiterea unui volum cât mai mare de informații; modelul educațional actual mută accentul spre elev și spre dezvoltarea sa holistică. Într-o societate tot mai digitalizată, școala are datoria de a înzestra tinerii nu doar cu cunoștințe academice, ci și cu abilitățile necesare pentru a face față complexității sociale și profesionale a viitorului.

Articolul de față susține că integrarea tehnologiei și a metodelor didactice inovatoare nu este un simplu accesoriu al lecției, ci un pilon central al unei educații preuniversitare de calitate. Argumentația îmbină reperele teoretice ale pedagogiei moderne cu exemple concrete de bună practică, implementate la clasă în urma participării la stagii europene de formare profesională.

Calitatea educației este direct proporțională cu gradul de implicare a elevului în propriul proces de învățare. Metodele tradiționale, centrate pe expunerea frontală a profesorului, tind să lase elevul într-un rol pasiv. Pedagogia modernă propune, în schimb, un mediu de învățare activ, în care elevul devine explorator al cunoașterii, iar profesorul — ghid și facilitator.

Această schimbare de paradigmă este susținută astăzi de instrumentele digitale, care fac posibile:

- Personalizarea învățării — fiecare elev poate parcurge conținutul în ritmul propriu și poate primi sarcini adaptate nivelului său de înțelegere.
- Învățarea experiențială — concepte abstracte, mai ales la matematică și științe, devin concrete prin simulări, modele 3D și experimente virtuale.
- Dezvoltarea colaborării — platformele digitale susțin lucrul în echipă, proiectele comune și exersarea abilităților de comunicare.

Participarea la programe de mobilitate academică precum Erasmus+ oferă cadrelor didactice acces la resurse și perspective inovatoare. În urma unui stagiu axat pe competențe digitale, la clasă au fost introduse mai multe instrumente care au schimbat vizibil dinamica lecțiilor și au crescut performanța școlară.

A. Display-ul digital interactiv — spațiul colaborativ al clasei

Tabla clasică a fost înlocuită de un display interactiv, devenit rapid punctul central al lecțiilor. La lecția de geografie despre formele de relief ale României (clasa a IV-a), elevii au fost invitați să tragă și să plaseze pe o hartă digitală mută denumirile corecte ale munților, dealurilor și câmpiilor, accesând direct de pe hartă imagini și scurte materiale video despre fiecare unitate de relief — lecția s-a transformat astfel într-o explorare interactivă.

B. MozaBook — vizualizarea conceptelor abstracte

Platforma MozaBook a fost esențială pentru a apropia elevii de conceptele științifice mai greu de imaginat. La științe ale naturii, în lecția despre sistemul osos uman (clasa a III-a), elevii au explorat un model 3D interactiv al scheletului, l-au rotit, au izolat oase individuale și au aflat funcția fiecăreia. Interacțiunea directă cu modelul a generat o înțelegere mult mai profundă decât o planșă statică.

C. Livresq și Kahoot! — personalizare și evaluare formativă

Livresq a permis crearea unor lecții digitale personalizate, parcurse individual de elevi. La finalul lecției „Părțile de vorbire” (clasa a III-a), fiecare elev a completat un test scurt de autoevaluare, iar feedback-ul instantaneu oferit de platformă a permis identificarea rapidă a zonelor care mai necesitau clarificări.

Kahoot! a fost folosit pentru recapitulări și evaluări formative. Transformarea testului într-un concurs a redus anxietatea legată de evaluare și a stimulat o competiție sănătoasă, cu un grad de participare vizibil mai ridicat.

Integrarea constantă a acestor instrumente a generat efecte măsurabile la clasă:

- Creșterea motivației intrinseci — elevii au devenit mai curioși și mai dornici să participe activ la lecții.
- Îmbunătățirea rezultatelor școlare — înțelegerea vizuală și interactivă a materiei s-a reflectat în note mai bune la evaluările sumative.
- Dezvoltarea competențelor transversale — elevii și-au consolidat abilitățile de lucru în echipă, competențele digitale și gândirea logică.

Pe baza acestei experiențe, câteva repere pot ghida introducerea tehnologiei la clasele primare:

- Se începe cu un singur instrument, integrat coerent într-o singură disciplină, înainte de a extinde utilizarea lui.
- Tehnologia rămâne un mijloc, nu un scop — fiecare aplicație digitală trebuie să servească un obiectiv de învățare clar.
- Formarea continuă a profesorului (stagii, cursuri, schimburi de experiență de tip Erasmus+) este condiția fără de care instrumentele digitale rămân subfolosite.
- Feedback-ul instantaneu oferit de platforme trebuie transformat în intervenție didactică reală, nu doar în statistică.

Educația de calitate în învățământul preuniversitar nu este un obiectiv abstract, ci rezultatul unui demers didactic intenționat, flexibil și adaptat nevoilor elevului modern. Investiția în formarea continuă a cadrelor didactice și în dotarea școlilor cu tehnologie reprezintă doi dintre pilonii acestei construcții. Experiența de la clasă arată că instrumente precum display-ul interactiv, MozaBook, Livresq sau Kahoot!, atunci când sunt integrate coerent într-o viziune pedagogică modernă, nu doar îmbunătățesc performanța școlară, ci contribuie la formarea unor tineri autonomi, creativi și pregătiți pentru provocările viitorului. Rolul profesorilor este să îmbrățișeze această transformare și să devină, la propriu, arhitecții unei educații relevante și de impact.

Bibliografie

- Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
- Pânișoară, I. O. (2019). Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom.

Tabăra școlară - o clasă fără pereți

Prof. înv. primar Berbeneciuc Nicoleta-Eugenia
Școala Gimnazială „Regina Elisabeta”, Rădăuți

Tabăra școlară este adesea privită ca o simplă activitate extracurriculară, o pauză binevenită de la rutina orelor de curs. În realitate, ea reprezintă un context educațional distinct, în care elevii își dezvoltă competențe pe care mediul clasei tradiționale le poate stimula mai greu: autonomia, colaborarea, reziliența și relaționarea cu ceilalți. Articolul de față analizează rolul pedagogic al taberelor școlare, beneficiile lor pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor și condițiile care trebuie îndeplinite pentru ca o tabără să devină, cu adevărat, o experiență de învățare.

Sistemul de învățământ tinde să asocieze învățarea cu spațiul clasei, cu banca și cu manualul. Totuși, o parte importantă a formării unui copil are loc în afara acestui cadru: în momentele în care trebuie să își organizeze singur bagajul, să respecte un program de grup, să rezolve un conflict cu un coleg de cameră sau să se descurce într-un loc nou, fără prezența constantă a părinților. Tabăra școlară oferă exact acest tip de context — o „clasă fără pereți”, în care regulile sunt aceleași ca în viață, nu ca într-un manual.

Departe de a fi doar o recompensă sau o formă de relaxare la finalul anului școlar, tabăra este un instrument pedagogic cu obiective proprii, care completează, nu înlocuiește, învățarea din sala de clasă.

Beneficiile taberelor școlare depășesc simpla socializare. Experiența de grup, petrecută în afara mediului familiar, activează o serie de competențe greu de exersat altfel:

- Autonomia personală — elevii învață să își gestioneze singuri timpul, bagajele, igiena și rutina zilnică, fără supravegherea directă a unui părinte.
- Colaborarea și lucrul în echipă — activitățile de grup (jocuri, trasee, proiecte comune) impun negocierea rolurilor și găsirea unor soluții colective.
- Reziliența — adaptarea la un spațiu nou, la o rutină diferită sau la mici disconforturi (vreme, oboseală, dor de casă) construiește toleranța la frustrare.
- Competențele sociale — convețuirea prelungită cu colegi, uneori din alte clase sau școli, dezvoltă empatia, comunicarea și capacitatea de a gestiona conflictele.
- Curiozitatea și învățarea experiențială — vizitele, drumețiile și activitățile tematice oferă un context concret pentru cunoștințe altfel abstracte, de la istorie și geografie până la educație ecologică.

Taberele organizate în jurul unei teme — știință, ecologie, limbi străine, sport, artă — transformă timpul liber într-un spațiu de învățare aplicată. O tabără de educație ecologică, de exemplu, poate lega noțiuni teoretice despre ecosisteme de activități concrete: observarea florei și faunei locale, colectarea selectivă a deșeurilor sau construirea unor mici proiecte de reciclare. Acest tip de învățare prin experiență directă tinde să fie reținut mai bine și mai durabil decât informația memorată din manual.

De asemenea, taberele oferă un context natural pentru dezvoltarea competențelor digitale sau pentru activități STEM, atunci când sunt integrate excursii tehnice, ateliere de robotică sau proiecte de observare astronomică — o continuare firească a metodelor inovatoare aplicate deja la clasă.

Nu orice deplasare colectivă are, automat, valoare pedagogică. Pentru ca o tabără școlară să își atingă potențialul formativ, sunt necesare câteva condiții:

- Obiective clare — programul trebuie construit în jurul unor competențe sau teme precise, nu doar al unui itinerar turistic.
- Implicarea activă a elevilor — activitățile trebuie să presupună participare, nu doar observare pasivă.
- Pregătirea cadrelor didactice — profesorii însoțitori au nevoie de o planificare riguroasă a activităților și de protocoale clare de siguranță.
- Reflecție ulterioară — discuțiile de grup, jurnalele de tabără sau proiectele realizate după întoarcere ajută la fixarea experienței și la transformarea ei în învățare conștientizată.

Tabăra școlară nu este un moment de pauză din procesul educațional, ci o extensie firească a acestuia, într-un cadru în care elevii pot exersa, în condiții reale, competențe pe care sala de clasă le poate doar introduce teoretic. Autonomia, colaborarea, reziliența și curiozitatea se formează cel mai bine prin experiență directă, iar tabăra rămâne unul dintre puținele contexte școlare care oferă acest tip de experiență în mod natural.

Investiția în tabere bine planificate, cu obiective pedagogice clare și cadre didactice pregătite, merită tratată nu ca un beneficiu marginal, ci ca parte integrantă a unei educații de calitate.

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Prof. CHEREGI ROXANA ANDREEA
G.P.P.NR.30,Oradea

Managementul, ca proces, este definit ca totalitatea eforturilor de gândire şi acţiuni prin care echipa managerială realizează diagnoza, planificarea şi decizia, organizarea, coordonarea şi controlul procesului de transformare succesivă a resurselor informaţionale, financiare şi materiale, cu implicarea resurselor umane, în scopul atingerii obiectivului strategic al organizaţiei într-o măsură acţională eficace (cu economie de timp) şi eficientă (cu câştig maxim şi efort minim). Managementul urmărește, în aceeași măsură, conducerea şi organizarea şi presupune un efort conştient, metodic şi ştiinţific, pentru a studia şi realiza condiţiile de funcţionare. Managementul este procesul prin care un grup cooperativ orientează activităţile către scopuri comune. Managementul, ca proces, îndeplinește mai multe funcții: de previziune, organizare, antrenare–reglare, coordonare, control – evaluare. Managementul clasei de elevi delimitează domeniul de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică si psihosocială) cât şi structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relaţională, operaţională şi creativă) în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţii de criză „microeducaţională”(indisciplina, violenţa, non-implicare) şi a evitării consecinţelor negative ale acestora, prin exerciţiul microdeciziilor educaţionale (Iucu, R., 2000).

Profesorul, ca manager al clasei de elevi, are rolul de a orienta și dirija resursele umane și materiale pe care le impune clasa și procesul instructiv- educativ, în vederea realizării obiectivelor, în condiții optime. Rolurile manageriale ale cadrului didactic sunt : planificarea, organizarea, decizia educațională, controlul si evaluarea, consilierea. Fiind managerul unei clase de elevi, profesorului ii revine și sarcina de a media relația școală-familie-elevi, prin intermediul ședințelor cu părinții, a lectoratelor cu părinții, alte activități specifice. În structura personalităţii unui “bun cadru didactic se inserează, cu necesitate, calitatea de a fi empatic” (Marcus, 1987, p.31), de a empatiza cu elevii săi. Empatia devine, astfel, “cadrul de referinţă pentru evaluarea unui bun profesor” (idem. 1987, p.31). Carl Rogers consideră că “a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referinţă al altuia cu toate componentele sale emoţionale ca şi cum ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiţia de ca şi cum” (idem.1987, p.11). Mai mulţi autori vorbesc despre despre empatie ca despre un proces de comunicare nonverbală. Profesorul trebuie să aibă profesionalism, dar şi inspiraţie, chiar talent. Un profesor foarte bine instruit în tehnica predării va fi mai valoros dacă dispune de înclinaţie, vocaţie, har.

Acţiunea de comunicare în mod clar a regulilor comportamentale e bine să se facă la începutul anului şcolar şi este foarte importantă pentru un management eficient al clasei. Elevii apreciază regulile stabilite de comun acord şi împărtăşite în cadrul grupului pentru că acestea îi vor ajuta să aibă un climat sănătos în clasă, favorabil învăţării, sănătăţii şi siguranţei lor. Prin intermediul unui regulament clar şi favorabil dezvoltării personalităţii lor, profesorul şi elevii vor reuşi împreună să obţină rezultate pozitive la învăţătură şi disciplină. Multe din reguli pot fi adaptări ale Regulamentului şcolii, în timp ce altele pot fi negociate de comun acord cu elevii, reflectând situaţia specifică a clasei. Dacă profesorul diriginte le comu- nică elevilor expectanţele, aceştia se vor strădui să le respecte Climatul educațional al clasei de elevi şi îi vor influenţa şi pe ceilalţi elevi, mai „năzdrăvani”, să le înţeleagă şi să le respecte, de asemenea. Câteva sugestii de stabilire a regulilor în clasă, vor aduce eficacitate în această direcţie, dacă se vor respecta anumite criterii: stabilirea la începutul anului şcolar de comun acord între profesorul-manager şi elevi; precizarea lor clară şi formularea pozitivă, specificând

comportamentul aşteptat; respectarea depinde de numărul regulilor; sugerăm ca acestea să fie mic: 6-7 reguli de bază pentru a fi reţinute şi internalizate, axate pe comportamente specifice; focalizarea pe îmbunătăţirea condiţiilor de învăţare în clasă; afişarea într-un loc vizibil, pentru ca elevii să le poată vizualiza şi să şi le reamintească, să li se întipărească; fixarea unor recompense pentru respectarea regulilor; precizarea consecinţelor nerespectării fiecărei reguli; aplicarea în mod consecvent, atât a recompenselor cât şi a excepţiilor de la aplicarea lor, în conformitate cu gravitatea comportamentului; aplicarea consecinţelor se va face vizând doar comportamentul nedorit, nu blamând elevul; adaptarea flexibilă a regulilor după vârsta elevilor; (situaţiile sunt diferite şi vârstele copiilor sunt diferite); afişarea responsabilităţilor profesorului şi a drepturilor elevilor şi profesorului lângă acest regulament.

Elementele de management al clasei se constituie cu suficientă claritate şi din perspectiva strategiilor şi metodelor didactice. Prin strategii didcatice se înţelege de obicei ansambluri de forme, metode , mijloace tehnice şi principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi în vederea atingerii obiectivelor sau direcţii principale de acţiune, presupunând structuri de metode , tehnici şi procedee. Potrivit literaturii de specialitate se disting trei modele de predare şi strategii didactice: modelul spontan, care se referă la strategii tradiţionale utilizate de profesori, şi constau în selecţia unor cunoştinţe , transmiterea acestora într-o formă orală şi solicitarea elevului să reproducă aceste cunoştinţe; modelul de transmitere prin reproducere este axat mai ales pe îndrumarea elevului de a ajunge la cunoştinţe; modelul transformării ce porneşte de la principiul că elevul doreşte să înveţe şi se află în căutarea cunoştinţelor. Deciziile luate de către profesor în ceea ce priveşte strategiile de învăţare au o anumită constantă bine determinată şi se încadrează în stilul de predare al profesorului, dar pot fi schimbate în funcţie de situaţiile concrete care apar. Analizând managementul activităţilor didactice în plan curricular, se pot deosebi cinci strategii bine delimitate : explicativ – reproductivă, explicativ – intuitivă, algoritmico – euristică, euristico – algoritmică şi a metodelor participative Deciziile cadrelor didactice în alegerea strategiei optime rezultă din compararea obiectivelor din taxonomiile cognitive, afective şi psihomotrice, cu tipurile de inteligenţă sau cu diverse metode şi tehnici. În asemenea situaţii, măiestria profesorului trebuie susţinută de diagnoza psihologică, fiind necesară în acelaşi timp şi o colaborare directă, permanentă între profesor şi elev. Noţiunea de management al conţinturilor intervine când profesorul/învăţătorul(ii) se află în postura de a coordona spaţiul, materialele, echipamentele aferente, mişcarea şi aşezarea elevilor, precum şi materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu. Mangementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei. . Managementul relaţiilor interpersonale profesor-elev are ca obiect aptitudinile manageriale în domeniul relaţiilor interpersonale pe care profesorul/învăţătorul/conducătorul de grup le exercită în raport cu elevii percepuţi ca grup. (Froyen & Iverson, 1999, p. 221).

Bibliografie:

1. Muchielli, Alex, 2002, Arta de a influenţa, Editura Polirom.
2. Peretti, André de , ş.a. , 2001, Tehnici de comunicare, Editura Polirom
3. Stan, E., 2003, Managementul clasei, Editura Aramis, Bucuresti
4. Iucu, R., 2000, Managementul si gestiunea clasei de elevi, Editura Polirom, Iași
5. Froyen,L.A.&Iverson,A.M. 1999, Schoolwide and classroom management ,

STUDIU DE SPECIALITATE “EXPERIMENTAREA PROGRAMULUI DE INTERVENŢIE EDUCAŢIONALĂ ÎN PLAN SOCIO-EMOŢIONAL PRIN INTERMEDIUL JOCULUI ŞI A POVESTILOR”

Prof. educație timpurie Marcu Codruța-Alina
Colegiul Național „Avram Iancu„ Cîmpeni, jud. Alba

Designul cercetării

Cadrul teoretic al cercetării

Forţa spirituală a unei societăţi se concretizează în capacitatea acesteia de a elabora idei noi, de a crea, de a face descoperiri. Cercetarea reprezintă în prezent baza unei societăţi de succes. O atenţie deosebită se acordă cercetării în domeniul ştiinţelor socio-umane.

Pedagogia contemporană promovează iniţiativa, originalitatea, spiritul creator în scopul restructurării şi eficientizării învăţământului românesc. Ea promovează iniţiativa şi implicarea omului de la catedră în acţiuni care îi permit să-şi pună în valoare tactul şi vocaţia pedagogică. Cadrul didactic trebuie să cerceteze, să organizeze activităţi sistematice şi metodice, să aplice noi soluţii circumstanţelor practice concrete, să formuleze ipoteze pe care să le verifice şi să valorifice noi variante de lucru cu elevii.

Fiecare cadru didactic poate face din clasa sa de elevi un adevărat laborator de testare şi descoperire a eficienţei metodelor şi procedeelor de predare-învăţare-evaluare.

Lucrarea de faţă este o încercare de cercetare pedagogică combinată, de tip constatativ-experimental, cu tema: ***„Optimizarea dezvoltării socio-emoţionale a preşcolarilor prin utilizarea eficientă a jocului şi povestirilor în activităţile didactice*”**

Tema cercetată se referă la eficienţa sporită a jocului şi povestirilor în dezvoltarea socio-emoţională a copiilor.

Din punct de vedere metodologic, cercetarea este **experimentală**, „nota distinctivă a acestui tip de cercetare fiind intervenţia intenţionată şi controlată a cercetătorului în desfăşurarea fenomenelor” (F. Voiculescu, 2009, p.19). Prin introducerea în activitatea didactică a unor jocuri şi povestiri, se declanşează acţiuni educaţionale, ale căror rezultate sunt înregistrate şi prelucrate în vederea demonstrării valorii pe care o au.

Cercetarea este, de asemenea, **constatativă (observaţională)**, metoda observaţiei fiind foarte utilă. Observaţia reprezintă urmărirea faptelor de educaţie aşa cum se desfăşoară ele în condiţii obişnuite (I. Nicola, D. Farcaş, 1993, p.108).

Prin cercetarea de tip constatativ am urmărit cunoaşterea şi descrierea felului în care poveştile şi jocul influenţează dezvoltarea competenţelor emoţionale ale copiilor.

În condiţiile în care dascălul va realiza activităţi prin care copiii să relaţioneze unii cu ceilalţi, să-şi exprime emoţiile şi sentimentele, să-şi dezvolte încrederea în forţele proprii, se vor realiza progrese observabile gestionarea abilităţilor socio-emoţionale.

Obiectivele cercetării

Proiectul cercetării este alcătuit „dintr-un ansamblu de metode interconectate, de la modelul ipotetic la modelul praxiologic, fiecărui model fiindu-i subsumate acţiuni şi operaţii ce conduc spre finalităţile proiectului.” (Voiculescu F., 2009, pag. 23)

Scopul prezentului proiect de cercetare pedagogică este *demonstrarea contribuţiei folosirii jocului şi a povestirilor în cadrul activităţilor la dezvoltarea socio-emoţională a copiilor*. Succesul cercetării este dat de abordarea interdependentă a tuturor componentelor cercetării: tema lucrării de cercetare, cadrul teoretic, obiectivele cercetării, ipoteza formulată, metodologia, aspectul practic-aplicativ.

După stabilirea paşilor de urmat, am iniţiat îndeplinirea obiectivelor cercetării cu scopul de a demonstra veridicitatea ipotezei formulate. Aceste demersuri implică măsuri de documentare şi informare din partea cadrului didactic. În acest sens, Ioan Cerghit sublinia faptul că „educatorul intră în relaţie creatoare nu numai cu obiectul instrucţiei, cu elevul, ci şi cu propria acţiune, prin care îşi realizează opera sa.”(Cerghit I., 1995, p. 36).

Obiectivele cercetării stabilesc acele aspecte concrete acţionale pe care cadrul didactic cu statut de cercetător le are de realizat pentru a confirma sau a infirma ipoteza propusă.

În scopul ghidării concrete a activităţii de cercetare, am stabilit şi formulat următoarele **obiective ale cercetării pedagogice**:

- Cercetarea modului în care jocul şi poveştile desfăşurate în activităţile din grădiniţă influenţează dezvoltarea socio-emoţională care variază în timp;
- Investigarea gradului în care jocul şi poveştile contribuie la dezvoltarea sociabilităţii şi a emoţionalităţii preşcolarilor;
- Identificarea dificultăţilor comportamentale, socio-emoţionale ale copiilor prin observarea comportamentului în timpul programului de la grădiniţă;
- Identificarea, înregistrarea şi analiza specifică a obstacolelor şi a erorilor specifice în învăţarea comportamentului socio-emoţional al preşcolarilor;
- Analiza strategiilor didactice (de predare-învăţare-evaluare) utilizate în instruirea preşcolarilor, din perspectiva problematicii studiate.

Cercetarea pedagogică iniţiată a tratat problema dezvoltării competenţelor emoţionale prin raportare la celelalte variabile educaţionale, integrând problema vizată în ansamblul factorilor de personalitate implicaţi în educaţie: cadrul didactic-cercetător şi elevul, precum şi contextul psihosocial din care fac parte. În acest sens, Ioan Nicola sublinia: „Nu poate fi concepută o cercetare pedagogică care să excludă din perimetrul său cei doi poli educaţionali, sau să facă abstracţie de ei.” (Nicola I. 1993, pag. 102).

Formularea ipotezelor

În cadrul cercetării pedagogice, ipoteza este considerată ca fiind un enunţ a cărui valoare de adevăr sau fals este probabilă, potenţială, cercetarea urmând să verifice acest fapt. Se poate spune că ipoteza înglobează concomitent întrebarea şi răspunsul probabil, acesta din urmă fiind formulat doar în plan ideatic, cercetarea urmând să se pronunţe în privinţa validităţii lui şi să-l transforme într-o componentă a unei structuri teoretice logico-explicative.

Ipoteza avansează prezumţii explicative privitoare la anumite aspecte sau manifestări pe care le implică procesul instructiv-educativ. Ea trebuie să asigure un echilibru între finalitatea acţiunii educaţionale, desfăşurarea ei şi randamentul obţinut, de aceea dascălul-cercetător trebuie să urmărească pe tot parcursul desfăşurării cercetării concordanţa dintre ipoteză şi rezultatele parţiale obţinute (Drăgan I., 1993, pp. 25-26).

Ioan Mărginean, definea ipoteza ca un enunţ referitor la relaţia dintre două sau mai multe fenomene. Deci ipoteza reprezintă o explicaţie plauzibilă, un sistem de relaţii ce se presupune că ar guverna universul de fenomene cercetat (Rotariu şi Iluţ, 1999).

Ipotezele sunt tentative de răspuns la întrebările cercetării. Ele sunt în mod frecvent expuse în forma particulară a relaţiei dintre două concepte. Testarea acestora implică să vedem dacă variabilele asociate au unele relaţii de felul celei anticipate în ipoteză (Agabrian, M. 2004, p. 37).

O ipoteză de cercetare înseamnă de fapt încercarea de a rezolva mintal problema supusă cercetării, de a întrevedea posibilitatea cea mai adecvată de soluţionare. Odată emisă, ea dirijează întreaga cercetare şi, dacă bănuiala exprimată prin ea se dovedeşte întemeiată, se cheamă că întreaga cercetare va fi încoronată de succes. Aici intră în joc personalitatea cercetătorului, pregătirea, experienţa, creativitatea şi intuiţia lui ştiinţifică (Herseni, T., 1982, p.192).

L. Marina specifică faptul că o ipoteză este o explicaţie plauzibilă care devine teorie dacă cercetare o confirmă. Ipotezele au rolul de a orienta întreaga activitate de cercetare în sensul că aceasta din urmă este astfel concepută încât să permită testarea ipotezelor în vederea ajungerii la explicaţii satisfăcătoare ale domeniului studiat (Marina, L. 2003, p.92).

Ioan Mărginean îl citează pe J. Galtung care tratează zece cerinţe ale unei ipoteze: generalitatea, complexitatea, specificitatea, determinarea, falsificabilitatea, testabilitatea, predictibilitatea, comunicabilitatea, reproductibilitatea şi utilitatea (Mărginean, I., 2000).

În realizarea cercetării pedagogice am pornit de la următoarea ipoteză generală: „*Implementarea unui program educaţional bazat pe lecturarea poveştilor şi povestirilor cu rol educativ şi utilizarea jocului în activităţile didactice contribuie la dezvoltarea competenţelor socio-emoţionale a preşcolarilor*”.

Ipotezele specifice stabilite au în vedere că prin realizarea unor scenarii didactice atent construite, cuprinzând poveşti şi jocuri corespunzătoare vârstei, se vor observa progrese în ceea ce priveşte:

- Formarea şi dezvoltarea la copii a abilităţilor de interacţiune cu adulţii, cu copiii de vârste apropiate;
- Adaptarea copiilor la programul din grădiniţă şi şcoală;
- Recunoaşterea, exprimarea şi autocontrolul emoţiilor, a expresivităţii emoţionale;
- Dezvoltarea conceptului de sine.
- **Concepte operaţionale**

„*Analiza conceptuală şi operaţionalizarea conceptelor*”, menţionează F. Voiculescu, „reprezintă operaţii prin care obiectul (domeniul cercetării) dobândeşte statutul de *obiect epistemic*, în care se regăsesc, în chip unitar, atât corespondenţele empirice ale conceptului ştiinţific elaborat în planul teoriei, cât şi realitatea empirică sistematizată, conceptualizată şi accesibilă cercetării” (Voiculescu, F., 2009).

Cercetătorul realizează analiza conceptuală pe baza studiului bibliografiei de specialitate, analizează accepţiunile termenilor pe care îi utilizează în cercetare, iar dacă e necesar, face diferenţieri între diferitele accepţiuni ale unor termeni. Dezvoltarea emoţională este definită ca abilitatea de a identifica, de a înţelege şi de a răspunde la propriile emoţii şi ale celorlalţi într-o manieră sănătoasă. Dezvoltarea socială este definită ca însuşirea unor comportamente acceptate social care permit unei persoane să interacţioneze eficient cu ceilalţi.

Dezvoltarea socio-emoţională este studiată sub următoarele aspecte:

- identificarea propriilor emoţii şi emoţiilor altor persoane în diverse situaţii;
- înţelegerea emoţiilor, prin identificarea cauzei şi a consecinţelor exprimării unei emoţii fiind legată de recunoaşterea şi exprimarea acestora;
- regalarea emoţională prin adaptarea dinamică a reacţiilor emoţionale la situaţii din viaţa de zi cu zi;
- iniţierea şi menţinerea unei relaţii cu copiii din grupă şi adulţii;
- complianţa la reguli prin abilitatea copilului de a înţelege şi respecta regulile impuse;
- comportamentul prosocial prin abilitatea de a-i ajuta pe ceilalţi, a împărţi jucării cu alţii, a coopera, a manifesta empatie faţă de ceilalţi.
- **Prezentarea metodelor de cercetare**

Stabilirea metodologiei de cercetare a reprezentat un moment esenţial în realizarea investigaţiei pedagogice concrete, de aceea am studiat cu atenţie metodele specifice acestui tip de activitate didactică, încercând adaptarea lor la tema lucrării. Sistemul metodelor de cercetare reprezintă un „algoritm necesar” în organizarea cercetării pedagogice.

Sistemul metodologic utilizat în cadrul acestei cercetări a inclus**:**

- **metoda sociometrică;**
- **metoda observaţiei;**

- **experimentul pedagogic.**

Metoda sociometrică. Ca punct de plecare pentru cercetarea realizată, am încercat identificarea relaţiilor din cadrul grupei de preşcolari prin intermediul metodei sociometrice.

Sociometria este un ansamblu de tehnicii de colectare, prelucrare şi reprezentare grafică a datelor privind relaţiile interpersonale şi interacţiunile din grupurile sociale mici (primare); metoda sociometrică permite măsurarea relaţiilor de afinitate (atracţie, respingere, indiferenţă) între membrii unui grup, cunoaşterea motivaţiilor şi valorilor pe fondul cărora se constituie relaţiile interpersonale din interiorul grupului şi sesizarea climatului sau a moralului grupului; întemeietorul metodei sociometrice, J.L. Moreno, a pornit de la premisa că realitatea socială este organizată pe două niveluri: - unul este *nivelul macrosocial* sau “societatea externă”, alcătuit din structurile sociale instituţionalizate, oficiale, organizate în baza unor legi, reguli şi norme de funcţionare; - celălalt este *nivelul microsocial* sau “microstructural”, format din relaţiile interpersonale care se dezvoltă în grupurile mici, din interacţiunile cu caracter preferenţial care se constituie neoficial (informal) între membrii grupului (Voiculescu, F., p.91).

În timp ce primul nivel poate fi cunoscut în mod direct prin însuşi caracterul său instituţionalizat, nivelul microgrupurilor nu poate fi observat în mod direct, deoarece relaţiile dintre membrii grupului sunt uneori ascunse, neobservabile. De aceea, cunoaşterea trebuie să se sprijine pe tehnici speciale prin care se “radiografiază” structura internă a grupului, se pot măsura relaţiile dintre membri şi se poate interveni în ameliorarea climatului de grup. Ca aplicabilitate, metoda sociometrică vizează grupul social mic, sau grupul primar, alcătuit din cel mult 30 de membri, între care se pot stabili relaţii interpersonale directe “faţă în faţă” (face to face). De asemenea, metoda sociometrică este aplicabilă grupurilor cu un anumit grad de constituire, care au parcurs o durată minimă de convieţuire, de intercunoaştere şi de acţiune comună, de interacţiune între membrii care le compun. Din acest unghi de vedere, clasa de elevi şi grupa de copii întrunesc pe deplin condiţiile pentru o abordare sociometrică, constituind forme tipice în care există şi se manifestă grupurile sociale educaţionale (Voiculescu, F., curs, p.1).

Ca modalitate de realizare, metoda sociometrică este similară cu ancheta socială, în sensul că instrumentul principal este chestionarul (sau interviul), iar datele culese sunt supuse unui proces de centralizare şi prelucrare asemănător celui folosit în anchete. De altfel, unii autori preferă termenul *anchetă sociometrică*. În consecinţă, pentru măsurarea datelor am folosit ca instrument, testul sociometric. Chestionarul sociometric, numit uneori şi *test sociometric* constă dintr-o succesiune de întrebări adresate fiecărui membru al unui grup social prin care i se solicită să-şi exprime preferinţa, adeziunea, dorinţa de a se asocia cu ceilalţi membri ai grupului. Pe lângă acestea, chestionarul poate cere şi aprecieri privind liderul sau liderii grupului, poziţia propriei persoane în grup, percepţia despre alegerile făcute de ceilalţi, motivele preferinţelor exprimate.

Pentru centralizarea datelor am folosit *matricea sociometrică*. Tipul, conţinutul şi numărul întrebărilor din chestionar depind, desigur, de indicatorii a căror studiere şi măsurare sunt vizate în cadrul cercetării. Ca şi în cazul chestionarelor de opinie, fiecărui indicator îi corespunde una sau mai multe întrebări. Din punct de vedere teoretic, există tot atâtea tipuri de întrebări câte tipuri de indicatori sociometrici există. Practic însă se lucrează cu o tipologie mai restrânsă, dar suficientă sub raportul utilităţii.

Prin intermediul mai multor indicatori ai *relaţiilor şi interacţiunilor ce au loc în grupurile sociale primare*, am studiat şi exprimat într-o formă cantitativă, numerică aspecte cum sunt: densitatea şi configuraţia relaţiilor interpersonale din cadrul grupului, poziţia individului în grup, raporturile informale de influenţă şi autoritate, reţelele de comunicare din grup şi, în general, fenomenele psihosociale din grupul social mic aşa cum se constituie şi se manifestă ele în situaţii reale de viaţă.

Principalele tipuri de indicatori sociometrici se constituie în funcţie de două coordonate: una este aceea a *orientării indicatorilor spre individ sau spre grup,* cealaltă se referă la *criteriile* în funcţie de care se studiază

relaţiile din grup. În partea de analiză a datelor voi prezenta în mod sintetic, principalele tipuri de indicatori şi criterii pe care i-am utilizat.

Experimentul. Manifestările temperamentale pot fi surprinse în variate împrejurări: în condiţiile de muncă, la învingerea unor dificultăţi, în suportarea eşecului, a insuccesele individului. Cu ajutorul metodei observaţiei putem depista numai anumite manifestări temperamentale – cele exprimabile în trăiri emoţionale, ori la declanşarea reacţiilor motorii. Mai puţin pot fi sesizate frânarea şi variatele forme ale inhibiţiei. Metoda observaţiei ne permite să apreciem treptat şi progresiv manifestările tipologice în activitatea copiilor.

Putem considera drept indici ai comportamentului lipsa stăpânirii de sine şi relaţiile cu alţii ori în faţa greutăţilor, insuficienţa controlului asupra reacţiilor emotive, verbale şi motrice manifestate adesea în forme explozive. În faţa insuccesului apar reacţii accentuate de nemulţumire, explozii de mânie, proteste exprimate vehement.

Pentru verificarea ipotezei formulate, am hotărât să apelez la metoda experimentului didactic, în cadrul căruia s-au realizat observări sistematice cu privire la comportamentul socio-emoţional al preşcolarilor implicaţi.

Metoda experimentului este o metodă tipică pentru categoria metodelor bazate pe intervenţia cercetătorului în desfăşurarea fenomenelor pe care le studiază. Spre deosebire de observaţie, în care fenomenele sunt studiate în fluxul normal al desfăşurării lor, experimentul implică o schimbare, o „manipulare” de variabile controlată de cercetător în scopul sesizării efectelor asupra altor aspecte variabile vizate în demersul cercetării. De aceea, experimentul este definit şi drept *observaţie provocată* (Voiculescu F., 2009, p. 169).

Eşantionarea

Eşantionul de subiecţi este compus din 23 de copii în prezent ai grupei mijlocii de la Grădiniţa cu P.P. Piticot, din Cîmpeni, dintre care 13 copii aparţin sexului masculin, iar 10 copii aparţin sexului feminin. Vârsta participanţilor este cuprinsă între 4 şi 5 ani.

Realizarea propriu-zisă a cercetării

Pentru evidenţierea relaţiilor sociale din interiorul grupului de preşcolari am folosit *metoda sociometrică*.

La nivelul microgrupurilor observaţia nu se poate face în mod direct, deoarece relaţiile dintre membrii grupului sunt uneori ascunse, neobservabile. De aceea, cunoaşterea trebuie să se sprijine pe tehnici speciale prin care se “radiografiază” structura internă a grupului, se pot măsura relaţiile dintre membri şi se poate interveni în ameliorarea climatului de grup. Ca aplicabilitate, metoda sociometrică vizează grupul social mic, sau *grupul primar*, alcătuit din cel mult 30 de membri, între care se pot stabili relaţii interpersonale directe “faţă în faţă” (*face to face*). De asemenea, metoda sociometrică este aplicabilă grupurilor cu un anumit grad de constituire, care au parcurs o durată minimă de *convieţuire*, de intercunoaştere şi de acţiune comună, de *interacţiune* între membrii care le compun. Din acest unghi de vedere, ***grupa de copii*** întruneşte pe deplin condiţiile pentru o abordare sociometrică, constituind forme tipice în care există şi se manifestă ***grupurile sociale educaţionale*** (Voiculescu, F., curs, p.1). Tipul, conţinutul şi numărul întrebărilor din chestionar depind, desigur, de indicatorii a căror studiere şi măsurare sunt vizate în cadrul cercetării. Ca şi în cazul chestionarelor de opinie, fiecărui indicator îi corespunde una sau mai multe întrebări. Din punct de vedere teoretic, există tot atâtea tipuri de întrebări câte tipuri de indicatori sociometrici există. Practic însă se lucrează cu o tipologie mai restrânsă, dar suficientă sub raportul utilităţii.

Ca modalitate de realizare, metoda sociometrică este similară cu ancheta socială, în sensul că instrumentul principal este chestionarul (sau interviul), iar datele culese sunt supuse unui proces de centralizare şi prelucrare asemănător celui folosit în anchete. De altfel, unii autori preferă termenul *anchetă sociometrică*.

În consecinţă, pentru măsurarea datelor am folosit ca instrument, ***test sociometric*** simplu, cu două criterii, primul pentru preferinţe şi cel de-al doilea pentru respingeri. Copiilor le-am aplicat testul individual, pentru a mă asigura de sinceritatea lor în acordarea răspunsurilor. Fiecare copil din grupa a avut de rezolvat un test care a cuprins

două sarcini: să deseneze în pom, cu care dintre colegii săi, ar dori să se joace şi să deseneze sub pom, colegii săi cu care nu ar dori să se joace.

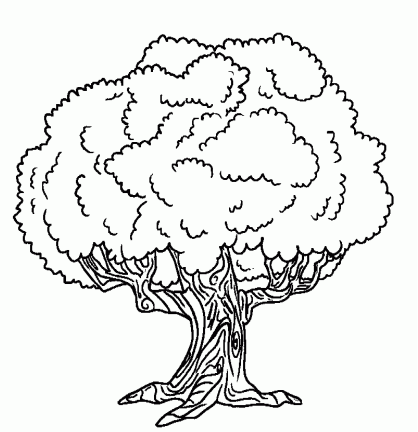
TESTUL SOCIOMETRIC

Sarcina:

1. Desenează în pom, cu care dintre colegii tăi, ai dori să te joci.

2. Desenează sub pom, cu care dintre colegii tăi, nu ai dori să te joci.

Numele copilului:



Testul sociometric

Pentru centralizarea datelor am folosit matricea sociometrică, deoarece aceasta reprezintă principalul instrument de lucru în prelucrarea indicatorilor sociometrici. Aceasta reprezintă un tip de centralizator specific metodei sociometrice, constând dintr-un *tabel cu dublă intrare* în care atât pe linii (pe orizontală), cât şi pe coloane (pe verticală) sunt înscrişi subiecţii care au răspuns la chestionarul sociometric. Prin intermediul matricei sociometrice (a se vedea Tabelul 3), am analizat atât pe orizontală cât şi pe verticală răspunsurile, luând în considerare cele două sarcini. În cadrul analizei am urmărit: raporturile dintre alegerile/respingerile emise sau întrunite şi percepţiile (presupunerile) corespunzătoare lor, raporturile dintre alegeri şi respingeri.

Matricea sociometrică

	A.	B	C	D.	E	F.	G	H.	I	J	K.	L	M.	N.	O.	P	Q.	R	S	T	U	V	T+	T-
A.					+	-		+						+							-		3	2
B.				+	-			+	-							+			-				3	3
C.					-			+				+		-					+			-	3	3
D.			-		-	+		+				+				+							4	2
E.						-				-					-	+			-	+		+	3	4
F.								+		+					-			+					3	1
G.						-				-		+	-					+			+		3	3
H.			-		+	+							-		-				+				3	3
I.			-	+		+		+				-							-				3	3
J.			-			+	-				+		-							+			3	3
K.		+				+		+					-				-					-	3	3

L.			+		+		-		-				+						-			**3**	**3**
M.				+	-			+			-							+	-			**3**	**3**
N.			+		-	+							-				-			+		**3**	**3**
O.	+		-	+				+					-						-			**3**	**3**
P.	-	+					-		+						+				-			**3**	**3**
Q.		-	+		-	+							-							+		**3**	**3**
R.	+				+	-		+							-					-		**3**	**3**
S.	+		-		-	+						+	-									**3**	**3**
T.		+		-		+	-	+											-			**3**	**3**
U.	-		-						+		-			+			+					**3**	**3**
V.						+		+		+					-			-	-			**3**	**3**
T+	**3**	**3**	**3**	**4**	**4**	**10**	**0**	**12**	**2**	**2**	**1**	**4**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**3**	**2**	**4**	**1**	**1**	**67**	-
T-	**2**	**1**	**7**	**1**	**7**	**4**	**4**	**0**	**2**	**2**	**2**	**1**	**8**	**1**	**5**	**0**	**2**	**1**	**9**	**1**	**1**	**2**	-	**63**

+1 +2 -4 +3 -3 +6 -4 +12 0 0 -1 +3 -7 +1 -4 +3 -1 +2 -7 +3 0 -1

Sinteza datelor cuprinse în matricea sociometrică am realizat-o la baza acesteia, unde am rezervat spaţii în care am înscris diferite rezultate ale *însumării pe verticală,* cum sunt: numărul alegerilor întrunite; numărul respingerilor întrunite; numărul alegerilor/respingerilor reciproce. Însumările se pot face luând în calcul fie numărul absolut al alegerilor/ respingerilor, fie punctajul ponderat în funcţie de poziţia în lista opţiunilor.

Astfel, în mare parte fiecare copil a ales şi respins un număr de trei copii (conform matricei sociometrice prezentate în Figura 2.). În topul preferinţelor sale se află două fetiţe (L, R) şi un băiat (U), iar copiii respinşi desenaţi sub pom sunt două fetiţe (M şi J), respectiv un băieţel (F.). Vreau să menţionez faptul că fetiţele M., şi J., fac parte din categoria copiilor indiferenţi şi respinşi de marea majoritate a grupului.

Acest lucru va rămâne în atenţia noastră, prin faptul că în următoarele etape ale cercetării, respectiv, etapa experimentală voi încerca să identific care sunt cauzele acestor respingeri. De asemenea vom intervenii prin intermediul jocului şi a povestirilor pentru a forma şi dezvolta la copii abilităţile de interacţiune, în special cu copiii.

Bibliografie:

1. Agabrian, M. (2004), *Cercetarea calitativă a sociologului*, Editura Institutul European, Iaşi;
2. Bârsănescu, Ş. (1969), *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Ed. Enciclopedică Română, Bucureşti;

Studiu-cercetare: Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor prin povești

Prof. edcație timpurie Marcu Codruța-Alina
Colegiul Național ”Avram Iancu” Cămpeni, jud. Alba

EXPERIMENTUL

Putem considera drept indici ai comportamentului lipsa stăpânirii de sine şi relaţiile cu alţii ori în faţa greutăţilor, insuficienţa controlului asupra reacţiilor emotive, verbale şi motrice manifestate adesea în forme explozive. În faţa insuccesului apar reacţii accentuate de nemulţumire, explozii de mânie, proteste exprimate vehement.

Pentru verificarea ipotezei formulate, am hotărât să apelez la metoda experimentului didactic, în cadrul căruia s-au realizat observări sistematice cu privire la comportamentul socio-emoţional al preşcolarilor implicaţi.

Metoda experimentului este o metodă tipică pentru categoria metodelor bazate pe intervenţia cercetătorului în desfăşurarea fenomenelor pe care le studiază. Spre deosebire de observaţie, în care fenomenele sunt studiate în fluxul normal al desfăşurării lor, experimentul implică o schimbare, o „manipulare” de variabile controlată de cercetător în scopul sesizării efectelor asupra altor aspecte variabile vizate în demersul cercetării. De aceea, experimentul este definit şi drept *observaţie provocată* (Voiculescu F., 2009, p. 169).

Cercetarea întreprinsă a avut caracterul unui experiment de instruire în cadrul căruia s-a desfăşurat o activitate formativă cu copiii, cu valoare aplicativă imediată şi caracter ameliorativ. De regulă, o cercetare se sprijină pe complementaritatea metodelor, chiar dacă una sau alta devine dominantă.

În **pre-test** observaţiile s-au centrat asupra următoarelor probleme: adaptarea fără dificultăţi semnificative la mediul şi programul grădiniţei, comunicarea cu educatoarea şi colegii grupei, participarea la activităţile de grup, alegerea activităţilor din propria iniţiativă sau nu, gestionarea emoţiilor negative si pozitive, încercarea lucrurilor noi cu uşurinţă, respectarea regulilor de convieţuire in grup, nevoia permanentă a încurajărilor pozitive, supărarea în cazul unui refuz de satisfacere a unor capricii.

În etapa **experimentului formativ** observaţiile au vizat identificarea nevoilor, scopurilor, atitudinilor şi motivaţiei copiilor; perceperea reacţiei acestora în diferite situaţii şi a transformărilor survenite în stilul cognitiv al copiilor; eficienţa strategiilor didactice şi a mijloacelor de învăţământ; identificarea greşelilor tipice şi a dificultăţilor întâmpinate de copii în vederea dezvoltării competenţei emoţionale , în scopul găsirii unor soluţii practice de înlăturare a lor.

Metoda observaţiei a fost utilizată pentru cunoaşterea *directă* şi *sistematică* a diferitelor aspecte legate de dezvoltarea socio-emoţională a copiilor.

Variabilele cercetării

Într-un experiment intervin două categorii de variabile: ***variabila independentă şi variabila dependentă.***

V***ariabila independentă*** **-** utilizarea frecventă a poveştilor şi povestirilor cu rol educativ, a jocurilor în activităţile desfăşurate în grădiniţă.

Variabila dependentă–dezvoltarea socială şi emoţională a preşcolarilor.

Prezentarea eşantionului de subiecţi

Eşantionul de subiecţi este compus din 23 de copii în prezent ai grupei mijlocii de la Grădiniţa cu P.P. Piticot, din Cîmpeni, dintre care 13 copii aparţin sexului masculin, iar 10 copii aparţin sexului feminin. Vârsta participanţilor este cuprinsă între 4 şi 5 ani.

În Tabelul 4 este prezentat grupul de participanţi la activităţile pentru dezvoltarea socio-emoţională, din cadrul „*Întâlnirii de dimineaţă*”.

Tabelul 4. Grupul de participanţi

Grupul	Grupa	Sexul		Total
		Masculuin	Feminin	
23 copii preşcolari	Grupa mare 4-5 ani	13 băieţi	10 fete	23 copii

Acest lucru este evidenţiat în Figura 3 privind ponderea atât a fetelor, cât şi a băieţilor în cadrul lotului experimental.

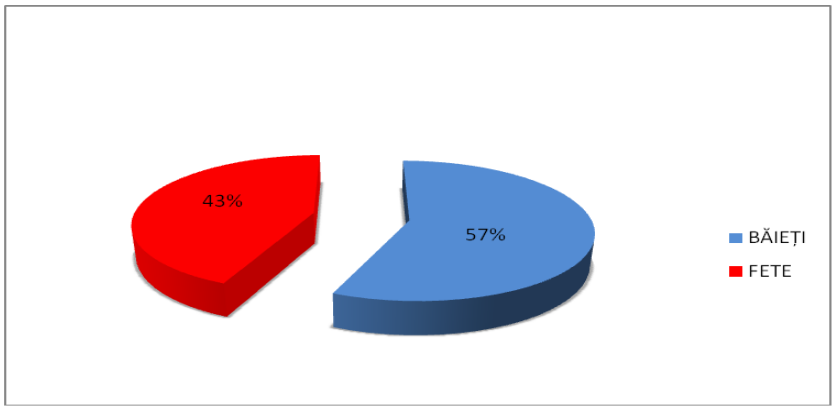


Figura 3. Graficul privind lotul experimental

În continuare voi prezenta eşantionul de conţinut cuprinzând tematica activităţilor derulate pe parcursul experimentului.

Tabel 5. Activităţi pentru dezvoltarea competenţelor emoţionale

NR. CRT.	**DENUMIREA ACTIVITĂŢII**	**COMPETENŢA DEZVOLTATĂ**
1.	***„CUM MĂ SIMT AZI...”***	▪ Conştientizarea emoţiilor ▪ Exprimarea emoţiilor ▪ Etichetarea corectă a emoţiilor
2.	***„HARTA EMOŢIILOR”***	▪ Conştientizarea emoţiilor ▪ Exprimarea emoţiilor ▪ Etichetarea corectă a emoţiilor
3.	***„CUTIILE FERMECATE CU EMOŢII”***	▪ Conştientizarea emoţiilor ▪ Exprimarea emoţiilor ▪ Etichetarea corectă a emoţiilor
4.	***„DETECTIVUL DE EMOŢII”***	▪ Recunoaşterea şi etichetarea emoţiilor proprii şi ale celorlalţi
5.	***„SĂ NE GÂNDIM LA EMOŢIILE CELORLALŢI”***	▪ Recunoaşterea şi etichetarea emoţiilor proprii şi ale celorlalţi
6.	***„JOC DE CĂRŢI PENTRU EMOŢII”***	▪ Conştientizarea emoţiilor ▪ Etichetarea corectă a emoţiilor
7.	***„CE MI SE ÎNTÂMPLĂ CÂND MĂ SIMT… ”***	▪ Conştientizarea emoţiilor ▪ Etichetarea corectă a emoţiilor
8.	***„POVESTEA BROSCUŢEI”***	▪ Identificarea consecinţelor emoţiilor ▪ Recunoaşterea emoţiilor ▪ Etichetarea corectă a emoţiilor

Pentru conştientizarea, exprimarea şi etichetarea emoţiilor voi desfăşura activităţi precum: „Cum mă simt azi?”, „Harta emoţiilor”, „Cutiile fermecate cu emoţii”, „Detectivul de emoţii”, etc (a se vedea Tabelul 5, de mai sus).

Tabel 6. Activităţi pentru dezvoltarea competenţelor sociale

NR. CRT.	DENUMIREA ACTIVITĂŢII	COMPETENŢA DEZVOLTATĂ
1.	***„AMI NE ÎNVAŢĂ DESPRE REGULI”***	▪ Respectarea regulilor
2.	***„SĂ EXERSĂM REGULILE ÎMPREUNĂ CU AMI”***	▪ Respectarea regulilor
3.	***„AMI NE ÎNVAŢĂ SĂ FIM RESPONSABILI”***	▪ Respectarea regulilor
4.	***„LA CE SĂ NE AŞTEPTĂM CÂND NU RESPECTĂM REGULILE”***	▪ Respectarea regulilor ▪ Toleranţa la frustrare

Pentru respectarea regulilor voi desfăşura activităţi precum: „Ami ne învaţă despre reguli”, „Să exersăm regulile împreună cu Ami”, „La ce să ne aşteptăm când nu respectăm reguli”, etc. (a se vedea Tabelul 6, de mai sus).

Desfăşurarea experimentului

Experimentul s-a desfăşurat în trei etape, după cum arată şi tabelul următor:

Tabelul 7. Organizarea experimentului pe etape

Eşantionul de subiecţi	Pre-test	Etapa experimentală	Post-test
Grupul experimental alcătuit din 23 de copii preşcolari (de 5 şi 6 ani) de la aceeaşi grupă;	Fişă de observaţie comportamentală asupra preşcolarilor- dezvoltarea socio-emoţională; ***Testarea iniţială;***	Utilizarea frecventă a poveştilor şi povestirilor, a jocurilor didactice în activităţile desfăşurate în grădiniţă;	***Testarea finală*** prin aplicarea aceleaşi fişe de observaţie comportamentală asupra preşcolarilor- dezvoltarea socio-emoţională la sfârşitul experimentului;

I. **Pre-testul**

Obiective:

- Observarea comportamentului socio-emoţional al preşcolarilor în cadrul programului desfăşurat în grădiniţă ;
- Construirea unei fişe de observaţie comportamentală asupra preşcolarilor pe baza căreia educatoarea să evalueze sociabilitatea şi emoţionalitatea preşcolarilor asupra cărora se realizează investigaţia.
- Identificarea dificultăţilor comportamentale, socio-emoţionale ale copiilor prin observarea comportamentului în timpul programului de la grădiniţă.

***Desfăşurarea pre-test-ului*:**

În cadrul acestui studiu am utilizat ca instrument de lucru: fişă de observaţie comportamentală – dezvoltarea socio-emoţională a preşcolarilor.

Fişa de observaţie comportamentală asupra preşcolarilor - se realizează pentru a evalua nivelul de dezvoltare socio-emoţională a preşcolarilor, ţinând cont de cele cinci fundamente cheie indicate de literatura de specialitate ca fiind direct implicate în formarea capacităţii de a învăţa şi a se dezvolta armonios: încrederea, perseverenţa, organizarea, înţelegerea şi rezistenţa. Educatoarele evaluează capacitatea socio-emoţională şi o încadrează în una din următoarele categorii: faza incipientă, faza în dezvoltare şi faza atinsă. Fiecare preşcolar a obţinut un punctaj în urma testării iniţiale, iar pe baza punctajului obţinut a fost încadrat în una din categoriile de evaluare a capacităţii socio-emoţionale.

Tabel 8. Nivelul fazei de dezvoltare a abilităţilor socio-emoţionale

Faza incipientă	12-27 puncte
Faza în dezvoltare	28-43 puncte
Faza atinsă	44-60 puncte

Fişa de observaţie comportamentală asupra preşcolarilor, (vezi Anexa 1), este alcătuită din 12 indicatori de comportament pe care preşcolarul îi poate manifesta în cinci moduri **:** în foarte mică măsură, în mică măsură, în oarecare măsură, în mare măsură şi în foarte mare măsură fiind cotaţi de la 1-5 în ordine, după cum urmează: 1- *în foarte mică măsură, 2- în mică măsură,3- în oarecare măsură, 4-în mare măsură, 5-în foarte mare măsură.*

Comportamentul preşcolarilor, cât şi capacitatea socio-emoţională sunt evaluate prin următorii indicatori de comportament:

***I*$_1$** - S-a adaptat fără dificultăţi semnificative la mediul şi programul grădiniţei;
***I*$_2$** - Are o bună comunicare cu educatoarea şi colegii grupei;
***I*$_3$** - Participă la activităţile de grup;
***I*$_4$** - Îşi alege activităţile din propria iniţiativă;
***I*$_5$** - Participă la discuţii libere şi ia cuvântul;
***I*$_6$** - Poate gestiona atât emoţii negative, cât şi pozitive;
***I*$_7$** - Se oferă să îi ajute pe cei din jur;
***I*$_8$** - Încearcă cu uşurinţă lucruri noi;
***I*$_9$** - Respectă regulile de convieţuire în grup;
***I*$_{10}$** – Nu se implică în conflicte cu ceilalţi copii;
***I*$_{11}$** - Nu se supără atunci când i se refuză satisfacerea unor capricii;
***I*$_{12}$** - Nu are nevoie de încurajări pozitive.

Rezultatele pre-test-ului

Tabelul 9. *Cuantificarea comportamentelor din fişa de observaţie comportamentală asupra preşcolarilor-etapa pre-test*

NUMELE ŞI PRENUMELE COPIILOR / INDICATORII	A.P.	A.A.	B.A.	B.D.	B.T.	B.A.	C.P.	C.A.	C.R.	C.V.	F.T.	F.A.	F.G.	M.D.	M.D.	M.C.	M.A.	N.A.	P.L.	R.C.	T.S.	Ţ.G.	V.M.	Total puncte acumulate
I₁ - S-a adaptat fără dificultăţi semnificative la mediul şi programul grădiniţei;	**1**	**1**	**1**	**4**	**3**	**1**	**2**	**3**	**2**	**1**	**2**	**3**	**2**	**3**	**2**	**2**	**3**	**4**	**3**	**2**	**3**	**2**	**2**	**52**
I₂ - Are o bună comunicare cu educatoarea şi colegii grupei;	**3**	**1**	**2**	**4**	**3**	**2**	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**2**	**2**	**3**	**2**	**3**	**1**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**47**
I₃ - Participă la activităţile de grup;	**1**	**1**	**2**	**2**	**4**	**1**	**1**	**2**	**1**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**3**	**2**	**2**	**50**
I₄ - Îşi alege activităţile din propria iniţiativă;	**2**	**1**	**2**	**4**	**4**	**1**	**1**	**4**	**2**	**3**	**3**	**4**	**3**	**2**	**3**	**3**	**4**	**4**	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**58**
I₅ - Participă la discuţii libere şi ia cuvântul;	**1**	**1**	**1**	**3**	**4**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**4**	**4**	**2**	**2**	**4**	**3**	**2**	**1**	**1**	**1**	**2**	**51**
I₆ - Poate gestiona atât emoţii negative, cât şi positive;	**1**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**1**	**1**	**2**	**3**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**2**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**2**	**35**
I₇ - Se oferă să îi ajute pe cei din jur;	**1**	**1**	**2**	**2**	**1**	**1**	**1**	**3**	**1**	**2**	**2**	**2**	**1**	**3**	**1**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**1**	**2**	**1**	**36**
I₈ - Încearcă cu uşurinţă lucruri noi;	**1**	**2**	**2**	**2**	**3**	**1**	**2**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**4**	**2**	**1**	**51**

I_9 - Respectă regulile de convieţuire în grup;	4	4	2	1	1	3	4	1	4	1	2	1	3	4	2	3	1	4	4	1	2	3	3	58
I_{10} – Nu se implică în conflicte cu ceilalţi copii;	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	30
I_{11} - Nu se supără atunci când i se refuză satisfacerea unor capricii;	2	1	1	2	3	1	2	1	2	2	2	1	2	3	2	2	1	2	1	2	3	2	2	42
I_{12} - Nu are nevoie de încurajări pozitive.	3	1	2	1	3	2	2	1	1	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	2	2	44
TOTAL PUNCTAJ	21	16	20	31	34	17	20	24	22	22	26	29	28	32	21	25	26	30	25	22	26	22	22	

În urma desfăşurării pre-testului privind dezvoltarea socio-emoţională a preşcolarilor din grupa mijlocie am constatat că un număr de 17 copii (74%) se află în faza incipientă de dezvoltare a abilităţilor socio-emoţionale, un număr de 6 preşcolari (26%) în faza de dezvoltare, în timp ce nici un preşcolar în această grupă nu se află în faza atinsă de dezvoltare a abilităţilor socio-emoţionale (a se vedea Figura 4, de mai jos).

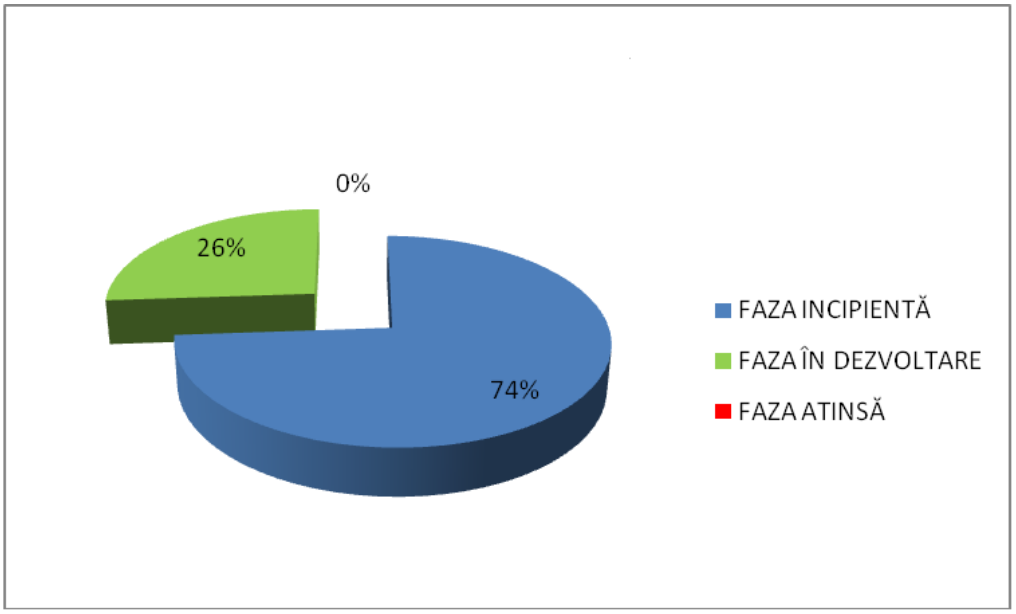


Figura 4. Graficul privind nivelul dezvoltării socio-emoţionale a copiilor în etapa pre-test

Bibliografie:

3. Agabrian, M. (2004), *Cercetarea calitativă a sociologului*, Editura Institutul European, Iaşi;
4. Bârsănescu, Ş. (1969), *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Ed. Enciclopedică Română, Bucureşti;
5. Birch, A. (2000), *Psihologia dezvoltării*, Bucureşti, Editura Tehnică;
6. Botiş M., A., Axente, A. (2009), *Disciplinarea pozitivă*, *Cum să disciplinezi fără să răneşti*, Ed. ASCR, Cluj-Napoca;
7. Cerghit, I., Radu, I., Popescu, E. (1995), Vlăsceanu, L., *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;

Dezvoltarea unei culturii organizaționale centrată pe calitate

Andrei Minodora-Violeta
Liceul Teoretic ”Brâncoveanu Vodă”, Orașul Urlați

Cultura organizațională reprezintă ansamblul valorilor, normelor, atitudinilor și comportamentelor împărtășite în cadrul unei organizații. În contextul învățământului preuniversitar, dezvoltarea unei culturi organizaționale centrate pe calitate presupune crearea unei mentalități și a unor practici care promovează calitatea în toate aspectele educaționale. Aceasta necesită implicarea tuturor membrilor organizației școlare, inclusiv a personalului didactic, a elevilor, a părinților și a altor părți interesate. ” Cultura se axează pe valori, convingeri și așteptări pe care membrii organizației ajung să le împărtășească”.

Valorile dominante sunt: munca în echipă la toate nivelurile, cooperarea, creativitatea, respectul reciproc, atașamentul față de copii, respectul față de profesie, libertatea de exprimare și dorința de afirmare.

Relațiile dintre angajați sunt relații normale, relații pozitive între colegi, de colaborare și subordonare și sprijin reciproc.

Ambianța în școlară este una optimistă, o stare de bine, încredere și credibilitate, asumare de responsabilități, favorabilă desfășurării procesului instructiv-educativ.

Valorile școlii

Profesionalism – a avea cunoștințe, abilități și respect față de profesia aleasă, cel mai bun în domeniul tău de activitate

Respectul – stimă pentru sine, pentru ceilalți, pentru muncă, pentru valorile naționale și europene;

Demnitatea – curajul și abilitatea de a-și asuma propriul sistem de valori;

Echitatea – reducerea decalajelor din system și asigurarea sansei la o educație de calitate pentru toții copiii din toate mediile;

Responsabilitatea – capacitatea de a-și asuma cu perseverență drepturile și obligațiile care derivă din statutul de membru al comunității noastre școlare și sociale;

Perseverența – consecvența în depășirea dificultăților, a eșecurilor individuale sau de grup, promovarea exemplelor de bună practică și a succesului;

Profesionalismul – menținerea la standarde ridicate în formarea continuă a cadrelor didactice în educația oferită elevilor;

Toleranța – acceptarea conștientă a diferențelor individuale și de grup și a necesității șanselor egale pentru toți;

Disciplina – ordine, ascultare, punctualitate și respectarea autorității;

Integritate – acțiunea onestă atât in gând cât și în practică, respectul reciproc față de cei cu care ne desfășurăm activitatea zilnică;

Cooperare – prietenie cu partenerii educaționali ai societății (familie, instituții publice, agenți economici etc.)

Patriotism – cunoașterea, asumarea și promovarea valorilor naționale;

Munca de calitate individual sau în echipă – acumulări prin rezultate palpabile, măsurabile pentru cultura întregii organizații.

***Miturile și eroii școlii**:*

- Galeria directorilor și a directorilor adjuncți;
- Profesorii merituoși care au marcat istoria liceului….;
- Elevii care au obținut premii la olimpiadele și concursurile județene și naționale;
- Absolvenții ce fac cinste scolii;
- Cartea școlii – personalități care au vizitat școala.

Implementarea unui sistem de calitate necesită un nivel ridicat de implicare și angajament din partea angajaților. Succesul unei organizații de calitate depinde de angajații săi, de modul în care aceștia înțeleg și răspund la acest proces din perspectiva culturală a cunoștințelor, atitudinilor și comportamentelor. Noile cerințe care prefigurează viitorul calității înseamnă, de asemenea, o schimbare organizațională prin dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate.

Școala ar trebui să dezvolte și să implementeze un sistem de asigurare a calității care să cuprindă planuri, procese, politici și proceduri clare pentru a asigura că toate activitățile educaționale sunt în conformitate cu standardele de calitate stabilite. Acest sistem poate include audituri interne, evaluări periodice și colectarea de feedback de la elevi, cadre didactice și părinți.

Cultura organizațională influențează modul în care oamenii interacționează, contextul în care se creează cunoștințele, rezistența pe care o vor avea față de anumite schimbări și, în cele din urmă, modul în care împărtășesc (sau modul în care nu împărtășesc) cunoștințele.

Dezvoltarea unei culturi organizaționale în învățământul preuniversitar implică implementarea unui sistem de îmbunătățire gradată continuă, promovarea unei culturi a învățării organizaționale, utilizarea rezultatelor evaluării pentru luarea deciziilor, implicarea comunității școlare, asigurarea resurselor necesare și monitorizarea și raportarea progresului. Prin adoptarea acestor orientări, școala poate crea un mediu propice pentru îmbunătățirea continuă a procesului educațional și pentru atingerea excelenței în educație.

Viitorul aparține **școlii inovatoare**, unor rețele de instituții educaționale conectate la programe comune de experimentare a predării, învățării, gestionării și promovării calității. Mai mult ca oricand, **școala modernă** caută să identifice și să dezvolte structuri de învățare alternative, cu parcursuri multiple, adaptabile și eficiente în contexte formale, nonformale și informale, active pe durata întregii vieți sociale și profesionale. Școala de succes este una care asigura programe educaționale flexibile, adaptate la diversitatea cerințelor și capacităților de învățare.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Cowboy Contest: un joc de vocabular cu zero resurse și fără pregătire acasă

prof. dr. Diaconu Radu-Florentin

Școala Gimnazială Nr. 1, Poiana, jud. Galați

Dacă unele activități solicită zeci de minute (uneori chiar ore) de pregătire pentru a fi folosite 5-10 minute la clasă, activitatea pe care v-o propun este fix opusul.

Cowboy Contest necesită pregătire minimală (după câteva ședințe sunt foarte mari șanse să nu mai necesite pregătire deloc), nu necesită practic niciun material (se reciclează materialele folosite în lecție) și poate fi introdus aproape oricând într-o lecție. Eu voi exemplifica pe lecții de limba engleză, dar activitatea poate fi adaptată la orice altă materie.

Numele (și ideea) vine pur și simplu din imaginea clasică a celor doi cowboy care se privesc înaintea duelului, iar cel cu reacția mai rapidă rămâne în picioare. Copiii înțeleg metafora imediat.

Activitatea este o versiune pe care am dezvoltat-o în timp a unui tip familiar de joc de reacție rapidă (Cesur, 2020), adaptată pentru verificarea și reactivarea vocabularului cu un necesar de materiale noi redus la zero.

Cum se joacă?

Clasa este împărțită în două echipe. Câte un elev din fiecare se ridică în picioare.

Profesorul pune o întrebare, iar primul care oferă răspunsul corect câștigă un punct pentru echipa sa. După un set de runde stabilit dinainte (prima echipă care face zece puncte, zece dueluri, cinci dueluri șamd), se stabilește echipa învingătoare.

Asta e practic toată activitatea.

În ceea ce privește desfășurarea, câștigătorul poate rămâne în picioare pentru o nouă rundă, înfruntând următorul elev din cealaltă echipă sau după fiecare întrebare ambii elevi se așază și sunt chemați alți doi. Am folosit ambele variante cu succes; cea de-a doua are avantajul că permite implicarea unui număr mai mare de elevi într-un interval scurt, dar și prima conferă un prestigiu elevului care “doboară” 2-3 adversari (limitez numărul maxim de puncte pe care-l poate aduce un elev “supraviețuitor” la 3, pentru a evita ca un elev bun să domine tot concursul).

Exemple de practică la orele de engleză

Pentru vocabular, întrebările pot fi dintre cele mai simple:

How do you say „veveriță” in English?

What’s the opposite of expensive?

What’s the past tense of go?

Complete: I’ve lived here ___ 2019.

What do you call the person who serves you in a restaurant?

Pot fi folosite imagini pe tablă, definiții, antonime, sinonime, collocations, irregular verbs, phrasal verbs sau transformări gramaticale rapide.

La nivelurile mici, profesorul poate arăta pur și simplu o imagine, iar elevul trebuie să producă forma dorită:

I like swimming.

She is wearing a red jacket.

There are three apples.

La nivelurile mai avansate, întrebarea poate cere reformulare sau completarea unei expresii:

Say the same thing using “used to”.

Give me a phrasal verb meaning “continue”.

Which preposition follows “interested”?

În felul acesta, Cowboy Contest poate verifica și accesul rapid la structuri mai ample.

Trebuie ținut cont de faptul că pentru a produce răspunsuri de tip propoziție, elevii trebuie instruiți corespunzător înainte; în momentul în care un elev știe răspunsul, ridică mâna și poate începe să-l spună; dacă nu e corect, îi vine rândul celuilalt. Acest pas nu e necesar pentru răspunsurile dintr-un singur cuvânt, unde cine știe răspunde direct.

Importanța repetării întrebărilor

Este foarte important să repetați întrebările pentru a face jocul motivant și pentru a facilita învățarea.

Dacă elevii știu că un cuvânt întrebat la începutul jocului poate apărea din nou câteva runde mai târziu, au un motiv foarte bun să urmărească și duelurile colegilor.

De exemplu, un elev nu știe *squirrel, dar îl aude pe câștigător cum* răspunde și câștigă.

Cinci întrebări mai târziu, profesorul întreabă din nou:

How do you say „veveriță”?

De data aceasta, răspunsul poate veni de la un copil care nu-l știa cu două minute înainte.

Într-o verificare individuală obișnuită, elevul care nu este întrebat poate foarte ușor să fie neatent, însă în Cowboy Contest, posibilitatea ca aceeași întrebare să revină îi dă un motiv să asculte răspunsurile celorlalți.

Din acest motiv, nu urmăresc neapărat să produc întrebări diferite în fiecare rundă, ci să insist pe structurile cheie de 2-3 ori minim.

Repetiția este importantă și de-a lungul anului școlar, concursul fiind ideal pentru introducerea unor micro-recapitulări pe structuri învățate cu 2-3-5-7 săptămâni în urmă. O asemenea revenire periodică este în acord cu principiile de *retrieval practice* și *spaced repetition*, care facilitează accesul la vocabular prin reactualizări repetate și distribuite în timp (Naumoska, 2026).

De ce funcționează atât de bine?

Primul avantaj este evident: viteza**.** În câteva minute pot reactiva un număr considerabil de cuvinte sau structuri fără a folosi resurse noi și fără să transform verificarea într-un moment formal de evaluare.

Al doilea este miza competiției. Elevul are un adversar lângă el, un punct de câștigat și o echipă care îl susține, un setup cu o miză de angajament socio-cognitiv mult mai mare decât simpla ascultare în fața clasei (sau chiar a lucrului pe echipe, dacă acesta nu implică și un element de competiție).

La nivel principal jocul rămâne o competiție foarte antrenantă între două echipe. Competiția este una dintre strategiile folosite frecvent de profesori pentru creșterea motivației, deși efectele ei sunt mult discutate și depind de context (Goegan & Daniels, 2022). Autorii arată tocmai această ambivalență, unii profesori considerând că o doză de competiție poate fi motivantă și astfel foarte utilă, în timp ce alții preferă să reducă comparația socială și să pună accentul pe învățare și progres individual.

Pentru un joc precum Cowboy Contest, diferența importantă este miza foarte mică și durata foarte scurtă. Nu trebuie să existe note, clasamente individuale sau alte consecințe academice. Duelul dintre doi elevii durează câteva secunde, apoi intră următorii elevi.

Cowboy Contest poate fi folosit ca o parte esențială de competiție într-o diadă competiție-cooperare care are beneficii academic demonstrate (Tauer și Harackiewicz, 2004)

Dar elevii care răspund mai greu?

Aici profesorul trebuie să reziste tentației de a transforma concursul într-un test pur de viteză. Întrebările pot fi diferențiate discret.

De exemplu, Sebi (pseudonim), un elev repetent, cu vârsta cu doi ani peste media clasei, în general lipsit de interes pentru majoritatea subiectelor de la limba engleză, dar pasionat de fotbal, a reușit să producă cu suficientă naturalețe expresia “I like football”, în cadrul unei lecții de opțional axată pe comunicarea preferințelor.

Văzând acest lucru, în timpul unei verificări de rutină (eu arătam pe smartboard o imagine cu un hobby, copilul trebuia să folosească expresia “I like/I don’t like” urmată de cuvântul corect pentru respectivul hobby, l-am numit pe Sebi într-un scurt duel despre fotbal, el având un timp bun de reacție și primind astfel și un punct la echipă; fiind un moment destul de important (scorul era egal), răspunsul lui Sebi a reușit să aducă echipa sa în avantaj, el fiind încurajat și lăudat de ceilalți colegi, și chiar de câțiva dintre adversari; acela a fost un moment de declic pentru elev, el începând să fie angrenat din ce în ce mai bine în lecții, ba chiar (moment șoc) făcându-și și temele (uneori). A terminat anul cu o medie la engleză pe care, citez, “o pun în ramă!”.

Mai interesează deci și să creez un moment în care un copil care răspunde rar să știe răspunsul, să-l ofere repede și să constate că acel răspuns aduce un beneficiu imediat.

Asemenea activități de grup pot crea deci multe ocazii de participare și pot crește implicarea tuturor elevilor, dar eficiența lor depinde de felul în care profesorul structurează participarea și menține implicarea tuturor (Li, 2023).

De evitat

1. N-aș folosi Cowboy Contest pentru vocabular complet nou, pentru că activitatea funcționează mai bine pentru reactivare și consolidare decât pentru prima întâlnire cu un cuvânt; preferabil se folosește către sfârșitul lecției pentru a include elemente lucrate în lecția respectivă, sau la început pentru o scurtă recapitulare a ce s-a lucrat în lecțiile precedente.

2. N-aș corecta îndelung după fiecare răspuns, sau poate chiar n-aș corecta deloc. Jocul depinde de ritmul constant, altfel o corectare îndelungată după fiecare răspuns poate dăuna atenției și implicării clasei, scoțând elevii din starea de “concurs”.
3. De asemenea, n-aș lăsa permanent aceiași elevi să se ofere voluntari. Atunci când nu las elevul câștigător să rămână în picioare, prefer să numesc perechile pe baza mâinilor ridicate. Trebuie avut un control asupra perechilor pentru a urmări dueluri relativ echilibrate, altfel elevii vor percepe diferite părtiniri și succesul activității este compromis.
4. În fine, după cum am mai spus, nu leg punctele de note, activitatea rămând una pur “recreativă”.

Concluzie

Cowboy Contest este unul dintre acele rare instrumente didactice în care raportul dintre pregătire și rezultat este foarte avantajos. Pot folosi 2-3 minute de Cowboy Contest pentru a verifica vocabularul din lecția de astăzi, din lecția trecută sau (foarte util) cuvinte pe care le-am predat cu câteva săptămâni înainte, și pot face toate acestea fără ca elevii să perceapă momentul drept încă un test.

Nu fiecare elev este entuziasmat de ideea de a recapitula douăzeci-treizeci de cuvinte sau structuri, însă destul de mulți sunt entuziasmați de ideea de a-și învinge colegul într-un Cowboy Contest.

Dacă jocul îi face să asculte întrebarea, să caute cuvântul și să fie atenți la răspunsul corect atunci când nu-l știu, activitatea și-a atins scopul.

Bibliografie

Cesur, K. (2020). *TenTen 4 Kids: Fun Activities for Starters*. Istanbul: YDS Publishing.

Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2022). Just a little healthy competition: Teacher perceptions of competition and social comparison in the classroom. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(4), 394–405. https://doi.org/10.1177/08295735221101223.

Li, R. (2023). How can group work be more effective in classroom? *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6, 255-261. https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220302.

Naumoska, A. (2026). From exposure to access. *Modern English Teacher, 35*(4), 11–13.

Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(6), 849–861. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.849.

ATELIERE INTERDISCIPLINARE PENTRU FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU MEDIUL ȘCOLAR

Prof. înv. primar Bucur Elena-Iuliana
Școala Gimnazială „Grigore Moisil”, Ploiești

Articolul prezintă o modalitate de organizare a vizitei preșcolarilor în școală prin ateliere interdisciplinare. Activitățile combină explorarea, limbajul, mișcarea, muzica și exprimarea emoțională, oferind copiilor o experiență pozitivă a mediului școlar.

O vizită în școală poate reduce necunoscutul, dar efectul ei este mai puternic atunci când copilul nu rămâne doar spectator. Atelierul îi oferă un rol, iar pentru preșcolar, experiența concretă este mai ușor de înțeles decât o prezentare verbală amplă. El descoperă școala prin acțiune: observă, sortează, trasează, cântă, cooperează și vorbește despre ceea ce simte.

Organizarea interdisciplinară este apropiată de modul global în care copilul mic cunoaște lumea. O temă poate activa simultan limbajul, gândirea matematică, curiozitatea științifică, motricitatea și competențele socio-emoționale. În acest fel, vizita nu reproduce o succesiune de „ore”, ci creează o experiență coerentă, potrivită vârstei și bazată pe joc.

În cadrul unei activități de tip „Ziua Porților Deschise”, vizita poate fi realizată sub forma unor cinci sau șase ateliere cu durată redusă. Grupurile mici se deplasează succesiv, iar explicațiile sunt formulate într-un limbaj simplu. Fiecare spațiu are un reper vizual, materialele sunt pregătite înainte de sosirea copiilor, iar sarcina esențială poate fi demonstrată în mai puțin de un minut. Principiile de organizare ale atelierelor ar putea fi:

durată de aproximativ 8–12 minute pentru fiecare atelier;
o singură cerință principală și cel mult două etape de lucru;
materiale vizibile, sigure și ușor de manipulat;
alternarea sarcinilor statice cu mișcare și muzică;
posibilitatea copilului de a răspunde verbal, prin gest sau prin alegere;
feedback descriptiv, fără calificative și fără comparații între copii.

Atelierele sunt gândite sub forma a șase experiențe de învățare:

- Atelierul „Cu ochișorii iscodesc” solicită identificarea unor imagini, forme sau obiecte dintr-un câmp vizual. Copiii exersează atenția, orientarea și vocabularul, iar sarcina poate fi simplificată prin reducerea numărului de elemente. Importantă este bucuria descoperirii, nu rapiditatea.
- Atelierul „Natura sub lupă” oferă copiilor posibilitatea de a observa elemente naturale, părți ale plantei, insecte sau succesiuni simple dintr-un ciclu de viață. Întrebările de tipul „Ce observi?”, „Cu ce seamănă?” și „Ce crezi că urmează?” încurajează formularea ipotezelor fără a transforma activitatea într-un test de cunoștințe.
- Atelierul „Litere în joacă” propune trasarea unor semne grafice sau litere în mălai, nisip ori pe suporturi tactile. Copilul poate privi un model și poate experimenta liber mișcarea. Activitatea urmărește coordonarea și familiarizarea cu limbajul scris, nu executarea perfectă a literei.
- Atelierul „Labirintul emoțiilor” presupune recunoașterea expresiilor faciale, alegerea unei imagini potrivite unei situații. Adultul validează emoția și încurajează formulări simple: „Eu simt…”, „Am nevoie de…” sau „Pot cere ajutor”.
- Atelierul „Clopoțeii muzicali” aduce o schimbare de ritm. Copiii ascultă, reproduc o succesiune scurtă de sunete și participă la activitate în grup. Nu este necesară experiență muzicală; obiectivul este atenția auditivă, coordonarea și respectarea rândului.

➢ Atelierul „Amprente colorate” încheie traseul printr-un produs comun. Fiecare copil contribuie cu o amprentă, un semn sau un element decorativ, iar lucrarea finală exprimă apartenența la grup. Pentru copiii care evită contactul cu vopseaua trebuie oferită o alternativă, precum autocolantul, ștampila sau desenul.

Elevii mai mari pot deveni ghizi, demonstratori sau parteneri de lucru. Responsabilitățile lor trebuie explicate înainte: să vorbească rar, să nu ofere imediat răspunsul, să încurajeze și să respecte alegerea preșcolarului de a observa. Această implicare dezvoltă responsabilitatea și empatia școlarilor.

Cadrele didactice urmăresc nivelul de energie al grupului, adaptează ritmul și reduc cerința atunci când apar semne de oboseală. Un copil nu trebuie obligat să vorbească, să atingă un material sau să intre într-o activitate care îi produce disconfort. Poate participa ca observator și poate reveni mai târziu.

Evaluarea unei asemenea activități este predominant calitativă. Pot fi consemnate gradul de implicare, inițiativa și cooperarea copiilor. La final, copiii pot alege un simbol pentru „mi-a plăcut”, „am avut nevoie de ajutor” sau „aș vrea să mai încerc”. Feedbackul educatorilor și al părinților completează observațiile și ajută la îmbunătățirea edițiilor viitoare.

Atelierele interdisciplinare transformă vizita la școală într-o experiență de participare. Copilul nu primește doar informații despre ceea ce va urma, ci descoperă că poate explora, se poate exprima și poate cere sprijin. Prin sarcini scurte, varietate și relații calde, școala devine mai previzibilă și mai apropiată, iar tranziția către clasa pregătitoare poate fi pregătită într-un mod firesc și incluziv.

Bibliografie

➢ OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. OECD Publishing, Paris;
➢ OECD (2019). Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School. OECD Education Working Papers, nr. 193;
➢ Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educația timpurie, aprobat prin O.M.E.N. nr. 4694/02.08.2019;
➢ Ministerul Educației Naționale (2013). Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin O.M.E.N. nr. 3418/19.03.2013.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

VOCABULARUL ACTIV AL ELEVULUI DE GIMNAZIU

STRATEGII DE ÎMBOGĂȚIRE LEXICALĂ

Profesor Daniela REDIU
Școala Profesională Fântânele, jud. Iași

Introducere

Un vocabular activ sărac rămâne unul dintre obstacolele frecvent întâlnite la clasele de gimnaziu, mai ales în contextul în care elevii sunt expuși unui limbaj digital simplificat, cu vocabular restrâns și repetitiv. Articolul de față pornește de la distincția dintre vocabularul activ (cuvintele pe care elevul le folosește efectiv, în vorbire și în scris) și vocabularul pasiv (cuvintele pe care le recunoaște și le înțelege, dar nu le utilizează spontan), și propune un set de strategii didactice concrete pentru transferul cuvintelor din zona pasivă în cea activă: exerciții de tip ciorchine lexical, exerciții structurate pe sinonime și antonime, exerciții de construire a câmpului lexical și integrarea sistematică a cuvintelor noi în producerea de texte proprii, nu doar în exerciții izolate. Articolul include și un exemplu de secvență didactică, aplicabilă la clasa a V-a.

O observație frecventă a profesorilor de limba și literatura română este că elevii de gimnaziu recunosc mult mai multe cuvinte decât folosesc efectiv. Ei înțeleg un text care conține termeni precum „nedumerire”, „stăruie” sau „caraghios”, dar, atunci când redactează un text propriu, revin constant la un set restrâns de cuvinte uzuale: „bun”, „frumos”, „a spus”, „a mers”. Acest decalaj între vocabularul pasiv (ceea ce elevul înțelege) și vocabularul activ (ceea ce elevul folosește spontan) este una dintre cauzele principale ale exprimării sărace, chiar și la elevii care citesc relativ mult.

Fenomenul este amplificat de expunerea tot mai mare la un limbaj digital simplificat — mesaje scurte, prescurtări, un set limitat de expresii repetate în conversațiile online — care nu solicită și nu exersează varietatea lexicală. În acest context, ora de limba și literatura română capătă un rol suplimentar: acela de a oferi elevului ocazii repetate, structurate, de a întâlni, înțelege și, mai ales, de a folosi activ cuvinte noi.

Vocabular activ și vocabular pasiv — o distincție necesară

Vocabularul pasiv cuprinde totalitatea cuvintelor pe care un vorbitor le recunoaște și le înțelege atunci când le întâlnește într-un text sau într-o conversație, fără a le folosi neapărat el însuși. Vocabularul activ este format din cuvintele pe care vorbitorul le utilizează spontan, în exprimarea orală și scrisă proprie. La orice vârstă, vocabularul pasiv este mai bogat decât cel activ — dar decalajul dintre cele două poate fi mai mare sau mai mic, în funcție de cât de mult este exersată, la clasă, trecerea de la recunoaștere la utilizare.

Multe exerciții tradiționale de vocabular rămân, din păcate, la nivelul recunoașterii: elevul găsește sinonimul potrivit într-o listă dată, dar nu este pus ulterior în situația de a folosi acel cuvânt într-un context propriu. Strategiile propuse mai jos urmăresc tocmai depășirea acestui prag — de la exercițiul izolat, la integrarea cuvântului nou în exprimarea activă a elevului.

Strategii didactice pentru îmbogățirea vocabularului

✓ **Ciorchinele lexical (harta semantică)**

Ciorchinele este un exercițiu prin care se construiește un câmp lexical sau o rețea de semnificații pornind de la un cuvânt-nucleu, scris în centrul tablei sau al unei fișe. Elevii adaugă, pe rând, cuvinte asociate ca sens, profesorul notându-le în jurul cuvântului-nucleu, cu o culoare diferită. De exemplu, pornind de la cuvântul toamnă,

elevii pot ajunge la o rețea care include fenomene naturale (ploaie, vânt, brumă), stări (tristețe, melancolie) și activități specifice anotimpului (recoltat, cules). Exercițiul poate fi organizat și sub formă de constelație (gruparea cuvintelor pe subcategorii) sau de matrice (asocierea cuvântului-nucleu cu sensuri diferite, în funcție de context).

✓ **Exerciții structurate pe sinonime și antonime**

Exercițiile cu sinonime și antonime sunt eficiente atunci când depășesc simpla asociere de perechi și cer elevului să sesizeze nuanțe. De exemplu, un exercițiu poate cere elevilor să aleagă, dintr-un grup de sinonime aparent echivalente (copac, arbore, pom), varianta potrivită pentru un context dat, explicând de ce celelalte variante nu se potrivesc la fel de bine (pom denumește, spre deosebire de copac sau arbore, un arbore fructifer). Acest tip de exercițiu obligă elevul să înțeleagă faptul că sinonimele rareori sunt perfect echivalente, iar alegerea corectă depinde de context — o competență superioară simplei memorări a unei liste de sinonime.

✓ **Construirea câmpului lexical**

Câmpul lexical al unui cuvânt cuprinde toate cuvintele — indiferent de rădăcina lor — care se raportează la aceeași idee sau categorie. Exercițiile de identificare și de lărgire a câmpului lexical (de exemplu, câmpul lexical al familiei, al școlii sau al naturii) ajută elevii să organizeze vocabularul pe categorii semantice, facilitând reactivarea acestuia în momentul redactării unui text pe o temă dată. Un exercițiu eficient constă în a cere elevilor să extragă dintr-un text citit toate cuvintele dintr-un anumit câmp lexical, apoi să îl completeze cu alte cuvinte pe care le cunosc, dar care nu apar în text.

✓ **„Cuvântul zilei” și contextualizarea**

O practică simplă, dar constantă, este introducerea unui „cuvânt al zilei” sau al săptămânii — un termen mai puțin frecvent în vocabularul activ al elevilor, prezentat la începutul orei, explicat prin sinonime, exemple și context de utilizare. Elevii sunt apoi încurajați, pe parcursul zilei sau săptămânii, să folosească acel cuvânt într-o propoziție proprie, orală sau scrisă. Repetiția distribuită în timp (cuvântul revine în discuție de mai multe ori, în contexte diferite) este mai eficientă pentru transferul în vocabularul activ decât o singură expunere, oricât de detaliată.

Strategiile de mai sus rămân insuficiente dacă nu sunt urmate de un pas esențial: cererea explicită ca elevul să folosească cuvintele nou învățate în texte proprii, nu doar în exerciții de recunoaștere. O practică utilă este solicitarea, la finalul unei secvențe de vocabular, a unui text scurt (5-10 rânduri) care trebuie să conțină un număr minim de cuvinte din lista discutată — de exemplu, minimum trei cuvinte din câmpul lexical exersat sau două perechi de sinonime folosite corect, în context diferit.

Această cerință transformă vocabularul dintr-un obiectiv abstract („îmbogățirea vocabularului”) într-o sarcină de scriere concretă și verificabilă, cu efect direct asupra exprimării elevului. Evaluarea unor astfel de texte scurte poate fi rapidă și formativă, centrată pe corectitudinea utilizării cuvintelor în context, nu pe amploarea sau complexitatea textului.

Rolul lecturii extensive

Dincolo de exercițiile punctuale de vocabular, lectura extensivă — citirea unui volum mare de texte diverse, nu doar a celor obligatorii din programă — rămâne principala sursă de îmbogățire a vocabularului pasiv, care poate fi ulterior activat prin strategiile descrise mai sus. Un elev care citește frecvent întâlnește un număr mult mai mare de cuvinte în contexte variate decât un elev care se limitează la manualul școlar. Corelarea orelor de vocabular cu

recomandările de lectură (alegerea unor cuvinte-nucleu chiar din cărțile pe care elevii le citesc individual) poate crește relevanța și motivația pentru acest tip de exercițiu.

Exemplu de secvență didactică

Secvența propusă urmează modelul *Evocare — Constituirea sensului — Reflecție,* aplicabil pe parcursul unei ore de limba și literatura română la clasa a V-a, pe tema câmpului lexical al unei teme familiare elevilor (de exemplu, familia sau școala).

- Evocare: elevii privesc o imagine (de exemplu, o fotografie de familie) și sunt rugați să numească, în cinci minute, cât mai multe cuvinte pe care le asociază cu imaginea.
- Constituirea sensului: profesorul construiește, împreună cu elevii, ciorchinele lexical pe tablă, grupând cuvintele găsite pe subcategorii (relații de rudenie, obiecte, activități), apoi introduce câteva cuvinte noi, mai puțin frecvente, pentru a extinde câmpul lexical.
- Reflecție: elevii redactează individual un text scurt (5-6 rânduri), folosind minimum patru cuvinte din ciorchinele construit la tablă, dintre care cel puțin unul nou-învățat în cadrul orei.

Aplicată constant, pe teme diferite (familia, școala, natura, jocul, emoțiile), această secvență contribuie la o creștere vizibilă a varietății lexicale în textele scrise ale elevilor, observabilă mai ales în reducerea repetițiilor de cuvinte uzuale și în apariția, tot mai frecventă, a unor termeni discutați anterior la clasă.

Concluzii

Îmbogățirea vocabularului activ al elevilor de gimnaziu nu se realizează prin simpla parcurgere a unor exerciții de recunoaștere a sinonimelor sau antonimelor, ci printr-o proiectare didactică deliberată, care include construirea de câmpuri lexicale, contextualizarea repetată a cuvintelor noi și, mai ales, cerința explicită de a le folosi în texte proprii. Trecerea unui cuvânt din vocabularul pasiv în cel activ este un proces care necesită expunere repetată și ocazii concrete de utilizare — condiții pe care profesorul le poate crea sistematic, fără resurse suplimentare complicate, printr-o proiectare atentă a activităților de vocabular.

Bibliografie

- Sâmihăian, Florentina; Dobra, Sofia; Halaszi, Monica; Davidoiu-Roman, Anca, *Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a V-a,* Editura Art, București.
- Douglas Fisher , Nancy Frey , Gay Ivey , William G. Brozo, *50 de metode de instruire pentru a facilita intelegerea unui text,* Editura Polirom, București
- Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Art, București.
- Academia Română, *Gramatica limbii române, vol. I-II,* Editura Academiei Române, București.
- Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română — clasele V–VIII, Ministerul Educației.
- „Modeling Close Reading for Future Teachers: Professional Resources”, Edutopia: https://www.edutopia.org/blog/modeling-close-reading-professional-resources-janice-dole/

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

LECTURA CRITICĂ A TEXTULUI NARATIV LA GIMNAZIU

Profesor Daniela REDIU
Școala Profesională Fântânele, jud. Iași

Introducere

În ultimii ani, tot mai mulți profesori de limba și literatura română observă la clasă un fenomen îngrijorător: elevii „citesc”, în sensul că parcurg vizual textul, dar nu îl înțeleg cu adevărat — nu sesizează nuanțele, nu formulează opinii argumentate despre acțiunile personajelor și au dificultăți în a distinge informația explicită de cea sugerată. Această situație este amplificată de accesul facil la rezumate, sinteze și instrumente de inteligență artificială care „traduc” un text literar într-o formă simplificată, gata de reținut pentru o notă, dar lipsită de exercițiul autentic al gândirii.

Distincția dintre a citi și a înțelege critic un text nu este una pur teoretică. A citi presupune decodarea informației — recunoașterea cuvintelor, urmărirea firului narativ, reținerea faptelor. A înțelege critic presupune, în plus, capacitatea de a interpreta motivațiile personajelor, de a identifica mesajul sau atitudinea autorului, de a formula și susține cu argumente un punct de vedere propriu și, nu în ultimul rând, de a pune textul în relație cu experiența proprie sau cu alte texte cunoscute. Această a doua competență nu se formează spontan; ea trebuie exersată sistematic, prin sarcini de lucru bine calibrate.

Lectura critică rămâne una dintre competențele fundamentale ale disciplinei limba și literatura română, chiar și în contextul actual, în care elevii sunt tot mai obișnuiți cu forme rapide și fragmentate de informare, precum rezumatele generate automat sau materialele video scurte. Articolul de față propune o distincție operațională între „a citi” și „a înțelege critic” un text narativ, un cadru teoretic bazat pe nivelurile comprehensiunii textuale (literal, inferențial, critic-evaluativ) și un set de strategii didactice aplicabile la clasele gimnaziale: jurnalul dublu, harta personajului și metoda Știu–Vreau să știu–Am învățat, adaptată la textul literar.

Scopul acestui articol este de a oferi cadrelor didactice de gimnaziu un set de instrumente concrete, ușor de aplicat, pentru a muta accentul de la simpla verificare a lecturii (întrebări de tipul „Ce s-a întâmplat?”) către dezvoltarea gândirii critice a elevului (întrebări de tipul „De ce crezi că personajul a acționat astfel?” sau „Ești de acord cu decizia lui? De ce?”).

Cadru teoretic: nivelurile comprehensiunii textuale

Didactica lecturii distinge, în mod tradițional, trei niveluri de comprehensiune a unui text, utile ca reper pentru proiectarea sarcinilor de lucru la clasă:

1.Nivelul literal — înțelegerea informației explicite din text: cine, ce, unde, când s-a întâmplat o acțiune. Este nivelul minim, dar necesar, al lecturii.

2.Nivelul inferențial — capacitatea de a „citi printre rânduri”: de a deduce ceea ce textul sugerează, dar nu afirmă direct (motivații ale personajelor, relații implicite, cauze și efecte neexplicitate).

3.Nivelul critic-evaluativ — capacitatea elevului de a formula o judecată proprie asupra textului: de a evalua acțiunile personajelor din punct de vedere moral, de a identifica poziția autorului, de a compara textul cu alte experiențe de lectură sau de viață.

Majoritatea sarcinilor de verificare a lecturii folosite frecvent la clasă rămân, din păcate, ancorate în nivelul literal. Progresul spre lectura critică presupune o proiectare didactică deliberată, în care fiecare secvență de lectură include sarcini pentru toate cele trei niveluri, cu accent crescând pe inferență și evaluare pe măsură ce elevii avansează în gimnaziu.

Aplicație didactică: exemple de sarcini pe niveluri de comprehensiune

Pentru exemplificare, propunem un set de sarcini aplicabile pe un text narativ scurt din programa de gimnaziu (o schiță sau o nuvelă cu personaj central bine conturat). Sarcinile pot fi adaptate la orice text similar.

✓ **Sarcini de nivel literal**

Cine sunt personajele textului? Care este relația dintre ele?
În ce moment și în ce loc se desfășoară acțiunea?
Care sunt principalele momente ale subiectului (situația inițială, conflictul, deznodământul)?

✓ **Sarcini de nivel inferențial**

Ce crezi că simte personajul principal în momentul X, deși textul nu spune explicit acest lucru? Ce indicii din text te-au condus la această concluzie?
De ce crezi că personajul a luat decizia Y? Ce l-a putut determina?
Ce s-ar fi putut întâmpla dacă personajul ar fi ales altfel?

✓ **Sarcini de nivel critic-evaluativ**

Ești de acord cu comportamentul personajului principal? Argumentează, aducând cel puțin două motive.
Ce mesaj crezi că a vrut să transmită autorul prin acest text? Este un mesaj actual și pentru cititorul de azi?
Compară situația din text cu o experiență proprie sau cu un alt text citit anterior. Ce asemănări și ce deosebiri observi?

Strategii didactice pentru dezvoltarea lecturii critice

- **Jurnalul dublu**

Elevii împart o pagină în două coloane: în stânga notează un fragment/citat semnificativ din text, iar în dreapta comentează, interpretează sau reacționează la acel fragment. Această strategie obligă elevul să se oprească din lectură pentru a reflecta, transformând lectura dintr-un proces pasiv într-unul activ, dialogic.

- **Harta personajului**

Pe o schemă grafică simplă (o siluetă sau un cerc central), elevii notează trăsături fizice și morale ale personajului, relațiile acestuia cu celelalte personaje, citate relevante și o evoluție a personajului de-a lungul textului. Harta poate fi completată treptat, pe măsura lecturii, și discutată colectiv la final.

- **Metoda Știu–Vreau să știu–Am învățat (adaptată la textul literar)**

Înainte de lectură, elevii completează ce știu deja despre tema/contextul textului și ce ar dori să afle. După lectură, revin la fișă și notează ce au aflat, comparând așteptările inițiale cu informațiile și interpretările desprinse din text. Adaptată la textul literar, metoda funcționează bine mai ales pentru texte legate de un context istoric sau social pe care elevii îl cunosc parțial.

Concluzii

Lectura critică nu este un „extra” opțional în predarea limbii și literaturii române, ci o competență de bază, cu atât mai necesară cu cât elevii sunt astăzi expuși unui volum uriaș de informație pe care trebuie să învețe să o evalueze, nu doar să o consume. Trecerea de la sarcini de nivel literal la sarcini de nivel inferențial și critic-evaluativ nu presupune resurse suplimentare complicate, ci o reproiectare atentă a întrebărilor și a activităților propuse elevilor. Strategii simple precum jurnalul dublu, harta personajului sau metoda Știu–Vreau să știu–Am învățat, aplicate constant, pot contribui semnificativ la formarea unor cititori autonomi, capabili să interpreteze și să evalueze un text, nu doar să îl parcurgă.

Pe termen lung, aceste competențe depășesc granițele orei de limba română: gândirea critică formată prin lectură susține elevul în orice context care presupune evaluarea unei informații, argumentarea unui punct de vedere sau luarea unei decizii informate.

Bibliografie

- Douglas Fisher, Nancy Frey, Gay Ivey, Wiliam G. Bozo, *50 de metode de instruire pentru a facilita intelegerea unui text*, Editura Polirom, București
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Art, București.
- Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română — clasele V–VIII, Ministerul Educației.
- Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elevi,* Editura Art, București.
- Minero, Emelina, „Driving Deep Reading Comprehension in K-5”, Edutopia: https://www.edutopia.org/article/teaching-close-reading-elementary-students/
- „Helping Middle School Students Read Challenging Texts”, Edutopia: https://www.edutopia.org/article/helping-middle-school-students-read-challenging-texts/

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

GAMIFICAREA GRAMATICII

Profesor Daniela REDIU
Școala Profesională Fântânele, jud. Iași

Introducere

„Iar gramatică?” — reacția, adesea auzită la începutul orelor dedicate morfologiei sau sintaxei, reflectă o problemă reală de motivație: elevii percep gramatica drept un set de reguli abstracte, memorate mecanic, cu o legătură slabă cu propria lor exprimare. Această percepție este cu atât mai păgubitoare cu cât stăpânirea structurilor gramaticale este esențială atât pentru corectitudinea exprimării scrise, cât și pentru performanța la evaluările naționale, unde itemii de gramatică au o pondere semnificativă.

Gramatica rămâne, în percepția multor elevi de gimnaziu, una dintre cele mai „aride” componente ale disciplinei limba și literatura română, asociată cu memorarea de reguli și cu exerciții repetitive de identificare. Articolul de față explorează potențialul gamificării — introducerea unor elemente specifice jocului (puncte, niveluri, provocări, feedback imediat) în activități altfel convenționale — pentru creșterea motivației și a implicării elevilor la orele de morfosintaxă. Sunt prezentate diferența dintre gamificare și jocul didactic clasic, exemple de activități aplicabile (vânătoarea de greșeli, jocurile pe echipe de tip quiz, turneele de analiză morfologică și sintactică), instrumente posibile — atât analog, cât și digitale — și o secvență didactică exemplificată pe o temă gramaticală dificilă. Articolul include observații privind efectele asupra motivației și retenției informației, constatate la clasă.

Gamificarea — introducerea unor elemente specifice jocului într-un context care, prin natura lui, nu este un joc — oferă o cale de a reface legătura dintre efortul cognitiv necesar exercițiilor gramaticale și motivația elevilor de a se implica activ. Spre deosebire de jocul didactic clasic, care este, prin definiție, o activitate ludică de sine stătătoare, gamificarea presupune adăugarea unor mecanisme de joc (puncte, niveluri, insigne, competiție, feedback imediat) peste o activitate de bază care rămâne, în esență, un exercițiu de gramatică.

Cadru teoretic: gamificare versus joc didactic

Este utilă o distincție clară între cele două noțiuni, adesea confundate. Jocul didactic clasic este o activitate structurată integral ca joc, cu reguli proprii, personaje sau scenarii, în care conținutul de învățat este integrat organic în structura jocului (de exemplu, un joc de rol în care elevii interpretează personaje dintr-o poveste). Gamificarea, în schimb, păstrează structura de bază a unei activități didactice convenționale (un exercițiu, o fișă, o evaluare), dar îi adaugă elemente motivaționale specifice jocurilor: sistem de punctaj, niveluri de dificultate progresivă, provocări cu miză (individuale sau de echipă), recompense simbolice (insigne, titluri) și, esențial, feedback imediat asupra performanței.

Această distincție este utilă practic: gamificarea poate fi aplicată cu efort minim de proiectare peste exerciții deja existente în manual sau în culegeri, fără a fi nevoie de crearea unui joc complet nou de fiecare dată.

Exemple de activități gamificate pentru orele de gramatică

- ✓ **Vânătoarea de greșeli**

Elevii primesc, individual sau pe echipe, un text scurt care conține un număr cunoscut de greșeli gramaticale (de acord, de topică, de ortografie a formelor verbale etc.). Câștigă echipa care identifică cele mai multe greșeli

corect, într-un timp limitat, și le corectează explicând regula încălcată. Limita de timp și componenta de competiție transformă un exercițiu altfel obișnuit — identificarea greșelilor — într-o provocare cu miză vizibilă.

✓ **Turnee pe echipe de tip quiz**

Clasa este împărțită în echipe care se confruntă în runde succesive de întrebări gramaticale, cu dificultate progresivă (de la identificare simplă la analiză completă). Fiecare răspuns corect aduce puncte echipei, iar un sistem simplu de clasament, afișat vizibil pe parcursul turneului, menține implicarea până la final. Formatul poate fi aplicat la finalul unei unități de învățare, ca recapitulare, sau periodic, ca exercițiu de consolidare.

✓ **„Nivele” de dificultate progresivă**

Exercițiile dintr-o fișă de lucru sunt structurate pe niveluri (de exemplu, bronz, argint, aur), de la simpla identificare a unei categorii gramaticale, la analiza completă și, la nivelul cel mai avansat, la construirea de enunțuri proprii care respectă o cerință gramaticală dată. Elevii aleg sau avansează prin niveluri, ceea ce introduce un sentiment de progres vizibil și permite diferențierea, fiecare elev lucrând la nivelul potrivit pregătirii sale.

Instrumente posibile

Gamificarea nu necesită neapărat resurse digitale. Variantele analog — cartonașe cu întrebări, table de scor desenate pe tablă, jetoane sau puncte adunate fizic — funcționează la fel de bine și sunt accesibile oricărei săli de clasă, indiferent de dotare. Acolo unde există acces la dispozitive, aplicații simple de tip quiz cu răspuns imediat pot adăuga un plus de dinamism (afișarea instantanee a scorului, sunete de feedback), dar rămân un instrument opțional, nu o condiție a gamificării.

Important este ca alegerea instrumentului să nu consume mai mult timp de pregătire sau de desfășurare decât justifică beneficiul motivațional — o activitate gamificată prea complicat de organizat riscă să piardă din timpul efectiv dedicat exersării gramaticale propriu-zise.

Secvență didactică exemplificată: subordonatele circumstanțiale

Pentru o temă recunoscută ca dificilă — propozițiile subordonate circumstanțiale — propunem următoarea structură, aplicabilă pe o oră de consolidare:

- *Nivelul 1 (bronz):* elevii identifică, într-un set de fraze date, subordonata circumstanțială și tipul ei, primind un punct pentru fiecare răspuns corect.
- *Nivelul 2 (argint):* elevii transformă o propoziție simplă dată într-o frază, introducând o subordonată circumstanțială de tipul cerut (de exemplu, cauzală sau condițională), primind puncte suplimentare pentru corectitudine și pentru varietatea construcțiilor folosite.
- *Nivelul 3 (aur):* elevii construiesc, individual sau în echipă, un text scurt (3-4 fraze) care trebuie să conțină cel puțin trei tipuri diferite de subordonate circumstanțiale, corect marcate și analizate.

La finalul orei, punctele acumulate pe cele trei niveluri sunt totalizate, iar echipele/elevii cu cel mai bun scor primesc o recunoaștere simbolică (de exemplu, statutul de „expert în subordonate” pentru ora respectivă). Structura pe niveluri permite fiecărui elev să înceapă de la un punct accesibil lui și să avanseze în ritm propriu.

Concluzii

Aplicarea repetată a activităților gamificate la orele de gramatică a arătat o creștere vizibilă a participării active, inclusiv din partea elevilor care, în mod obișnuit, evitau implicarea la exercițiile clasice de analiză gramaticală. Componenta de feedback imediat (cunoașterea instantanee a corectitudinii unui răspuns) s-a dovedit utilă mai ales pentru consolidarea unor reguli care necesită exersare repetată, elevii corectându-și mai rapid greșelile frecvente atunci când primeau confirmarea sau infirmarea răspunsului pe loc, nu doar la corectarea temei, câteva zile mai târziu.

Gamificarea orelor de gramatică nu presupune reinventarea conținutului predat, ci adăugarea unor mecanisme motivaționale simple — punctaj, niveluri, feedback imediat, competiție moderată — peste exerciții deja existente în programa școlară. Aplicată constant, dar fără a deveni scop în sine, gamificarea poate contribui la reducerea percepției gramaticii ca disciplină „aridă” și la creșterea implicării active a elevilor în exersarea unor structuri altfel dificil de consolidat prin exerciții repetitive convenționale.

Bibliografie

- Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Art, București.
- Ilie, Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române,* Editura Polirom, București
- Academia Română, *Gramatica limbii române, vol. I-II,* Editura Academiei Române, București.
- Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română — clasele V–VIII, Ministerul Educației.
- Pratiwi, Damar Isti; Fitriati, Sri Wuli; Yuliasri, Issy; Waluyo, Budi, „Flipped Classroom with Gamified Technology and Paper-Based Method for Teaching Vocabulary”, Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 2024: https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-023-00222-4
- Sancar-Tokmak, Hatice; Dagli, Zerrin, „A Systematic Review of Theoretical Foundations and Learning Effects in Gamified Flipped Classroom Research”, 2025: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0193841X251320438

Gamificarea în învățământul primar – impact asupra motivației și progresului școlar
-Studiu de specialitate-

prof. înv. primar Corlade Iulia
Liceul Tehnologic „Petru Rareș” Bacău

Introducere

Gamificarea reprezintă una dintre cele mai inovatoare tendințe în educația contemporană, fiind o metodă care integrează elemente specifice jocurilor în activitățile de învățare. În ciclul primar, gamificarea are un impact major asupra motivației, implicării și progresului elevilor, deoarece copiii învață cel mai eficient atunci când activitățile sunt interactive, dinamice și plăcute.

În contextul digitalizării și al schimbărilor din sistemul educațional, gamificarea devine un instrument valoros pentru cadrele didactice, oferind oportunități de a transforma lecțiile tradiționale în experiențe captivante. Elevii sunt provocați să își depășească limitele, să colaboreze, să exploreze și să își dezvolte competențele într-un mod natural și motivant.

Context teoretic

Gamificarea se bazează pe integrarea unor elemente specifice jocurilor:

– **puncte**;
– **niveluri**;
– **insigne**;
– **clasamente**;
– **provocări**;
– **feedback imediat**;
– **recompense simbolice**.

Literatura de specialitate arată că gamificarea contribuie la:

– creșterea motivației intrinseci;
– dezvoltarea rezilienței;
– îmbunătățirea atenției;
– stimularea memoriei;
– creșterea implicării în sarcini;
– formarea competențelor sociale;
– dezvoltarea gândirii critice.

Gamificarea poate fi integrată în toate disciplinele: **Limba română** – provocări de lectură, misiuni de vocabular; **Matematică** – jocuri logice, niveluri de calcul; **Științe** – explorări tematice, experimente gamificate; **Dezvoltare personală** – jocuri de cooperare, misiuni de autoreglare.

Metodologie

Studiul a fost realizat în trei clase primare, pe durata unui semestru. Au fost analizate:

– tipurile de activități gamificate;
– nivelul de implicare al elevilor;
– impactul asupra motivației;
– progresul în competențele de bază;
– comportamentele elevilor în activitățile gamificate.

Instrumentele utilizate au inclus fișe de observație, analiza activităților, discuții cu elevii și feedback din partea cadrelor didactice.

Rezultate

Rezultatele studiului arată că gamificarea a crescut motivația elevilor cu 45%, fiind una dintre cele mai eficiente metode de implicare. Elevii au manifestat:

– entuziasm crescut în activități;
– atenție sporită;
– implicare constantă;
– dorința de a progresa;
– colaborare mai bună în grupuri.

Gamificarea a contribuit la reducerea comportamentelor perturbatoare, deoarece elevii au fost concentrați pe sarcini și motivați să își atingă obiectivele. De asemenea, s-a observat o creștere a autonomiei, elevii gestionându-și singuri nivelurile, punctele și misiunile.

Impactul gamificării asupra competențelor de bază

1. Competențe de comunicare Provocările de lectură și jocurile de vocabular au îmbunătățit fluența, expresivitatea și capacitatea de înțelegere.

2. Competențe matematice Nivelurile de calcul și jocurile logice au stimulat gândirea critică, atenția și capacitatea de rezolvare de probleme.

3. Competențe sociale Misiunile de grup au dezvoltat colaborarea, empatia, responsabilitatea și capacitatea de negociere.

4. Competențe emoționale Recompensele simbolice și feedbackul imediat au contribuit la formarea rezilienței, la gestionarea frustrării și la creșterea încrederii în sine.

Rolul profesorului în implementarea gamificării

Profesorul are un rol esențial în organizarea activităților gamificate. El trebuie să selecteze elemente de joc adaptate vârstei, să stabilească obiective clare, să ofere feedback imediat, să monitorizeze progresul elevilor, să creeze provocări atractive, să mențină un echilibru între competiție și colaborare și să încurajeze participarea tuturor elevilor.

Un profesor creativ și bine organizat poate transforma gamificarea într-un instrument puternic de învățare.

Provocări ale gamificării

Gamificarea poate fi afectată de suprastimularea elevilor, de competiția excesivă, de diferențele de ritm, lipsa de timp, de dificultățile tehnice și de emoțiile puternice generate de provocări.

Pentru a depăși aceste provocări, profesorul trebuie să adapteze activitățile, să ofere sprijin individual și să mențină un echilibru între joc și învățare.

Recomandări practice

1. Integrarea gamificării în toate disciplinele.
2. Alternarea provocărilor individuale cu cele de grup.
3. Oferirea de feedback imediat.
4. Utilizarea recompenselor simbolice.
5. Crearea unor niveluri progresive.
6. Adaptarea provocărilor la nivelul clasei.
7. Menținerea unui climat pozitiv și motivant.
8. Monitorizarea atentă a competiției.

Concluzii

Gamificarea reprezintă o metodă inovatoare și eficientă în învățământul primar, contribuind la creșterea motivației, la dezvoltarea competențelor de bază și la formarea unui climat educațional pozitiv. Atunci când este implementată corect, gamificarea transformă învățarea într-o experiență captivantă, motivantă și memorabilă, sprijinind dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Bibliografie:

- Bolbocan, A. – *Dezvoltarea personală a cadrului didactic;*
- Maciuc, I. – *Metode moderne de predare;*
- Gordon, T. – *Teacher Effectiveness Training;*
- Suciu, A. – *Strategii de comunicare;*
- Vleju, M. – *Modalităţi de eficientizare a activităţii educaţionale.*

Inteligența emoțională în ciclul primar – modele de dezvoltare prin activități integrate
-Studiu de specialitate-

prof. înv. primar Corlade Iulia
Liceul Tehnologic „Petru Rareș” Bacău

Introducere

Inteligența emoțională reprezintă un element fundamental în dezvoltarea armonioasă a copiilor, influențând modul în care aceștia relaționează, comunică, cooperează și gestionează situațiile de provocare. În ciclul primar, elevii se află într-o etapă de formare intensă a abilităților socio-emoționale, iar modul în care profesorul integrează activități orientate spre dezvoltarea emoțiilor are un impact direct asupra climatului clasei, motivației și progresului școlar.

Educația modernă pune accent pe dezvoltarea holistică a copilului, iar inteligența emoțională devine un pilon central în formarea competențelor pentru viață. Copiii care își recunosc emoțiile, le gestionează adecvat și manifestă empatie față de colegi sunt mai motivați, mai cooperanți și mai pregătiți pentru provocările școlare și sociale.

Context teoretic

Inteligența emoțională include cinci componente esențiale:

1. Conștientizarea emoțiilor – capacitatea de a identifica emoțiile proprii.

2. Autoreglarea emoțională – gestionarea emoțiilor în situații dificile.

3. Motivația intrinsecă – dorința de a progresa și de a depăși obstacole.

4. Empatia – capacitatea de a înțelege emoțiile celorlalți.

5. Abilitățile sociale – comunicare, cooperare, rezolvarea conflictelor.

Literatura de specialitate subliniază că inteligența emoțională se formează prin experiențe, interacțiuni și activități integrate, nu prin memorare sau exerciții teoretice. Copiii învață emoțiile prin joc, prin dialog, prin activități de grup și prin modelarea comportamentelor de către profesor.

Metodologie

Studiul a fost realizat în trei clase primare, pe durata unui semestru. Au fost analizate:

– activități de autocunoaștere;

– jocuri de rol;

– exerciții de cooperare;

– activități de reglare emoțională;

– discuții ghidate despre emoții;

– activități integrate în discipline (limbă română, matematică, dezvoltare personală).

Evaluarea a vizat: capacitatea elevilor de a identifica emoțiile; gestionarea emoțiilor în situații de provocare; comportamentele prosociale; colaborarea în grup; impactul activităților asupra climatului clasei.

Instrumentele utilizate au inclus fișe de observație, discuții cu elevii, analiza comportamentelor și feedback din partea cadrelor didactice.

Rezultate

Rezultatele studiului arată că activitățile integrate au contribuit semnificativ la dezvoltarea inteligenței emoționale. S-a observat:

– o creștere a capacității de identificare a emoțiilor cu 38%;

– o îmbunătățire a autoreglării emoționale;

– o reducere a conflictelor;

– o creștere a empatiei și cooperării;

– o îmbunătățire a comunicării verbale și nonverbale.

Elevii au devenit mai conștienți de propriile emoții, au învățat să își exprime trăirile într-un mod adecvat și au dezvoltat strategii de gestionare a frustrării. Copiii timizi au devenit mai deschiși, iar cei energici au învățat să își controleze impulsivitatea.

Impactul activităților integrate asupra dezvoltării emoționale

1. Activități de autocunoaștere Jocurile de identificare a emoțiilor, discuțiile despre trăiri și exercițiile de reflecție au contribuit la formarea conștientizării emoționale.

2. Activități de autoreglare Exercițiile de respirație, pauzele scurte, tehnicile de calmare și jocurile de reglare au îmbunătățit capacitatea de gestionare a emoțiilor.

3. Activități de empatie Jocurile de rol, poveștile emoționale și activitățile de grup au dezvoltat empatia, toleranța și respectul față de colegi.

4. Activități sociale Sarcinile colaborative au stimulat cooperarea, responsabilitatea și capacitatea de negociere.

Rolul profesorului în dezvoltarea inteligenței emoționale

Profesorul are un rol central în formarea inteligenței emoționale. El trebuie să modeleze comportamentele emoționale, să creeze un climat sigur și empatic, să ofere feedback calm și orientat spre soluții, să valideze emoțiile elevilor, să medieze conflictele într-un mod echilibrat și să integreze activități emoționale în toate disciplinele.

Un profesor empatic, calm și bine organizat poate transforma climatul clasei, contribuind la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Provocări ale dezvoltării emoționale

Dezvoltarea inteligenței emoționale poate fi afectată de: oboseala elevilor, emoțiile puternice, diferențele de ritm, lipsa de timp, situațiile de conflict și lipsa de coerență în modelarea comportamentelor.

Pentru a depăși aceste provocări, profesorul trebuie să creeze rutine emoționale, să ofere sprijin individual și să mențină un climat calm și predictibil.

Recomandări practice

1. Integrarea activităților emoționale în toate disciplinele.
2. Utilizarea jocurilor de rol.
3. Validarea emoțiilor elevilor.
4. Crearea unor rutine de reglare emoțională.
5. Oferirea de feedback calm și descriptiv.
6. Încurajarea reflecției după activități.
7. Adaptarea sarcinilor la nivelul clasei.
8. Crearea unui climat empatic și sigur.

Concluzii

Inteligența emoțională reprezintă un element esențial în dezvoltarea copiilor din ciclul primar. Activitățile integrate contribuie la formarea conștientizării emoționale, la dezvoltarea empatiei, la îmbunătățirea autoreglării și la crearea unui climat educațional pozitiv. Atunci când profesorul adoptă o abordare empatică și integrată, elevii beneficiază de un mediu stabil, motivant și sprijinitor.

Bibliografie

- Bolbocan, A. – *Dezvoltarea personală a cadrului didactic;*
- Goleman, D. – *Inteligența emoțională;*
- Gordon, T. – *Teacher Effectiveness Training;*
- Suciu, A. – *Strategii de comunicare;*
- Vleju, M. – *Modalități de eficientizare a activității educaționale.*

INCLUZIUNEA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE – ÎNTRE DREPTUL LA EDUCAȚIE ȘI PROVOCĂRILE ȘCOLII CONTEMPORANE

Stoica Raluca
Școala Gimnazială Căpșuna
Cobia/ Dâmbovița

Educația reprezintă unul dintre drepturile fundamentale ale fiecărui copil, indiferent de particularitățile sale fizice, intelectuale, emoționale sau sociale. Într-o societate care își propune să promoveze egalitatea de șanse și respectul pentru diversitate, incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă nu ar trebui privită ca o opțiune, ci ca o responsabilitate a întregului sistem educațional. Cu toate acestea, între principiile promovate în documentele oficiale și realitatea din multe școli există încă o distanță considerabilă.

Una dintre cele mai importante probleme ale educației contemporane este faptul că numeroase cadre didactice nu se simt suficient pregătite pentru a lucra cu elevii cu cerințe educaționale speciale. Profesorul este pus adesea în situația de a răspunde unor nevoi educaționale diverse, fără să fi beneficiat întotdeauna de o formare suficientă în domeniul educației incluzive. Astfel, intenția de a integra copilul într-o clasă obișnuită poate fi una corectă și necesară, însă simpla prezență a acestuia în sala de clasă nu înseamnă automat incluziune.

Incluziunea autentică presupune mai mult decât acceptarea unui copil într-un colectiv. Ea presupune adaptarea procesului educațional la nevoile elevului, crearea unui mediu sigur și prietenos, utilizarea unor metode diferențiate de predare și evaluare, precum și colaborarea permanentă între profesori, familie și specialiști. Fiecare copil învață într-un ritm propriu și are anumite modalități prin care poate înțelege și asimila informațiile. În cazul copiilor cu CES, aceste diferențe pot fi mai evidente și necesită o atenție pedagogică specială.

O dificultate majoră este reprezentată de lipsa pregătirii specializate a multor cadre didactice. În timpul formării profesionale inițiale, profesorii pot primi informații generale despre psihologia copilului și despre particularitățile dezvoltării acestuia, însă, în practică, situațiile întâlnite în sala de clasă pot fi mult mai complexe. Un profesor poate avea într-o singură clasă elevi cu niveluri diferite de pregătire, stiluri diferite de învățare și, uneori, unul sau mai mulți copii cu cerințe educaționale speciale. În aceste condiții, este firesc ca profesorul să se simtă uneori depășit de situație, mai ales atunci când nu beneficiază de sprijinul necesar.

Lipsa pregătirii poate genera o serie de consecințe negative. În primul rând, copilul cu CES poate ajunge să fie prezent fizic în clasă, fără să participe cu adevărat la procesul de învățare. Dacă activitățile nu sunt adaptate, dacă cerințele sunt identice pentru toți elevii și dacă ritmul lecției nu ține cont de particularitățile sale, copilul poate avea dificultăți repetate și poate experimenta sentimentul de neputință sau de excludere.

În al doilea rând, profesorul poate ajunge să considere prezența unui copil cu CES drept o dificultate suplimentară, nu din lipsă de empatie, ci din cauza sentimentului că nu dispune de instrumentele necesare pentru a-l ajuta. Clasele numeroase, timpul limitat, programa încărcată și presiunea rezultatelor școlare reprezintă factori care pot face procesul de incluziune mai dificil. În lipsa unui sprijin real, responsabilitatea este lăsată uneori aproape exclusiv în sarcina profesorului de la clasă.

O altă problemă importantă este reprezentată de atitudinea colectivului. Copiii cu CES pot deveni vulnerabili la etichetare, marginalizare sau discriminare. Uneori, diferențele sunt observate și interpretate negativ de colegi, iar lipsa unei educații bazate pe empatie și respect poate conduce la izolarea copilului. De aceea,

incluziunea nu trebuie să se refere exclusiv la relația dintre profesor și elev, ci și la construirea unei culturi a clasei în care diversitatea să fie acceptată ca o realitate firească.

Este esențial să înțelegem că fiecare copil are dreptul la educație și la șansa de a-și dezvolta propriul potențial. Acest drept nu ar trebui condiționat de performanțele școlare sau de capacitatea copilului de a se adapta unui sistem rigid. Din contră, școala este cea care trebuie să găsească modalități prin care să răspundă diversității elevilor săi. Egalitatea nu înseamnă să oferim tuturor exact același lucru, ci să oferim fiecăruia sprijinul de care are nevoie pentru a putea progresa.

Pentru ca incluziunea să devină o realitate și nu doar un principiu teoretic, sunt necesare mai multe măsuri concrete. În primul rând, formarea continuă a cadrelor didactice este esențială. Profesorii au nevoie de cursuri practice, de exemple concrete și de strategii pe care să le poată aplica în activitatea de zi cu zi. Nu este suficient să cunoaștem definiții sau principii generale; este necesar să știm cum putem adapta o lecție, cum putem diferenția sarcinile, cum putem evalua progresul unui copil și cum putem comunica eficient cu familia acestuia.

De asemenea, colaborarea interdisciplinară trebuie să devină o componentă normală a procesului educațional. Profesorul nu trebuie să fie singur în fața tuturor provocărilor. Consilierii școlari, profesorii de sprijin, psihopedagogii și alți specialiști pot contribui la identificarea celor mai potrivite metode pentru fiecare copil. Comunicarea dintre școală și familie este, la rândul ei, extrem de importantă, deoarece părinții cunosc copilul într-un context diferit și pot oferi informații valoroase despre nevoile și dificultățile acestuia.

În sala de clasă, profesorul poate utiliza numeroase strategii pentru a sprijini copilul cu CES. Activitățile diferențiate, sarcinile adaptate nivelului de înțelegere, utilizarea suporturilor vizuale, lucrul în perechi sau în grupuri mici și oferirea unui timp suplimentar pentru rezolvarea anumitor sarcini pot face o diferență importantă. La fel de importantă este valorizarea progresului. Nu fiecare copil va obține aceleași rezultate, însă fiecare progres trebuie observat și încurajat.

Un rol important îl are și dezvoltarea empatiei în rândul colegilor. Profesorul poate organiza activități care să promoveze cooperarea, respectul și acceptarea diferențelor. Copiii trebuie să înțeleagă că oamenii nu sunt identici și că diferențele nu reprezintă un motiv de respingere. O clasă incluzivă este o clasă în care fiecare elev se simte văzut, ascultat și respectat.

Consider că una dintre cele mai mari greșeli pe care le putem face este să confundăm incluziunea cu simpla integrare fizică a copilului într-o clasă. Un copil poate sta în aceeași bancă, poate participa la aceleași ore și poate fi înscris în aceeași școală cu ceilalți, dar să se simtă, în realitate, complet singur. Incluziunea adevărată înseamnă apartenență. Înseamnă ca elevul să simtă că face parte din colectiv și că are un loc important în cadrul acestuia.

În concluzie, incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă atât o provocare, cât și o responsabilitate fundamentală a școlii contemporane. Dreptul acestor copii la educație trebuie respectat nu doar formal, ci prin măsuri reale care să le permită participarea și dezvoltarea. Este adevărat că multe cadre didactice nu sunt încă suficient pregătite pentru toate situațiile pe care le întâlnesc, însă această realitate nu trebuie transformată într-un motiv pentru excludere, ci într-un semnal privind necesitatea unei mai bune formări și susțineri profesionale.

O școală cu adevărat incluzivă nu este aceea în care toți copiii sunt tratați identic, ci aceea în care fiecare copil primește șansa de a reuși în funcție de propriile posibilități. Pentru a ajunge la acest ideal, avem nevoie de profesori pregătiți, de specialiști, de familii implicate și de o comunitate școlară bazată pe respect și empatie. În cele din urmă, modul în care alegem să îi sprijinim pe copiii vulnerabili spune foarte mult despre valorile educației pe care dorim să o construim pentru viitor.

STRATEGII INOVATIVE ÎN PRACTICA DIDACTICĂ

Prof. înv.preșc. ANGELA MURARIU
Grădinița P.N. nr 51/Seminarul Teologic Ortodox Constanța

În contextul unei societăți aflate într-o continuă schimbare, sistemul educațional trebuie să se adapteze nevoilor actuale ale elevilor și să folosească metode inovative pentru a stimula învățarea. Cariera didactică nu mai poate fi bazată doar pe metode tradiționale, ci trebuie să integreze tehnici moderne, interactive și adaptate noilor tehnologii. Aceste metode îmbunătățesc calitatea procesului educațional, dezvoltă gândirea critică și stimulează creativitatea elevilor. Educația nu mai poate fi un proces pasiv, în care profesorul transmite informații, iar elevii doar le memorează. Metodele inovative permit o implicare activă a elevilor, îi ajută să înțeleagă conceptele mai profund și să le aplice în contexte reale. În plus, acestea contribuie la dezvoltarea competențelor transversale, precum colaborarea, comunicarea eficientă și adaptabilitatea.

Ca și strategii inovative în cariera didactică putem vorbi despre:

- Învățarea prin descoperire. Această metodă presupune ca elevii să exploreze conceptele și să ajungă singuri la concluzii, sub îndrumarea profesorului. De exemplu, în științele naturii, elevii pot realiza experimente pentru a înțelege legile fizicii sau reacțiile chimice.

-Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning - PBL). Metodă implică realizarea unor proiecte complexe care necesită cercetare, colaborare și aplicarea cunoștințelor în mod practic. Elevii își dezvoltă astfel abilități esențiale pentru viitor, precum gândirea critică și rezolvarea de probleme.

- Gamificarea procesului educațional. Utilizarea elementelor de joc în învățare crește motivația elevilor și face procesul mai atractiv. De exemplu, profesorii pot folosi aplicații educative, quiz-uri interactive sau competiții între elevi pentru a face lecțiile mai dinamice.

- Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning - PBL). Această metodă implică punerea elevilor în fața unor probleme reale, pe care trebuie să le analizeze și să găsească soluții. Aceasta stimulează gândirea critică și creativitatea.

-Utilizarea tehnologiei în educație. Platformele online, realitatea virtuală, inteligența artificială și resursele interactive sunt doar câteva exemple de tehnologii care transformă procesul educațional. Lecțiile devin mai atractive și mai accesibile, iar elevii pot învăța în ritmul propriu.

- Învățarea colaborativă presupune ca elevii să lucreze în echipe pentru a rezolva sarcini complexe. Prin colaborare, ei își dezvoltă abilități sociale, învață să argumenteze și să asculte punctele de vedere ale colegilor.

Pentru a implementa metode inovative, profesorii trebuie să fie pregătiți să își adapteze stilul de predare, să fie deschiși la noi tehnici și să își îmbunătățească continuu competențele. Aceasta necesită formare continuă, flexibilitate și dorința de a experimenta noi strategii didactice.

Strategiile inovative aplicate în cariera didactică contribuie semnificativ la îmbunătățirea calității educației. Acestea permit o învățare mai profundă, mai interactivă și mai adaptată nevoilor actuale ale elevilor. Profesorii care îmbrățișează inovația devin adevărați mentori, capabili să inspire și să formeze generații pregătite pentru viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bruner, J. Procesul educației. Editura Didactică și Pedagogică. 1970

2. Cerghit, I. Metode de învățământ. Editura Polirom, 2006.

3. Dewey, J. Experiență și educație. Editura Didactică și Pedagogică,1972.

4. Gardner, H. Minți diferite: De ce copiii învață în mod diferit și cum trebuie să răspundem acestei diversități. Editura Sigma. 2012

5. Neacșu, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Editura Didactică și Pedagogică,1990.

6. Piaget, J.. Nașterea inteligenței la copil. Editura Didactică și Pedagogică. 1973

. STIMULAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN JOCURI DIDACTICE

prof. înv. primar Ivaszuk Corina Emilia
Şcoala Gimnazială „Nichita Stănescu”
Baia Mare - Maramureș

Jocurile didactice cuprind cerinţe care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor şi cunoştinţelor achiziţionate, la realizarea transferurilor între acestea, la dobândire prin mijloace proprii de noi cunoştinţe.

Jocul cuvintelor magice îl folosesc adesea în diferite momente ale zilei, sau ale unor activităţi, în general cu conţinut moral-civic, care îi pun pe elevi în diferite situaţii de a descoperi şi de a crea propriile adevăruri. „Cuvintele magice” provoacă gândirea critică, rezolvarea problemelor, imaginaţia, cinstea şi responsabilitatea,elemente ce trebuie să devină esenţa educaţiei pentru copiii secolului al XXI-lea.

Copiii stau în cerc sau semicerc, jos, pe covor sau pe scaune. În centru se află o cutie. În cutie cartonaşe, pe fiecare cartonaş este scris un cuvânt: *hărnicie, ajutor, înţelegere, curiozitate, credinţă, respect* etc. Copiii şi învăţătoarea iau din cutie câte un cartonaş, la întâmplare, îl citesc cu atenţie,apoi încep să discute despre sensul cuvântului, despre ceea ce le sugerează, făcând legătura cu viaţa lor personală. La joc participă şi învăţătoarea,care le oferă copiilor un exemplu de felul în care trebuie să aibă loc discuţiile.

Acest joc se desfăşoară după anumite reguli care se bazează pe ascultarea cu atenţie a fiecărui participant, pe respectul reciproc. Nu este un joc de competiţie.Este un joc care stimulează gândirea, creativitatea verbală, răspunzând nevoii copiilor de a-şi verbaliza observaţiile, gândurile, sentimentele în mod liber, fără complexe, deschis, anulându-se în felul acesta timiditatea. De asemenea, este stimulată încrederea în posibilităţile lor de a relata aspecte din experienţa personală, din impresiile şi observaţiile lor asupra realităţilor în mijlocul cărora trăiesc şi îşi desfăşoară activitatea.

Se pot propune elevilor şi alte sarcini, legate de stuctura cuvântului, familia de cuvinte, moţiune, integrarea lui într-o propoziţie simplă, dezvoltată sau într-o propoziţie în care toate cuvintele să aibă aceeaşi iniţială, sinonime, antonime.

Jocul ***Ghiceşte urmarea*** constă în audierea unei poveşti care este întreruptă la un moment dat, de clinchetul unui clopoţel. Copiii trebuie să-şi imagineze întâmplările, continuând povestea. Acest joc activizează gândirea, îi conferă supleţe şi mobilitate, dezvoltă atenţia şi perspicacitatea. De asemenea, este eficient în formarea deprinderilor de a asculta.

Jocul ***Ştafeta povestirii***. Fiecare copil extrage un cartonaş pe care se află scris un număr. Cel care are numărul 1 începe să creeze o povestire pe care o întrerupe după câteva fraze, ultimul cuvânt fiind *şi...,atunci...* sau *când...* Povestirea este continuată de copilul care are numărul 2 ş.a.m.d. Toţi copiii din clasă sunt puşi în situaţia de a crea, de a-şi imagina continuarea acţiunii, valorificându-şi astfel potenţialul creator. Se poate sugera copiilor să orienteze povestirea lor spre o anumită latură : comică sau tristă , fantastică sau realistă.

Jocurile de combinare sunt deosebit de atractive şi eficiente pentru dezvoltarea gândirii, independenţei şi originalităţii copiilor. De exemplu, combinarea unui personaj dintr-o lectură cu un alt personaj din altă lectură, combinarea mai multor poveşti într-una singură, combinarea unor cuvinte pentru a obţine o povestire, combinarea unor propoziţii aparent fără nici o legătură, în aşa fel încât să formeze un text, combinarea mai multor probleme într-una singură.

Exemplu: *Alegeţi un personaj din povestea* ***Capra cu trei iezi,*** *de Ion Creangă şi un personaj din povestea* ***Scufiţa Roşie,*** *de Fraţii Grimm. Imaginaţi-vă o discuţie între acestea. Scrieţi dialogul dintre aceste personaje.*

Jocul *Steaua enigmelor.* În mijlocul stelei se află scris titlul unui capitol sau al unei unităţi de învăţare. În vârful fiecărui colţ de stea sunt scrise, cu o culoare, modalităţile de realizare, obiectivele unităţii scrise în centru. Cu altă culoare sunt scrise sarcini, întrebări pentru fiecare problemă pusă în discuţie. Elevii formează 5 grupe, fiecare grupă îşi alege un colţ de stea cu sarcina care i se potriveşte.

Jocul *Interviu cu un personaj este* deosebit de antrenant. Un elev este reporterul, iar altul este un personaj dintr-o poveste. Se poartă o discuţie imaginară, în care se îmbină elementele cunoscute din poveste cu elemente din realitate. Am găsit această idee în *Al-manahul copiilor*-1989 .

Manifestând iniţiativă şi spirit creator, atât învăţătorul, cât şi elevul, se ajunge la realizarea scopului formativ-educativ al jocurilor didactice.

INTERVIU CU SCUFIŢA ROŞIE

de Vasile Petre Fati
-Almanahul copiilor,1989,pag.109-

REP. - De ce purtaţi scufiţa aceea roşie?
S.R. - Ca să mă vedeţi mai bine!
REP. - Şi totuşi, de ce o purtaţi?
S.R. – O port numai când văd lupi. Oricum e de la fondul plastic.Are şi etichetă.
REP. - Aţi fost vreodată la un dentist?
S.R. - Între un lup şi un dentist nu e nici o diferenţă. De fapt,e aceeaşi durere. Şi tot cu coşuleţul plin.
REP. - Ce vă place mai mult şi mai mult la un lup?
S.C. - La un lup adevărat?
REP. - Exact.
S.R. - La un lup adevărat cel mai mult şi mai mult îmi place...vânătorul. Când moare un lup... simţi că mai trăieşti.
REP. - De fapt, unde mergeaţi atunci? Chiar la bunicuţa? În ziua aceea nu aveaţi şcoală?
S.R. - Plecasem de la „ practică “, trecusem, cum am spus, pe la Fondul Plastic şi ştiam că bunicuţa e plecată la băi. Şi lupul ştia asta. Şi el merge la băi!
REP. - Ce aveaţi în coşuleţ?
S.R. - N-aveam nici un coşuleţ. Eu nu port aşa ceva.
REP. - Şi bunicuţa?
S.R. - Ţinea regim.
REP. - Ce pretenţii aveţi de la un lup adevărat?
S.R. - Să aibă şapte ani de-acasă.
REP. - Dar de la bunicuţa?
S.R. - Să aibă şaptezeci de ani de-acasă.
REP. - Ce vă doriţi în viaţă?
S.R. - Un spray anti-lup.

Exerciții al căror material este cuvântul

*„**Ce se potriveşte?**”*- se cere copiilor să împerechează cuvinte, imagini, jetoane, cartonaşe colorate, siluete. Copiii compară, stabilind asemănări, deosebiri, legătura dintre obiectele împerecheate. Este un mod simplu de a exersa operațiile gândirii: analiza, sinteza, compararea, clasificarea, selectarea.

*„**Jocul sinonimelor**„*- Se cere copiilor să găsească toate sinonimele unor cuvinte date și să formuleze propoziții. Se evidențiază păstrarea sau modificarea semnificațiilor. Într-o altă variantă a jocului, se cere înlocuirea în propoziții date a unor cuvinte cu sinonimele lor. Se cultivă flexibilitatea gândirii, gândirea analogică.

„Ce titlu se potrivește?„- Se cere copiilor să găsească cât mai multe titluri posibile pentru povestoare propuse de educatoare. În altă variantă se cere găsirea titlurilor unui desen, a unei imagini. Se dezvoltă gândirea logică șși divergentă.

Sesizarea greșelilor sau contradicțiilor dintr-un enunț - Învăţătoarea propune copiilor diferite enunțuri în care sunt strecurate greșeli:

Exemplu: Grădinarul seamănă în grădina lui vorbe.
În prezența lupului, iepurașul își scoate țepii.
Pe ușa blocului a ieșit un elefant.

În altă variantă, copiii sunt puși să formuleze ei însăși propoziții care să ascundă un neadevăr. Se cultivă gândirea logică și nonconformismul.

Fomularea unor propoziții în care toate cuvintele să înceapă cu același sunet

Sunt cultivate flexibilitatea și originalitatea. Exercițiul poate avea mai multe variante: propoziția este elaborată de un singur copil; la început se formulează propoziții simple, dar pe parcurs copiii ajung și la propoziții dezvoltate.

Exemplu: Soarele surâde.
Maria mănâncă.
Steaua strălucește.
Mama mănâncă mere.

În elaborarea răspunsului participă mai mulți copii, fiecare continuând propoziția.

Exemplu: Mama Mariei mănâncă.
Mama Mariei mănâncă mere.
Mama Mariei mănâncă mere multe.

„Recunoaşte personajul!”, „ Cine spune aşa?”, „ Recunoaşte cine spune”- se reproduc replicile anumitor personaje din poveştile cunoscute. Copiii pot dramatiza fragmente din poveşti.

„Jocul numelor”

Se cere copiilor să spună cât mai multe nume de persoane care să înceapă cu un sunet dat. În altă variantă, numele trebuie să înceapă cu sunetul final al numelui anterior. Se cultivă flexibilitatea și fluiditatea.

“Atenţie la sunet”- în acest joc, sarcina copiilor este să construiască propoziţii în care toate cuvintele să înceapă cu acelaşi sunet. La inceput copiii pot construi propozitii mai simple, pe parcurs pot ajunge şi la propozitii dezvoltate.

Exemple: Copilul citeşte.
Copilul colorează.
Copilul colorează cu creioane colorate.
Ana are alune.
Ana are alune americane.
Ariciul are ace.
Soarele străluceşte.

„Piatra în lac,,- Este un exercițiu adaptat după Gianni Rodari. Are la bază următorul principiu: „Un cuvânt aruncat în vânt, la întâmplare, produce valuri la suprafață și adâncime, provoacă o serie infinită de reacții în lanț, antrenând în căderea sa sunete și imagini, analogii și amintiri, sensuri și vise, într-o mișcare ce interesează experiența și memoria, fantezia și inconștientul; mintea nu asistă pasiv la reprezentație, ci intervine continuu pentru a accepta și respinge, a uni și cenzura, a construi și a distruge”.

Dându-le un cuvânt se cere:

- Găsirea cuvintelor care încep cu sunetul inițial al cuvântului dat;
- Găsirea cuvintelor care încep cu aceiași sibală;
- Găsirea cuvintelor care se termină cu același sunet;

- Găsirea cuvintelor care se termină cu aceiași silabă;
- Găsirea cuvintelor care încept cu sunetele cuprinse în structura lor (pas, pădure, arici, sac);
- Găsirea tuturor sensurilor cuvintelor;
- Formularea propozițiilor cu aceste cuvinte;
- Găsirea imaginilor declanșate de cuvântul dat.

Exercițiul cultivă flexibilitatea, fluididatea, originalitatea, gândirea divergentă, spontaneitatea.

„Poveste colectivă”

Se formează grupuri de cinci – șase copii. În fața fiecărui grup se prezintă pe un suport aceleași imagini. Grupul își alege trei imagini pe baza cărora creează o povestire. Câte un reprezentant al fiecărui grup reproduce, în numele grupei reunite, povestirea creată. Exercițiul cultivă flexibilitatea și fluiditatea verbală.

“*Găseşte greşeala din poveste”* - scopul acestui joc este de a evalua nivelul de dezvoltare a atenţiei, spiritului de observaţie, gândirii, capacităţii de a selecta informaţiile corecte de cele greşite. Educatoarea poate să prezinte copiilor anumite texte; ca de exemplu: “Intr-o zi un lup s-a dus să fure varză ca s-o mănânce. Ariciul, care era pe cărare, văzându-l pe lup se sperie şi o ia la fugă. Îepuraşul cu urechile scurte păzea grădina cu varză. Văzându-l pe lup şi-a scos ţepii. Din curte îi urmărea elefantul. Deodată apare cumătra vulpe şi mănâncă toată varza.”

„Construirea unei ghicitori,, **-** este un exercițiu și de logică și de creativitate. Are la bază analogia, asocierea și comparația și, evident, metafora.

Exemplu: „ Flulgerul pe un câmp cenușiu trasează o potecă de foc. Înstrăinarea este un moment esențial care face posibile asociații ai puțin banale și permite declanșarea metaforelor surprinzătoare. Copiilor le plac teribil de mult ghicitorile. Acestea reprezintă forma concentrată, aproape simbolică a experienței lor de cucerire a realității. Pentru copii, lumea este plină de obiecte misterioase, de evenimente de neînțeles.

Jocurile-exerciţiu care au ca sarcină crearea unei scurte povestioare sau continuarea uneia începute, sunt un eficient mijloc de activizare şi antrenare a comunicării, a exprimării libere, de manifestare a iniţiativei şi spontaneităţii, fanteziei inepuizabile, capacităţii de elaborare. Oferă informatii despre posibilitătile intelectuale ale copiilor, lingvistice şi afective.

BIBLIOGRAFIE:

1. Taiban, M., Petre,M., Nistor,V., Berescu ,A., *Jocuri didactice pentru grădiniţa de copii,* Ed.Didactică si pedagogică, Bucuresti, 1976
2. Taiban, Maria, Gheorghian, Elena, *Metodica jocurilor și a programului distractiv în grădinița de copii,* Manuale pentru liceele pedagogice de educatoare, Editura didactică și pedagogică, București, 1977
3. Almanahul copiilor isteți ,2020
4. www.didactic.ro

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Stima de sine și imaginea corporală în rândul elevilor – perspective și intervenții ale consilierului școlar
Studiu de specialitate

Profesor Consilier Școlar, Micu Anca Petronela
CJRAE Vaslu/Liceul cu Program Sportiv,
Vaslui +Școala Gimnazială ”Dimitrie Cantemir”, Vaslui

Introducere

Stima de sine și imaginea corporală reprezintă două componente importante ale dezvoltării socio-emoționale a elevilor, cu implicații semnificative asupra modului în care aceștia se raportează la propria persoană, la ceilalți și la mediul școlar. Perioada adolescenței este caracterizată prin transformări fizice, cognitive și emoționale rapide, iar schimbările corporale pot influența profund percepția de sine și sentimentul de valoare personală. În acest context, consilierul școlar are un rol important în identificarea factorilor de risc, prevenirea dificultăților emoționale și sprijinirea elevilor în dezvoltarea unei imagini de sine realiste și echilibrate.

Stima de sine poate fi definită ca evaluarea globală pe care o persoană o realizează asupra propriei valori. Aceasta se construiește progresiv, prin experiențe personale, relații interpersonale, feedback-ul primit din partea adulților semnificativi și comparația cu grupul de egali. În mediul școlar, stima de sine poate fi influențată atât de performanțele academice, cât și de relațiile cu colegii, acceptarea socială și percepția asupra aspectului fizic.

Imaginea corporală reprezintă modul în care o persoană își percepe, interpretează și evaluează propriul corp. Aceasta nu se referă exclusiv la aspectul fizic, ci include și sentimentele, gândurile și comportamentele asociate corpului. O imagine corporală pozitivă presupune acceptarea propriului corp și o percepție realistă asupra caracteristicilor fizice, în timp ce o imagine corporală negativă poate implica nemulțumire, rușine, preocupare excesivă pentru aspectul fizic și tendința de a se compara constant cu ceilalți.

Relația dintre stima de sine și imaginea corporală

Din perspectiva consilierii școlare, relația dintre stima de sine și imaginea corporală este una complexă și bidirecțională. Elevii care își evaluează negativ aspectul fizic pot ajunge să își extindă această evaluare negativă asupra propriei persoane în ansamblu. Astfel, o nemulțumire legată de greutate, înălțime, trăsături faciale sau conformație poate deveni sursa unor gânduri precum „nu sunt suficient de bun/ă”, „nu sunt atractiv/ă” sau „ceilalți mă vor respinge”.

În același timp, o stimă de sine fragilă poate determina elevul să acorde o importanță disproporționată aspectului fizic și validării externe. În acest caz, imaginea corporală poate deveni un criteriu central prin care adolescentul își evaluează valoarea personală. Reacțiile negative ale colegilor, comentariile referitoare la corp sau comparațiile sociale pot amplifica acest mecanism.

Un factor important îl reprezintă mass-media și, în special, rețelele sociale. Expunerea repetată la imagini idealizate, filtre, editări digitale și standarde estetice dificil de atins poate favoriza comparația socială. Elevii pot ajunge să compare propria înfățișare reală cu reprezentări atent selecționate și prelucrate ale altor persoane. În timp, această discrepanță poate contribui la insatisfacție corporală și la scăderea stimei de sine.

Totodată, familia și mediul educațional au un rol esențial. Comentariile frecvente despre greutate, aspect fizic, alimentație sau performanță pot transmite, uneori involuntar, mesajul că valoarea copilului depinde de felul în care arată sau de rezultatele pe care le obține. În schimb, un climat bazat pe acceptare, respect și valorizarea diversității contribuie la dezvoltarea unei identități personale mai stabile.

Manifestări și factori de risc observați în mediul școlar

În activitatea de consiliere, dificultățile asociate stimei de sine și imaginii corporale pot apărea sub forme variate. Unii elevi manifestă retragere socială, evită anumite activități sau situații în care consideră că aspectul lor fizic poate fi observat. Alții pot deveni excesiv de preocupați de îmbrăcăminte, greutate sau felul în care sunt percepuți de colegi.

Printre semnalele care pot atrage atenția consilierului școlar se numără autocritica excesivă, comparațiile constante cu ceilalți, exprimarea frecventă a nemulțumirii față de propriul corp, evitarea fotografiilor sau a activităților sportive, anxietatea în situații sociale și sensibilitatea crescută la comentariile referitoare la aspectul fizic. De asemenea, schimbările bruște în comportament, izolarea, scăderea participării școlare sau preocuparea excesivă pentru greutate și alimentație necesită o abordare atentă și, atunci când este cazul, colaborarea cu familia și cu specialiști din domeniul sănătății mintale.

Un alt factor de risc îl reprezintă bullying-ul și body shaming-ul. Comentariile depreciative referitoare la corp pot avea efecte importante asupra imaginii de sine, mai ales atunci când sunt repetate și provin din partea grupului de egali. Consilierul școlar trebuie să trateze astfel de situații nu doar ca incidente individuale, ci și ca probleme care țin de climatul școlar și de cultura relațională a colectivului.

Rolul consilierului școlar

Consilierul școlar are un rol preventiv, educativ și de intervenție. Prima etapă constă în crearea unui spațiu securizant în care elevul să poată vorbi despre propriile preocupări fără teama de judecată. Atitudinea consilierului trebuie să fie empatică, nonstigmatizantă și orientată spre resursele elevului.

Intervenția poate include activități individuale și de grup, axate pe autocunoaștere, identificarea calităților personale, dezvoltarea gândirii critice și gestionarea presiunii sociale. Este important ca elevii să înțeleagă faptul că valoarea personală nu este determinată exclusiv de aspectul fizic, de greutate sau de conformarea la anumite standarde estetice.

În cadrul activităților de consiliere pot fi utilizate exerciții de identificare a punctelor forte, jurnalul calităților personale, analiza gândurilor negative și reformularea acestora într-o manieră realistă și constructivă. De asemenea, discuțiile despre rețelele sociale pot urmări dezvoltarea alfabetizării media: elevii pot fi învățați să recunoască imaginile editate, standardele nerealiste și mecanismele prin care platformele digitale pot influența percepția asupra propriei persoane.

O direcție importantă de intervenție este promovarea unei relații sănătoase cu propriul corp. Accentul trebuie pus pe funcționalitatea corpului, sănătate, diversitate și respect de sine, evitându-se transmiterea unor mesaje centrate exclusiv pe greutate sau aspect estetic. În același timp, consilierul trebuie să fie atent la limitele competențelor profesionale. Atunci când sunt identificate semne care pot indica o problemă psihologică sau o tulburare asociată imaginii corporale ori alimentației, este necesară orientarea elevului către servicii specializate și colaborarea responsabilă cu familia, cu respectarea confidențialității și a cadrului profesional.

Direcții de prevenție în școală

Prevenția eficientă presupune o abordare la nivelul întregii comunități școlare. Cadrele didactice pot contribui prin utilizarea unui limbaj respectuos și prin evitarea comentariilor depreciative referitoare la aspectul fizic al elevilor. Activitățile educaționale pot aborda diversitatea corporală, acceptarea de sine, relațiile sănătoase cu ceilalți și utilizarea responsabilă a rețelelor sociale.

De asemenea, este importantă implicarea părinților. Aceștia pot fi informați cu privire la impactul pe care îl pot avea

Bibliografie

- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Guest, E., Zucchelli, F., Costa, B., Bhatia, R., Halliwell, E., & Harcourt, D. (2022). A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. *Body Image, 42*, 58–74.
- Kurz, M., Rosendahl, J., Rodeck, J., Muehleck, J., & Berger, U. (2022). School-based interventions improve body image and media literacy in youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Prevention, 43*, 5–23.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Strategiile de învățare la elevi – abordare din perspectiva consilierului școlar Studiu de specialitate

Profesor Consilier Școlar, Micu Anca Petronela
CJRAE Vaslui/Liceul cu Program Sportiv,
Vaslui+Școala Gimnazială ”Dimitrie Cantemir”, Vaslui

Rezumat

Învățarea reprezintă un proces complex, influențat de factori cognitivi, emoționali, motivaționali și sociali. În mediul școlar, dezvoltarea unor strategii eficiente de învățare constituie una dintre condițiile esențiale pentru obținerea performanței academice și pentru formarea autonomiei elevului. Din perspectiva consilierului școlar, sprijinirea elevilor în identificarea și utilizarea strategiilor adecvate de învățare nu presupune doar transmiterea unor tehnici de memorare, ci și dezvoltarea capacității de autoreglare, planificare, monitorizare și evaluare a propriei activități de învățare.

Prezentul studiu analizează principalele categorii de strategii de învățare utilizate de elevi, factorii care influențează alegerea și eficiența acestora, precum și rolul consilierului școlar în formarea unor comportamente de învățare autonome și adaptative. Sunt evidențiate strategii precum organizarea și planificarea timpului, elaborarea informației, învățarea activă, repetiția distribuită, autoevaluarea, utilizarea hărților conceptuale, gestionarea emoțiilor și autoreglarea învățării.

Cuvinte-cheie: strategii de învățare, elevi, consiliere școlară, autoreglare, motivație, metacogniție, performanță școlară.

1. Introducere

Succesul școlar nu este determinat exclusiv de nivelul capacităților intelectuale ale elevului. Modul în care acesta își organizează activitatea, își stabilește obiectivele, selectează informațiile relevante, își monitorizează progresul și își gestionează emoțiile are un rol important în eficiența învățării.

În practica de consiliere școlară se observă frecvent faptul că elevii întâmpină dificultăți nu neapărat din cauza lipsei capacității de învățare, ci din cauza utilizării unor strategii ineficiente. Învățarea mecanică, amânarea sarcinilor, lipsa unui program de studiu, dificultatea de concentrare, utilizarea excesivă a dispozitivelor digitale sau anxietatea asociată evaluărilor pot reduce semnificativ eficiența procesului de învățare.

Din această perspectivă, consilierul școlar are un rol important în identificarea dificultăților și în facilitarea dezvoltării unor competențe de învățare transferabile. Intervenția consilierului urmărește formarea elevului ca „învățător autonom”, capabil să își adapteze metodele de lucru la propriile nevoi și la specificul sarcinii.

2. Conceptul de strategie de învățare

Strategiile de învățare pot fi definite ca ansambluri de metode, procedee și comportamente utilizate intenționat de elev pentru a facilita dobândirea, organizarea, înțelegerea, memorarea și utilizarea informațiilor.

O strategie eficientă presupune mai mult decât efectuarea repetată a unei activități. Ea implică un anumit grad de intenționalitate și autoreglare: elevul stabilește ce are de realizat, alege modalitatea prin care consideră că poate ajunge la obiectiv, monitorizează rezultatele și modifică strategia atunci când aceasta nu produce efectele așteptate.

În acest sens, strategiile de învățare sunt strâns legate de procesele metacognitive. Elevul eficient nu doar învață, ci reflectează asupra modului în care învață. El își poate pune întrebări precum: „Ce trebuie să învăț?”, „Ce știu deja?”, „Ce metodă mi se potrivește?”, „Cum verific dacă am înțeles?” sau „Ce trebuie să schimb pentru a obține un rezultat mai bun?”.

3. Principalele strategii de învățare utilizate de elevi

3.1. Planificarea și organizarea timpului

Gestionarea eficientă a timpului reprezintă o competență esențială pentru succesul școlar. Elevii care își organizează activitatea în funcție de priorități și termene au șanse mai mari să reducă procrastinarea și suprasolicitarea.

Consilierul școlar poate sprijini elevul în elaborarea unui program realist de studiu, care să includă perioade de învățare, pauze, activități recreative, somn și timp pentru familie sau relații sociale.

Este important ca planificarea să fie adaptată vârstei și particularităților individuale. Un program excesiv de rigid poate genera frustrare și sentimentul de eșec atunci când nu este respectat integral.

3.2. Învățarea activă

Învățarea activă presupune implicarea directă a elevului în procesul de prelucrare a informației. În loc să recitească pasiv un text de mai multe ori, elevul este încurajat să formuleze întrebări, să explice cu propriile cuvinte, să rezolve probleme, să realizeze conexiuni și să utilizeze informațiile în contexte noi.

Din perspectiva consilierului școlar, este util ca elevul să înțeleagă diferența dintre „a sta cu lecția în față” și „a învăța efectiv”. Simplul timp petrecut la birou nu reprezintă un indicator suficient al eficienței.

3.3. Repetiția distribuită

Distribuirea învățării pe mai multe sesiuni, desfășurate la intervale de timp, este în general mai eficientă decât concentrarea întregului efort într-o singură sesiune de studiu.

Elevii pot fi încurajați să revadă informațiile periodic, în loc să încerce să învețe întreaga materie într-un timp foarte scurt înaintea unei evaluări. Această strategie contribuie la consolidarea pe termen lung a cunoștințelor și la reducerea presiunii asociate pregătirii de ultim moment.

3.4. Recuperarea activă a informației

O strategie importantă este încercarea de a reproduce informația din memorie fără a consulta imediat materialul de studiu. Elevul poate închide manualul și poate încerca să răspundă la întrebări, să explice o noțiune, să rezolve un exercițiu sau să reconstruiască ideile principale.

Această metodă îl ajută pe elev să identifice ceea ce știe cu adevărat și ceea ce doar îi este familiar prin recitire.

3.5. Elaborarea și asocierea informațiilor

Înțelegerea devine mai profundă atunci când elevul conectează informațiile noi cu ceea ce știe deja. Formularea unor exemple personale, explicarea unei noțiuni prin propriile cuvinte și stabilirea unor relații între concepte reprezintă forme de elaborare a informației.

Consilierul poate utiliza exerciții prin care elevii sunt încurajați să răspundă la întrebări de tipul: „De ce?”, „Cum?”, „Cu ce se aseamănă?”, „Prin ce se deosebește?” sau „Unde aș putea aplica această informație?”.

3.6. Organizarea vizuală a informațiilor

Schemele, tabelele, hărțile conceptuale și reprezentările grafice pot facilita structurarea informației, în special atunci când materia conține numeroase concepte și relații între acestea.

Este important însă ca instrumentele vizuale să fie utilizate ca modalități de organizare și înțelegere, nu doar ca activități estetice. Realizarea unei scheme este eficientă atunci când presupune selectarea și ierarhizarea informațiilor relevante.

3.7. Autoevaluarea și monitorizarea progresului

Un elev autonom trebuie să fie capabil să își evalueze propriul nivel de pregătire. Autoevaluarea poate include verificarea cunoștințelor prin întrebări, exerciții, teste de antrenament sau explicarea lecției fără suport.

Consilierul școlar poate contribui la dezvoltarea acestei competențe prin promovarea unei perspective constructive asupra greșelii. Greșeala nu trebuie interpretată exclusiv ca eșec, ci și ca informație despre ceea ce necesită consolidare.

4. Dimensiunea metacognitivă a învățării

Metacogniția se referă, în esență, la capacitatea individului de a reflecta asupra propriilor procese cognitive și de a le regla.

În activitatea de consiliere, dezvoltarea metacogniției poate fi realizată prin trei etape:

1. **Planificarea** – elevul stabilește obiectivul și modalitatea de lucru.
2. **Monitorizarea** – elevul verifică dacă înțelege și dacă strategia utilizată este eficientă.
3. **Evaluarea** – elevul analizează rezultatul și identifică eventualele modificări necesare.

Această abordare contribuie la trecerea de la dependența de adult la autonomia în învățare.

5. Rolul motivației în alegerea strategiilor de învățare

Motivația reprezintă un factor important în implicarea elevului în activitatea școlară. Un elev care percepe învățarea ca fiind lipsită de sens poate utiliza superficial chiar și strategii eficiente.

Din perspectiva consilierului școlar, este necesară explorarea motivelor pentru care elevul învață. Motivația poate fi asociată cu interesul personal, dorința de dezvoltare, satisfacția obținerii unui rezultat bun, obiective profesionale viitoare sau nevoia de recunoaștere.

Intervenția de consiliere trebuie să urmărească dezvoltarea unei motivații cât mai autonome, bazate pe obiective realiste și pe percepția progresului personal, nu exclusiv pe recompense sau pe evitarea pedepselor.

Stabilirea unor obiective mici, concrete și realizabile poate contribui la creșterea sentimentului de competență. De exemplu, obiectivul „voi învăța matematica” poate fi înlocuit cu „astăzi voi rezolva și voi verifica zece exerciții privind ecuațiile de gradul I”.

6. Factorii emoționali și influența lor asupra învățării

Activitatea de învățare este influențată semnificativ de starea emoțională a elevului. Anxietatea, stresul, frica de eșec, lipsa încrederii în sine sau presiunea excesivă privind performanța pot afecta atenția și capacitatea de concentrare.

În consilierea școlară, elevul poate fi sprijinit să identifice emoțiile asociate învățării și situațiilor de evaluare. Tehnicile de respirație și relaxare, restructurarea gândurilor negative, formularea unor obiective realiste și dezvoltarea unor rutine de pregătire pot constitui componente ale intervenției.

Este important ca mesajul transmis elevului să fie unul echilibrat: performanța școlară este relevantă, însă valoarea personală a elevului nu trebuie redusă la note.

7. Bariere în utilizarea strategiilor eficiente

În practica școlară pot fi identificate mai multe bariere:

- lipsa unor rutine de studiu;
- procrastinarea;
- utilizarea predominantă a memorării mecanice;
- dificultatea de concentrare;
- obiective de învățare nerealiste;
- lipsa motivației;
- anxietatea față de evaluare;
- oboseala și lipsa unui program echilibrat;
- utilizarea necontrolată a dispozitivelor digitale;
- convingerea că „nu sunt bun la materia respectivă”;
- dificultatea de a cere ajutor atunci când apar probleme.

Aceste bariere trebuie analizate individual. Consilierul școlar nu pornește de la presupunerea că aceeași intervenție este potrivită pentru toți elevii.

8. Rolul consilierului școlar

Consilierul școlar poate avea un rol important în dezvoltarea competențelor de învățare prin activități individuale și de grup.

Intervenția poate urmări:

- identificarea stilului personal de organizare și a obiceiurilor de învățare;
- conștientizarea punctelor forte și a dificultăților;
- stabilirea unor obiective academice realiste;
- dezvoltarea abilităților de planificare;
- formarea unor rutine de studiu;
- exersarea strategiilor de învățare activă;
- dezvoltarea competențelor metacognitive;
- gestionarea anxietății și a stresului școlar;
- dezvoltarea rezilienței și a toleranței la frustrare;
- îmbunătățirea motivației pentru învățare;
- facilitarea comunicării dintre elev, familie și cadrele didactice.

Consilierea poate fi realizată prin sesiuni tematice, ateliere, exerciții practice, fișe de autoevaluare, discuții individuale și activități de grup.

9. Propunere de intervenție consiliativă

O intervenție destinată dezvoltării strategiilor de învățare poate fi organizată pe parcursul mai multor ședințe.

Etapa I – Evaluarea nevoilor

Elevii sunt invitați să analizeze propriile obiceiuri de învățare: când învață, cât timp alocă, ce metode folosesc, ce dificultăți întâmpină și cum se pregătesc pentru evaluări.

Etapa a II-a – Stabilirea obiectivelor

Fiecare elev formulează obiective clare și realizabile, utilizând criterii precum specificitatea, realismul și posibilitatea de monitorizare.

Etapa a III-a – Exersarea strategiilor

Elevii experimentează metode precum recuperarea activă, repetiția distribuită, elaborarea, realizarea schemelor și autoevaluarea.

Etapa a IV-a – Gestionarea factorilor emoționali

Sunt abordate stresul, anxietatea, perfecționismul, frica de greșeală și tendința de evitare a sarcinilor dificile.

Etapa a V-a – Monitorizarea progresului

Elevii reflectează asupra strategiilor utilizate și identifică metodele care au fost eficiente pentru ei.

10. Recomandări pentru elevi, părinți și cadre didactice

Pentru elevi, este recomandată dezvoltarea treptată a autonomiei, evitarea învățării exclusiv în ultima clipă și utilizarea unor metode active de lucru.

Părinții pot contribui prin asigurarea unui climat echilibrat, în care rezultatele școlare sunt valorizate fără a transforma performanța într-o sursă permanentă de presiune. Este util ca părintele să fie interesat nu numai de nota obținută, ci și de efortul, progresul și strategiile utilizate de copil.

Cadrele didactice pot sprijini dezvoltarea strategiilor de învățare prin explicarea explicită a modalităților de studiu, oferirea unui feedback constructiv și încurajarea elevilor să reflecteze asupra modului în care au ajuns la un anumit rezultat.

11. Concluzii

Strategiile de învățare reprezintă o componentă fundamentală a succesului școlar și a dezvoltării autonomiei elevului. Eficiența învățării nu depinde doar de cantitatea de timp alocată studiului, ci și de calitatea strategiilor utilizate.

Din perspectiva consilierului școlar, intervenția trebuie să depășească abordarea centrată exclusiv pe rezultate și să urmărească formarea unor competențe pe termen lung: planificarea, autoreglarea, metacogniția, gestionarea emoțiilor, motivația și capacitatea de adaptare.

Un elev eficient nu este neapărat cel care învață cel mai mult, ci cel care ajunge să înțeleagă **cum să învețe**, să își observe propriul progres și să își adapteze strategiile în funcție de obiective și de cerințele situației.

În acest context, consilierul școlar poate deveni un facilitator al autonomiei în învățare, contribuind la transformarea procesului educațional dintr-o experiență bazată predominant pe memorare și evaluare într-un proces de dezvoltare personală, autoreglare și formare continuă.

Bibliografie selectivă

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning, 2011*(126), 45–53.

Stilurile de predare și motivarea elevilor pentru învățare

Prof. Dragomir Annaymone, Școala Gimnazială
„Mihai Eminescu”, Lipova, județul Bacău

În literatura de specialitate există mai multe criterii de clasificare a stilurilor de predare. Cea mai cunoscută clasificare a acestora este cea care are la bază criteriul relației profesorului-manager cu clasa de elevi. Conform acestui criteriu, se disting următoarele stiluri:

4. Stilul democratic – profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, potențialul lor creativ; valorizează experiența cognitivă a elevilor, cooperează cu elevii în organizarea situației de învățare; desfășurarea activităților este rezultatul unor decizii colective; repartizarea sarcinilor de lucru este decisă de grup, iar alegerile colaboratorilor se face în mod liber; profeorul încearcă să se comporte ca un membru obișnuit și egal cu ceilalți membri ai grupului. Stilul democratic se distinge prin faptul că profesorul elaborează și propune mai multe variante de predare-învățare, elevii având posibilitatea să aleagă și libertatea de a se asocia cu cine doresc pentru a rezolva anumite sarcini și probleme ale învățării. Profesorul prezintă criteriile comune de apreciere, de întărire pozitivă/ negativă pe care le respectă împreună cu elevii.

Stilul democratic caracterizează profesorul care:

- invită grupul de elevi să participe la stabilirea manierei de oraganizare;
- oferă elevilor posibilitatea de a alege de fiecare dată când solicită un sfat cu privire la îndeplinirea sarcinii;
- ajută elevii să inițieze acțiuni, să le analizeze, le acceptă opiniile, le dirijează discret activitatea;
- creează o atmosferă de toleranță și de respect, de cooperare, de coeziune afectivă, de confruntare a opiniilor și a concepțiilor;
- îi determină pe elevi să gândească, să comunice, să formuleze raționamente, să analizeze, să compare, să sintetizeze, să pună întrebări, să construiască răspunsuri, să aplice cunoștințe.

5. Stilul autoritar se caracterizează prin selectarea și promovarea tehnicilor, a procedeelor de învățare, a modalităților de lucru, a etapelor activității dirijate efectiv de către profesor. El structurează timpul, nu încurajează inițiativele, sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor, menține o anumită distanță față de grup. Din punct de vedere pedagogic dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul acțiunii, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă.

Caracteristicile stilului autoritar:

- obiectivele generale ale grupului sunt stabilite de către profesor;
- modalitățile de lucru și etapele activității sunt decise de către profesor, astfel încât membrii grupului nu vor cunoaște dinainte ceea ce urmează să se realizeze;
- profesorul este cel care decide și impune fiecăruia sarcina de realizat și colaboratorii care participă la activitate;
- profesorul personalizează laudele și criticile, dar atitudinea sa este mai degrabă rece și impersonală; el recompensează sau sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor menținându-se la o anumită distanță de grup.

Stilul autoritar i se atribuie profesorului care:

- ia toate deciziile;
- nu arată elevilor planul de ansamblu al activităților;

- exercită un control strict;
- are rolul dominant în comunicare;
- se menține în afara activităților concrete ale grupului;
- nu poate cunoaște diferențele individuale de receptare cognitivă și afectivă a informației.

6. Stilul permisiv/ laissez-faire evidențiază rolul pasiv al educatorului, indiferența, minimalizarea fenomenelor semnificative în procesul instruirii; acceptă deciziile elevilor, comune sau individuale; nu face evaluări referitoare la comportamentele elevilor, manifestă un nivel scăzut al aspirațiilor și exigențelor pedagogice ale predării; lasă demersul didactic să meargă de la sine; favorizează obținerea de rezultate slabe ale elevilor la învățătură și manifestarea conduitelor deviante. Stilul permisiv dezechilibrează corelația educator-educat prin accentuarea rolului celui educat, ceea ce conduce la blocarea canalelor de conexiune inversă internă. Acet stil de predare caracterizează un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă și cum predă, fiind sigur că elevii înțeleg.

Stilul permisiv caracterizează profesorul care:

- își limitează foarte mult participarea la activitățile elevilor;
- afișează o atitudine prietenoasă, dar prin ceea ce face sugerează indiferență și lipsă de implicare;
- este ezitant în a da sugestii și evită constant orice evaluare a ideilor sau a conduitelor participanților;
- determină, în timp, apariția neatenției, a plictiselii.

Consider că motivația elevilor pentru învățare este condiționată mai ales de cât de mult îi place profesorul și disciplina predată de acesta. Am observat, de-a lungul timpului, că elevilor le este mai ușor să comunice cu un profesor care este empatic, calm, cu un stil de predare democratic, care arată înțelegere față de elevi.

Din punct de vedere teoretic, motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl motivează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. „În funcție de sursa din care provine, distingem între motivația extrinsecă (sursa este externă activității de învățare: competiția, încurajarea, lauda, recompensa, dojana, mustrarea, pedeapsa etc.) și motivația intrinsecă (sursa este internă: dorința de cunoaștere, de perfecționare, trebuința de statut ridicat, aspirațiile profesionale, dorința de a fi util etc.)”. (Daniela Crețu, Adriana Nicu, *Pedagogie pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura ULBS, 2009, p.175).

Pentru a-l instrui pe elev în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la reușita elevului în activitatea de învățare. Studiile din domeniul psihopedagogiei arată care sunt cele mai importante trebuințe ale elevilor și cum putem construi pe baza lor o motivație stabilă pentru învățare. Trebuințele de apartenență includ afecțiunea, oferirea și primirea de dragoste și de prietenie, precum și interacțiunea socială. Prin urmare, este important ca profesorul să stabilească o relație de comunicare profundă cu elevul, să creeze în sala de clasă o atmosferă de coeziune afectivă care să consolideze nevoile de apartenență pe care le au elevii. De asemenea, este necesar ca să fie satisfăcute nevoile de stimă ale elevilor. Stima de sine este un factor-cheie în creșterea motivării pentru învățare. Satisfacerea acestei nevoi duce la încredere în forțele proprii, putere, încredere, în timp ce nesatisfacerea ei poate conduce copilul la sentimente de inferioritate.

Implicarea participării active a elevilor, dezvoltarea unui mediu prietenos de învățare, de cooperare și colaborare, încurajarea elevilor și folosirea noilor tehnologii informaționale sunt câteva dintre caracteristicile stilului de predare democratic, care promovează eficiența învățării și succesul elevilor.

Bibliografie:

Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Ghidul profesorului*, Editura POLIROM, 2017.

Învățarea colaborativă

Prof. Dragomir Annaymone, Școala Gimnazială
„Mihai Eminescu”, Lipova, jud. Bacău

Învățarea colaborativă este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupuri mici lucrează împreună pentru atingeerea unui scop comun. Învățarea prin cooperare pornește de la premisa că subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând, în același timp, mai temeinic decât în cazul lucrului individual.

Cercetările pedagocice au demonstrat că metodele de învățare colaborativă pot consolida atitudinile pozitive față de învățare și pot îmbunătăți performanțele, rezultatele și stima de sine ale elevilor, proovând interacțiunea pozitivă și sprijinul reciproc între elevi.

Printre factorii favorizanți ai învățării colaborative se numără: șanse mai mari ca printre membrii grupului să existe un copil care să descopere soluția; resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție) sunt mai bogate decât în cazurile individuale; dezvoltarea unor atitudini și comportamente bazate pe încredere; dezvoltarea capacității de autoevaluare a coechipierilor; valorificarea schimburilor intelectuale și verbale, mizând pe o logică a învățării care ține cont de părerile celorlalți.

Învățarea colaborativă prezintă mai multe avantaje pentru elevi, precum: aceștia sunt apreciați pozitiv și ajung să aibă rezultate bune, în condițiile în care și ceilalți membri ai grupului obțin aceleași rezultate; se formează o gamă largă de forme de interacțiune ce duc la acceptarea și toleranța față de celălalt; determină creșterea stimei de sine și reducerea anxietății.

Spațiul virtual accentuează principiul împărtășirii în comun a unor informații sau competențe pentru a reuși în derularea unui proiect comun. Chiar dacă din punct de vedere fizic, învățarea on-line presupune separarea cursanților, din punctul de vedere al schimburilor cognitive el presupune un permanent schimb, o dinamică a relațiilor interpersonale.

Învățarea colaborativă presupune activități precum:

- schimbul de informații sau puncte de vedere între parteneri;
- circumscrierea unor obiective comune;
- planificarea și gestionarea în comun a timpului de învățare;
- organizarea efectivă a muncii prin detalierea și convenirea asupra unor etape;
- împărtășirea unor experiențe, competențe, cunoștințe validate personal;
- colaborarea și co-elaborarea în artefacte, produse, conținuturi informaționale;
- dimensionarea în comun a unor dispozitive de accesare a cunoașterii;
- structurarea și definitivarea unor competențe ale grupului respectiv de învățare.

Învățarea colaborativă se aplică, mai ales, în cadrul sistemului de educație deschis și la distanță, precum și în cazul activităților de tutorat. Tutoratul esteacea acțiune de supraveghere, îndrumare și facilitare a educaților în direcția exploatării anumitor oportunități, pentru a intra în posesia cunoașterii sau a-și formula anumite competențe în consesn cu anumite obiective educaționale. Colaborarea virtuală poate fi însoțită și trebuie completată de întâlniri fizice.

Bibliografie:

Cucoș, Constantin, *Instruire asistată de calculator* (Manual pentru PIPP, Învățământ la distanță), Editura Universității ”Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2017.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

DE LA CUBURI LA SIMBOLURI:

CUM ÎNVAȚĂ COPILUL DE CLASA I SĂ GÂNDEASCĂ MATEMATIC? - Repere psihopedagogice și didactice pentru predarea conceptelor abstracte

Prof înv primar Rodica Alina Istrate

Școala Gimnazială ”Ion Creangă”, Cluj- Napoca

Rezumat

Predarea matematicii în clasa I presupune o provocare fundamentală: copilul este introdus într-un univers conceptual și simbolic care depășește experiența sa imediată. Numărul, egalitatea, operațiile aritmetice, valoarea pozițională sau relațiile cantitative nu pot fi însușite autentic prin memorarea unor simboluri și proceduri. Ele se construiesc progresiv, prin acțiune, reprezentare, limbaj și abstractizare. Lucrarea analizează modalități de accesibilizare a conceptelor matematice pentru școlarul mic, cu accent asupra conexiunii dintre reprezentările concrete, semiconcrete și abstracte, asupra rolului limbajului matematic și al întrebărilor care solicită explicarea raționamentului. Sunt valorificate cercetări internaționale și lucrări de didactica matematicii din România, precum și prevederile curriculare pentru învățământul primar. Ideea centrală susținută este că abstractizarea nu trebuie grăbită, dar nici amânată: ea trebuie construită prin treceri deliberate și flexibile de la experiența copilului la reprezentare și, ulterior, la simbol.

Cuvinte-cheie: matematică, clasa I, concepte abstracte, reprezentări, manipulativ, limbaj matematic, abstractizare.

1. Introducere

Pentru adult, expresia matematică 5 + 3 = 8 este transparentă. Pentru copilul de clasa I, însă, cifrele și semnele nu au în mod spontan semnificația pe care le-o atribuim noi. Cifra „5” nu este doar un semn grafic, ci trebuie asociată cu o cantitate; semnul „+” trebuie înțeles ca reprezentând o relație sau o transformare cantitativă, iar „=” trebuie construit ca expresie a unei relații de egalitate, nu doar ca semnal că „urmează răspunsul”.

De aici rezultă una dintre problemele fundamentale ale predării matematicii la începutul școlarității: cum poate fi transformat abstractul într-o experiență accesibilă fără ca matematica să fie redusă la manipularea unor obiecte?

Programa școlară românească pentru clasa I, aprobată prin Ordinul nr. 3418/2013, înscrie matematica în aria „Matematică și explorarea mediului”, într-o perspectivă care valorifică experiența copilului și dezvoltarea progresivă a competențelor. În acest context, rolul cadrului didactic nu este de a transmite rapid simboluri și algoritmi, ci de a organiza situații prin care elevul să descopere sensul acestora.

2. De la experiență la reprezentare și simbol

Una dintre cele mai importante direcții ale cercetării actuale în educația matematică este utilizarea reprezentărilor concrete și semiconcrete pentru sprijinirea înțelegerii conceptelor. Ghidul What Works Clearinghouse *Assisting*

Students Struggling with Mathematics: Intervention in the Elementary Grades recomandă utilizarea unor reprezentări concrete și semiconcrete bine alese și conectarea explicită a acestora cu reprezentările abstracte, precum numerele și notația matematică.

În etapa concretă, elevul poate utiliza cuburi, jetoane, riglete, bețișoare, obiecte din mediul apropiat sau alte materiale. În etapa semiconcretă, obiectele sunt înlocuite prin desene, puncte, scheme, tabele sau linia numerică. În etapa abstractă apar numerele și simbolurile.

Totuși, această progresie nu trebuie transformată într-o rețetă rigidă. Resursele actuale ale IES subliniază că profesorul trebuie să utilizeze flexibil două sau mai multe reprezentări, în funcție de obiectivul matematic și de nevoile elevului.

De exemplu, pentru 6 + 4, elevii pot construi două colecții de obiecte, le pot reuni și număra. Ulterior, pot desena cele două colecții, le pot reprezenta pe linia numerică și pot ajunge la expresia 6 + 4 = 10. În acest mod, simbolul devine o formă condensată a unei relații deja experimentate.

Așadar, concretul nu este scopul învățării, ci un mijloc prin care devine vizibil ceea ce, ulterior, copilul va trebui să poată gândi abstract.

3. Numărul, egalitatea și operațiile – concepte care trebuie construite

Conceptul de număr oferă un exemplu relevant. Copilul trebuie să descopere că șase obiecte rămân „șase”, indiferent dacă sunt cuburi, creioane sau puncte și indiferent de modul în care sunt așezate. Cifra **6** devine astfel reprezentarea convențională a unei cardinalități deja înțelese.

Același principiu este important în cazul egalității. Elevul care învață că „=” înseamnă doar „calculează și scrie rezultatul” poate rezolva corect exerciții de tipul 5 + 2 = 7, fără să înțeleagă natura relațională a simbolului. Pentru dezvoltarea gândirii matematice sunt utile situații precum 7 = 5 + 2 sau 4 + 3 = 6 + 1, în care copilul este obligat să compare cele două expresii.

Operațiile aritmetice trebuie, de asemenea, desprinse de simpla executare a unor proceduri. Adunarea poate fi experimentată prin reunire sau adăugare, iar scăderea prin luare, micșorare sau comparare. Elevul trebuie să poată spune ce reprezintă fiecare număr și ce transformare exprimă operația.

În acest sens, Petrovici (2014) tratează formarea conceptelor matematice în strânsă legătură cu particularitățile psihopedagogice ale elevului din învățământul primar și cu utilizarea unor strategii de predare adaptate procesului de construire a cunoașterii matematice. Lucrarea este dedicată explicit metodologiei predării noțiunilor matematice în învățământul primar.

4. Limbajul matematic – legătura dintre ceea ce copilul face și ceea ce înțelege

Un concept matematic nu este pe deplin construit dacă elevul poate efectua o acțiune, dar nu poate explica ce a făcut. De aceea, limbajul matematic reprezintă o componentă esențială a abstractizării.

Înainte de a utiliza exclusiv simbolurile, copilul trebuie să aibă ocazia să formuleze verbal relații precum: „sunt mai multe”, „sunt mai puține”, „sunt la fel de multe”, „am adăugat”, „am luat”, „rămân”, „este cu două mai mult”.

Ghidul What Works Clearinghouse acordă o recomandare distinctă predării limbajului matematic și susținerii elevilor în exprimarea propriei înțelegeri.

În practica didactică, întrebări aparent simple pot produce un câștig conceptual important:„Cum ai știut?”, „Poți să arăți și altfel?”, „Ce reprezintă acest număr?”, „De ce ai ales semnul +?”, „Cum ai putea explica fără să folosești cifre?” Prin asemenea întrebări, elevul este determinat să facă trecerea de la executarea unei sarcini la conștientizarea propriului raționament.

5. Manipulativele: sprijin pentru gândire, nu substitut al gândirii

Materialele concrete sunt valoroase numai dacă sunt integrate într-un demers didactic intenționat. Copilul nu învață matematica doar pentru că manipulează cuburi sau jetoane. El trebuie ajutat să identifice relația matematică pe care materialul o reprezintă.

Această idee este susținută de literatura de specialitate. Meta-analiza realizată de Carbonneau, Marley și Selig (2013), pe baza a 55 de studii, a analizat eficiența manipulativelor în predarea matematicii și a arătat că acestea pot susține învățarea, dar eficiența lor depinde de modul în care sunt integrate în instruire.

Prin urmare, profesorul trebuie să evite două extreme: abandonarea concretului și dependența de concret.

Prima îl privează pe copil de un sprijin necesar construirii sensului; a doua împiedică generalizarea și transferul.

Un reper metodic relevant este întrebarea: „Cum putem arăta aceeași idee fără obiectele pe care le avem în față?”. Această întrebare obligă elevul să transforme acțiunea în reprezentare și reprezentarea în gândire.

6. Reprezentările multiple și flexibilitatea gândirii

Aceeași relație matematică poate fi reprezentată prin obiecte, desen, cuvinte, linie numerică sau simboluri. Importantă nu este folosirea unui număr cât mai mare de reprezentări, ci realizarea conexiunilor dintre ele.

De exemplu, pentru **8 – 3**, elevul poate lua trei obiecte dintr-o colecție de opt, poate desena situația, poate face trei pași înapoi pe linia numerică și, în final, poate utiliza notația simbolică. Dacă aceste forme sunt prezentate izolat, copilul poate învăța patru proceduri diferite. Dacă sunt conectate explicit, el poate descoperi că toate exprimă aceeași relație matematică.

Cercetarea actuală recomandă tocmai utilizarea reprezentărilor ca „instrumente de gândire”, pentru modelarea și rezolvarea problemelor, precum și pentru explicarea raționamentului.

Această perspectivă schimbă și rolul profesorului: nu este suficient să întrebe „Care este răspunsul?”, ci trebuie să creeze contexte în care elevii să compare strategii, să justifice și să reprezinte.

7. Principii didactice pentru predarea abstractului la clasa I

Din perspectiva cercetării și a experienței didactice pot fi formulate câteva principii esențiale:

1. Pornirea de la experiența copilului. Conceptul trebuie ancorat într-o situație pe care elevul o poate înțelege și explora.

2. Conectarea reprezentărilor. Obiectul, desenul, limbajul și simbolul trebuie prezentate ca forme diferite ale aceleiași idei matematice.

3. Utilizarea intenționată a materialelor. Fiecare manipulativ trebuie să răspundă unui obiectiv conceptual clar.

4. Verbalizarea raționamentului. Elevul trebuie să explice ce a făcut și de ce.

5. Abstractizarea progresivă, dar flexibilă. Nu toți copiii au nevoie de aceeași perioadă de lucru cu concretul.

6. Revenirea la reprezentări atunci când este necesar. Dacă elevul nu înțelege simbolul sau procedura, revenirea la un model concret ori semiconcret nu reprezintă un regres, ci o strategie de clarificare.

7. Evaluarea înțelegerii. Rezultatul corect trebuie completat prin explicație, reprezentare și justificare.

8. Concluzii

Predarea conceptelor abstracte la matematică în clasa I nu presupune alegerea între „concret” și „abstract”, ci construirea unor punți între experiență, reprezentare, limbaj și simbol.

Cercetările internaționale și recomandările bazate pe dovezi susțin folosirea reprezentărilor concrete și semiconcrete, a limbajului matematic și a liniei numerice, dar atrag atenția asupra necesității conectării explicite a acestora cu notația abstractă.

Pentru școlarul mic, matematica devine accesibilă atunci când simbolurile nu sunt oferite ca simple convenții de memorat, ci ca răspunsuri la experiențe și întrebări pe care copilul le-a întâlnit deja.

În consecință, adevărata performanță a profesorului nu constă în a-l determina pe elev să ajungă cât mai repede la simbol, ci în a-l ajuta să ajungă la momentul în care simbolul are sens.

De la cuburi la cifre, de la desen la ecuație și de la acțiune la raționament se construiește, de fapt, drumul copilului către gândirea matematică.

Bibliografie

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carbonneau, K. J., Marley, S. C., & Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 380–400.

Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y., & Goldstone, R. L. (2014). Concreteness fading in mathematics and science instruction: A systematic review. *Educational Psychology Review, 26*, 9–25.

Institute of Education Sciences – What Works Clearinghouse. (2021). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Intervention in the Elementary Grades*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 47*, 175–197.

Petrovici, C. (2014). *Didactica matematicii pentru învățământul primar*. Iași: Polirom.

Ministerul Educației Naționale. (2013). *Ordinul nr. 3418/19.03.2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. București.

Neagu, M., & Mocanu, M. (2007). *Metodica predării matematicii în ciclul primar*. Iași: Polirom.

Purcaru, M. A. (2008). *Metodica activităților matematice și aritmeticii pentru institutori/profesori din învățământul primar și preșcolar*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”.

Roșu, M., & Roman, M. (2007). *Didactica matematicii în învățământul primar*. București: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

METODE ȘI INSTRUMENTE ALTERNATIVE DE EVALUARE PENTRU SUSȚINEREA ÎNVĂȚĂRII ÎN CICLUL PRIMAR

Cârdei Paraschiva - Alina
Profesor pentru învățământ primar
Școala Gimnazială „Gheorghe Popadiuc” Rădăuți

Un calificativ trecut în catalog spune că elevul a fost evaluat. Spune însă destul de puțin despre ceea ce acesta ar trebui să facă în continuare. Între „Bine” și „Foarte bine” există uneori o diferență pe care profesorul o poate explica, dar pe care copilul nu o înțelege întotdeauna. Ce am reușit? Unde am greșit? De ce am greșit? Ce pot face pentru ca data viitoare să rezolv mai bine? În momentul în care evaluarea începe să ofere răspunsuri și la asemenea întrebări, ea nu mai reprezintă doar finalul unei secvențe de învățare, ci poate deveni punctul de plecare pentru următoarea.

În învățământul primar, relația copilului cu evaluarea se construiește treptat și poate influența semnificativ modul în care acesta ajunge să se raporteze la propriile reușite și dificultăți. Pentru un elev de vârstă școlară mică, aprecierea profesorului are o greutate deosebită. O formulare, un semn așezat pe o lucrare, un calificativ sau chiar expresia cadrului didactic pot fi interpretate de copil nu doar ca aprecieri ale unei sarcini, ci, uneori, ca aprecieri ale propriei persoane. Din acest motiv, evaluarea presupune nu numai rigoare, ci și responsabilitate pedagogică.

A evalua nu ar trebui să însemne doar a constata cât știe elevul la un anumit moment. Informația obținută prin evaluare devine cu adevărat utilă atunci când este valorificată în continuarea învățării. Dacă profesorul află că un copil nu stăpânește o anumită achiziție, dar activitatea continuă fără ca dificultatea să fie clarificată, evaluarea și-a îndeplinit doar parțial rolul. În schimb, atunci când rezultatul conduce la o explicație suplimentară, la schimbarea unei sarcini, la revenirea asupra unei noțiuni sau la oferirea unui sprijin diferențiat, evaluarea devine parte integrantă a procesului didactic.

Această perspectivă este susținută și în literatura pedagogică românească. Marin Manolescu, în lucrările sale dedicate teoriei și practicii evaluării, evidențiază complexitatea actului evaluativ și necesitatea depășirii unei viziuni limitate la măsurarea și clasificarea rezultatelor. Evaluarea este legată de procesul educațional în ansamblul său, iar informațiile obținute trebuie să poată fundamenta decizii privind continuarea și ameliorarea învățării.

O situație simplă din activitatea școlară poate ilustra această diferență. Doi elevi rezolvă aceeași problemă de matematică și ajung la un rezultat greșit. Privită exclusiv prin prisma răspunsului final, performanța lor poate părea identică. Analiza modului de lucru poate arăta însă două situații complet diferite. Primul elev a înțeles problema, a identificat corect operația necesară, dar a făcut o greșeală de calcul. Al doilea a efectuat corect calculele, însă nu a înțeles relațiile dintre date și a ales o strategie nepotrivită. Același calificativ nu îi spune profesorului – și cu atât mai puțin elevului – de ce fel de intervenție este nevoie.

În primul caz, feedbackul poate orienta copilul spre verificarea calculului și dezvoltarea unor deprinderi de autocontrol. În al doilea caz, este necesară revenirea asupra înțelegerii enunțului și a raționamentului. Evaluarea devine astfel mai mult decât identificarea unui rezultat corect sau greșit. Ea permite profesorului să observe traseul parcurs de elev și să decidă care este pasul următor.

Feedbackul are, din această perspectivă, un rol central. Formulări precum „Foarte bine!”, „Mai ai de lucru!” sau „Fii mai atent!” pot exprima aprecierea profesorului, dar nu oferă întotdeauna suficiente informații pentru continuarea învățării. Copilul are nevoie să știe ce anume a realizat bine și ce poate îmbunătăți. Există o diferență importantă între „Ai greșit trei exerciții” și „Ai ales corect operațiile, dar verifică modul în care ai efectuat calculele”. Prima formulare constată; cea de-a doua oferă o direcție.

La fel, în cazul unei compuneri, observația „Frumos!” îi poate produce elevului satisfacție, însă un feedback precum „Ai construit o introducere care trezește interesul cititorului; încearcă acum să dezvolți mai mult momentul în care personajul ia decizia” îi arată concret atât reușita, cât și posibilitatea de progres. Feedbackul eficient nu înseamnă o explicație lungă pentru fiecare sarcină, ci o informație suficient de clară încât elevul să poată face ceva cu ea.

În învățământul primar, acest lucru este cu atât mai important cu cât copilul învață treptat să se privească pe sine ca persoană care învață. Dacă evaluarea îi transmite constant doar că este „bun” sau „slab”, există riscul ca rezultatul punctual să fie transformat într-o etichetă personală. În schimb, formulări orientate spre proces – „Ai găsit o strategie bună”, „Ai progresat față de lucrarea anterioară”, „Mai trebuie să exersezi acest tip de sarcină” – transmit ideea că performanța poate fi îmbunătățită prin efort, strategie și exercițiu.

O evaluare care sprijină învățarea presupune și acceptarea greșelii ca sursă de informație. În sala de clasă, greșeala este inevitabilă. Ea poate arăta că o noțiune nu a fost înțeleasă, că o regulă a fost aplicată mecanic, că elevul a făcut o asociere nepotrivită sau pur și simplu că atenția sa a scăzut pentru moment. Dincolo de cauza ei, greșeala îi oferă profesorului informații despre procesul de învățare.

De aceea, poate fi util să îi acordăm elevului dreptul de a reveni asupra greșelii. Corectarea unei lucrări nu trebuie să însemne numai privirea răspunsului corect scris de profesor. Copilul poate fi invitat să descopere singur unde s-a produs eroarea, să refacă sarcina, să explice ce a schimbat sau să compare prima variantă cu cea corectată. În acest fel, evaluarea nu se încheie în momentul identificării greșelii.

Să ne imaginăm un elev care primește lucrarea înapoi și vede că a scris incorect mai multe cuvinte. Dacă acestea sunt doar tăiate și înlocuite cu formele corecte, copilul află ce trebuia să scrie. Dacă însă este invitat să observe ce au în comun greșelile sale, să identifice regula pe care nu a aplicat-o și apoi să corecteze singur exemplele, momentul evaluativ se transformă într-un nou moment de învățare. Greșeala nu mai este capătul drumului, ci punctul de la care se poate porni din nou.

În acest context, metodele alternative de evaluare oferă posibilitatea surprinderii unor aspecte pe care o probă scrisă tradițională nu le poate evidenția întotdeauna. Portofoliul, proiectul, observarea sistematică, investigația, autoevaluarea sau evaluarea între colegi nu trebuie privite ca înlocuitori obligatorii ai probelor tradiționale, ci ca modalități complementare de cunoaștere a progresului elevului. Valoarea lor depinde de scopul pentru care sunt utilizate și de modul în care informațiile obținute sunt valorificate.

Portofoliul, de exemplu, poate deveni mai mult decât un dosar în care sunt adunate fișe și lucrări. Dacă elevul este implicat în selectarea unor produse și este invitat să explice de ce le-a ales, portofoliul capătă o dimensiune reflexivă. Copilul poate compara o lucrare realizată la începutul unei perioade cu una mai recentă și poate observa singur ce s-a schimbat. Poate identifica o activitate de care este mândru, una pe care ar dori să o refacă sau o sarcină care i s-a părut dificilă. În acest mod, progresul devine vizibil nu numai pentru profesor și familie, ci și pentru elev.

La fel de valoroasă poate fi observarea sistematică. Nu toate achizițiile importante ale școlarului mic se exprimă într-un test. Capacitatea de a coopera, perseverența în rezolvarea unei sarcini, modul în care solicită ajutor, strategiile pe care le încearcă, capacitatea de a explica unui coleg sau disponibilitatea de a reveni asupra unei greșeli pot fi surprinse mai bine în activitatea obișnuită. Pentru ca observația să depășească nivelul unei impresii generale, profesorul are nevoie de criterii clare și de consemnări realizate cu regularitate.

Proiectul oferă, la rândul său, posibilitatea de a urmări nu numai produsul final, ci și drumul până la acesta. Într-o activitate realizată individual sau în grup pot fi observate documentarea, selectarea informațiilor, organizarea muncii, creativitatea, asumarea responsabilităților și prezentarea rezultatului. Important este ca elevii să știe de la început ce se urmărește. Criteriile clare transformă evaluarea dintr-un verdict surprinzător într-un proces pe care copilul îl poate înțelege și anticipa.

Un loc aparte îl ocupă autoevaluarea. La vârsta școlară mică, ea trebuie construită treptat și adaptată capacității copilului de a reflecta asupra propriei activități. Nu este suficient să îl întrebăm „Ce calificativ crezi că meriți?”, deoarece răspunsul poate fi influențat de dorință, de comparația cu ceilalți sau de neînțelegerea criteriilor. Mai folositoare sunt întrebări concrete: „Ce ți-a ieșit cel mai bine?”, „Unde ai avut nevoie de ajutor?”, „Ce ai face diferit dacă ai relua activitatea?”, „Ce mai ai de exersat?”.

Pot fi utilizate și instrumente foarte simple. La sfârșitul unei activități, elevul poate completa trei enunțuri: „Astăzi am înțeles...”, „Mi-a fost greu să...”, „Mai am nevoie să exersez...”. În alte situații poate utiliza un semafor al învățării: verde pentru „am înțeles și pot explica”, galben pentru „am înțeles parțial”, roșu pentru „am nevoie de ajutor”. Instrumentul este simplu, dar devine valoros atunci când profesorul folosește informația obținută. Dacă mai mulți elevi indică aceeași dificultate, următoarea activitate poate începe tocmai de acolo.

Autoevaluarea nu urmărește transferarea responsabilității evaluării de la profesor către copil, ci formarea capacității acestuia de a-și observa propriul proces de învățare. În timp, elevul poate ajunge să nu mai aștepte exclusiv observația cadrului didactic pentru a constata că ceva nu este clar. Începe să își pună singur întrebări, să verifice, să compare rezultatul cu cerința și să solicite ajutor atunci când are nevoie.

Evaluarea între colegi poate contribui la același proces dacă este atent organizată. Profesorul poate oferi repere clare, precum identificarea unui aspect reușit și formularea unei sugestii de îmbunătățire. Elevii învață astfel să privească un produs prin raportare la criterii și să ofere un feedback respectuos.

Există însă o condiție importantă pentru ca toate aceste metode să își păstreze valoarea: ele nu trebuie transformate în simple ritualuri. Dacă elevul colorează zilnic un semafor, dar nimeni nu revine asupra răspunsului său, instrumentul își pierde sensul. Dacă portofoliul devine doar o mapă voluminoasă, fără selecție și reflecție, acumularea produselor nu înseamnă automat evaluare autentică. Dacă autoevaluarea este cerută mecanic după fiecare activitate, copilul poate învăța să ofere răspunsul pe care crede că profesorul îl așteaptă. Metoda este valoroasă numai în măsura în care informația pe care o produce este folosită.

Această observație este esențială și în alegerea dintre evaluarea tradițională și cea alternativă. Nu este necesar să construim o opoziție artificială între ele. Testul, proba orală sau exercițiul scris își păstrează utilitatea atunci când sunt potrivite scopului urmărit. În același timp, există competențe și comportamente pe care acestea nu le surprind suficient. Profesorul are nevoie, prin urmare, de o paletă variată de modalități de evaluare și de capacitatea de a alege instrumentul potrivit situației.

Un elev care reușește astăzi să scrie un text coerent de câteva enunțuri după ce, cu o perioadă înainte, întâmpina dificultăți în organizarea ideilor are nevoie să îi fie recunoscut progresul. Aceasta nu înseamnă diminuarea exigenței și nici renunțarea la criterii. Înseamnă că evaluarea poate face vizibil drumul parcurs, nu numai distanța rămasă până la atingerea unui reper.

În aceeași măsură, elevul care obține constant rezultate foarte bune are nevoie de feedback autentic. Repetarea formulei „Foarte bine!” poate ajunge să îi ofere puține informații. Și acest copil are nevoie de provocări, de sarcini care îl determină să își depășească nivelul actual și de întrebări care îl ajută să reflecteze asupra strategiilor folosite. Evaluarea formativă nu este destinată doar elevului care întâmpină dificultăți; ea îl ajută pe fiecare să identifice următorul pas posibil.

În toate aceste situații, rolul profesorului rămâne esențial. Instrumentele nu evaluează singure, iar o metodă nu devine formativă doar pentru că este numită astfel. Profesorul este cel care stabilește ce dorește să afle, selectează modalitatea potrivită, interpretează informațiile și decide ce urmează. Adrian Stoica, în *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, subliniază importanța proiectării evaluării în strânsă legătură cu obiectivele și cu procesul didactic. Din această perspectivă, calitatea evaluării depinde nu doar de instrumentul utilizat, ci și de deciziile pedagogice pe care acesta le face posibile.

Poate una dintre cele mai importante schimbări de perspectivă este aceea de a nu considera evaluarea un moment care apare doar după ce învățarea s-a încheiat. Profesorul evaluează și atunci când ascultă explicația unui copil, când observă ezitarea înaintea unui răspuns, când citește o primă variantă a unui text, când cere elevilor să explice cum au rezolvat o sarcină sau când îi întreabă ce li s-a părut dificil. Toate aceste informații pot orienta activitatea următoare.

În acest sens, evaluarea și predarea nu mai sunt două etape complet separate. Răspunsurile elevilor îl ajută pe profesor să decidă dacă poate merge mai departe, dacă trebuie să revină, dacă este necesar un alt exemplu sau dacă unii copii au nevoie de o sarcină diferită. Evaluarea devine un dialog permanent între ceea ce profesorul și-a propus, ceea ce elevul a reușit să învețe și ceea ce trebuie construit în continuare.

Pentru copil, beneficiul cel mai important apare atunci când evaluarea devine inteligibilă. Elevul știe ce se așteaptă de la el, înțelege criteriile, primește informații despre reușite și dificultăți și are posibilitatea de a acționa asupra lor. Într-un asemenea climat, evaluarea poate pierde treptat caracterul de amenințare și poate fi privită ca parte firească a învățării.

Aceasta nu înseamnă că orice evaluare trebuie să fie lipsită de exigență sau că elevul trebuie protejat de constatarea unei performanțe insuficiente. Dimpotrivă, feedbackul autentic presupune sinceritate și criterii clare.

În cele din urmă, valoarea evaluării nu poate fi redusă la numărul de probe administrate, la complexitatea fișelor sau la diversitatea instrumentelor utilizate. O evaluare bună este aceea care produce informație relevantă și o transformă în decizie pedagogică. Ea îl ajută pe profesor să își adapteze demersul, iar pe elev să înțeleagă unde se află, ce a reușit și asupra cărui aspect trebuie să lucreze în continuare.

În învățământul primar, unde se formează nu numai competențe, ci și atitudini față de școală și față de propria capacitate de a învăța, această perspectivă este cu atât mai importantă. Copilul are nevoie de repere clare, de exigență, dar și de posibilitatea de a reveni, de a corecta și de a vedea că efortul său produce schimbare. Evaluarea își îndeplinește pe deplin rolul atunci când nu se limitează să îi spună profesorului unde se află elevul, ci îi arată și elevului încotro poate merge mai departe.

Bibliografie

MANOLESCU, Marin, *Teoria şi metodologia evaluării*, București, Editura Universitară, 2010.
MANOLESCU, Marin, *Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea*, București, Editura Universitară, 2019.
STOICA, Adrian (coord.), *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, București, Editura Prognosis, 2001.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

LECTURA CU SENS – STRATEGII PENTRU DEZVOLTAREA COMPREHENSIUNII TEXTULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Cârdei Paraschiva - Alina
Profesor pentru învățământ primar
Școala Gimnazială „Gheorghe Popadiuc” Rădăuți

Lectura ocupă un loc aparte în universul școlarității mici. Primele întâlniri autentice ale copilului cu textul pot influența nu numai evoluția sa școlară, ci și felul în care acesta va privi cartea mai târziu: ca pe o obligație asociată școlii sau ca pe un spațiu al descoperirii, al curiozității și al întâlnirii cu sine și cu ceilalți. Din acest motiv, una dintre responsabilitățile importante ale profesorului pentru învățământ primar este aceea de a-l conduce pe copil dincolo de simpla rostire corectă a cuvintelor, spre înțelegerea sensurilor pe care textul le transmite.

A învăța să citești și a învăța să înțelegi ceea ce citești sunt procese strâns legate, dar care nu se suprapun în totalitate. În activitatea de la clasă putem întâlni elevi care citesc fluent, respectă semnele de punctuație și au o pronunție corectă, dar care întâmpină dificultăți atunci când sunt solicitați să explice de ce un personaj a acționat într-un anumit fel, să stabilească legături între două momente ale unei narațiuni sau să desprindă o idee care nu este formulată explicit. Citirea corectă este necesară, însă ea reprezintă doar punctul de plecare. Lectura devine cu adevărat valoroasă atunci când copilul începe să caute sens, să pună întrebări, să facă presupuneri, să compare, să interpreteze și să raporteze ceea ce citește la propria experiență.

În acest context, comprehensiunea textului trebuie privită ca un proces activ. Elevul nu primește pur și simplu semnificația unui text, ci participă la construirea ei. El vine în fața paginii cu ceea ce știe deja despre lume, cu propriile experiențe, cu vocabularul de care dispune și cu întrebările sale. Rolul profesorului este acela de a crea punți între toate aceste resurse ale copilului și textul care urmează să fie descoperit. Așa cum evidențiază Alina Pamfil în lucrarea *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, practicile școlare actuale presupun o deschidere către modalități de lucru în care elevul participă activ la întâlnirea cu textul, iar activitatea didactică se îndepărtează de modelele rigide, exclusiv reproductive.

De aceea, lectura cu sens poate începe chiar înainte ca primul rând al textului să fie citit. Un titlu, o imagine sau câteva cuvinte-cheie pot stârni curiozitatea copiilor și pot deveni puncte de plecare pentru formularea unor ipoteze. O întrebare simplă – „Despre ce credeți că va fi vorba?” – poate schimba poziția elevului față de text. Copilul nu mai așteaptă pasiv să afle ce spune autorul, ci pornește în lectură cu o presupunere pe care dorește să o verifice. Dacă profesorul adaugă întrebarea „Ce te face să crezi acest lucru?”, elevul este încurajat să își argumenteze opinia și să observe indiciile pe care titlul sau imaginea i le oferă.

La fel de importantă este activarea experiențelor anterioare. Un text despre prietenie, familie, natură, călătorii sau curaj nu ajunge la un cititor lipsit de experiențe. Copiii au deja reprezentări și trăiri legate de aceste teme. Atunci când sunt invitați să vorbească despre ceea ce știu, despre ceea ce au observat sau despre o situație asemănătoare prin care au trecut, lectura capătă un punct de sprijin personal. Textul nu mai este ceva exterior universului lor, ci intră într-un dialog cu acesta.

Pe parcursul lecturii, profesorul poate crea momente în care elevul să se oprească și să gândească asupra celor citite. Lectura predictivă este una dintre modalitățile accesibile și atractive pentru școlarul mic. Oprirea textului într-un moment semnificativ și întrebarea „Ce credeți că se va întâmpla în continuare?” trezesc interesul și stimulează imaginația. Valoarea didactică a activității crește însă atunci când predicția trebuie justificată prin informații descoperite în text. Elevul învață astfel că o presupunere nu este suficientă în sine și că o opinie poate fi susținută prin argumente.

O schimbare aparent mică, dar importantă, poate apărea și în felul în care sunt formulate întrebările despre text. În multe situații școlare, profesorul întreabă, iar elevul răspunde. Acest tip de interacțiune este necesar, dar nu trebuie să rămână singurul. Copilul poate fi pus și în situația de a formula el însuși întrebări pentru colegi. La început, acestea vor fi probabil întrebări care solicită informații explicite: cine, unde, când, ce a făcut. Treptat însă, prin modelare și exercițiu, pot apărea întrebări precum „De ce crezi că personajul a procedat astfel?”, „Ce s-ar fi întâmplat dacă ar fi ales altfel?” sau „Tu ai fi luat aceeași decizie?”. A formula o întrebare bună înseamnă deja a fi pătruns într-o anumită măsură sensul textului.

Și întâlnirea cu un cuvânt necunoscut poate deveni un prilej de învățare autentică. Tendința de a oferi imediat explicația îi rezolvă copilului dificultatea de moment, dar nu îl ajută întotdeauna să își formeze propriile strategii. Uneori este mai folositor să îl invităm să recitească enunțul, să observe cuvintele din jur și să presupună ce ar putea însemna termenul necunoscut. Chiar dacă prima ipoteză nu este exactă, procesul de căutare are valoare. Ulterior, sensul poate fi verificat și clarificat. În acest mod, copilul descoperă treptat că dispune de instrumente prin care poate depăși singur unele dificultăți de lectură.

După încheierea citirii, dialogul cu textul poate continua. Un organizator grafic, de exemplu, îl ajută pe elev să reașeze informațiile și să observe relațiile dintre ele. În cazul unui text narativ, copilul poate urmări succesiunea evenimentelor, poate identifica relații de tip cauză–efect sau poate construi portretul unui personaj pornind nu numai de la ceea ce textul spune direct despre acesta, ci și de la ceea ce personajul face, spune și simte. Întrebarea „Ce putem deduce din toate acestea?” îl conduce spre un nivel mai profund al înțelegerii.

Jurnalul de lectură poate avea, la rândul său, un rol important, cu condiția să nu fie redus la completarea mecanică a unei fișe cu titlul, autorul și personajele. Mult mai valoroase sunt invitațiile la reflecție: „M-a surprins...”, „Nu am înțeles de ce...”, „Mi-a plăcut momentul în care...”, „Personajul mi-a amintit de...”, „Dacă aș putea să îi adresez o întrebare personajului, aceasta ar fi...”. Astfel de formulări îi transmit copilului că reacția sa personală în fața textului contează și că lectura nu presupune întotdeauna existența unui singur răspuns pregătit dinainte de profesor.

În aceeași direcție se înscriu activitățile prin care elevii sunt invitați să schimbe perspectiva din care privesc o întâmplare. Relatarea unui episod prin ochii altui personaj, redactarea unei scrisori adresate acestuia, realizarea unui interviu imaginar sau imaginarea unui alt final sunt activități plăcute pentru copii, dar în spatele caracterului lor ludic se află procese complexe de înțelegere. Pentru a putea modifica perspectiva, elevul trebuie mai întâi să fi înțeles evenimentele, relațiile dintre personaje și motivațiile acestora.

Un loc esențial în formarea cititorului îl ocupă conversația autentică despre ceea ce s-a citit. Într-o asemenea conversație, răspunsul elevului nu este valoros doar atunci când coincide cu răspunsul anticipat de profesor. Există, desigur, informații precise ale textului care trebuie identificate corect, însă interpretarea deschide și posibilitatea unor perspective diferite. Un copil poate considera că un personaj a dat dovadă de curaj, în timp ce altul poate vedea în aceeași faptă o formă de imprudență. În loc să închidă discuția prin desemnarea imediată a unui răspuns drept corect, profesorul poate întreba: „Ce anume din text te face să crezi acest lucru?”. În acel moment, lectura devine și un exercițiu de argumentare, de ascultare și de respectare a opiniilor celuilalt.

Formarea comprehensiunii nu trebuie însă transformată într-o succesiune obositoare de metode și fișe. O strategie didactică este utilă nu pentru că poartă o denumire modernă, ci pentru că răspunde unei nevoi reale de învățare. Uneori o conversație bine condusă poate fi mai valoroasă decât o fișă complexă. Alteori, câteva minute în care profesorul citește cu voce tare, fără a cere imediat rezolvarea unor sarcini, pot contribui la apropierea copilului de literatură mai mult decât o serie lungă de exerciții. Metoda trebuie să rămână un mijloc, nu să devină scopul activității.

În același timp, activitățile de comprehensiune trebuie să țină seama de faptul că elevii nu se raportează în același mod la text și nu ajung în același ritm la înțelegerea lui. În aceeași clasă pot exista copii care surprind cu

ușurință ideile esențiale și formulează inferențe, alături de copii care au nevoie să recitească un fragment, să primească o întrebare ajutătoare sau să discute cu un coleg înainte de a formula un răspuns. Diferențele pot proveni din nivelul de dezvoltare a vocabularului, din experiențele anterioare de lectură, din ritmul propriu de lucru sau din gradul de familiaritate cu tema textului. A cere tuturor același traseu și același timp de rezolvare nu conduce întotdeauna la o învățare autentică.

În aceste situații, diferențierea nu presupune neapărat pregătirea unor activități complet diferite pentru fiecare elev. Uneori sunt suficiente intervenții discrete ale profesorului. Pentru un copil care întâmpină dificultăți, o întrebare precum „În ce parte a textului ai putea găsi un indiciu?” este mai utilă decât oferirea directă a răspunsului. Un alt elev poate avea nevoie să ordoneze câteva secvențe ale întâmplării înainte de a explica relația dintre ele, în timp ce un cititor mai sigur poate fi provocat să argumenteze intenția unui personaj sau să compare două perspective asupra aceleiași situații. Textul rămâne același, dar drumul către înțelegerea lui poate fi adaptat.

Un sprijin valoros îl poate reprezenta și colaborarea dintre elevi. Discuția în perechi, înaintea exprimării răspunsului în fața clasei, le oferă copiilor posibilitatea de a-și clarifica ideile și de a observa că același fragment poate genera interpretări diferite. Atunci când un elev îi explică unui coleg cum a ajuns la o anumită concluzie, el este determinat să își facă vizibil propriul proces de gândire. În același timp, copilul care ascultă descoperă un alt mod de a se apropia de text. Profesorul poate valorifica aceste momente fără a transforma fiecare discuție într-o verificare, intervenind pentru clarificare sau pentru orientarea atenției către acele elemente ale textului care susțin interpretarea.

O atenție aparte merită și elevul care spune repede „Nu am înțeles”. În spatele unei asemenea afirmații se pot ascunde dificultăți foarte diferite: un cuvânt necunoscut, pierderea firului întâmplării, imposibilitatea de a identifica informația importantă sau chiar teama de a oferi un răspuns greșit. Înainte de a explica textul în locul copilului, profesorul poate încerca să descopere unde s-a produs ruptura în înțelegere: „Până unde ți-a fost clar?”, „Ce anume te-a nedumerit?”, „Ce ai înțeles din acest fragment?”. Astfel, dificultatea nu mai este privită ca un eșec, ci ca un punct de la care procesul de înțelegere poate fi reluat.

În timp, elevul poate fi învățat să își observe singur momentele de neînțelegere. Întrebări simple precum „Am înțeles ce am citit?”, „Pot spune cu propriile cuvinte ce s-a întâmplat?”, „Ce nu îmi este încă limpede?” îl conduc treptat spre monitorizarea propriei lecturi. Această capacitate este importantă deoarece cititorul autonom nu este cel care înțelege orice text de la prima lectură, ci acela care își dă seama când sensul îi scapă și știe că poate reveni asupra textului, poate căuta indicii, poate formula întrebări sau poate solicita o clarificare. În felul acesta, comprehensiunea se leagă firesc de formarea autonomiei în învățare, una dintre achizițiile importante ale anilor de școală primară.

În plus, există riscul ca lectura școlară să fie asociată de copil exclusiv cu verificarea. Dacă fiecare text este urmat invariabil de întrebări, exerciții, punctaje și calificative, cartea poate ajunge să fie percepută doar ca o altă formă de sarcină. Este necesar să existe și momente în care copiii citesc pentru a descoperi, discută despre cărțile preferate, recomandă o lectură colegilor, aleg un fragment care i-a impresionat sau pur și simplu ascultă o poveste. Plăcerea lecturii și comprehensiunea nu sunt obiective aflate în opoziție. Dimpotrivă, curiozitatea și implicarea afectivă îl pot determina pe copil să acorde mai multă atenție textului și să dorească să îi descopere sensurile.

Profesorul pentru învățământ primar devine, în acest proces, un mediator între copil și text. El nu poate construi sensul în locul elevului, dar poate crea acele situații în care copilul descoperă cum să îl construiască singur. Poate modela întrebări, poate încuraja revenirea asupra unui fragment, poate accepta ezitarea și poate transforma răspunsul incomplet într-un punct de pornire pentru o nouă reflecție. O asemenea perspectivă este în acord cu orientările didactice prezentate de Florentina Sâmihăian în lucrarea *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, care pun accent pe participarea activă a elevului la procesul de învățare.

Mai ales, profesorul poate transmite prin propriul comportament că lectura nu înseamnă numai găsirea răspunsului corect, ci și curajul de a întreba.

Miza lecturii în învățământul primar depășește, de altfel, ora de limba și literatura română. Capacitatea de a înțelege ceea ce citește îl însoțește pe elev atunci când interpretează enunțul unei probleme de matematică, când descoperă informații despre mediul înconjurător, când urmărește instrucțiunile unei activități sau când caută informații într-o sursă. Comprehensiunea devine astfel una dintre premisele învățării în ansamblul ei. Copilul care învață să se oprească asupra unui text, să selecteze informația importantă, să stabilească legături și să se întrebe dacă a înțeles dispune de instrumente pe care le poate transfera în numeroase situații de învățare.

A forma un cititor competent înseamnă, prin urmare, mai mult decât a obține fluență și corectitudine. Înseamnă a forma un copil care intră în dialog cu textul, care are curiozitatea de a descoperi ceea ce nu este spus direct, care își poate susține o opinie și care revine asupra celor citite atunci când ceva nu este clar. Aceste deprinderi nu apar de la sine și nici în urma unei singure activități spectaculoase. Ele se construiesc treptat, prin experiențe repetate de lectură în care copilului i se oferă atât sprijin, cât și libertatea de a gândi.

Poate că una dintre cele mai frumoase transformări pe care le putem urmări în anii învățământului primar este trecerea de la copilul care întreabă mereu „Care este răspunsul corect?” la copilul care spune „Eu cred că..., pentru că în text...”. În această schimbare aparent simplă se află o parte importantă din ceea ce înseamnă lectura cu sens. Iar atunci când elevul închide cartea continuând să se gândească la ceea ce a citit, să pună întrebări sau să caute o altă carte, lectura și-a depășit deja condiția de exercițiu școlar și a devenit o experiență autentică de cunoaștere.

Bibliografie

CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom, 2014.
PAMFIL, Alina, *Didactica literaturii. Reorientări*, București, Editura ART, 2016.
PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, ediția a II-a, București, Editura ART, 2016.
SÂMIHĂIAN, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, București, Editura ART, 2014.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

ABILITATEA DE A MUNCI CONCENTRAT – O PROVOCARE ȘI O NECESITATE ÎN ȘCOALA DE ASTĂZI

Profesor învățământ primar Corhaneanu Angela,
Școala Gimnazială Matei Basarab Târgoviște, Dâmbovița

Introducere

În ultimii ani, am observat că una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă elevii este menținerea atenției pentru o perioadă mai lungă de timp. Trăim într-o lume în care informația este la un click distanță, iar telefoanele, jocurile și rețelele sociale îi obișnuiesc pe copii cu răspunsuri rapide și schimbări permanente de activitate. În aceste condiții, este firesc ca mulți elevi să întâmpine dificultăți atunci când trebuie să citească un text mai lung, să rezolve o problemă complexă sau să lucreze la un proiect care necesită răbdare și perseverență.Articolul **„Abilitatea de a munci concentrat – Nouă strategii pentru încorporarea muncii concentrate în clasă”**, semnat de John Spencer, m-a făcut să reflectez asupra modului în care putem contribui, ca profesori, la formarea acestei competențe. Autorul nu oferă rețete miraculoase, ci propune câteva direcții de lucru care pot transforma treptat modul în care elevii învață.

Un mediu care invită la concentrare

Prima idee care mi-a atras atenția este aceea că un elev nu poate lucra eficient într-un mediu haotic. Atmosfera din clasă influențează foarte mult starea de spirit și capacitatea de concentrare. De aceea, cred că este important să existe ordine, rutine și reguli clare. Chiar și câteva minute de liniște la începutul lecției sau prezentarea obiectivelor activității îi ajută pe copii să se pregătească mental pentru ceea ce urmează. Am observat și eu că elevii lucrează mai bine atunci când știu exact ce au de făcut și când activitățile sunt bine organizate.

Nu întotdeauna mai repede înseamnă mai bine

În școală există tendința de a aprecia elevii care termină primii o sarcină. Totuși, articolul subliniază faptul că învățarea profundă are nevoie de timp. Uneori, graba îi împiedică pe copii să înțeleagă cu adevărat ceea ce fac. Mi-am dat seama că și eu am fost tentată, uneori, să accelerez ritmul lecției pentru a parcurge toată materia. Totuși, atunci când elevii au avut timp să discute, să analizeze și să găsească singuri

soluțiile, rezultatele au fost mult mai bune. Înțelegerea autentică nu apare în grabă, ci prin reflecție și exercițiu.

Rezistența la efort se construiește

O altă idee importantă este că elevii trebuie să învețe să lucreze perioade mai lungi de timp. Dacă sunt obișnuiți doar cu activități scurte, le va fi greu să finalizeze proiecte complexe sau să citească texte ample.Asemenea unui sportiv care își dezvoltă rezistența prin antrenament, și elevii au nevoie de exercițiu pentru a-și dezvolta capacitatea de concentrare. Profesorul poate face acest lucru crescând treptat durata activităților și oferindu-le provocări adaptate nivelului lor.

Motivația face diferența

Mi s-a părut foarte interesant faptul că autorul pune accent pe motivația elevilor. Copiii sunt capabili să rămână concentrați mult timp atunci când activitatea îi pasionează și când înțeleg utilitatea ei. Cred că aceasta este una dintre cele mai importante lecții pentru noi, profesorii. Nu este suficient să pregătim exerciții corecte din punct de vedere metodic; ele trebuie să fie și atractive, să le stârnească interesul și curiozitatea.

Jocul poate susține învățarea profundă

Deseori asociem jocul cu relaxarea și munca serioasă cu efortul. Spencer demonstrează însă că cele două nu se exclud. Activitățile bazate pe joc pot menține atenția elevilor și îi pot determina să lucreze cu plăcere perioade mai lungi. În special la clasele mici, jocul rămâne una dintre cele mai eficiente metode de învățare. Atunci când elevii sunt implicați emoțional, uită că depun efort și învață mult mai ușor.

Confuzia nu este un dușman

Ca profesor, mi s-a întâmplat de multe ori să intervin imediat atunci când vedeam că elevii nu înțeleg un exercițiu. După lectura acestui articol am realizat că, uneori, este bine să le oferim timp să gândească și să caute singuri răspunsurile. Confuzia moderată poate deveni punctul de plecare al descoperirii. Ea dezvoltă curiozitatea și îi determină pe copii să pună întrebări și să caute explicații.

Alegerea instrumentelor contează

În prezent folosim tot mai multe dispozitive digitale la clasă. Totuși, autorul atrage atenția că acestea pot deveni și surse importante de distragere. Există situații în care o simplă carte, un caiet sau o fișă de lucru sunt mult mai eficiente decât o tabletă conectată permanent la internet. Cred că este important să alegem instrumentele în funcție de obiectivele lecției și nu doar pentru că sunt moderne.

Efortul este parte din învățare

Una dintre ideile care m-au impresionat cel mai mult este aceea că elevii trebuie să învețe să accepte dificultatea. Uneori avem tendința să îi ajutăm prea repede, din dorința de a nu-i vedea frustrându-se. În realitate, tocmai depășirea obstacolelor le dezvoltă încrederea în propriile forțe. Atunci când reușesc după mai multe încercări, satisfacția este mult mai mare, iar învățarea devine durabilă.

Chiar și plictiseala poate avea un rol

Poate cea mai surprinzătoare idee din articol este valoarea plictiselii. Într-o lume în care copiii sunt obișnuiți cu stimulare continuă, câteva momente de liniște pot deveni ocazii pentru reflecție și creativitate.Am observat că, după câteva minute în care nu primesc imediat toate răspunsurile, elevii încep să gândească mai profund și să găsească soluții originale.

Reflecție personală

Citind acest articol, mi-am dat seama că dezvoltarea concentrării nu depinde doar de elevi, ci și de modul în care noi, profesorii, organizăm activitatea didactică. Uneori, fără să ne dăm seama, grăbim ritmul lecțiilor, oferim răspunsurile prea repede sau schimbăm activitățile înainte ca elevii să aibă timp să aprofundeze ceea ce fac.

Consider că strategiile propuse de John Spencer pot fi aplicate cu succes și în învățământul primar, inclusiv la clasa pregătitoare. Chiar dacă elevii sunt mici, ei pot învăța treptat să fie răbdători, perseverenți și atenți, dacă profesorul creează contexte potrivite și le oferă încredere.

Concluzie

În opinia mea, articolul lui John Spencer reprezintă o invitație la reflecție pentru fiecare cadru didactic. Într-o perioadă în care tehnologia și ritmul alert ne influențează viața de zi cu zi, școala are responsabilitatea de a-i învăța pe copii să își cultive atenția, răbdarea și bucuria de a învăța în profunzime. Cred că adevărata performanță nu constă în cât de repede rezolvă un elev o sarcină, ci în cât de bine înțelege ceea ce învață și în capacitatea lui de a rămâne implicat până la final. Iar această competență se formează pas cu pas, prin activități autentice, prin încurajare și prin răbdarea profesorului de a-i lăsa pe copii să descopere singuri drumul spre cunoaștere.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

METAFORA ÎN TERMINOLOGIA TEHNICĂ A LIMBII ENGLEZE: REPERE DIDACTICE PENTRU PREDAREA LIMBAJULUI DE SPECIALITATE

Prof. Pătran Florentina
Liceul Auto „Traian Vuia”, Târgu-Jiu

Introducere

Limbajul specializat reprezintă una dintre componentele esențiale ale comunicării profesionale, având rolul de a transmite informații, concepte și proceduri specifice unui anumit domeniu. În contextul dezvoltării continue a științei și tehnologiei, limba engleză a devenit principalul instrument de comunicare internațională în numeroase domenii tehnice, inclusiv în industria petrolieră.

Terminologia industriei petrolului și gazelor este caracterizată printr-o mare diversitate lexicală, rezultată din dezvoltarea echipamentelor, a tehnologiilor de foraj și a proceselor de exploatare. Însușirea acestui vocabular poate reprezenta o dificultate pentru elevii care studiază limba engleză în scopuri profesionale, deoarece numeroși termeni tehnici provin din limbajul comun, dar dobândesc, în context specializat, sensuri noi și precise.

Un mecanism important prin care se formează asemenea denumiri este *metaforizarea.* În limbajul tehnic, metafora nu are în primul rând o funcție artistică, ci una cognitivă și nominativă. Ea permite denumirea unor realități tehnice prin raportarea acestora la obiecte, ființe sau activități deja cunoscute. Din această perspectivă, metafora poate constitui și un instrument valoros în procesul de predare și învățare a limbii engleze de specialitate.

Metafora ca mecanism cognitiv

Conceptualizarea metaforică presupune transferul unor caracteristici dintr-un domeniu familiar către un domeniu specializat. Astfel, un obiect tehnic poate primi o denumire pornind de la asemănarea sa cu un obiect cunoscut din experiența cotidiană. Asemănarea poate avea la bază forma, poziția, funcția, mișcarea sau modul de utilizare.

Această interpretare este în concordanță cu perspectiva lui George Lakoff și Mark Johnson, pentru care metafora reprezintă un mecanism conceptual, nu doar o expresie lingvistică. Oamenii folosesc experiența fizică și socială pentru a înțelege și organiza alte domenii ale realității.

În terminologia petrolieră, mecanismul poate fi observat foarte clar. Un termen provenit din limbajul general este transferat într-un domeniu tehnic și dobândește o semnificație specializată. Pentru înțelegerea lui, este necesară identificarea legăturii dintre sensul inițial și conceptul tehnic.

Metafore antropomorfe

O categorie importantă este reprezentată de metaforele antropomorfe, care utilizează imaginea corpului uman sau a unor activități umane. În terminologia industriei petroliere pot fi întâlnite exemple precum:

- *fingerboard* – grătar al podului podarului;
- *derrick leg* – montant al turlei;
- *derrick fingerboard* – „degetul” de la podul turlei;
- *dead-eye* – ochet, buclă de cablu;
- *dead well* – sondă care nu mai produce țiței sau gaze;
- *barefooted well* – sondă netubată.

În aceste cazuri, termenii tehnici sunt construiți pe baza unor imagini familiare. Cuvinte precum *finger*, *leg*, *eye* sau *dead* aparțin vocabularului general, dar în combinație cu alți termeni dobândesc o semnificație precisă în domeniul petrolier.

Acest tip de metaforizare demonstrează că specialiștii recurg la experiența umană pentru a organiza și denumi realități tehnice. Componenta unei instalații poate fi percepută prin analogie cu o parte a corpului, ceea ce contribuie la crearea unor denumiri sugestive și ușor de asociat cu forma sau poziția elementului tehnic.

Metafore provenite din viața cotidiană

O altă categorie bine reprezentată este cea a metaforelor provenite din obiectele și activitățile cotidiene. Printre exemple se numără:

- *basket* – instrument utilizat pentru extragerea obiectelor mici rămase în sondă;
- *basket bit* – sapă prevăzută cu dispozitiv pentru colectarea probelor;
- *bed* – strat, serie;
- *bit* – sapă utilizată la foraj;
- *cap rock* – acoperișul sau calota unui strat;
- *gas cap* – calotă de gaze;
- *cementing basket* – umbrelă de cimentare;
- *collar* – element tehnic denumit prin analogie cu un „guler”;
- *oil pool* – zăcământ de petrol;
- *shoe* – componentă tehnică asociată, prin formă sau funcție, imaginii unui „pantof”;
- *tie bolt* – șurub de îmbinare.

Aceste exemple evidențiază relația permanentă dintre limbajul comun și limbajul specializat. Termenul tehnic nu apare în mod izolat, ci valorifică resursele deja existente în vocabularul general.

Valențe didactice în predarea limbii engleze de specialitate

Metafora terminologică poate avea o valoare importantă în activitatea didactică, în special în cadrul disciplinei **English for Specific Purposes (ESP)**. Pentru elevii din învățământul tehnologic, însușirea vocabularului profesional presupune nu numai memorarea unor cuvinte, ci și înțelegerea conceptelor, a funcțiilor echipamentelor și a relațiilor dintre componentele unui sistem tehnic.

În acest context, profesorul poate valorifica originea metaforică a unor termeni pentru a facilita procesul de învățare. De exemplu, termenul *gas cap* poate fi explicat pornind de la sensul cuvântului *cap*, iar *fingerboard* poate fi asociat cu imaginea unui „deget”. În mod similar, *shoe*, *basket* sau *collar* pot fi prezentate prin raportare la sensul lor din limbajul comun.

O asemenea abordare poate fi susținută *prin imagini, scheme tehnice, fișe de lucru și contexte autentice.* Asocierea dintre termen, imagine și funcția tehnică îi permite elevului să construiască o reprezentare mentală mai clară și să evite memorarea mecanică.

De asemenea, pot fi utilizate activități de tip *matching,* în care elevii asociază termenul englezesc cu imaginea echipamentului și cu definiția acestuia, exerciții de completare a unor scheme, identificarea termenilor metaforici într-un text tehnic sau realizarea unor mici glosare bilingve. Aceste activități contribuie atât la dezvoltarea vocabularului, cât și la formarea competențelor de comunicare profesională.

Un avantaj important îl reprezintă și posibilitatea dezvoltării capacității elevilor de a *deduce sensul unor termeni necunoscuți.* Atunci când elevul observă legătura dintre cuvântul din limbajul comun și sensul său tehnic, acesta poate utiliza contextul și analogia pentru a formula ipoteze privind semnificația unui termen nou.

Prin urmare, metafora poate constitui o punte între cunoștințele lingvistice generale și cele profesionale. Ea facilitează trecerea de la ceea ce este familiar la ceea ce este specializat și poate contribui la creșterea interesului elevilor pentru vocabularul tehnic.

Concluzii

Analiza terminologiei petroliere demonstrează că metafora reprezintă un mecanism important de formare și dezvoltare a vocabularului tehnic. Prin transferul unor caracteristici din limbajul comun către domeniul specializat, apar denumiri capabile să desemneze obiecte, procese și situații profesionale complexe.

Metaforele antropomorfe și cele provenite din viața cotidiană evidențiază în mod clar legătura dintre experiența umană și dezvoltarea terminologiei. Ele demonstrează că limbajul tehnic nu este un sistem complet separat de limba comună, ci se dezvoltă prin valorificarea resurselor acesteia.

Din perspectivă didactică, valorificarea metaforei poate contribui la eficientizarea predării limbii engleze de specialitate. Utilizarea imaginilor, a schemelor tehnice, a contextelor autentice și a exercițiilor de asociere poate facilita înțelegerea și memorarea termenilor. Mai mult decât atât, analiza metaforică dezvoltă capacitatea elevilor de a identifica relații între cuvinte, obiecte și concepte și îi ajută să utilizeze strategii de deducere a sensului.

În concluzie, metafora poate fi privită atât ca mecanism de formare a terminologiei tehnice, cât și ca resursă didactică pentru predarea limbii engleze în învățământul tehnologic. Îmbinarea perspectivei lingvistice cu cea pedagogică oferă posibilitatea unei abordări mai accesibile și mai eficiente a vocabularului profesional.

Bibliografie:

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Mansouri, A. N. H. (2010). Teaching English to Students of Science and Technology. *Sino-US English Teaching*, 7(2), 17–29.
4. McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
5. Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology*. Harlow: Pearson Education.
6. Strevens, P. (1978). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

FROM VOCABULARY PRACTICE TO MEANINGFUL COMMUNICATION: THE ROLE OF GAMES IN THE EFL CLASSROOM

Prof. Pătran Florentina
Liceul Auto „Traian Vuia”, Târgu-Jiu, Gorj

Introduction

Learning a foreign language involves much more than memorising lists of words or reproducing grammatical structures. Students need opportunities to encounter language, experiment with it, and use it in situations that require genuine communication. For this reason, classroom games can become valuable teaching instruments, particularly in English as a Foreign Language (EFL) contexts.

When incorporated purposefully into lessons, games can transform vocabulary practice from a repetitive exercise into an interactive learning experience. Instead of concentrating exclusively on whether an answer is correct, learners are encouraged to communicate, negotiate meaning, cooperate with classmates and react spontaneously. Language thus becomes a means of interaction rather than simply an academic subject.

The educational value of games depends not on entertainment alone, but on how effectively teachers connect each activity with clearly defined learning objectives.

Choosing Games with a Purpose

Not every game is automatically an effective learning activity. Teachers need to consider the age, proficiency level and needs of their learners, as well as the time and classroom space available. Three criteria are particularly useful: suitability for the learners, direct educational value, and variety of formats.

Games may be organised around competition or cooperation. Competitive activities can motivate students through challenge and achievement, while cooperative tasks promote teamwork and inclusion. A balanced combination can contribute to a dynamic classroom environment.

Movement, Board and Card Games

Activities involving movement can be useful for learners who benefit from a physical approach to learning. Simon Says, for example, can practise listening and imperatives, while activities such as Walking the Line or I See Something connect language with physical action and observation.

Board games provide a structured framework in which students can repeatedly use target vocabulary and grammatical structures. Question-and-answer activities and vocabulary games such as Hidden Words combine interaction, recognition and teamwork. Card games are similarly flexible: *Who, Where, What* can connect professions with workplaces and tools, Getting to Know You encourages interpersonal communication, and Pelmanism can reinforce collocations, pronunciation and grammar.

Guessing, Matching and Role-Play

Guessing games require learners to retrieve vocabulary, listen carefully and formulate hypotheses. Pictionary supports descriptive vocabulary, Back Writing can reinforce spelling and memory, while Truth, Truth, Lie offers advanced learners opportunities for speaking and critical listening.

Matching activities create associations between words, images and definitions. Picture-Word Matching can consolidate semantic fields, while Word Pyramid can be used to practise synonyms and antonyms. Such activities help learners organise and strengthen lexical knowledge.

Role-play places language in a recognisable communicative situation. Instead of practising a structure in isolation, students use it because the situation requires them to communicate. Role-play can therefore develop fluency and pragmatic competence while consolidating grammatical structures.

Task-Based and Digital Games

Task-based games make language a tool for accomplishing a specific objective. In an activity such as The Party, students can negotiate a shopping list for a class celebration, exchanging information and making decisions together. The focus is consequently placed on meaning and successful communication.

Digital games add another dimension to game-based learning. They can provide interactive, relatively low-pressure environments in which learners practise reading, listening and writing at their own pace. Their flexibility can also encourage self-directed learning and extend language practice beyond the traditional classroom.

The Teacher's Role

The success of a classroom game depends considerably on the teacher's choices. A game should not be introduced merely because students enjoy it; it should serve a clear pedagogical purpose. Before using an activity, teachers can ask: What language will students practise? Is the game appropriate for their level? Will everyone participate? Does it encourage meaningful communication? How can it be adapted if necessary?

These questions help turn games from occasional entertainment into purposeful teaching strategies.

Conclusion

Games can change the atmosphere and dynamics of the foreign language classroom by encouraging communication, collaboration, participation and vocabulary retrieval. Movement activities connect language with action, board and card games provide structured practice, guessing and matching tasks strengthen lexical associations, and role-play and task-based activities bring language closer to real-life communication. Digital games provide additional opportunities for flexible and individualised practice.

The central principle is simple: an effective educational game is one that serves a learning purpose. When activities are selected according to learners' needs and lesson objectives, play becomes more than entertainment. It becomes a context in which vocabulary is not only remembered, but actively used.

References:

Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
Hadfield, J. (1999). Intermediate Vocabulary Games. Pearson Education.
Kupečková, L. (2010). Hidden Words: Vocabulary Game Design for TEFL. Prague.
Ladousse, G. P. (1987). Role Play. Oxford University Press.
Lewis, G., & Bedson, G. (1999). Games for Children. Oxford University Press.
Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press.
O’Dell, F., & Head, K. (2011). Games for Language Learning. Cambridge University Press.
Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill.
Ratey, J. (2008). Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. Little, Brown.
Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). Games for Language Learning. Cambridge University Press.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

RELAȚIA DINTRE LIMBAJUL COMUN ȘI TERMINOLOGIA TEHNICĂ A LIMBII ENGLEZE DIN INDUSTRIA PETROLIERĂ

Prof. Pătran Florentina
Liceul Auto „Traian Vuia”, Târgu-Jiu

Introducere

Dezvoltarea industriei petroliere a determinat apariția unui vocabular tehnic complex, utilizat pentru desemnarea echipamentelor, instalațiilor, proceselor și operațiilor specifice domeniului. Deoarece limba engleză reprezintă una dintre principalele limbi ale comunicării științifice și tehnologice internaționale, cunoașterea terminologiei petroliere englezești este importantă atât pentru specialiști, cât și pentru elevii din învățământul tehnologic.

O particularitate a acestui vocabular este faptul că numeroși termeni provin din limba comună. Cuvinte aparent simple dobândesc sensuri specializate atunci când sunt utilizate într-un anumit context profesional. Fenomenul este strâns legat de metaforizare, deoarece denumirea tehnică se bazează adesea pe o asemănare cu o realitate deja cunoscută. În acest proces se reflectă modul în care specialiștii percep, clasifică și explică obiectele din domeniul lor. Terminologia devine astfel o expresie a relației dintre limbă, gândire și experiență profesională.

Metaforele zoomorfe în terminologia petrolieră

Un grup bine reprezentat este cel al metaforelor zoomorfe, asociate cu animale, păsări sau alte organisme. Exemplele întâlnite în terminologia petrolieră sunt sugestive:

- *butterfly valve – supapă fluture;*
- *cathead – cabestan;*
- *dog – cârlig;*
- *doghouse – refugiu situat pe substructura instalației de foraj;*
- *fish – piesă rămasă în sondă;*
- *fishing hook – cârlig pentru prăjinile de foraj;*
- *fishing jars – geală de instrumentație;*
- *fishing rod – prăjină de prindere;*
- *pipe ram – bacuri de închidere pe prăjini;*
- *dog-leg – îndoire accentuată a unei țevi sau schimbare bruscă a direcției de foraj.*

Termenul *butterfly valve* reprezintă un exemplu foarte clar de transfer metaforic, deoarece forma componentei permite asocierea cu imaginea unui fluture. În cazul lui *dog-leg,* denumirea se bazează pe analogia cu forma unei labe de câine și desemnează o schimbare bruscă a direcției găurii de sondă.

Un alt exemplu interesant este seria de termeni construită în jurul lui *fishing.* În limbajul general, activitatea este asociată pescuitului, însă în terminologia petrolieră ea se referă la operațiile de recuperare a unor obiecte rămase în sondă. Prin urmare, un întreg grup lexical poate fi organizat în jurul unei metafore comune.

Metafore fitomorfe

Lumea vegetală constituie o altă sursă de termeni tehnici. Un exemplu reprezentativ este *Christmas tree,* care desemnează ansamblul echipamentului montat la capul sondei. Denumirea este determinată de asemănarea dintre dispunerea componentelor echipamentului și forma unui brad.

Alte exemple sunt:

- *field – zăcământ de țiței sau gaze;*
- *nut – piuliță;*
- *ring nut – piuliță inelară;*
- *safety nut – piuliță de siguranță.*

Aceste exemple demonstrează faptul că procesul de specializare semantică poate porni de la cuvinte extrem de familiare. Odată introduse într-un context tehnic, ele dobândesc o semnificație precisă și devin parte a vocabularului profesional.

Metafore din domeniul militar

O categorie distinctă este reprezentată de termenii proveniți din domeniul militar și din vocabularul armamentului:

- *gun – perforator;*
- *arrow plot – reprezentare grafică a înclinării straturilor;*
- *bull rope – cablu de intervenție.*

Transferul semantic se realizează pe baza unor caracteristici comune privind forma, direcția, forța sau funcția. Astfel, terminologia petrolieră valorifică imagini provenite dintr-un alt domeniu profesional pentru a desemna realități specifice industriei.

Metafore din construcții și arhitectură

Domeniul construcțiilor și al arhitecturii constituie, de asemenea, o sursă importantă pentru formarea terminologiei petroliere. Printre exemple se numără:

- *draw works – troliu de foraj;*
- *draw works cathead – mosor fix al troliului de foraj;*
- *kill line – conductă de omorâre a sondei;*
- *column of sucker rods – garnitură de prăjini de pompare;*
- *walking beam – balansier;*
- *collar screw – șurub cu bridă.*

Acești termeni reflectă necesitatea de a denumi componente și operații prin intermediul unor concepte accesibile. În cazul lui *walking beam,* de exemplu, denumirea sugerează o structură care execută o mișcare specifică, fiind asociată imaginar cu mersul.

Metafora și predarea limbii engleze tehnice

Studierea acestor termeni prezintă o valoare deosebită pentru predarea limbii engleze în învățământul tehnologic. Elevul care învață vocabular specializat întâlnește frecvent cuvinte cunoscute care apar în contexte complet noi. Înțelegerea mecanismului metaforic poate transforma această dificultate într-o oportunitate de învățare.

În cadrul *English for Specific Purposes*, profesorul poate utiliza imagini, desene tehnice, scheme și exemple de utilizare pentru a evidenția relația dintre cuvântul din limba comună și termenul tehnic. De exemplu, asocierea dintre *butterfly* și forma unei supape sau dintre *Christmas tree* și structura echipamentului de la capul sondei facilitează memorarea.

Această metodă este cu atât mai importantă cu cât metafora conceptuală este considerată un mecanism al gândirii, nu doar o caracteristică a expresiei lingvistice. Lakoff și Johnson susțin că experiența cotidiană oferă numeroase structuri conceptuale prin care oamenii înțeleg alte domenii.

Concluzii

Terminologia engleză din industria petrolieră demonstrează existența unei legături puternice între limbajul comun și vocabularul specializat. Termenii tehnici nu sunt întotdeauna creați de la zero, ci pot rezulta prin transferul unor cuvinte și imagini deja existente către un domeniu profesional.

Metaforele zoomorfe, fitomorfe, militare și constructiv-arhitecturale evidențiază diversitatea surselor utilizate în procesul de denumire. Acestea contribuie la formarea unor sisteme terminologice coerente și reflectă modul în care specialiștii organizează realitatea profesională.

Din perspectivă didactică, valorificarea acestor relații poate contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare profesională. Elevii pot înțelege mai ușor termenii atunci când aceștia sunt explicați prin raportare la experiența lor anterioară și la imagini familiare.

Prin urmare, metafora trebuie considerată un instrument important atât în dezvoltarea limbajului tehnic, cât și în predarea limbii engleze de specialitate. Ea facilitează trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la limbajul general la limbajul profesional și de la simpla memorare a termenului la înțelegerea conceptului tehnic.

Bibliografie:

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Chrimes, J. (2015). *English for Biomedical Science in Higher Education Studies*. Reading: Garnet Education Ltd.
4. Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Course Book*. Oxford: Heinemann.
5. Mansouri, A. N. H. (2010). Teaching English to Students of Science and Technology. *Sino-US English Teaching*, 7(2), 17–29.
6. McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
7. Strevens, P. (1978). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

Educația inovează, viitorul se construiește cu modele din școala românească

Profesor pentru învățământul primar, Angheluță Irina-Larisa
Școala Gimnazială Țifești, Vrancea

Între Tradiție și Inovație în Școala Românească

Procesul educațional din România se află într-un moment de profundă reconfigurare, în care imperativul modernizării este dublat de necesitatea păstrării reperelor identitare și a valorilor fundamentale. Tema „Educația inovează, viitorul se construiește cu modele din școala românească” exprimă o dualitate fertilă: pe de o parte, deschiderea către noile tehnologii și metode active de predare, iar pe de altă parte, ancorarea acestora într-o tradiție pedagogică națională de o neestimată valoare.

Inovația în educație nu este un simplu import de bune practici externe, ci un proces endogen de adaptare. Pentru ca viitorul să fie construit pe o bază solidă, este esențial să identificăm acele modele de succes create în spațiul românesc – atât la nivel de teoreticieni ai pedagogiei, cât și la nivel de practici valoroase de la catedră – și să le oferim o nouă dimensiune prin prisma resurselor moderne.

Modele Pedagogice Românești – De la Spiru Haret la Pedagogia Activă Contemporană

Școala românească a oferit de-a lungul timpului repere metodologice și organizaționale vizionare. Înțelegerea inovației actuale necesită raportarea la trei direcții majore lăsate moștenire de marii reformatori ai învățământului românesc:

Model Pedagogic Românesc	Principiu Core / Viziune	Reactualizare în Inovația Contemporană
Modelul Harețian (Spiru Haret)	Educația ca motor al dezvoltării sociale, democratizarea accesului la învățătură și formarea comunitară.	Școala ca centru al comunității, parteneriate școală-familie-comunitate, incluziune socială prin tehnologie.
Modelul Geopedagogic (Simion Mehedinți)	Legătura dintre mediu, muncă, caracter și educație; formarea omului integral prin contact direct cu realitatea.	Învățarea contextualizată, activități de tip *Outdoor Education*, proiecte de protecția mediului și sustenabilitate.
Modelul Activ-Participativ (Ioan Cerghit / Miron Ionescu)	Centrarea pe elev, depășirea lecturii pasive și transformarea metodei într-un instrument de acțiune și descoperire.	Metoda clasei răsturnate (*Flipped Classroom*), învățarea bazată pe proiecte (PBL), utilizarea simulărilor digitale.

Pilonii Construirii Viitorului prin Modele Didactice Inovative

Pentru a transforma viziunea în practică școlară cotidiană, este nevoie de articularea unor direcții strategice fundamentale:

- **Profesorul ca Model și Facilitator:** În era supraabundenței de informații, rolul cadrului didactic evoluează de la sursă unică de cunoștințe la model moral, mentor și facilitator al învățării. Inovația începe cu atitudinea profesorului care inspiră, încurajează autonomia și cultivă reziliența emoțională a elevilor.
- **Integrativitatea și Transdisciplinaritatea (Modelul STEAM):** Abordarea izolată a disciplinelor este înlocuită de lecții integrate în care matematica, științele, tehnologia și artele colaborează pentru rezolvarea unor probleme din viața reală.
- **Digitalizarea cu Sens și Calitate:** Tehnologia nu înlocuiește pedagogia, ci o potențează. Modelele din școala românească ce au succes utilizează platformele interactive și laboratoarele digitale (*Smart Lab*) pentru a face conținuturile dinamice și atractive.
- **Educația Caracterului și Starea de Bine (Well-being):** Școala viitorului pune accent egal pe performanța academică și pe dezvoltarea socio-emoțională. Cultivarea empatiei, a spiritului de echipă și a responsabilității civice reprezintă marca unui învățământ de calitate.

Bune Practici și Exemple de Aplicabilitate la Catedră

Inovația devine vizibilă prin proiecte concrete derulate în unitățile de învățământ din România. Printre modelele funcționale promovate în prezent se numără:

- **Laboratoarele de Inovare și Robotică:** Crearea de cercuri de programare și robotică în care elevii lucrează în echipe pentru a construi soluții tehnice la provocări locale (ex. reciclare inteligentă, automatizări casnice).
- **Proiectele Interdisciplinare de Valorificare a Patrimoniului Național:** Lecții combinate de Istorie, Geografie, Literatură și Tehnologie în care elevii creează tururi virtuale 3D ale muzeelor locale sau ghiduri digitale ale tradițiilor românești.
- **Rețelele de Mentorat între Profesori:** Schimbul de bune practici în cadrul cercurilor pedagogice și al comunităților de învățare (platforme educaționale românești, grupuri de acțiune didactică).

Școala Românească ca Proiect de Viitor

Tema „Educația inovează, viitorul se construiește cu modele din școala românească” reprezintă un apel la acțiune și încredere în resursele proprii ale sistemului educațional. Viitorul nu este un spațiu abstract care trebuie așteptat, ci o realitate care se modelează zi de zi în sălile de clasă din România. Prin preluarea înțeleaptă a valorilor tradiției pedagogice românești și prin combinarea lor cu dinamismul tehnologiilor moderne, școala devine capabilă să formeze tineri creativi, adaptabili și pregătiți să devină lideri ai societății de mâine.

Referințe Bibliografice

- Bocoș, M. (2013). *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (Ed. a IV-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (Ed. a III-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.
- Haret, Sp. (1910). *Opere complete / Rapoarte asupra învățământului*. București.
- Mehedinți, S. (1999). *Pedagogia*. București: Editura Hardiscom.
- Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura Polirom.

Educația viitorului: inovație, incluziune și transformare digitală în școala românească
O analiză paradigmatică privind integrarea tehnologiei și pedagogia echității

Profesor pentru învățământul primar, Angheluță Irina-Larisa
Școala Gimnazială Țifești, Vrancea

Lumea contemporană traversează o perioadă de transformări dinamice, determinate de ritmul alert al expansiunii tehnologice și de schimbările socio-economice globale. În acest context, școala nu mai poate rămâne un spațiu al transmiterii statice de cunoștințe, ci trebuie să devină un catalizator al dezvoltării de competențe complexe. Așa cum sublinia profesorul Ioan Cerghit, perfecționarea metodologiei didactice presupune o permanentă deschidere către inovație, prin depășirea structurilor rigide și adaptarea la nevoile reale ale educabililor.

Conceptul de „educație a viitorului” se situează la intersecția a trei piloni fundamentali: inovația metodologică, digitalizarea procesului instructiv-educativ și asigurarea incluziunii pentru toți copiii. Digitalizarea nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de amplificare a calității actului didactic. Fără o fundamentare pedagogică riguroasă, introducerea tehnologiei în clasă riscă să devină o simplă „digitalizare de fațadă”, în care vechile practici expozitive sunt transpuse pe ecrane digitale fără o schimbare de paradigmă.

Inovația didactică presupune o restructurare profundă a relației dintre profesor, elev și cunoaștere. În viziunea lui Constantin Cucoș, inovația educațională nu înseamnă negarea valorilor pedagogiei tradiționale, ci resemnificarea lor în raport cu noile cerințe sociale și psihopedagogice. Trecerea de la învățarea bazată pe memorare la învățarea prin cercetare, descoperire și rezolvare de probleme reconfigurează rolul profesorului dintr-un transmisiograf în organizator, facilitator și mediator al experiențelor de învățare.

Pedagogia digitală integrează instrumente precum aplicațiile interactive, simulările virtuale, inteligența artificială adaptativă și platformele colaborative în structura lecției. Aceasta favorizează:

- **Personalizarea traseelor de învățare:** Elevii pot avansa în ritm propriu, având acces la sarcini diferențiate și la feedback imediat.
- **Colaborarea transdisciplinară:** Proiectele de tip STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) stimulează gândirea critică și lucrul în echipă.
- **Dezvoltarea metacogniției:** Elevii devin conștienți de propriul proces de învățare prin autoevaluare și reflecție susținută de instrumente digitale.

Marea provocare a societății informaționale este prevenirea excluziunii și a faliei digitale. Educația incluzivă, definită de Ecaterina Vrăsmaș, urmărește valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de mediul socio-economic, capacitățile cognitive sau provocările de dezvoltare. Tehnologia devine un aliat

esențial al incluziunii prin intermediul tehnologiilor asistive (cititoare de ecran, softuri de conversie text-in-speech, tastaturi adaptate) și al resurselor educaționale deschise.

Un cadru conceptual extrem de valoros pentru realizarea incluziunii este Designul Universal pentru Învățare (UDL). Acesta se fundamentează pe trei principii directoare:

Principiu UDL	Dimensiune Pedagogică	Aplicație Digitală / Practică Inovativă
Mijloace multiple reprezentare	Prezentarea conținuturilor în formate varia pentru a sprijini percepția și înțelegerea.	Manuale digitale, infografice, podcastu videoclipuri explicative, subtitrări.
Mijloace multiple exprimare	Oferirea de opțiuni flexibile pentru ca ele să-și demonstreze achizițiile.	Hărți conceptuale digitale, prezent multimedia, proiecte video, modele 3D
Mijloace multiple implicare	Stimularea motivației interne și menținer interesului pentru învățare.	Gamification, învățare bazată pe proie reale, alegerea autonomă a temelor.

Pentru ca transformarea digitală să genereze o schimbare calitativă durabilă, este necesară depășirea unor obstacole majore din școala românească. Printre acestea se numără disparitățile dintre mediul urban și cel rural, lipsa echipamentelor adecvate în comunitățile defavorizate și necesitatea formării continue a cadrelor didactice.

Formarea profesorilor nu trebuie să se limiteze la deprinderea de competențe tehnice de utilizare a dispozitivelor, ci trebuie să vizeze pedagogia integrării tehnologiei. Cadrele didactice au nevoie de repere metodologice clare pentru a proiecta lecții în care tehnologia este organic articulată cu obiectivele psihomotorii, cognitive și afective.

Educația viitorului nu este definită exclusiv de algoritmi sau de tehnologii sofisticate, ci de capacitatea sistemului educațional de a folosi aceste resurse în serviciul dezvoltării umane integrate. Inovația pedagogică, îmbinată cu o perspectivă incluzivă și susținută de o transformare digitală coerentă, creează mediul optim în care fiecare elev își poate atinge potențialul maxim. Școala devine astfel un spațiu deschis, flexibil și echitabil, pregătind tinerii nu doar pentru locurile de muncă ale viitorului, ci și pentru o cetățenie activă și responsabilă.

Referințe Bibliografice

- Bocoș, M., *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom, 2013.
- Cerghit, I., *Metode de învățământ* (Ed. a IV-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Poliro, 2006.
- Cucoș, C., *Pedagogie* (Ed. a III-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom, 2014.
- Ionescu, M., & Radu, I., *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
- Păun, E., *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura Polirom, 2017.
- Vrăsmaș, E., *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: Editura Credis, 2001.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

MICROBIOMUL UMAN – DIVERSITATE MICROBIANĂ, INTERACȚIUNI CU ORGANISMUL-GAZDĂ ȘI ROL ÎN MENȚINEREA HOMEOSTAZIEI

Studiu de specialitate

Prof. Jurcovan-Vigh Melinda
Liceul Teoretic „Adam Muller Guttenbrunn” Arad

Rezumat

Microorganismele asociate organismului uman reprezintă o comunitate biologică complexă, distribuită la nivelul pielii și al diferitelor suprafețe mucoase, cu o diversitate și o activitate metabolică remarcabile. În ultimele decenii, dezvoltarea tehnicilor de secvențiere și a metodelor de analiză metagenomică a schimbat perspectiva asupra relației dintre organismul uman și microorganismele care îl colonizează. Acestea nu mai sunt privite exclusiv prin prisma potențialului patogen, ci ca membri ai unor ecosisteme microbiene care participă la procese metabolice, la protecția împotriva agenților patogeni și la reglarea răspunsului imun. Studiul de față prezintă principalele caracteristici ale microbiotei umane, cu accent asupra microbiomului intestinal, analizează interacțiunile dintre microorganisme și organismul-gazdă și evidențiază rolul metaboliților microbieni în menținerea homeostaziei. Sunt discutate, de asemenea, factorii care influențează compoziția microbiomului și limitele interpretării relațiilor dintre modificările microbiotei și starea de sănătate.

Cuvinte-cheie: microbiom, microbiotă, microorganisme, microbiom intestinal, homeostazie, acizi grași cu lanț scurt, imunitate, organism-gazdă.

1. Introducere

Organismul uman reprezintă un sistem biologic complex care nu funcționează izolat de lumea microbiană. Pe suprafața pielii și la nivelul diferitelor mucoase, inclusiv în cavitatea bucală și tractul gastrointestinal, există o comunitate variată de microorganisme și de elemente biologice asociate acestora, incluzând bacterii, arhee, fungi, protiste și virusuri (bacteriofagi). Aceste comunități constituie microbiota asociată diferitelor regiuni ale corpului și formează, împreună cu materialul genetic și interacțiunile lor ecologice, ceea ce este denumit în sens larg microbiom uman.

Perspectiva actuală asupra microbiomului s-a modificat considerabil odată cu dezvoltarea tehnicilor moderne de biologie moleculară. O mare parte dintre microorganismele asociate organismului uman sunt dificil sau imposibil de cultivat prin metode microbiologice convenționale. Metodele de secvențiere și abordările metagenomice permit însă studierea comunităților microbiene pe baza materialului genetic, oferind informații despre compoziția și potențialul lor funcțional.

Microbiomul trebuie, prin urmare, privit ca un **ecosistem dinamic**, aflat într-o permanentă interacțiune cu organismul-gazdă și cu mediul. Alimentația, vârsta, tratamentele medicamentoase, mediul și numeroși alți factori pot influența compoziția și activitatea comunităților microbiene. Cercetările recente subliniază inclusiv faptul că microbiomul se formează și se modifică de-a lungul vieții prin interacțiuni continue cu alte persoane și cu mediul înconjurător.

2. Microbiotă și microbiom – delimitări conceptuale

Termenii **microbiotă** și **microbiom** sunt frecvent utilizați ca sinonime, însă între ei există o distincție utilă.

Prin **microbiotă** se înțelege ansamblul microorganismelor care trăiesc într-un anumit habitat. În cazul organismului uman, putem vorbi despre microbiota intestinală, microbiota cutanată sau microbiota orală. Termenul se referă, în primul rând, la comunitatea de organisme.

Termenul **microbiom** poate fi utilizat într-un sens mai larg, incluzând microorganismele și materialul lor genetic sau, în abordarea ecologică, ecosistemul microbian asociat unei anumite gazde. Nu există însă o definiție unică acceptată în toate domeniile cercetării, motiv pentru care precizarea sensului utilizat este importantă într-un text științific.

Microbiota umană nu este alcătuită exclusiv din bacterii. Comunitățile microbiene și virusurile asociate acestora includ bacterii, arhee, fungi și virusuri, în special bacteriofagi. Proporția și diversitatea acestor microorganisme și virusuri diferă foarte mult în funcție de regiunea organismului analizată. Această distribuție heterogenă demonstrează că organismul uman nu reprezintă un singur habitat microbian și viral, ci un ansamblu de **nișe ecologice distincte**.

3. Distribuția microorganismelor în organismul uman

Fiecare regiune a organismului oferă condiții fizico-chimice diferite, ceea ce selectează comunități microbiene și virale distincte.

La nivelul **pielii**, microbiota trebuie să se adapteze la variații ale temperaturii, umidității, pH-ului și disponibilității nutrienților. Compoziția microbiotei diferă chiar între regiuni ale aceleiași suprafețe cutanate.

Cavitatea bucală reprezintă un alt habitat microbian complex, caracterizat prin prezența salivei, a suprafețelor dentare și a mucoaselor. Microorganismele pot forma comunități organizate în biofilme, dintre care placa dentară este un exemplu bine cunoscut.

Tractul gastrointestinal prezintă condiții foarte diferite de-a lungul traseului său. Aciditatea gastrică reprezintă o barieră importantă pentru numeroase microorganisme, în timp ce intestinul gros oferă condiții favorabile dezvoltării unei comunități microbiene foarte diverse.

Această organizare spațială este importantă din punct de vedere ecologic: microorganismele și virusurile nu sunt distribuite aleatoriu, ci ocupă nișe în care condițiile de mediu și interacțiunile cu alte organisme și entități biologice, le permit supraviețuirea și prezența, menținerea în ecosistemul microbiomului.

4. Microbiomul intestinal – un ecosistem complex

Intestinul reprezintă un habitat cu o mare diversitate de microorganisme și virusuri, cu o activitate metabolică intensă, de aceea microbiota intestinală este intens studiată.

Comunitățile microbiene utilizează substraturi care nu sunt complet digerate de enzimele organismului-gazdă și transformă aceste substraturi în produși care pot influența fiziologia gazdei. Un exemplu important este **fermentarea fibrelor alimentare** și producerea acizilor grași cu lanț scurt, în special acetat, propionat și butirat. Acești metaboliți reprezintă o legătură importantă între activitatea microorganismelor intestinale, alimentație și fiziologia organismului uman.

Butiratul reprezintă un substrat energetic important pentru celulele epiteliului colonic și este implicat în menținerea funcției barierei intestinale. Acetatul și propionatul au, la rândul lor, efecte metabolice și de semnalizare. Prin intermediul acestor metaboliți, activitatea microorganismelor intestinale poate influența procese care depășesc nivelul lumenului intestinal.

Prin urmare, microbiota intestinală nu trebuie privită doar ca o populație de microorganisme care „trăiesc în intestin”, ci ca o comunitate biologică activă metabolic, aflată într-o relație permanentă cu organismul-gazdă.

5. Interacțiunea dintre microbiotă și organismul-gazdă

Relația dintre organismul uman și microbiota sa poate include forme de **comensalism, mutualism și competiție**, iar caracterul interacțiunii poate depinde de context.

Una dintre funcțiile importante ale microbiotei este reprezentată de **rezistența la colonizare**. Comunitățile microbiene deja existente ocupă nișe ecologice și utilizează resurse, ceea ce poate limita dezvoltarea unor microorganisme potențial patogene.

Microorganismele intestinale interacționează, de asemenea, cu epiteliul intestinal. Bariera intestinală nu reprezintă doar o structură fizică, ci un sistem dinamic în care celulele epiteliale, mucusul, moleculele antimicrobiene, celulele imune și microorganismele comunică permanent.

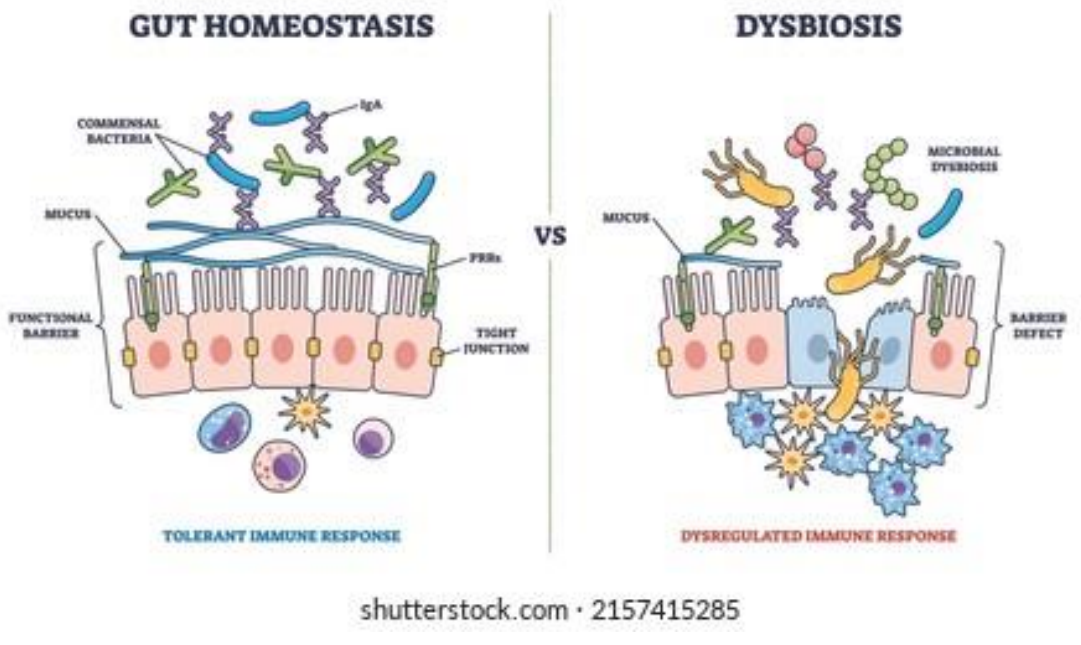
Această interacțiune contribuie la menținerea unui echilibru între toleranța față de microorganismele comensale și răspunsul împotriva agenților patogeni.

6. Microbiomul și sistemul imunitar

Una dintre cele mai interesante direcții de cercetare este relația dintre microbiom și sistemul imunitar.

Microorganismele asociate organismului participă la dezvoltarea și reglarea răspunsului imun. În același timp, sistemul imunitar contribuie la menținerea structurii comunităților microbiene, ceea ce demonstrează existența unei **relații bidirecționale**.

Metaboliții produși de microorganisme pot funcționa ca molecule de semnalizare. Acizii grași cu lanț scurt, de exemplu, pot influența funcția barierei epiteliale și activitatea mai multor tipuri de celule imune. Studiile recente evidențiază efectele lor asupra celulelor T, celulelor B, macrofagelor și altor componente ale răspunsului imun.



https://www.shutterstock.com/image-vector/gut-homeostasis-dysbiosis-immune-response-260nw-2157415285.jpg

Figura 3. Relația dintre microbiota intestinală, bariera epitelială și sistemul imunitar.

Acest exemplu ilustrează foarte bine principiul homeostaziei: organismul nu menține echilibrul intern doar prin mecanisme exclusiv umane, ci interacționează permanent cu comunitățile microbiene asociate.

7. Factorii care influențează microbiomul

Microbiomul uman este dinamic. Compoziția și activitatea comunităților microbiene pot fi influențate de numeroși factori.

Alimentația reprezintă unul dintre cei mai importanți factori, deoarece furnizează substraturile utilizate de microorganisme. Cantitatea și tipul fibrelor alimentare pot influența activitatea fermentativă și producerea metaboliților microbieni.

Medicamentele, inclusiv antibioticele, pot modifica profund comunitățile microbiene. Efectele nu se limitează neapărat la microorganismele patogene, deoarece antibioticele pot afecta și microorganismele comensale.

Vârsta este un alt factor important. Microbiomul se formează progresiv în perioada timpurie a vieții și continuă să se modifice ulterior. Cercetările recente evidențiază faptul că achiziția microbiomului începe foarte devreme și este influențată de interacțiunile cu mediul și cu alte persoane.

La acestea se adaugă factori precum mediul de viață, stilul de viață și particularitățile individuale ale organismului.

8. Disbioza și limitele interpretării datelor

În literatura de specialitate este utilizat termenul **disbioză** pentru a descrie modificări ale structurii sau funcției comunităților microbiene asociate organismului.

Este important însă ca acest concept să nu fie interpretat simplist. O modificare a microbiomului observată la persoanele cu o anumită afecțiune nu demonstrează automat că modificarea respectivă este cauza bolii.

Relația poate fi bidirecțională: o boală sau un tratament poate modifica microbiota, iar modificarea microbiotei poate contribui ulterior la menținerea anumitor procese fiziologice sau patologice.

Din acest motiv, cercetarea microbiomului trebuie să facă distincția între **corelație și cauzalitate**. Această precauție este deosebit de importantă într-un domeniu aflat într-o dezvoltare rapidă.

9. Microbiomul – o perspectivă ecologică asupra organismului uman

Studierea microbiomului schimbă într-o anumită măsură perspectiva clasică asupra organismului. Omul poate fi privit ca o **gazdă pentru numeroase comunități microbiene**, fiecare ocupând anumite nișe și interacționând atât cu alte microorganisme, cât și cu celulele organismului-gazdă. Această perspectivă permite utilizarea unor concepte fundamentale ale ecologiei – **habitat, nișă ecologică, competiție, cooperare, diversitate, comunitate și echilibru** – pentru înțelegerea unor procese care au loc în interiorul organismului.

Microbiomul constituie astfel o zonă de interferență între microbiologie, ecologie, fiziologie, imunologie și biologie moleculară.

10. Valențe educaționale

Din perspectiva învățământului preuniversitar, tema microbiomului oferă numeroase posibilități de integrare a unor noțiuni studiate separat.

Prin intermediul acestei teme pot fi corelate concepte precum **celula, microorganismele și elementele biologice asociate acestora, metabolismul, digestia, imunitatea, homeostazia și relațiile dintre organisme dar și virusurile asociate**.

Un avantaj pedagogic important este faptul că microbiomul permite depășirea reprezentării microorganismelor și virusurilor exclusiv ca agenți patogeni. Elevii pot înțelege că lumea microbiană este mult mai diversă și că numeroase microorganisme participă la procese esențiale pentru funcționarea ecosistemelor și a organismului uman.

Tema poate fi utilizată și pentru dezvoltarea gândirii științifice prin analiza unor afirmații frecvent întâlnite în mediul online și verificarea lor pe baza dovezilor științifice. Astfel, elevii pot învăța să distingă între o ipoteză, o asociere statistică și o relație cauzală demonstrată experimental.

11. Concluzii

Microbiomul uman reprezintă un sistem biologic complex și dinamic, alcătuit din comunități microbiene care ocupă nișe distincte ale organismului și interacționează permanent cu gazda.

Microbiota intestinală este un exemplu remarcabil de ecosistem în care activitatea microorganismelor influențează fiziologia organismului prin competiția pentru resurse, interacțiunea cu bariera epitelială, modularea răspunsului imun și producerea unor metaboliți precum acetatul, propionatul și butiratul.

Cercetarea microbiomului demonstrează că menținerea homeostaziei presupune o interacțiune complexă între celulele organismului și mediul microbian asociat acestuia. În același timp, numeroase aspecte ale acestei relații sunt încă investigate, iar interpretarea rezultatelor trebuie să țină seama de diferența dintre asociere și cauzalitate.

Pentru biologia predată în învățământul preuniversitar, microbiomul reprezintă o temă interdisciplinară valoroasă, prin care pot fi integrate noțiuni de microbiologie, ecologie, fiziologie, imunologie și biologie moleculară. Studierea sa poate contribui la formarea unei perspective moderne asupra organismului uman și asupra relației dintre acesta și lumea microbiană.

Bibliografie

1. Heidrich, V., Valles-Colomer, M., Segata, N. (2025). *Human microbiome acquisition and transmission*. **Nature Reviews Microbiology, 23**, 568–584.
2. Mukhopadhya, I., Louis, P. (2025). *Gut microbiota-derived short-chain fatty acids and their role in human health and disease*. **Nature Reviews Microbiology, 23**, 635–651.
3. Mann, E. R., Lam, Y. K., Uhlig, H. H. (2024). *Short-chain fatty acids: linking diet, the microbiome and immunity*. **Nature Reviews Immunology, 24**, 577–595.
4. National Institute of Environmental Health Sciences (NIEHS). *Microbiome*.
5. National Institute of General Medical Sciences (NIGMS). *What Is the Microbiome?* (2024).
6. National Center for Biotechnology Information (NCBI). *FAQ: Human Microbiome – Definitions*.
7. Ursell, L. K., Metcalf, J. L., Parfrey, L. W., Knight, R. (2012). *Defining the Human Microbiome*. **Nutrition Reviews, 70**(Suppl. 1), S38–S44.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

BIODIVERSITATEA PARCULUI NAȚIONAL RETEZAT – SPECII REPREZENTATIVE, ADAPTĂRI ȘI IMPORTANȚA CONSERVĂRII

Studiu de specialitate

Prof. Jurcovan-Vigh Melinda
Liceul Teoretic „Adam Muller Guttenbrunn” Arad

Rezumat

Parcul Național Retezat constituie unul dintre cele mai valoroase areale naturale protejate din România, remarcându-se prin diversitatea habitatelor, bogăția floristică și faunistică și prezența unor specii cu areal geografic restrâns. Particularitățile geologice și geomorfologice ale masivului, altitudinea, climatul montan și diversitatea substratului contribuie la existența unui mozaic de habitate și, implicit, la diversitatea biologică. Studiul de față urmărește evidențierea unor specii reprezentative pentru biodiversitatea Retezatului, cu accent asupra relației dintre organism și habitat, asupra adaptărilor la condițiile mediului montan și asupra necesității conservării acestora. Sunt analizate flămânzica (*Draba dorneri)*, scaietele de Retezat (*Carduus kerneri* ssp. *Lobulatiformis)*, capra neagră (*Rupicapra rupicapra*) și marmota (*Marmota marmota*). Exemplele prezentate evidențiază faptul că biodiversitatea unui ecosistem montan nu reprezintă doar o acumulare de specii, ci rezultatul unor relații complexe între factori abiotici, procese evolutive și interacțiuni ecologice.

Cuvinte-cheie: Parcul Național Retezat, biodiversitate, adaptare, endemism, habitat, conservare, ecosisteme montane.

1. Introducere

Când te plimbi prin Retezat nu ai cum să nu fii fascinat de grandoarea naturii, pădurile și pajiștile alpine de o frumusețe aparte, pur și simplu te lasă fără cuvinte, nu ai cum să nu privești la nesfârșit și să nu vrei să iei cu tine peisajele magnifice pentru ați aminti apoi cu drag.

Retezatul este **primul parc național al României**, a fost înființat în anul 1935 la inițiativa lui Alexandru Borza, fondatorul Grădinii Botanice din Cluj, şi a biologului Emil Racoviță. În 1979 devine Rezervaţie a Biosferei, prima de acest fel din țară, desemnată în același an cu cea din Munții Rodnei. Păstrarea autenticităţii parcului național este continuă, în special prin mecanizarea redusă a acestuia (nu există telecabine sau telegondole în Retezat). Acest aspect a încurajat turismul montan la pas și a ținut deoparte turismul de masă.

Parcul Național Retezat este una dintre cele mai importante arii naturale protejate din România, importanța sa biologică este determinată de varietatea condițiilor de mediu și de diversitatea habitatelor, care se succed de la nivelul pădurilor montane până la pajiștile și stâncăriile alpine.

Flora Retezatului cuprinde peste o treime din flora vasculară a României, aproape 1200 specii de plante, iar la aceasta se adaugă numeroase specii de briofite, licheni și alge. Fauna este, de asemenea, diversă, iar în cazul

nevertebratelor au fost identificate aproximativ 3.000 de specii. Parcul reprezintă un important centru de conservare a unor specii cu distribuție restrânsă, inclusiv endemisme.

Diversitatea biologică a Retezatului este strâns legată de particularitățile sale fizico-geografice. Diferențele de altitudine, expoziție, temperatură, umiditate și natura substratului creează condiții ecologice diferite pe suprafețe relativ apropiate. Ca urmare, organismele care ocupă aceste habitate prezintă adaptări variate, atât la nivel morfologic, cât și fiziologic și comportamental. În acest context, Retezatul poate fi considerat un veritabil „laborator natural” pentru studiul biodiversității și al relațiilor dintre organisme și mediul lor de viață.

2. Biodiversitatea și particularitățile mediului montan

Mediul montan impune organismelor o serie de constrângeri ecologice: temperaturi scăzute, perioade de vegetație mai scurte, variații rapide ale condițiilor meteorologice, radiație solară intensă la altitudini mari, vânturi puternice și disponibilitate redusă a resurselor în anumite habitate.

La acestea se adaugă diversitatea substratului geologic. În Retezat se întâlnesc atât roci silicatice, cât și calcare, ceea ce determină diferențe importante în proprietățile solului și în compoziția comunităților vegetale.

Astfel, distribuția speciilor este rezultatul interacțiunii dintre cerințele ecologice proprii fiecărui organism și caracteristicile habitatului. O specie adaptată pentru un anumit tip de substrat sau microhabitat poate avea un areal foarte restrâns și poate deveni vulnerabilă la modificarea condițiilor de mediu.

3. **Draba dorneri** – *o specie emblematică pentru flora Retezatului*

Draba dorneri Heuff. (familia Brassicaceae), cunoscută sub denumirea populară de flămânzică, reprezintă una dintre cele mai interesante plante cu distribuție restrânsă din Retezat.

Cercetările botanice o descriu ca pe o specie endemică a Carpaților Meridionali, populația din Munții Retezat reprezentând *locus classicus* al speciei. Importanța sa pentru Retezat este deosebită, fiind considerată prima plantă endemică semnalată, încă din anul 1858, pentru această arie protejată,



https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS0mW_pikD2grRJHdb-q5Aq3evLs3Hg9w-Zofldz5RB9A&s

Specia este asociată cu stâncăriile silicatice, unde ocupă fisurile rocilor și suprafețele cu sol foarte superficial. Studiile efectuate în Retezat au evidențiat un habitat extrem de restrâns, de mai puțin de 200 m², situat în jurul altitudinii de 1.840 m. Solul este superficial, iar comunitatea vegetală este alcătuită din specii adaptate condițiilor de stâncărie.

Caracteristicile acestui habitat reprezintă un exemplu de specializare ecologică. Resursele nutritive limitate și condițiile climatice dificile favorizează plantele capabile să supraviețuiască în spații restrânse și în condiții de stres abiotic.

Un aspect deosebit de important este vulnerabilitatea populației. Cercetările realizate între 2010 și 2015 au indicat menținerea relativ stabilă a populației monitorizate, în ciuda numărului redus de indivizi și a suprafeței foarte mici ocupate. Printre factorii care pot afecta specia se numără activitățile recreaționale, competiția cu alte plante și capacitatea redusă de dispersie și colonizare.

Draba dorneri reprezintă, astfel, un exemplu relevant pentru relația dintre **areal restrâns, specializare ecologică și vulnerabilitate**.

4. Carduus kerneri *ssp.* lobulatiformis – *relația dintre floră și substratul geologic*

Un alt exemplu interesant pentru biodiversitatea Retezatului este *Carduus kerneri* ssp. *lobulatiformis*, taxon asociat pajiștilor calcaroase din partea sudică a masivului.



https://www.alamy.com/a-close-up-view-on-an-thistle-flowers-carduus-kerneri-with-beautiful-view-on-the-alps-alpine-pasture-blossoming-image491008170.

Taxonul este menționat în documentația parcului ca un **endemism local strict**, ceea ce îi conferă o valoare conservativă deosebită. Prezența sa în pajiștile calcaroase oferă un exemplu foarte bun pentru analiza relației dintre natura substratului și distribuția plantelor.

Calcarele determină proprietăți fizico-chimice ale solului diferite de cele caracteristice substraturilor silicatice. În consecință, comunitățile vegetale care se dezvoltă pe aceste două tipuri de substrat pot prezenta diferențe importante în ceea ce privește compoziția floristică. Acest exemplu demonstrează că biodiversitatea nu depinde numai de climă și altitudine, ci și de **geodiversitate**. Diversitatea rocilor și a solurilor poate determina existența unor nișe ecologice diferite, favorizând apariția și menținerea unor comunități vegetale distincte.

Pentru conservarea unui astfel de taxon, protejarea individului nu este suficientă. Este necesară menținerea habitatului și a factorilor ecologici care îi permit existența.

5. Capra neagră – adaptarea unui mamifer la mediul montan

Capra neagră, *Rupicapra rupicapra*, este una dintre speciile reprezentative pentru ecosistemele montane din România și o prezență emblematică în peisajul alpin al Retezatului.



https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTFJHfKFPlr_w0g_iD8quiTRDJzOQmMT53S8Vgz0TVU9cX7H11PmFlF38s&s

Una dintre cele mai importante adaptări ale deplasării acestui mamifer în terenul montan accidentat este reprezentată de **structura copitelor**, acestea permit deplasarea pe suprafețe stâncoase și abrupte și contribuie la menținerea echilibrului. Capacitatea locomotorie este susținută de conformația membrelor și de dezvoltarea musculaturii, care permit animalului să se deplaseze rapid pe terenuri unde accesul altor mamifere este mai dificil.

Un alt aspect îl reprezintă adaptarea la variațiile sezoniere ale temperaturii. Blana prezintă modificări sezoniere, iar în perioada rece devine mai densă, contribuind la reducerea pierderilor de căldură.

Capra neagră ilustrează foarte bine faptul că adaptarea este un fenomen complex, care implică simultan **structura organismului, fiziologia și comportamentul**.

În ecosistemul montan, specia participă la relațiile trofice și interacționează cu vegetația și cu prădătorii. Conservarea populațiilor sale depinde, în consecință, de menținerea habitatelor montane și de păstrarea echilibrului ecologic al acestora.

6. Marmota – adaptarea la sezonul rece

Marmota (*Marmota marmota*) constituie un alt exemplu relevant pentru studiul adaptării la condițiile climatice ale zonei montane.



https://retezat.ro/resized/foto/marmota%20marmota%20depositphotos_167869404_ds.jpg?w=1280

Una dintre cele mai importante particularități biologice ale marmotei este **hibernarea**, o strategie fiziologică prin care organismul reduce considerabil consumul energetic în perioada în care temperatura este scăzută, iar hrana este dificil de procurat. Înaintea perioadei de hibernare, acumularea rezervelor energetice este esențială pentru supraviețuire. În timpul hibernării, temperatura corporală și rata proceselor metabolice scad semnificativ, ceea ce permite economisirea rezervelor energetice.

Marmota reprezintă astfel un exemplu deosebit de bun pentru relația dintre **factorii abiotici și fiziologia organismului**. Disponibilitatea sezonieră a hranei și temperaturile scăzute au favorizat, de-a lungul evoluției, apariția unor strategii fiziologice și comportamentale specializate.

7. Biodiversitatea invizibilă: nevertebratele

O imagine completă asupra biodiversității Retezatului nu poate fi obținută fără luarea în considerare a nevertebratelor. Administrația Parcului Național Retezat menționează aproximativ **3.000 de specii de nevertebrate**, aparținând grupelor taxonomice caracteristice habitatelor carpatice.

Au fost identificate nouă subspecii endemice de fluturi de zi, cel puțin șase specii endemice de plecoptere, patru specii endemice de tricoptere și opt specii de nematode. De asemenea, parcul adăpostește aproximativ 1.100 de specii de fluturi, iar Lunca Berhina a fost recunoscută ca Arie de Importanță Lepidopterologică Europeană.

Aceste date demonstrează că biodiversitatea unui ecosistem nu trebuie evaluată exclusiv prin numărul speciilor de plante și vertebrate. Organismele de mici dimensiuni îndeplinesc funcții esențiale în ecosisteme, participând la descompunerea materiei organice, polenizare, transferul de energie și relațiile trofice.

8. Conservarea biodiversității – de la specie la ecosistem

Exemplele analizate evidențiază o concluzie importantă: **protejarea unei specii nu poate fi separată de protejarea habitatului său**.

În cazul *Draba dorneri*, conservarea presupune menținerea stâncăriilor în care planta se dezvoltă și limitarea factorilor care pot afecta populația. Pentru *Carduus kerneri* ssp. *lobulatiformis*, protejarea pajiștilor calcaroase este

esențială. În cazul caprei negre și al marmotei, menținerea habitatelor montane și a resurselor trofice reprezintă condiții fundamentale pentru supraviețuirea populațiilor.

Prin urmare, conservarea biodiversității trebuie abordată la nivel de **ecosistem**, nu doar la nivelul unor specii individuale.

Schimbările climatice reprezintă, de asemenea, un factor care poate modifica pe termen lung distribuția speciilor montane. Modificarea temperaturii, schimbarea duratei sezonului de vegetație și deplasarea limitei superioare a vegetației forestiere pot influența în mod diferit speciile care ocupă etajele alpine și subalpine. Pentru organismele cu areal foarte restrâns, capacitatea de a se adapta sau de a-și modifica arealul poate fi limitată.

9. Valențe pentru educația biologică

Din perspectiva profesorului de biologie, biodiversitatea Retezatului oferă exemple concrete pentru abordarea unor concepte fundamentale ale biologiei: **adaptare, selecție naturală, nișă ecologică, relații trofice, biodiversitate, endemism și conservarea ecosistemelor**.

Studierea unei specii precum *Draba dorneri* permite trecerea de la definiția abstractă a endemismului la analiza unei populații reale, cu un areal restrâns și cu cerințe ecologice precise. Capra neagră și marmota permit, în schimb, analiza adaptărilor morfologice, fiziologice și comportamentale ale mamiferelor la condițiile mediului montan.

Retezatul poate fi astfel valorificat ca un **laborator natural**, în care elevii pot înțelege relațiile dintre organism și mediu pornind de la exemple din patrimoniul biologic al României.

10. Concluzii

Parcul Național Retezat reprezintă un spațiu de o valoare biologică excepțională, în care diversitatea condițiilor de mediu se reflectă într-o biodiversitate remarcabilă.

Analiza unor specii precum *Draba dorneri*, *Carduus kerneri* ssp. *lobulatiformis*, *Rupicapra rupicapra* și *Marmota marmota* evidențiază modul în care organismele răspund diferitelor presiuni ale mediului prin adaptări morfologice, fiziologice și comportamentale.

În același timp, existența unor specii cu distribuție restrânsă demonstrează importanța Retezatului pentru conservarea patrimoniului biologic. Menținerea biodiversității presupune protejarea nu numai a speciilor, ci și a habitatelor, a relațiilor ecologice și a proceselor naturale care susțin funcționarea ecosistemelor.

Pentru învățământul biologic, Retezatul oferă o oportunitate deosebită de a transforma conceptele teoretice în exemple concrete. Studierea biodiversității sale poate contribui atât la dezvoltarea competențelor științifice ale elevilor, cât și la formarea unei atitudini responsabile față de patrimoniul natural.

Bibliografie

1. Nicoară, R., Mihăilescu, S., Bodescu, F. (2019). *Draba dorneri Heuff., a rare alpine endemic in the Retezat National Park (Southern Carpathians, Romania): distribution, ecology and conservation*. Oltenia. Studii și Comunicări. Științele Naturii, XXXV(2), 201–208.
2. Administrația Parcului Național Retezat. **Despre specii – Parcul Național Retezat**.
3. Administrația Parcului Național Retezat. **Harta distribuției speciei *Draba dorneri***.
4. Planul de management al Parcului Național Retezat și al siturilor Natura 2000 aferente.
5. Documentația științifică privind flora, fauna și habitatele Parcului Național Retezat.
6. Wikipedia

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

STRATEGII INTERACTIVE DE LECTURĂ ÎN PREDAREA BASMULUI LA GIMNAZIU

Popescu Mihaela Miruna
Școala Gimnazială „Nicolae Titulescu”, București

Rezumat. Studiul propune un model de valorificare didactică a basmului la gimnaziu, centrat pe lectura activă, cooperare, formularea de ipoteze și reflecție. Sunt descrise strategii ușor de adaptat la clasele V-VII, cu accent pe dezvoltarea competențelor de receptare, exprimare orală și scrisă, precum și pe educația valorilor. Demersul urmărește trecerea de la reproducerea conținutului la interpretarea argumentată și la implicarea autentică a elevului în actul lecturii.

Cuvinte-cheie: basm, lectură activă, strategii interactive, gimnaziu, competențe, educație literară.

1. Repere introductive

Basmul rămâne una dintre speciile narative cu mare potențial formativ în școală. Structura sa clară, conflictul dintre bine și rău, prezența probelor, a ajutoarelor și a formulelor specifice facilitează accesul elevilor la mecanismele narațiunii. În același timp, lumea fabuloasă stimulează imaginația, iar traseul eroului oferă numeroase puncte de plecare pentru discuții despre curaj, loialitate, responsabilitate, alegere și consecințe.

În practica didactică, lectura basmului devine mai eficientă atunci când elevul nu este doar receptor al explicațiilor profesorului, ci participant la construirea sensului. Activitățile interactive îi solicită să observe, să compare, să anticipeze, să argumenteze și să negocieze interpretări. În acest fel, textul literar este perceput ca experiență de învățare, nu ca simplu suport pentru memorarea unor definiții.

2. Obiective formative

Un demers centrat pe lectura interactivă poate urmări simultan mai multe direcții de dezvoltare:

identificarea elementelor structurale ale narațiunii: situație inițială, dezechilibru, probe, punct culminant și deznodământ;
recunoașterea trăsăturilor basmului: formule specifice, personaje tipice, obiecte sau ajutoare miraculoase, opoziția bine-rău;
formularea de inferențe și ipoteze pe baza indiciilor textuale;
susținerea unei opinii prin exemple și explicații clare;
dezvoltarea vocabularului afectiv și moral prin discutarea deciziilor personajelor;
exersarea colaborării, ascultării active și exprimării respectuoase în grup.

3. Strategii interactive aplicabile

3.1. Predicția ghidată

Înainte de lectură, profesorul prezintă titlul, o imagine simbolică sau câteva cuvinte-cheie și solicită elevilor să formuleze ipoteze: Cine ar putea fi eroul? Ce problemă va apărea? Ce obiect ar putea avea rol magic? După lectură, ipotezele sunt reluate și comparate cu textul. Activitatea dezvoltă anticiparea, atenția la indicii și disponibilitatea de a revizui o idee în funcție de dovezi.

3.2. Harta traseului eroului

Pe o foaie A3 sau într-un document digital, elevii reprezintă traseul personajului principal sub forma unei hărți. Fiecare etapă include locul, proba, adversarul sau ajutorul, decizia eroului și consecința. Harta poate fi completată pe parcursul lecturii și devine un instrument vizual pentru rezumat, caracterizare și observarea relațiilor cauză-efect.

3.3. Cubul interpretativ

Clasa este împărțită în șase echipe, fiecare primind o sarcină: descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează. De exemplu, o echipă descrie o probă importantă, alta compară două personaje, iar alta argumentează dacă o alegere a eroului a fost justificată. Strategia diferențiază sarcinile și valorifică niveluri variate de gândire.

3.4. Jurnalul cu dublă intrare

Elevii împart pagina în două coloane. În stânga notează o situație, o replică sau un moment semnificativ; în dreapta scriu reacția personală, o întrebare, o legătură cu alt text sau o interpretare. Nu este necesară reproducerea unor fragmente ample; pot fi consemnate sintetic momentele narative. Metoda susține lectura reflexivă și oferă profesorului acces la modul în care elevul construiește sensul.

3.5. Scaunul personajului

Un elev intră în rolul unui personaj, iar colegii formulează întrebări despre motivele, temerile și deciziile acestuia. Elevul răspunde din perspectiva personajului și trebuie să păstreze coerența cu faptele din text. Activitatea antrenează empatia, caracterizarea indirectă și argumentarea orală.

4. Secvență de activitate - model practic

Tema: „Drumul eroului în basm”. Durata recomandată: 50 de minute. Organizare: frontal, individual, perechi și grupe.

Moment	Activitate	Timp
Captarea atenției	Predicție pornind de la trei cuvinte-cheie și un obiect simbolic.	5 min
Lectură/actualizare	Reconstituirea etapelor principale ale textului citit anterior.	8 min
Explorare	Grupele realizează harta traseului eroului și notează probele, ajutoarele și consecințele.	15 min
Interpretare	Cub interpretativ: fiecare grupă rezolvă o sarcină diferită și prezintă concluzia.	12 min
Reflecție	Bilet de ieșire: „O alegere a eroului pe care o susțin/nu o susțin, pentru că...”.	7 min
Feedback	Două idei apreciate și o întrebare rămasă deschisă.	3 min

5. Evaluarea

Evaluarea poate urmări atât produsul, cât și procesul. Pentru harta eroului pot fi folosite criterii simple: corectitudinea etapelor, relația cauză-efect, claritatea prezentării și participarea membrilor grupului. Pentru

răspunsurile interpretative este utilă o mini-rubrică bazată pe trei indicatori: formularea unei idei clare, folosirea unui exemplu relevant din text și explicarea legăturii dintre exemplu și idee.

O formă eficientă de autoevaluare este semaforul lecturii: verde - pot explica singur elementele basmului; galben - am nevoie de un exemplu sau de o întrebare ajutătoare; roșu - am nevoie să reiau noțiunea. Profesorul poate folosi răspunsurile pentru reglarea activităților următoare.

6. Diferențiere și incluziune

Aceleași strategii pot fi adaptate prin gradarea sarcinilor. Elevii care au nevoie de sprijin pot primi o hartă parțial completată, o listă de cuvinte de sprijin sau întrebări cu variante de răspuns. Elevii care avansează rapid pot compara două tipuri de eroi, pot formula o interpretare alternativă sau pot crea o probă nouă care respectă logica basmului. Sarcinile diferențiate păstrează aceeași temă, dar oferă căi de acces diverse la înțelegere.

7. Concluzii

Predarea basmului prin strategii interactive transformă lectura într-un proces de cercetare și dialog. Elevii învață să observe structura textului, să formuleze întrebări, să-și susțină ideile și să compare perspective. Profesorul rămâne organizatorul și mediatorul activității, dar sensul se construiește prin participarea elevilor. În acest mod, basmul își păstrează funcția estetică și culturală, devenind totodată un context autentic pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și gândire critică.

Bibliografie orientativă

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.

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

Ministerul Educației Naționale. (2017). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a - a VIII-a. București.

Pânișoară, I.-O. (2015). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom.

SPRIJINIREA COMUNICĂRII LA ELEVII CU AUTISM

Prof. IRIMIA PETRICA
Școala Gimnazială ”Ion Roșca” Cochirleanca, județul Buzău

Atenția acordată de către școală problemelor de comunicare este fundamentală pentru elevul cu autism în înțelegerea și exprimarea nevoilor, dorințelor, opiniilor, cunoștințelor și sentimentelor.

În cazul copiilor nonverbali, cadrele didactice, colaborând cu logopezii, pot elabora planuri și suporturi educaționale pentru sprijinirea comunicării prin modalități alternative (limbajul semnelor, PECS, instrumente augmentative) (Ghidul comunității școlare – Autism Speaks, 2005).

În situația elevilor cu limbajul în curs de dezvoltare, axarea pe evoluția limbajului receptiv și expresiv este primordială și trebuie să se bazeze pe continuitate, iar pentru cei care prezintă capacități verbale ridicate eforturile trebuie orientate în sensul perfecționării aspectelor conversaționale mai subtile ale pragmaticii și reciprocității.

Având în vedere problemele de limbaj și de atenție, suporturile vizuale (imagini, pictograme) prezintă o mare utilitate, deoarece atrag și mențin atenția, reduc anxietatea și concretizează conceptele. În plus, ele permit un timp de procesare mai lung, prin prezentarea lor statică, spre deosebire de comunicarea verbală, care este dinamică și trecătoare.

Se recomandă cadrelor didactice ca, în relațiile cu elevii autiști, să utilizeze o comunicare rară, clară, concretă, constantă. Cea mai indicată este folosirea cuvintelor pe care copilul le înțelege și utilizarea aceluiași cuvânt pentru descrierea aceleiași situații. Este bine să se folosească propozițiile simple, concise, exagerându-se mimica, gesturile și intonația.

O atenție deosebită trebuie acordată precizării corecte a denumirii obiectelor și acțiunilor utilizate idiosincratic de către copilul autist. Atunci când apar întrebări obsesive, inițial trebuie oferit un răspuns identic, apoi se recomandă ignorarea întrebării. O atitudine indicată este și ignorarea accentului, precum și a intonației anormale.

În sprijinirea și dezvoltarea comunicării, jocurile au un rol destul de important. Pentru comunicarea nonverbală, foarte utile sunt jocurile care implică mima/pantomima, exercițiile de mișcare și ritm, precum și cântecele care sunt însoțite de mișcare (de exemplu ”Bate vântul frunzele!”). Pentru comunicarea verbală sunt indicate jocurile de exersare a aparatului fono-articulator, jocurile onomatopeice, jocurile de verbalizare a acțiunii cu obiectele. De un mare folos sunt exercițiile care

presupun formarea unor noțiuni integratoare (referitoare la categorii: culori, fructe, legume, animale sălbatice, animale domestice etc).

Jocurile de comunicare sunt deosebit de importante vis-a-vis de exersarea comunicării verbale în situaţii de viaţă reală. Aplicarea jocurilor determină, în același timp, o atmosferă destinsă în clasă, relaxantă, favorizând însuşirea conţinuturilor într-un mod atractiv, activ şi conştient.

Prin intermediul comunicării verbale, copilul cu autism poate transmite tot ceea ce percepe, simte, doreşte, intenţionează și gândeşte. El va ajunge să fie integrat în societate numai în condițiile în care se poate servi de limbajul verbal şi poate să comunice cu cei din jur. De aceea, un obiectiv primordial al şcolii trebuie să fie pregătirea elevilor pentru inserţia socială. Căci, oricare ar fi domeniul sau profesia spre care se îndreaptă aceşti elevi, ei nu se pot realiza în cadrul societății dacă nu au dezvoltată capacitatea de comunicare cu semenii, spre a-şi împărtăşi experienţa proprie și pentru a primi din experienţa celorlalți.

BIBLIOGRAFIE:

1. Irimia Petrica. (2016). Dezvoltarea abilităților de comunicare în cadrul grupului școlar. Brașov: Editura Etnous.

2. ***. (2005). Ghidul comunității școlare – Autism Speaks. Fundația Romanian Angel Appeal. Ghid publicat în cadrul Proiectului ”Comunitate pregătită, copil integrat – suport pentru integrarea școlară și socială a copilului cu tulburări din spectrul autismului”, finanțat prin granturile Spațiului Economic European 2009-2014, în cadrul Fondului ONG în România.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Activitatea cognitivă la școlarii mici

Prof. înv. Primar Stancă Alina Carmen
C.N.I. “Matei Basarab” Râmnicu Vâlcea

Introducere

Perioada școlarității mici reprezintă o etapă importantă în dezvoltarea copilului, deoarece odată cu intrarea la școală apar schimbări semnificative în modul în care acesta gândește, învață și se raportează la lumea din jur. Dacă în perioada preșcolară activitatea copilului este dominată în mare parte de joc, odată cu începerea școlii, învățarea devine activitatea principală. Copilul este pus în situația de a fi atent, de a observa, de a memora, de a compara, de a pune întrebări și de a găsi soluții la diferite probleme.

Prin activitate cognitivă înțelegem totalitatea proceselor psihice prin care copilul cunoaște și înțelege realitatea. Printre cele mai importante procese cognitive se numără percepția, atenția, memoria, gândirea și imaginația. Acestea nu acționează separat, ci se influențează și se completează reciproc. Dezvoltarea lor este strâns legată de activitatea școlară, de experiențele copilului și de modul în care adulții îl sprijină în procesul de învățare.

Școlarul mic, aflat de obicei în primii ani ai învățământului primar, trece treptat de la o gândire bazată mai ales pe ceea ce vede și experimentează direct la o formă de gândire mai organizată și mai logică. Această schimbare nu se produce brusc, ci prin exercițiu, învățare și acumularea de experiențe.

1. *Particularitățile activității cognitive la școlarii mici*

La începutul școlarității, copilul este curios și dorește să afle cât mai multe lucruri despre lumea în care trăiește. El pune numeroase întrebări, observă detalii și încearcă să găsească explicații pentru fenomenele pe care le întâlnește. Activitatea școlară îi oferă un cadru organizat în care aceste curiozități pot fi valorificate și dezvoltate.

Una dintre caracteristicile importante ale acestei perioade este trecerea de la cunoașterea bazată în principal pe experiența directă la o cunoaștere mai organizată. Copilul începe să înțeleagă că lucrurile pot fi analizate, comparate și explicate după anumite reguli. De exemplu, la matematică nu este suficient să recunoască numerele, ci trebuie să înțeleagă relațiile dintre ele și să folosească anumite operații pentru a rezolva probleme.

De asemenea, școlarul mic începe să își organizeze mai bine activitatea. El învață să respecte un program, să urmeze instrucțiuni și să își ducă sarcinile la bun sfârșit. La început are nevoie de sprijin din partea învățătorului și a familiei, însă, pe măsură ce înaintează în vârstă, devine din ce în ce mai independent.

Dezvoltarea cognitivă este influențată și de relațiile cu ceilalți. Discuțiile cu profesorul, colegii și părinții îl ajută pe copil să își exprime ideile, să asculte alte opinii și să își formeze propriile explicații. Prin aceste interacțiuni, copilul învață nu doar informații, ci și modalități de a gândi și de a rezolva diferite situații.

2. *Percepția și observația*

Percepția este procesul prin care copilul cunoaște obiectele și fenomenele din jur pe baza informațiilor primite prin intermediul simțurilor. La școlarul mic, percepția se dezvoltă și devine treptat mai precisă și mai organizată.

În primii ani de școală, copilul observă mai ușor atunci când are un scop clar. De exemplu, dacă i se cere să identifice anumite caracteristici ale unei plante, el va fi mai atent la formă, culoare, dimensiune sau la alte elemente importante. Astfel, observația devine mai organizată și este orientată spre o anumită sarcină.

La această vârstă, materialele concrete au un rol important în învățare. Imaginile, obiectele, experimentele și exemplele din viața de zi cu zi îl ajută pe copil să înțeleagă mai ușor noțiunile noi. Pe măsură ce experiența sa se îmbogățește, copilul ajunge să înțeleagă și lucruri care nu sunt prezente în mod direct.

Dezvoltarea observației poate fi stimulată prin activități simple: descrierea unor imagini, compararea obiectelor, realizarea unor experimente, observarea naturii sau identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre anumite lucruri.

3. *Atenția școlarului mic*

Atenția are un rol foarte important în activitatea de învățare. Pentru a putea înțelege și reține o informație, copilul trebuie mai întâi să fie atent la ceea ce i se explică. La începutul școlarității, atenția este încă în dezvoltare și poate fi ușor atrasă de lucrurile din jur.

Școlarul mic întâmpină uneori dificultăți în menținerea atenției pentru perioade mai lungi, mai ales atunci când activitatea este monotonă sau prea dificilă. De aceea, lecțiile trebuie să fie variate și adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor.

Treptat, copilul învață să își concentreze atenția chiar și asupra unor activități care nu sunt neapărat interesante pentru el. Acest lucru este important deoarece învățarea presupune și efort, nu doar plăcere. Prin exercițiu, copilul ajunge să își controleze mai bine atenția și să își distribuie efortul.

Pentru dezvoltarea atenției pot fi folosite jocuri de observare, exerciții de identificare a unor elemente, activități de sortare și clasificare, precum și sarcini care presupun urmărirea unor instrucțiuni. Este important ca sarcinile să fie potrivite vârstei și să nu fie prea lungi sau prea dificile.

4. *Memoria și rolul ei în învățare*

Memoria reprezintă procesul prin care informațiile sunt înregistrate, păstrate și apoi reamintite. În activitatea școlară, memoria are un rol esențial, deoarece copilul trebuie să rețină litere, cuvinte, reguli, formule, poezii, informații despre natură, istorie sau alte domenii.

La școlarul mic, memoria este încă puternic legată de concret și de ceea ce este interesant sau plăcut. Copilul reține mai ușor o informație atunci când aceasta este prezentată într-un mod atractiv și când poate face legături cu ceea ce știe deja.

În această perioadă se dezvoltă tot mai mult și memoria voluntară. Copilul începe să înțeleagă că trebuie să depună un efort pentru a reține anumite informații. El învață să repete, să grupeze informațiile, să facă legături între idei și să folosească diferite metode pentru a-și aminti ceea ce a învățat.

Este important ca memorarea să nu fie redusă doar la repetarea mecanică. Copilul trebuie ajutat să înțeleagă ceea ce învață. O informație înțeleasă este, de regulă, mai ușor de reținut și de folosit ulterior.

5. *Gândirea la școlarul mic*

Gândirea este una dintre cele mai importante componente ale activității cognitive. În perioada școlarității mici, aceasta se dezvoltă într-un ritm important. Copilul începe să compare, să clasifice, să stabilească relații între lucruri și să formuleze explicații.

Gândirea școlarului mic este încă legată într-o mare măsură de obiecte și situații concrete. De aceea, copilului îi este mai ușor să înțeleagă o problemă atunci când aceasta este prezentată prin exemple pe care le poate vedea sau imagina cu ușurință.

Un rol important îl au problemele și exercițiile care îl determină pe copil să găsească singur soluții. De exemplu, atunci când rezolvă o problemă de matematică, el trebuie să înțeleagă datele, să stabilească ce trebuie aflat și să aleagă operațiile potrivite. În acest fel, copilul nu doar aplică o regulă, ci învață să gândească și să ia decizii.

De asemenea, discuțiile și întrebările reprezintă modalități eficiente de dezvoltare a gândirii. Întrebări precum „De ce?”, „Cum ai ajuns la această concluzie?” sau „Ce s-ar întâmpla dacă...?” îl determină pe copil să își explice ideile și să caute argumente.

Este important ca adultul să nu ofere întotdeauna răspunsul imediat. Uneori, copilul are nevoie de timp pentru a se gândi și pentru a încerca mai multe variante. Greșeala poate fi privită ca o parte firească a învățării, dacă este folosită pentru a înțelege ce nu a funcționat și cum poate fi găsită o soluție mai bună.

6. *Imaginația și creativitatea*

Imaginația este, de asemenea, importantă în dezvoltarea cognitivă a școlarului mic. Prin imaginație, copilul poate combina în moduri noi lucruri pe care le cunoaște deja și poate crea situații, povești sau soluții originale.

La această vârstă, imaginația se manifestă în special prin povești, desene, jocuri și activități practice. Chiar dacă școala pune accent pe activități organizate, este important ca elevul să aibă și posibilitatea de a fi creativ.

Activitățile de desen, compunerea unor povești, inventarea unor finaluri pentru texte, realizarea unor proiecte sau construirea unor obiecte îi oferă copilului ocazia de a-și folosi imaginația. Aceste activități contribuie nu doar la dezvoltarea creativității, ci și la dezvoltarea limbajului și a gândirii.

Creativitatea nu înseamnă doar realizarea unor lucrări artistice. Ea poate apărea și în rezolvarea problemelor, atunci când copilul găsește o modalitate diferită de a ajunge la un rezultat. De aceea, este util ca elevii să fie încurajați să propună idei și să nu se teamă să încerce soluții noi.

7. *Rolul familiei și al școlii în dezvoltarea cognitivă*

Dezvoltarea activității cognitive nu depinde numai de copil. Familia și școala au un rol important în acest proces. Un copil care este încurajat să pună întrebări, să citească, să observe și să discute are mai multe ocazii de a-și dezvolta capacitățile cognitive.

Profesorul trebuie să creeze situații de învățare în care elevul să fie implicat activ. Explicațiile sunt necesare, dar este la fel de important ca elevul să aibă posibilitatea să descopere, să exerseze și să își exprime propriile idei.

Familia poate sprijini acest proces prin activități simple. Citirea împreună a unei cărți, discuțiile despre ceea ce s-a întâmplat la școală, rezolvarea unor probleme practice sau vizitarea unor locuri interesante pot contribui la dezvoltarea copilului. Nu este necesar ca fiecare activitate să semene cu o lecție. Copilul poate învăța foarte multe și prin experiențe obișnuite.

În același timp, este important să existe un echilibru între învățare, odihnă, joacă și activități recreative. Un copil obosit sau suprasolicitat va avea mai multe dificultăți în a fi atent și în a învăța.

Concluzie

Activitatea cognitivă a școlarului mic se află într-un proces continuu de dezvoltare. Percepția devine mai precisă, atenția se poate menține pentru perioade mai lungi, memoria devine tot mai organizată, iar gândirea se dezvoltă prin rezolvarea de probleme și prin înțelegerea relațiilor dintre lucruri. În același timp, imaginația și creativitatea îi permit copilului să găsească idei și soluții noi.

Școala are un rol important în această dezvoltare, deoarece îi oferă copilului numeroase situații în care să observe, să gândească, să pună întrebări și să învețe. Totuși, procesul nu se desfășoară numai în clasă. Familia, relațiile cu ceilalți și experiențele de zi cu zi contribuie în aceeași măsură la formarea copilului.

Prin urmare, dezvoltarea cognitivă a școlarului mic trebuie susținută cu răbdare și înțelegere. Copilul are nevoie atât de reguli și de exerciții, cât și de libertatea de a explora și de a greși. Atunci când învățarea este adaptată vârstei și nevoilor sale, copilul poate dobândi nu doar cunoștințe, ci și capacitatea de a gândi, de a rezolva probleme și de a învăța în mod independent.

ROLUL BIOLOGIC AL METALELOR ȘI AL NEMETALELOR ÎN ORGANISM

COSTINESCU ELENA DANIELA
COLEGIUL NAȚIONAL MILITAR ”DIMITRIE CANTEMIR” BREAZA

II.1. Nemetale și metale. Rolul în echilibrul hidroelectrolitic

Mineralele sunt compuși anorganici esențiali pentru dezvoltarea și activitatea vitală a celulelor vii, reprezentând aproximativ 6% din greutatea corpului uman.

Cea mai mare parte a **calciului** există sub formă de hidroxiapatită de calciu , asigurând rigiditatea structurală și rezistența necesare pentru sănătatea scheletului și a dinților, constituent al oaselor. Calciu reglează funcția nervoasă și musculară, menține echilibrul acido-bazic, reglează permeabilitatea membranară.

Nivelurile scăzute de calciu (hipocalcemie) pot duce la contracții musculare spontane, tremor sau tetanie. Formele severe se numesc rahitism la copii și osteoporoză la bătrâni, fiind caracterizate prin fragilitatea oaselor și malformații.

Doza zilnică recomandată (DZR) de calciu pentru adulți este 800-1000 mg.

Fosforul joacă un rol vital în diverse procese biologice, de la integritatea scheletică până la producerea de energie celulară. Marea majoritate a fosforului din organism se află în oase și dinți.

Fosforul este o componentă fundamentală a adenozin trifosfatului (ATP) , acizilor nucleici; o intervine în metabolismul proteinelor, glucidelor şi lipidelor; o activează unele vitamine din grupul B.

Carențele de fosfor sunt destul de rare, fosforul se găsește în multe produse alimentare.

Doza zilnică recomandată (DZR) de calciu pentru adulți este 800-1200 mg.

Clorul (Cl^-) contribuie la normalizarea metabolismului hidric și la formarea acidului clorhidric de către glandele stomacului. Clorul se elimină prin piele odată cu transpirația și urina. Funcțiile clorului sunt: contribuie la formarea oaselor, dinților și a tendoanelor; are rol în reglarea presiunii osmotice, a balanței hidrice și a echilibrului acido-bazic; ia parte la formarea acidului clorhidric cu rol important în digestie; posedă acțiune depurativă asupra ficatului; ajută la scăderea glicemiei, la reducerea concentrației de uree și a acidului uric din sânge, precum și a nivelului de colesterol.

Reglarea homeostatică a clorului este realizată în principal de către rinichi, care filtrează ionii de clor prin glomeruli și reabsorb aproximativ 99% din aceștia în tubii renali.

Dereglările acestui echilibru se manifestă prin hipercloremie (exces) sau hipocloremie (deficit), ambele având consecințe negative asupra metabolismului și funcționării celulare.

Doza zilnică recomandată (DZR) de clorului este de maxim 8 g.

Sodiul (Na^+) și potasiul (K^+) sunt doi electroliți esențiali care funcționează adesea în tandem pentru a menține homeostazia celulară, metabolismul și funcționarea diverselor sisteme fiziologice.

Sodiul este factorul determinant în distribuția apei în organism și în menținerea volumului plasmatic. Acesta controlează presiunea osmotică a lichidelor extracelulare. Este indispensabil pentru generarea potențialului de acțiune în celulele excitabile (neuroni și miocite). Intrarea sodiului în celulă prin canalele voltaj-dependente produce depolarizarea membranei, necesară pentru transmiterea impulsurilor nervoase și contracția musculară. Sodiul facilitează transportul transmembranar activ al altor substanțe, precum glucoza și aminoacizii , atât la nivelul intestinului, cât și în tubii renali. De asemenea, contribuie la absorbția ionilor de calciu în sânge. Participă la menținerea pH-ului normal al mediului intern.

Carența de sodiu determină vomă, diaree, transpirație excesivă iar excesul de sodiu iar excesul de sodiu produce retenție de apă și hipertensiune, care dispar după consumul de apă suficient.

Doza zilnică recomandată (DZR) de sodiu la adulți este de maxim 1500 mg.

Potasiul este principalul cation intracelular , aproximativ 90% din cantitatea totală găsindu-se în interiorul celulelor. Menține potențialul de repaus al membranei celulare, determinând pragul de excitabilitate al neuronilor și fibrelor musculare. Micile variații ale potasiului extracelular pot modifica semnificativ excitabilitatea celulelor cardiace. Împreună cu calciul și magneziul, potasiul controlează contracția miocardului. Acesta are un efect vasodilatator asupra arterelor coronare și influențează ritmul cardiac (având un efect asemănător stimulării parasimpatice).

Este necesar pentru sinteza proteinelor, asimilarea aminoacizilor și participă la metabolismul glucozei. Menținerea unui raport optim între sodiu și potasiu este crucială pentru sănătatea cardiovasculară. Un consum ridicat de sodiu asociat cu un port scăzut de potasiu este strâns legat de hipertensiune arterială și rigiditate arterială, în special la vârstnici.

Rinichii sunt organele principale care reglează nivelurile acestor electroliți. Aldosteronul stimulează reabsorbția sodiului și, simultan, favorizează excreția potasiului prin urină. Insulina joacă un rol important în facilitarea intrării potasiului în celule, prevenind acumularea excesivă a acestuia în sânge.

Doza zilnică recomandată (DZR) de potasiu pentru adulți este de 4500 mg.

Magneziul este recunoscut ca un cofactor în peste 300 de sisteme enzimatice, echilibrează sistemul nervos și întregul sistem muscular și permite transmiterea normală a impulsurilor între fibrele nervoase, inhibă agregarea excesivă a trombocitelor, fiind un element de protecție contra trombozei, acționează preventiv împotriva infarctului cardiac (reduce cantitatea de grăsime din sânge), previne tulburările de ritm cardiac și întărește musculatura inimii, previne formarea de pietre la rinichi. reduce toxicitatea a diverse substanțe din ficat și accelerează regenerarea ficatului, are efect benefic asupra pancreasului și a secreției de sucuri pancreatice.

Doza zilnică recomandată (DZR) de magneziu pentru adulți este de 310-420 mg.

Fierul este un mineral esențial și un metal de tranziție caracterizat prin capacitatea sa de a-și schimba stările de oxidare (Fe^{2+} și Fe^{3+}) în timpul proceselor metabolice.

Fierul este necesar pentru formarea hemoglobinei, care permite globulelor roșii să transporte oxigenul în tot corpul, este o constituent a mioglobinei, care stochează oxigenul în țesuturile musculare, este indispensabil pentru respirația celulară și producerea de energie.

Este o componentă a citocromilor și a diferitelor enzime implicate în lanțul respirator, o reducere a activității acestor enzime care conțin fier poate duce la perturbări ale respirației tisulare.

Fierul susține o creștere armonioasă și joacă un rol în acțiunile antioxidante ale organismului .De asemenea, este necesar pentru asigurarea unei secreții gastrice corecte .

Organismul folosește proteine specializate pentru a gestiona fierul în organism: transferină (transportă fierul în diverse țesuturi), feritină (fierul este stocat în apoferritină pentru a forma feritină), hemosiderină (depozite amorfe utilizate pentru depozitarea fierului).

Organismul nu are o cale fiziologică dedicată eliminării fierului; acesta se pierde doar prin descuamarea pielii și prin desprinderea celulelor îmbătrânite din tractul gastrointestinal și genitourinar.

Deficitul de fier se manifestă prin anemie feriprivă (rezervele de fier sunt folosite pentru sinteza hemoglobinei) sau anemie microcitară (se instalează când deficitul de fier se prelungește).

Excesul de fier este mai rar întâlnită, se manifestă prin hemosideroză, dacă excesul de fier nu induce leziuni ale celulelor și hemocromatoză, dacă excesul de fier se depune pe organe (ficat, pancreas, glande endocrine), ajugându-se la scleroza organelor supraîncărcate cu fier.

Doza zilnică recomandată (DZR) de fier pentru bărbați este de 50 mg/kg corp iar pentru femei de aproximativ 35 mg/kg corp.

Zincul un element esențial care oferă numeroase beneficii terapeutice, participă la normalizarea hemoglobinei și a proceselor de regenerare a ţesuturilor, posedă acţiune lipotropă, ameliorează starea imunologică a organismului,

intră în componența insulinei și mărește acțiunea ei hipoglicemică**,** intră în constituția a numeroase enzime vitale, un exemplu fiind alcooldehidrogenaza, responsabilă pentru descompunerea alcoolului în organism.
Ionii de zinc sunt implicați în aproape toate etapele biologice ale acizilor nucleici, ADN-polimeraza conține doi ioni de zinc legați strâns de molecula enzimei, fiind esențială pentru replicarea materialului genetic, de asemenea, zincul determină numărul de aminoacizi care pot fi încorporați în proteine sub acțiunea unui codon, având un rol major în procesul de traducere.
Zincul este indispensabil pentru sinteza colagenului, proces care facilitează refacerea pielii și creșterea sănătoasă a părului și a unghiilor, joacă un rol important în mărirea capacității de apărare a organismului, acționează ca un antioxidant, care blochează formarea sau anihilează radicalii liberi, protejând astfel membranele celulare de stresul oxidativ, contribuie la o creștere armonioasă a organismului.
Scăderea cantității de zinc în organism a fost observată în stările febrile, scăderea în greutate, diaree, lipsa poftei de mâncare, leziuni sau răni deschise pe piele.
Doza zilnică recomandată (DZR) de zinc este de 8 mg la femei și 11 mg la bărbați.
Seleniul este important pentru protecția antioxidantă al organismului, având capacitatea de a bloca formarea radicalilor liberi de oxigen sau de ai anihila odată formați, are rol de mărire a imunității organismului și de a sprijini capacitatea de apărare împotriva agenților patogeni.
Lipsa seleniului duce la uscarea pielii, insuficiență cardiacă cronică și tulburări nervoase grave, poate produce deficit de iod ce duce la bolile tiroidei.
Doza zilnică recomandată (DZR) de seleniu la adulți este de 55 µg.
Manganul este implicat în procesele biologice fundamentale legate de materialul genetic (transcripția și sinteza ADN/ARN), pot promova încorporarea nucleotidelor în timpul sintezei ADN și ARN, activează enzime care influențează metabolismul glucidelor, aminoacizilor și al colesterolului. Manganul activează enzima implicată în sinteza colagenului, facilitând formarea aminoacidului prolină.
Este considerat indispensabil pentru dezvoltarea și creșterea armonioasă a organismului.
Carența de mangan este rară, poate duce la demineralizarea oaselor, dezvoltare greoaie, iritații ale pielii, iar în cantități mari manganul este toxic. Manganul poate fi inhalat prin consumul de apă contaminată sau din suplimente alimentare. Sindromul manganism se manifestă prin iritabilitate, agresivitate, mers dificil, tuse, respirație greoaie.
Doza zilnică recomandată (DZR) de mangan pentru bărbați este de 2,3 mg iar pentru femei de 1,8 mg.
Cuprul este indispensabil pentru formarea colagenului, o componentă structurală majoră a pielii, oaselor și vaselor de sânge, contribuie direct la buna funcționare a sistemului nervos central, a sistemului imunitar și a sistemului circulator.
Este important pentru descompunerea grăsimilor, transformând grăsimea în energie, poate prevenii alergiile, leucemia, osteoporoza ulcerul stomacal.
Carența de cupru se manifestă prin anemie, dureri articular, osteoporoză, infecții frecvente, căderea părului.
Doza zilnică recomandată (DZR) de cupru pentru bărbați este de 2 mg iar pentru femei de 1,5 g.
Iodul are rol în sinteza hormonilor tiroidieni şi anume tiroxina (T4) şi triiodotironina (T3).
Lipsa iodului din alimentație duce la apariția unei afecțiuni numite gușă endemică. Aceasta se manifestă prin creșterea volumului tiroidei.
Doza zilnică recomandată (DZR) de iod este de 100-200 µg.
Molibdenul datorită capacității sale de a-și schimba starea de oxidare în timpul proceselor metabolice joacă un rol funcțional în reacțiile biochimice necesare vieții, la oxidarea grăsimilor, combaterea și prevenirea cariilor dentare, intră în compoziția unor enzime esențiale.
Doza zilnică recomandată (DZR) de molibden este de sub 100 mg.

Cobaltul face parte din categoria metalelor tranziționale cu orbital d incomplet, caracteristică ce îi permite să modifice starea de oxidare în timpul procesului metabolic.
Component al Vitaminei B12, numită și cobalamină este necesar pentru menținerea bunei funcționări a sistemului nervos. are un rol esențial în funcționarea sistemului hematologic, participând direct în procesul de sinteza a hemoglobinei, este implicat în procese biochimice fundamentale, interacționând cu diverși liganzi biologici pentru a susține dezvoltarea organismului.
Doza zilnică recomandată (DZR) de cobalt este de 100 mg.
Fluorul este important în menținerea integrității dinților și stimulează formarea oaselor. Lipsa lui provoacă carii dentare.
Doza zilnică recomandată (DZR) de fluor este de 100 mg.
Apa dizolvă substanțele nutritive şi elimină produșii de metabolism, solubilizează substanțele minerale, făcând posibilă acțiunea lor; participă la activitatea enzimelor și la producerea sucurilor digestive, este principalul component al organismului, participă la menținerea constantă a temperaturii corpului.

BIBLIOGRAFIE:
Luminița Suveică (2020), NUTRIȚIA UMANĂ Ghid practic, Chișinău;

C.C. Condrea, (2018), Chimia Alimentelor, Editura TIZZZ, Iași

FUNCȚIILE SUBSTANȚELOR ORGANICE ÎN ORGANISM

COSTINESCU ELENA DANIELA
COLEGIUL NAȚIONAL MILITAR ”DIMITRIE CANTEMIR” BREAZA

I. Glucide, proteine și lipide. Funcții plastice și funcționale

I.1. Glucide

Glucoza reprezintă o sursă de energie, este necesară în sinteza proteinelor, în metabolismul lipidelor, este importantă în biochimia sângelui, în care există la o concentrație constantă de 0,1%. Scăderea conținutului glucozei sub această limită duce la tulburări grave, iar depășirea limitei de termină apariția bolii numită diabet.

Hiperglicemia determină diabet, infecții, tumori, accidente vasculare cerebrale, infarct miocardic acut, iar hipoglicemia indică insuficiență hepatică acută, sindrom Reye, insulinom.

Țesutul nervos utilizează glucoza aproape ca unică sursă de energie. Deoarece neuronii nu pot stoca glucoză, aceștia depind de fluxul sangvin pentru a le asigura o aprovizionare constantă de energie.

Valoarea normală de glucoză pentru adulți este de 70-105 mg/dL

Fructoza este utilizată de organism în principal în scopuri energetice și nu suprasolicită pancreasul pentru a regla nivelul glicemic.

Zaharoza prin hidroliză enzimatică se transformă în glucoză și fructoză.

Zahărul rafinat este foarte periculos pentru organism. Prin rafinare, lanțul complex al zaharozei se rupe, în momentul consumării ajunge brusc în sânge, unde produce o descărcare rapidă de energie. Apar astfel tulburări digestive, tulburări de metabolism, obezitate, probleme cardiovasculare, deficit de vitamina B. Zahărul provoacă dependență.

Lactoza prin hidroliză în prezența enzimei lactază formează glucoză și galactoză. Când enzima lactaza lipsește apare intoleranță la glucoză, manifestată prin balonare, dureri abdominale, diaree, oboseală.

Lactoza oferă organismului energie, stimulează absorbția calciului, are rol laxativ.

Maltoza este o glucidă cu rol energetic, ușor asimilabilă, mai puțin dulce decât zaharoza.

Nu este indicată diabeticilor deoarece prin hidroliză enzimatică produce glucoză.

Amidonul este important pentru creșterea nivelului de energie, asigurarea aportului de fibre, calciu, fier, complexul de vitamine B, menținerea senzației de sațietate.

Alimentele bogate în amidon conțin mai puține calorii decât grăsimile, solicită pancreasul într-un mod mai echilibrat comparativ cu zaharurile rafinate.

Glicogenul are un rol energetic important și ajută la detoxifierea organismului. Este sintetizat din glucoză și depozitat la nivelul ficatului sau în mușchi. Insulina este hormonul pancreatic care transformă excesul de glucoză în glicogen. Prin hidroliză enzimatică va fi transformat în glucoză când este necesar pentru organism.

Celuloza nu este hidrolizată în organism deoarece nu există enzimele celulază și celobiază.

În organism absoarbe odată cu apa substanțele toxice din organism, ajută la formarea microflorei intestinale și la sinteza unor vitamine, micșorează durata de staționare a toxinelor în colon. De aceea alimentația zilnică trebuie să fie bogată în fibre.

Consumul crescut de fibre reduce absorbţia mineralelor şi a ionilor.

Necesarul de glucide este cuprins între 250 - 800 g/zi, ceea ce reprezintă 50 - 60% din dietă. Pentru a fi absorbite din tractul gastrointestinal, glucidele trebuie digerate până la stadiul de monozaharide. Dacă în raţia alimentară lipsesc glucidele timp mai îndelungat, apar o serie de tulburări printre care şi cele nervoase.

I.2. Proteine

Hemoglobina este o proteină complexă cu rol în transportul oxigenului de la plămâni către țesuturi. oxigenul se combină cu hemoglobina pentru a forma oxihemoglobina (HbO**)** și transportul dioxidului de carbon din organism sub formă de carbohemoglobină.
Scăderea hemoglobinei poartă denumirea de anemie, principala cauză este deficiența de fier.
Valorile normale de hemoglobină pentru organism sunt de 13,8-17,2 g/dL.
Albumina este importantă pentru menținerea presiunii osmotice, transportul acizilor grași liberi, leagă ionii de calciu, transportul medicamentelor, blochează formarea sau înlăturarea radicalilor liberi, protejând astfel celulele de stresul oxidativ, participă ca sistem tampon proteic al sângelui ajutând la menținerea pH-ului normal.
Scăderea albuminei (hipoalbuminemia) este întâlnită frecvent în insuficiența hepatică (ficatul nu o mai poate produce), în sindromul nefrotic (pierdere masivă prin urină).
Mioglobina are rolul de a stoca oxigenul în celulele musculare (miocite) și de a-l elibera atunci când nivelul de oxigen scade semnificativ în timpul efortului fizic intens, susținând astfel metabolismul energetic al mușchilor.
Cazeina furnizează aminoacizi, carbohidrați, calciu și fosfor.
Alergia la cazeină determină producerea histaminei care provoacă inflamații la nivelul țesuturilor, erupții cutanate, umflarea buzelor, gurii, limbii, vomă, crampe abdominale.
Adrenalina este un hormon secretat în sânge de glanda medulosuprarenală în caz de stres. Ajunsă în sânge determină creșterea frecvenței cardiace, a presiunii sangvine și pregătește organismul pentru o producere masivă de energie prin arderea lipidelor și sinteza glucozei. **Dopamina** servește ca un reglator al funcțiilor motorii și neurologice, fiind totodată un instrument terapeutic vital în stările de șoc și resuscitare.
Insulina are rol de a metaboliza glucidele, producția insuficientă de insulină provoacă diabetul zaharat.
Melatonina are efect asupra somnului, secreția de melatonină scade cu vârsta și apar insomnii, depresii, stări de anxietate.
Aportul proteic total ar trebui să reprezinte 10–15% (până la 20%) din aportul caloric zilnic, cu o distribuție de 60% proteine animale și 40% proteine vegetale. Necesarul proteic variază în funcție de valoarea biologică: 0,6 g/kg corp pentru proteine cu valoare biologică mare și 0,85 g/kg corp pentru cele cu valoare biologică redusă.

I.3. Lipidele

În organismul uman lipidele îndeplinesc roluri fundamentale: depozitarea și transportul rezervelor energetice, constituenți structurali ai membranelor celulare și intracelulare, izolatori termici, mecanici, electrici, joacă un rol important în procesele de comunicare și identificare intercelulară, unele substanțe, fiind solubile în lipide, pot avea efecte biologice: vitamine, steroizi, derivați ai acizilor grași nesaturați.
Marea majoritate a grăsimilor sunt depozitate sub formă solidă în organe, piele sau circulă în sânge sub formă lichidă. Grăsimile depozitate constituie rezerve de energie, aceste rezerve sunt mobilizate prin procesul de lipoliză atunci când aportul de glucoză este insuficient.
Când depozitul este în cantitate mai mare decât necesitățile organismului, apare obezitatea.
Când cantitatea de lipide din sânge este mai mare apare hiperlipidemia. Excesul de lipide se depune pe pereții arterelor rezultând ateroscleroza.
Lipidele totale sunt toate substanțele grase care circulă prin sânge.
Valori normale lipide totale: 550-750 mg/100 mL ser.
Scăderea lipidelor sub valoarea de referință apare în subalimentație, în boli ale ficatului, după eforturi fizice, iar creșterea lipidelor apare la supraalimentație cu grăsimi, unele boli ale ficatului și rinichilor, în insuficiența glandei tiroide, în stresul psihic puternic.
Trigliceridele sunt lipidele care au rol energetic.
Valori normale trigliceride: 50-150 mg/100 mL.

Acizii grași esențiali sunt constituenți ai membranelor celulare, ajută la sinteza unor vitamine, contribuie la eliminarea colesterolului ”rău” din sânge, intervin în procesele redox din organism.
Valori normale ale acizilor grași: 200-450 mg/100 mL.
Colesterolul este un constituent esențial al tuturor membranelor celulare și al membranelor organe, este „materie primă” pentru sinteza acizilor biliari în ficat, indispensabili pentru emulsionarea și digestia grăsimilor în intestin, participă la sinteza vitaminei D, esențială pentru metabolismul calciului, este un component major la nivelul creierului, fiind sintetizat local pentru a asigura structura neuronilor.
Valori normale ale colesterolului < 1,2 – 2,5 g/L
Există două feluri de colesterol, colesterol ”bun” (lipoproteine cu densitate mare, HDL) și colesterol ”rău” (lipoproteine cu densitate mică, LDL).
Un exces de colesterol în sânge (hipercolesterolemie), în special sub formă de LDL, favorizează depunerea acestuia în pereții arterelor, care duc la ateroscleroză, îngustând lumenul vaselor și reducând irigarea organelor vitale, precum inima și creierul.
Colesterol ”bun” este benefic pentru organism.
Lipoproteinele ajută la dizolvarea și transportul grăsimilor mai grele spre celule, unde sunt arse.
Valori normale ale lipoproteinelor: 150 – 250 mg/100 mL
Fosfolipidele conțin o parte hidrofobă și o parte hidrofilă asemănător săpunurilor și detergenților.
Valori normale ale fosfolipidelor: 1,8 – 2,6 g/L.
Pentru o bună apreciere a stării de sănătate, este necesară determinarea periodică a **masei corporale:**
Masa ideală în kg = înălțimea în cm - 100
O persoană care are înălțimea de 180 cm, trebuie să aibă o masa ideală de 180-100 = 80 kg.
În funcție de masa corporală se stabilește gradul de obezitate, în funcție de creșterea față de această valoare:
- cu 10-20%: obezitatea este ușoară;
- cu 20-30%: obezitatea este mijlocie;
- cu 30%: obezitatea este mare.

Obezitatea poate fi provocată de dieta neechilibrată cu necesitățile energetice ale organismului, educația defectuoasă, lipsa unei activități fizice, tulburări de nutriție, ca rezultat al unor psihopatologii, disfuncții hormonale (hipotiroidism, sindrom adiposo-genital), factori genetici.
Rația de lipide nu trebuie să depășească 25% sau 1-2 g/kg corp/zi din care 1/3 acizi graşi saturați, 1/3 acizi graşi mononesaturaţi şi 1/3 acizi graşi polinesaturaţi.
Raţia alimentară trebuie asigurată din surse de origine animală cât şi din surse de origine vegetală. Raportul dintre acestea trebuie să fie 1/3.
Recomandări OMS pentru nutrienţi: 10-15% proteine, 15-30% grăsimi (AG saturaţi 10% şi AG polinesaturaţi 3-7%), 55-75% glucide totale (50-75% glucide complexe, 10% glucide rafinate şi 27-40 g/zi fibre alimentare).
Excesul de proteine poate provoca: cancer renal şi de colon, pierderea urinară a calciului rezultând osteoporoza, litiază urică, o alimentație vegetariană poate fi un risc datorită cantității și calității proteinelor.

BIBLIOGRAFIE:
Vladimir Valica, Livia Uncu, Elena Donici, Tatiana Treapiţîna, Ecaterina Mazur, Tatiana Ștefaneț, Chimie farmaceutică, volumul I, Editura Garomont Studio, Chișinău, 2022;
C.C. Condrea, (2018), Chimia Alimentelor, Editura TIZZZ, Iași;
L. LÎSÎI, Universitatea de Stat de Medicină şi Farmacie “N. Testemiţanu” 2007, Chișinău.

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

La motivation des élèves dans l’apprentissage du français
Des stratégies pédagogiques pour rendre l’apprentissage plus attractif

Prof.Ichim Ionica
Liceul Teoretic ‘’Ștefan cel Mare’’ - Râmnicu-Sărat

La motivation joue un rôle essentiel dans le processus d’apprentissage d’une langue étrangère. Un élève motivé participe davantage aux activités, est plus attentif et accepte plus facilement de faire des erreurs. Dans l’apprentissage du français, la motivation peut être influencée par les méthodes utilisées en classe, par les relations entre les élèves et l’enseignant, mais aussi par la possibilité d’utiliser la langue dans des situations concrètes.
L’enseignant a donc un rôle important dans la création d’un environnement scolaire positif et stimulant.

Créer une atmosphère positive

Un climat positif en classe favorise la participation des élèves. Ils doivent se sentir en sécurité et comprendre que l’erreur est une étape normale de l’apprentissage.
L’enseignant peut encourager les élèves en valorisant leurs efforts et leurs progrès. Une remarque simple comme « Très bien ! », « Bravo ! » ou « Tu as fait un progrès important ! » peut avoir un effet positif sur leur confiance.
Il est également important d’éviter les comparaisons entre les élèves. Chaque élève doit être encouragé à progresser à son propre rythme.

Varier les activités

La monotonie peut diminuer l’intérêt des élèves. Pour maintenir leur attention, l’enseignant peut alternerde différentes activités : jeux linguistiques, dialogues, chansons, exercices en binômes, activités de groupe, quiz et petites présentations.
Par exemple, pour apprendre le vocabulaire des aliments, les élèves peuvent participer à un jeu intitulé « Devine le mot ». Un élève décrit un aliment sans prononcer son nom et les autres doivent le deviner.
Cette activité permet de travailler le vocabulaire tout en créant une atmosphère détendue.

Donner du sens à l’apprentissage

Les élèves sont davantage motivés lorsqu’ils comprennent pourquoi ils apprennent une certaine notion. Le français peut être présenté comme une langue utile pour voyager, communiquer avec d’autres personnes, découvrir des films, des chansons ou la culture française.
L’enseignant peut proposer des situations concrètes : réserver une chambre d’hôtel, commander au restaurant, demander son chemin, acheter un billet ou se présenter à une nouvelle personne.
Ainsi, les connaissances acquises en classe deviennent directement utiles dans la vie quotidienne.

Encourager la coopération

Le travail collaboratif peut également augmenter la motivation. Les élèves peuvent réaliser ensemble une affiche, préparer un dialogue ou organiser une petite présentation.
La coopération permet aux élèves de s’entraider et de développer non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leurs compétences sociales.

Adapter les activités aux besoins des élèves

Tous les élèves n’apprennent pas de la même manière et au même rythme. Il est donc nécessaire de proposer des activités adaptées à leurs possibilités.
Pour certains élèves, une consigne courte et accompagnée d’une image peut être suffisante. Pour les élèves qui ont un niveau plus avancé, l’enseignant peut proposer une tâche plus complexe.
La différenciation pédagogique permet ainsi à chaque élève de participer et de connaître la réussite.

Conclusion

La motivation est une condition importante pour un apprentissage efficace du français. Elle peut être développée grâce à des activités variées, à un climat positif, à la coopération et à des situations de communication authentiques. L'enseignant ne transmet pas seulement des connaissances linguistiques. Il crée également les conditions nécessaires pour que les élèves aient envie d'apprendre, d'expérimenter et de progresser.
Un élève motivé n'apprend pas seulement une langue : il découvre une nouvelle façon de communiquer et de comprendre le monde.

Exemple de bonne pratique pédagogique en classe de français « Apprendre en communiquant » – Le jeu de rôle comme méthode intéractive

Prof.Ichim Ionica
Liceul Teoretic ‘’Ștefan cel Mare’’ - Râmnicu-Sărat

Discipline : Langue française
Classe : 9e
Niveau : A2
Durée : 50 minutes
Thème : Les formules de politesse dans les situations de la vie quotidienne
Type d’activité : activité communicative, intéractive et collaborative

1. Contexte et justification

L’apprentissage d’une langue étrangère ne doit pas se limiter à l’acquisition de règles grammaticales et de vocabulaire. Il est important de donner aux élèves la possibilité d’utiliser la langue française dans des situations proches de la vie quotidienne.

Dans cette perspective, le jeu de rôle représente une bonne pratique pédagogique. Il permet aux élèves de communiquer, de coopérer et de mettre en pratique les connaissances acquises dans un contexte concret. Cette méthode favorise également la motivation et la confiance des élèves, notamment chez ceux qui rencontrent des difficultés à s’exprimer spontanément en français.

2. Objectifs pédagogiques

À la fin de l’activité, les élèves seront capables de :

* reconnaître et utiliser les principales formules de politesse ;
* saluer une personne et prendre congé ;
* demander une information de manière polie ;
* exprimer une demande simple ;
* utiliser un vocabulaire adapté à une situation quotidienne ;
* construire et présenter un dialogue court ;
* travailler en équipe et écouter les autres ;
* développer leur confiance dans l’utilisation de la langue française.

3. Compétences développées

L’activité permet de développer principalement :

* la compréhension orale ;
* l’expression orale ;
* l’intéraction orale ;
* la compétence socioculturelle ;
* la capacité à coopérer avec les autres ;
* l’autonomie et la créativité.

4. Méthodes et formes d’organisation

Méthodes utilisées :

* conversation dirigée ;
* apprentissage par le jeu de rôle ;
* travail collaboratif ;
* observation et imitation ;
* exercice oral ;
* feedback et autoévaluation.

Formes d’organisation :

* travail frontal ;
* travail en binômes ;
* travail en petits groupes ;
* activité individuelle.

5. Ressources pédagogiques

Pour réaliser cette activité, l’enseignant utilise :

* le tableau ;
* des fiches de travail ;
* des cartes contenant différentes situations ;
* des images ;
* des menus fictifs ;
* des objets simples permettant de créer une atmosphère réaliste.

6. Déroulement de l’activité

Étape 1 – Mise en situation

L’enseignant présente aux élèves une situation familière :
« Vous êtes dans un restaurant en France. Vous voulez commander un repas et demander l’addition. »

Il pose quelques questions simples :

Comment salue-t-on une personne ?
Comment demande-t-on quelque chose poliment ?
Que dit-on après avoir reçu quelque chose ?

Les élèves donnent leurs réponses et l’enseignant note les expressions importantes au tableau.

Étape 2 – Découverte des expressions

Les élèves découvrent et répètent les expressions suivantes :

Bonjour, Madame / Monsieur !
Excusez-moi, s’il vous plaît.
Je voudrais…
Est-ce que je peux avoir… ?
Pouvez-vous m’aider ?
Merci beaucoup !
De rien !
Au revoir et bonne journée !

L’enseignant explique brièvement dans quelles situations ces expressions peuvent être utilisées.

Étape 3 – Travail en binômes

Les élèves travaillent deux par deux. Chaque binôme reçoit une petite situation de communication.

Exemples :

* demander un renseignement dans la rue ;
* acheter quelque chose dans un magasin ;
* commander au restaurant ;
* demander un service à un professeur ;
* saluer une personne que l’on ne connaît pas.

Les élèves préparent un dialogue de 5 à 6 répliques.

Étape 4 – Jeu de rôle

Chaque binôme présente son dialogue devant la classe. Les élèves jouent leur rôle en essayant d’utiliser une intonation et une prononciation appropriées.
Pendant les présentations, les autres élèves observent et notent les formules de politesse qu’ils reconnaissent.

Étape 5 – Feedback

Après chaque présentation, l’enseignant donne un feedback positif et corrige seulement les erreurs essentielles afin de ne pas décourager les élèves.

Les élèves peuvent également s’autoévaluer à l’aide de trois questions simples :

* Ai-je utilisé une formule de politesse ?
* Ai-je parlé suffisamment clairement ?
* Ai-je participé activement au dialogue ?

7. Évaluation

L’évaluation est formative et porte sur plusieurs critères :

Critère	Très bien	Bien	À améliorer
Utilisation des formules de politesse	✓		
Prononciation	✓		
Vocabulaire	✓		
Participation	✓		
Interaction avec le partenaire	✓		

L’objectif principal n’est pas de sanctionner les erreurs, mais d’aider les élèves à progresser et à prendre confiance dans leur capacité à communiquer en français.

8. Différenciation pédagogique

Afin de répondre aux différents niveaux des élèves, l’enseignant adapte les tâches.
Les élèves qui rencontrent des difficultés reçoivent un dialogue modèle ou une liste d’expressions qu’ils peuvent utiliser. Les élèves plus avancés peuvent construire un dialogue plus long et introduire des expressions supplémentaires.
Ainsi, tous les élèves participent à la même activité, mais avec un degré de difficulté adapté à leurs possibilités.

9. Résultats attendus

À la fin de l’activité, les élèves devraient être capables d’utiliser spontanément plusieurs formules de politesse et de participer à une courte conversation en français.
L’activité contribue également à créer une atmosphère positive dans la classe. Les élèves apprennent les uns avec les autres et comprennent que faire des erreurs fait partie du processus d’apprentissage d’une langue étrangère.

10. Conclusion

Le jeu de rôle constitue une bonne pratique dans l’enseignement du français parce qu’il transforme l’apprentissage en une expérience active et motivante. Les élèves ne se contentent pas de mémoriser des expressions : ils les utilisent dans des situations concrètes.
Cette approche favorise la communication, la coopération, l’autonomie et la confiance en soi. Elle peut être facilement adaptée à différents thèmes et niveaux de langue .

Date generale

- **Titlul cursului:** „*Art as Therapy: Self-Expression and Special Needs in Art Education*
- **Furnizor:** Europass Teacher Academy
- **Locul desfășurării:** Roma, Italia
- **Perioada:** 23–27 martie 2026
- **Participanți:** Stanoniu Elena-Cătălina
  Neagu Elena-Mădălina
- **Instituția de proveniență:** Școala Gimnazială Tătărani
- **Tip activitate:** Mobilitate de formare profesională (curs structurat) în cadrul programului Erasmus+

Contextul participării

Arta facilitează **dezvoltarea mentală și emoțională**, reprezintă un instrument excelent pentru **a promova integrarea și comunicarea** în cazul elevilor cu nevoi speciale și în rândul elevilor în general. Participarea la acest curs de formare s-a realizat în cadrul programului Erasmus+, având ca obiectiv dezvoltarea competențelor profesionale ale celor două cadre didactice participante, în domeniul utilizării artei ca instrument educațional și terapeutic. Activitatea se înscrie în strategia de internaționalizare a instituției și în demersul de îmbunătățire a calității actului educațional, prin adoptarea unor metode inovatoare și incluzive.

Obiectivele cursului

- dezvoltarea competențelor de utilizare a artei ca mijloc de exprimare emoțională;
- promovarea bunăstării elevilor prin activități creative;
- integrarea metodelor de art-terapie în procesul educațional;
- dezvoltarea competențelor socio-emoționale
- susținerea bunăstării elevilor;
- incluziunea elevilor cu nevoi speciale;
- dezvoltarea personală prin metode creative

Impactul asupra instituției

- îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ;
- diversificarea metodelor didactice;
- crearea unui mediu educațional incluziv ;
- diseminarea bunelor practici la nivelul instituției;
- consolidarea dimensiunii europene a școlii.

Ziua 1: Introducere și familiarizare

Prima zi a fost dedicată introducerii în conceptul de artă ca terapie și importanța auto-exprimării în educația artistică. Am participat la sesiuni interactive în care am discutat despre obiectivele cursului și am făcut cunoștință cu ceilalți participanți. Atmosfera a fost una prietenoasă și motivantă, oferindu-ne un cadru ideal pentru învățare

Ziua 2 – Artă și bunăstare

În a doua zi a cursului, accentul a fost pus pe relația dintre artă și sănătate, evidențiind modul în care activitățile artistice contribuie la echilibrul emoțional și spiritual.
Au fost discutate concepte precum:

- rolul artei în reducerea stresului și anxietății;
- impactul pozitiv asupra stării de bine generale;
- conexiunea dintre corp și emoții în procesul creativ.

Participanții au explorat dovezi practice privind puterea terapeutică a artei asupra corpului și minții.
Activitățile aplicative au inclus:

- exerciții de **desen intuitiv**, realizate atât individual, cât și în grup, menite să stimuleze exprimarea liberă și conștientizarea emoțiilor.

Ziua 3 – Artă și dezvoltare personală

Această zi a fost dedicată rolului artei în procesul de dezvoltare personală.
Temele abordate au inclus:

- autocunoașterea prin expresie artistică;
- autoreglarea emoțională;
- dezvoltarea abilităților de organizare a timpului și spațiului.

Prin activități practice, participanții au fost încurajați să reflecteze asupra propriilor trăiri și comportamente.
Activitățile principale:

- **pictura intuitivă**, desfășurată individual și în grup, ca instrument de explorare interioară și creativitate.

Ziua 4 – Artă prin perspectivă

Ziua a patra a pus accent pe artă ca mijloc de înțelegere a diversității și de dezvoltare a empatiei.
Au fost explorate concepte precum:

- arta ca formă de autoexprimare;
- dezvoltarea empatiei prin interpretarea lucrărilor artistice;
- acceptarea diferențelor și valorizarea celuilalt.

Activitățile practice au inclus:

- realizarea de **fotografii artistice**;
- explorări creative în **format 3D**, care au stimulat gândirea vizuală și perspectiva personală.

Ziua 5 – Arta ca terapie

În această zi s-a aprofundat utilizarea artei ca instrument terapeutic în educație, în special pentru elevii cu nevoi speciale.
Temele principale:

- integrarea terapiei prin artă în activitatea didactică;
- adaptarea metodelor artistice pentru diferite tipuri de nevoi educaționale.

Activitățile au inclus:

- o **prezentare de diapozitive** cu exemple și studii de caz;
- sesiuni de **focus grup**, în care participanții au discutat și analizat modalități concrete de aplicare la clasă.

Competențe dobândite

- utilizarea artei ca instrument de exprimare emoțională;
- aplicarea metodelor de art-terapie în activitatea didactică;
- sprijinirea elevilor cu nevoi speciale prin activități creative;
- dezvoltarea empatiei și a comunicării;
- promovarea stării de bine în mediul educațional.

Concluzii

Participarea la curs a contribuit semnificativ la dezvoltarea profesională, oferind metode inovatoare și eficiente de integrare a artei în procesul educațional. Cunoștințele și competențele dobândite vor fi



valorificate în activitatea didactică, în vederea creării unui mediu de învățare incluziv, creativ și orientat spre bunăstarea elevilor.







ELEVUL CU CES - OGLINDA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ACTUAL

Profesor pentru învățământ primar, Valeria-Ștefania Nemuț

Școala Gimnazială ,,Matei BASARAB”, Târgoviște, Dâmbovița

Cu siguranță, fiecare cadru didactic a încercat să răspundă, la un moment dat, diferitelor întrebări referitoare la progresul elevilor săi, la stilul lor de învățare și la ajutorul pe care el ar trebui să îl ofere cât mai eficient în dezvoltarea lor.

Orice profesor trebuie să accepte diversitatea elevilor dintr-o clasă, capacităţile intelectuale şi stilul propriu de a învăţa, precum şi nevoile lor, în privinţa asimilării competențelor. De aici, rezultă faptul că unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesităţile copiilor, fie că sunt copii cu CES, fie cu un ritm lent de învăţare.

Astfel, apare conceptul de şcoală incluzivă, un tip de şcoală ce se axează pe includerea în societate a copiilor anterior marginalizați. Acest termen implică, alături de cadrul didactic, părinţii şi consilierii specializaţi în procesul de învăţare şi de luare a deciziilor în privința elevilor. Școala incluzivă creează pentru toţi copiii un cadru favorabil învăţării, pornind de la ideea că diferenţele dintre oameni trebuie acceptate. Acest lucru implică automat adaptarea curriculum-ului şi a metodelor de predare la capacitățile şi necesitățile fiecărui elev în parte, pentru optimizarea procesului de învățare.

Școala are datoria de a asigura şanse egale tuturor elevilor, adică posibilităţi maxime de dezvoltare pentru fiecare, în funcţie de aptitudinile şi interesele educabilului. Tocmai pentru că diferenţele dintre copii sunt considerate firești, şcoala ar trebui să dispună de servicii adecvate, pentru a le armoniza. Însă integrarea eficientă a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă reprezintă, la ora actuală, o adevărată problemă, de o importanță majoră, care ne depășește pe mulți. Este adevărat că, pentru elevii cu CES, integrarea reprezintă un real beneficiu, pentru dezvoltarea personalității lor. Însă acest beneficiu este minor, comparativ cu problemele existente în sistemul de învățământ, neajunsuri cu care m-am confruntat și pe care le voi enumera mai jos:

- cele mai multe cadre didactice nu sunt formate profesional pentru a lucra cu elevi cu dificultăți de învățare sau cu elevi supradotați. Acest lucru generează probleme în cascadă, de la adaptarea curriculară eronată, până la incapacitatea de a realiza planuri de intervenție personalizate, la greșeli majore de strategie educațională sau evaluative. Multe cadre didactice nu știu ce obiective să le stabilească elevilor cu CES și nu au idee cum să îi evalueze, mai ales dacă programa este greșit adaptată. Nici măcar cursurile de formare nu pot compensa o pregătire de specialitate, atât de necesară în relația cu acești copii. Pentru simplul fapt că deficiențele sunt multe și că trebuie să studiezi temeinic despre fiecare și despre strategia educativă adoptată în fiecare caz. Ori, pentru acest lucru, e nevoie de ani de studiu. Iar autododaxia nu poate face întotdeauna minuni, oricât ne-am strădui…

- finanțarea per elev este un concept și o strategie care a lăsat foarte multe școli fără specialiștii atât de necesari în relația cu elevii cu CES. Doar pentru faptul că unele școli nu au atâția elevi câți prevede normativul în vigoare, nu înseamnă că nu au probleme, nu înseamnă că nu au nevoi/cerințe educaționale speciale. Lipsa

consilierilor școlari, a profesorilor itineranți, a specialiștilor în logopedie și în alte afecțiuni, îi pune pe mulți învățători în situația de a aplica defectuos predarea simultană, cu două riscuri: ori de a abandona copilul cu CES în cea mai mare parte a timpului, ori de a-i acorda excesiv de multă atenție, în detrimentul celorlalți elevi și a relației cu părinții acestora (de la care sigur vor începe sesizările…). Unii elevi cu CES au nevoie de sprijin educațional, în cadrul unui demers 1:1, lucru imposibil de aplicat în învățământul tradițional de masă…

- lipsa fondurilor influențează negativ deciziile multor părinți de elevi cu CES, care ar avea mare nevoie de specialiștii pe care, din nefericire, îi găsim doar în cadrul Școlii Speciale. Unii părinți renunță la ideea de a-și duce copilul acolo, pentru simplul fapt că nu au bani pentru transportul elevului pe traseul casă-școală și retur. Problema dureroasă este că nici autoritățile locale nu alocă bani pentru aceste cazuri, din lipsă de fonduri, iar părinții se simt total depășiți de situație…

După 33 de ani de activitate la catedră și șapte elevi cu CES declarat cu care am lucrat (nesocotind elevii cu CES nedeclarat), am identificat două posibile soluții care ar putea regla activitatea cadrelor didactice cu elevii cu CES:

a. școlarizarea acestor elevi în Școlile Speciale (unde pot beneficia de sprijinul neprețuit al specialiștilor) și realizarea de parteneriate tip SNAC cu școlile din învățământul de masă, care să prevadă în grafic activități săptămânale cu elevii din ambele școli, pentru realizarea integrării optime a elevilor cu CES în societate;

b. integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă, dar obligatoriu cu participarea specialiștilor necesari în clasă, alături de învățător, zi de zi, indiferent de numărul de elevi pe care îl are școala respectivă. Altfel, elevul cu CES nu va înregistra un progres semnificativ, atât de necesar lui. Și nici integrarea nu se va realiza în totalitate, din cauza unor posibile fenomene de marginalizare sau chiar de bullying, generate de ceilalți elevi, care sigur vor observa stagnarea sau chiar regresul copilului în cauză…

E nevoie de o reală schimbare în acest domeniu. Și nu doar pe hârtie. Dacă această schimbare nu va avea loc, nu vom reuși să fim eficienți cu copiii cu CES, oricât de mult ne-am dori acest lucru. Iar prognozele arată că deficiențele se vor înmulți, din cauza factorilor, din ce în ce mai greu de controlat, care le generează. Ar trebui ca factorii decizionali să tragă niște concluzii pertinente și să elaboreze strategii realiste, susținute financiar, care să ajute elevii cu CES. Între timp, nouă, cadrelor didactice, nu ne rămâne decât să sperăm că aceste neajunsuri vor fi, într-un final, eficient reglate, în beneficiul tuturor factorilor educaționali.

Bibliografia acestui articol este reprezentată de totalitatea materialelor studiate de mine, în cei 33 de ani de profesie didactică, atât la cursurile de formare, cât și pentru activitatea efectivă cu elevii cu CES pe care i-am avut la clasă.

Acest articol cuprinde părerea mea despre tematica propusă, părere asumată și fundamentată din practica de zi cu zi.

EVALUAREA DIGITALĂ - PUNCT CULMINANT AL EVOLUȚIEI PARADIGMELOR ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ

Prof. Valeria-Ștefania Nemuț,
Școala Gimnazială ,,Matei BASARAB” Târgoviște, Dâmbovița

Digitalizarea și explozia informațională fac din Științele Educației un domeniu care își reconsideră permanent obiectul de studiu și metodologia, atât în teorie, cât și în practica școlară. Astfel, paradigmele evaluării în educație au trecut prin diferite stadii, în încercarea de adaptare la nou, la evoluția continuă a societății.

Prima dintre ele, *paradigma docimologică (Edumetria sau,,măsurarea randamentului școlar”)*, s-a concentrat pe examene și pe evaluări sumative, vizând în special fidelitatea și fiabilitatea acestora. Însă, s-a constatat și existența unor limite, care țineau de dimensiunea psihologică a evaluării, mai precis de comportamentul evaluatorilor, respectiv al evaluaților.

Cronologic, a urmat *paradigma evaluării prin obiective*, conform căreia criteriul general de apreciere a rezultatelor elevilor era raportarea acestora la obiectivele educaționale, definite prin comportamente observabile, măsurabile. Astfel, evaluarea devenea un proces bazat pe interpretare criterială, desfășurându-se taxonomic.

Următoarea etapă a cuprins conceptul de mare impact, „evaluarea formativă”, aceasta devenind un reper al reușitei activității școlare. Se contura *paradigma evaluării formative și a diferențierii instruirii*, datorită căreia, alături de certificare, se putea vorbi și de orientare, de asigurare și de garantare a procesului de învățare al elevului. Spre deosebire de evaluarea normativă, comparativă de până atunci, evaluarea formativă genera criterii de apreciere a rezultatelor, era continuă, formatoare și ajuta elevul să învețe mai bine, devenind astfel un mijloc sigur de creștere a calității actului educațional.

Ulterior, au apărut noi abordări ale evaluării, care au promovat calitatea procesului, dar și a produsului educativ, în cadrul *paradigmei Pedagogiei competențelor*. Competența era definită ca rezultat sintetic al învățării, iar evaluarea nu mai presupunea măsurare și operaționalizare, ci se centra pe tehnica descrierii calitative a procesului, respectiv a produsului actului de învățare.

Treptat, în ultimii ani, noua tehnologie aduce în prim-plan, într-un nou peisaj educațional, evaluarea adaptată unei lumi digitale. Competențele secolului nostru devin obligatorii, într-o societate dinamică, plină de informație, iar procesul instructiv-educativ trebuie să cuprindă, pe de o parte, valoarea tradițională, iar, pe de altă parte, o metodologie de inovare, pentru asigurarea adaptării la nou. Instrumentele Web 2.0 reprezintă optimizarea evaluării, mai ales la ciclul primar, precum și o necesitate. Instrumentele digitale stârnesc interesul elevilor pentru îmbunătățirea performanțelor, dar și pentru achiziționarea unor competențe în plus. Acest lucru presupune, însă, formarea cadrelor didactice pe problematica menționată, precum și modificări aduse curriculum-ului, în contextul implementării a tehnologiei în evaluare. La rândul lor, cadrele didactice trebuie să asigure, printr-un parteneriat, responsabilizarea și implicarea părinților, spulberarea prejudecăților și a temerilor acestora, în ceea ce privește evaluarea digitală. Formarea cadrelor didactice și experiența TIC a acestora vor influența selectarea resurselor și a instrumentelor evaluative digitale.

Instrumentele inovative de evaluare Web 2.0 cuprind:

A. Instrumente care creează sau sprijină medile virtuale de învățare (VLE), cum ar fi:

1. Medii virtuale de învățare; 2. Instrumente de construire de teste digitale; 3. Instrumente colaborative de editare;

B. Instrumente care facilitează comunicarea și colaborarea, de forma unor:

1. Rețele sociale; 2. Blog-uri; 3. Wiki-uri;

C. Instrumente care facilitează predarea și învățarea, sub formă de:

1. Resurse scrise, video sau audio; 2. Resurse multimedia; 3. Jocuri și activități;

D. Instrumente care facilitează producerea de artefacte care demonstrează învățarea:

1. Instrumente pentru producție video; 2. Instrumente pentru crearea de cărți digitale; 3. Instrumente pentru crearea de benzi desenate și animații; 4. Instrumente pentru crearea de prezentări digitale; 5. Instrumente pentru crearea de hărți conceptuale; 6. Instrumente pentru editare de fotografii; 7. Instrumente pentru desen; 8. Instrumente pentru crearea de postere digitale; 9. Instrumente pentru creație audio; 10. Instrumente pentru crearea de hărți digitale interactive.

Inteligența artificială, cel mai nou element TIC, poate fi folosită atât pentru a crea instrumentele de evaluare, cât și pentru a analiza răspunsurile și a oferi feedback adaptat nivelului copilului. Iată câteva exemple potrivite:

a. Quiz adaptiv cu AI – întrebări cu alegere multiplă, adevărat/fals, asociere sau răspuns scurt. AI poate ajusta dificultatea în funcție de răspunsurile elevului. Exemplu: la Matematică, dacă elevul rezolvă corect adunările până la 100, primește treptat exerciții mai dificile.

b. Fișă de evaluare generată cu AI – profesorul precizează clasa, disciplina, competența și nivelul de dificultate, iar AI propune itemi variați, barem și criterii de evaluare. Profesorul verifică și adaptează materialul înainte de utilizare.

c. Evaluarea lecturii și înțelegerii textului – după citirea unei povești, AI poate genera întrebări precum „Cine este personajul principal?”, „De ce a procedat astfel?” sau „Cum ai fi procedat tu?”, permițând evaluarea atât a înțelegerii explicite, cât și a gândirii critice.

d. Rubrică de evaluare asistată de AI – utilă pentru compuneri, desene, proiecte sau prezentări. De exemplu, o compunere poate fi analizată după criterii precum respectarea cerinței, organizarea ideilor, vocabularul și corectitudinea exprimării. Decizia finală de evaluare trebuie să rămână la profesor, nu la AI.

e. „Bilet de ieșire” (exit ticket) cu AI – la finalul lecției, elevii răspund la 2–3 întrebări scurte: „Ce am învățat astăzi?”, „Ce mi s-a părut dificil?”, „Rezolvă acest exercițiu”. AI poate grupa răspunsurile și evidenția conceptele care necesită reluare.

f. Portofoliu digital analizat cu ajutorul AI – se urmăresc lucrările elevului pe parcursul unei perioade, iar AI poate ajuta profesorul să identifice progresul, dificultățile recurente și competențele care necesită consolidare.

g. Autoevaluare asistată de AI – elevul poate completa o scală simplă, potrivită vârstei: „Am înțeles”, „Mai am nevoie de exercițiu”, „Am nevoie de ajutor”. AI poate propune apoi activități diferențiate.

h. Joc educațional de evaluare – evaluarea poate lua forma unei aventuri cu întrebări, provocări și feedback imediat. Este foarte potrivită pentru ciclul primar deoarece reduce caracterul formal al evaluării.

Un exemplu concret pentru clasa a III-a, Matematică ar putea fi: profesorul solicită AI-ului să creeze 10 exerciții pentru evaluarea competenței de efectuare a operațiilor de adunare și scădere în concentrul 0–10.000, pe trei niveluri de dificultate. După rezolvare, AI poate ajuta la clasificarea erorilor și la propunerea unor exerciții remediale individualizate.

Ca instrumente digitale, pot fi folosite platforme precum ChatGPT pentru generarea itemilor, rubricilor și feedbackului, Quizizz sau Kahoot! pentru evaluări interactive și Canva pentru realizarea unor fișe atractive vizual. Pentru copiii mici, este important ca AI să fie utilizată sub supravegherea cadrului didactic, cu protejarea datelor personale și fără ca evaluarea automată să înlocuiască aprecierea profesorului.

Descoperim că evaluarea digitală are nenumărate avantaje. Pe lângă faptul că este de un real ajutor cadrului didactic, ea oferă oportunități atractive de cunoaștere complexă a elevului, reduce anxietatea testării, personalizează învățarea și pune accentul pe capacitate de gândire superioară (de organizare, de cercetare, de prezentare, de reflecție și gândire critică). Elevii vor deveni producători și editori ai propriilor creații, își vor dezvolta flexibilitatea deciziilor

și își vor asuma responsabilități, într-un cadru activ, competitiv. Evaluarea va fi personalizată, vor fi susținute astfel stilurile de învățare și inteligențele multiple. Motivația va fi corespunzător stimulată, atenția, implicarea și frecvența la ore vor cunoaște un real progres. Elevii vor crea produse de calitate, în acord cu competențele cerute de societatea actuală.

Indiferent de paradigma evaluării, consider că este necesar să aplicăm ceea ce e valoros și corect, în scopul formării continue și calitativ superioare a personalității elevului, în vederea integrării sale eficiente în societate. Doar atunci, intervenția școlii poate fi considerată cu adevărat relevantă și aducătoare de progres uman.

BIBLIOGRAFIE:

1. Manolescu, Marin (coordonator), Frunzeanu, Mirela - *Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. Evaluarea digitală* - Editura Universitară, București, 2016.
2. Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO.
3. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/c74f03de-en.UNESCO.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

CREATIVITATE ȘI INOVAȚIE ÎN DEMERSUL DIDACTIC

Prof. Budurean Corina
Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea

În contextul educației contemporane, unul dintre obiectivele profesorului de limba română îl constituie dezvoltarea creativității elevilor, aceasta contribuind semnificativ la dezvoltarea personalității lor. Cadrul didactic nu mai urmărește doar transmiterea și reproducerea noțiunilor pe care le predă, ci are scopul de a forma elevi capabili să gândească rapid, să reacționeze și să se adapteze la contexte noi de învățare, să se exprime în mod original și să creeze idei inedite folosind un limbaj expresiv. În acest sens, orele de limba și literatura română reprezintă cadrul propice stimulării imaginației și a expresivității, iar profesorul este nevoit în permanență să diversifice metodele didactice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și pentru valorificarea capacității elevilor de a interpreta, de a crea și de a se exprima într-o manieră personală. Se poate observa astfel că este necesar ca el însuși să dea dovadă de inventivitate în alegerea metodelor potrivite și în crearea unor situații de învățare care să faciliteze implicarea activă a elevilor în procesul instructiv-educativ.

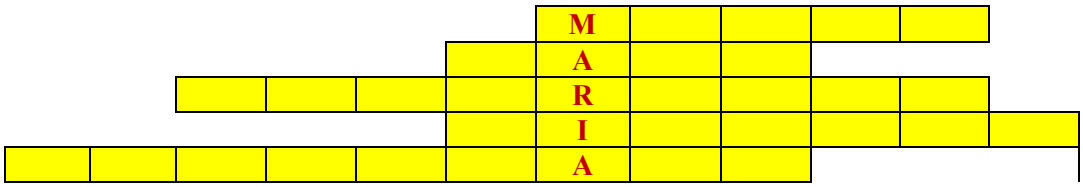
În cadrul orelor de literatură română, activitatea didactică nu trebuie să se limiteze la transmiterea unor informații despre autori și opere literare, ci să stimuleze elevii să interpreteze textul literar, să-i caute sensurile ascunse pe care să le transmită într-un mod original. De asemenea, profesorul trebuie să aibă în vedere stimularea creativității și la elevii cu rezultate mai slabe, nu numai la cei olimpici, sau la cei cu cerințe educaționale speciale al căror potențial poate fi dezvoltat prin educație și prin experiențe de învățare adecvate, creând sarcini deschise, care să permită interpretări, asocieri și soluții diverse.

Pentru a stimula creativitatea elevilor, am utilizat în activitatea mea didactică o multitudine de metode, atât tradiționale, cât și moderne, încercând totodată realizez lecții atractive și să le insuflu elevilor dorința de a se implica în procesul instructiv-educativ. De asemenea, am urmărit realizarea obiectivelor curriculare, organizând activități didactice flexibile, originale și adaptate particularităților elevilor. Am încercat să construiesc un climat educațional în care elevii să se simtă încurajați să pună întrebări, să formuleze ipoteze și să își exprime punctele de vedere. La clasele unde au existat elevi cu cerințe educaționale speciale, am ținut cont de deficiențele acestora și am creat sarcini mai puțin dificile, folosind în special jocul didactic pentru ca informațiile să fie mai ușor de înțeles și să fie reținute din clasă.

Una dintre metodele pe care am folosit-o pentru a stimula creativitatea a fost brainstormingul. De exemplu, prin brainstorming elevii au emis idei referitoare la modul în care scriitorul Costache Negruzzi a valorificat ca sursă de inspirație „Letopisețul Țării Moldovei” scris de Grigore Ureche pentru a crea nuvela „Alexandru Lăpușneanul”, identificând elementele comune celor două opere. În continuare, ei au precizat care sunt asemănările și deosebirile dintre personajul nuvelei și personalitatea istorică.

Jocul didactic realizat sub forma rebusului a fost o altă metodă prin care am încercat să identific elementele esențiale ale unei opere după ce elevii au citit-o. Prin această metodă am verificat lectura elevilor, dar și modul în care ei au reușit să descifreze sensurile ascunse ale textului și mesajul pe care acesta îl transmite.

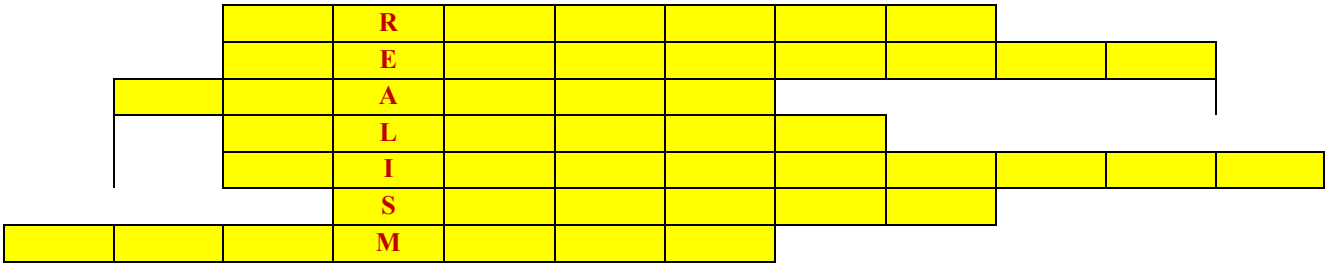
Pentru romanul „Moromeții”, am creat un rebus în care, răspunzând la întrebări, elevii au descoperit numele surorii lui Ilie Moromete. Rebusul a fost rezolvat după ce elevii au discutat despre personajele operei, despre conflictele în care au fost implicate și despre scenele semnificative pentru evoluția familiei lui Moromete. Rebusul și întrebările au fost proiectate pe tablă, fără a fi indicat numele personajului feminin ce trebuia descoperit.



1. *Unde merge Moromete să vândă porumbul?*
2. *Ce iau din gospodărie fiii lui Moromete atunci când fug de acasă?*
3. *Unde îi îndeamnă Guica să fugă pe fiii lui Moromete?*
4. *De unde se aud bocetele femeilor atunci când Moromete taie salcâmul?*
5. *În ce moment al zilei taie Moromete salcâmul?*

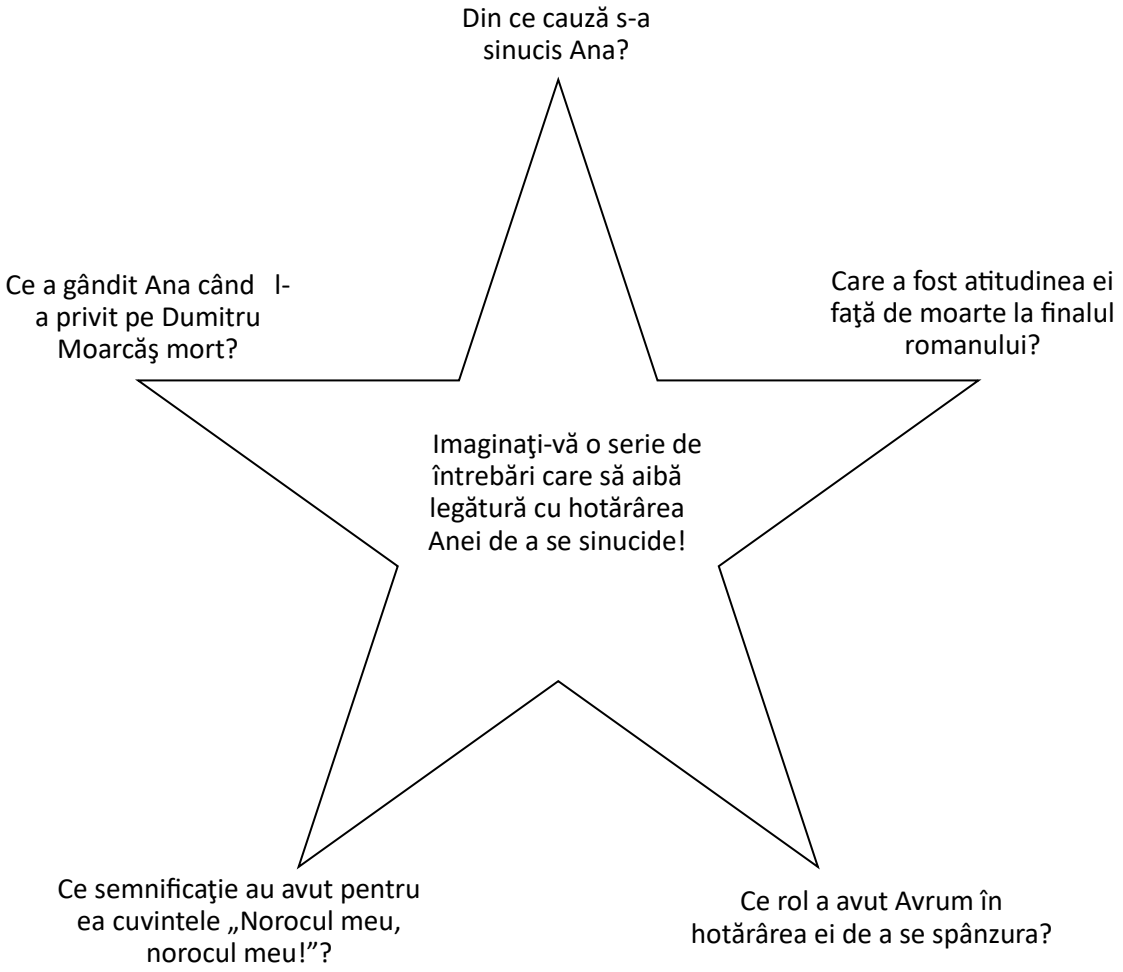
Am creat un alt rebus pentru orele în care elevii au studiat romanul „Ion”, în care aceștia au avut de completat căsuțele goale pentru a identifica în coloana verticală curentul literar în care se încadrează opera lui Liviu Rebreanu. Întrebările au fost enunțate după ce elevii au citit incipitul romanului în care se descria drumul care intră în satul Pripas:

1. *Numește spațiul în care se desfășoară acțiunea romanului;*
2. *Identifică un personaj care reprezintă clasa intelectualilor din roman;*
3. *Descoperă ce simbolizează drumul care iese din sat;*
4. *Menționează de unde urmărește Zăgreanu trăsura care pleacă din sat;*
5. *Având în vedere descrierea drumului, menționează ce tip de structură are romanul;*
6. *Numește râul peste care se află podul de lemn;*
7. *Găsește un indice temporal care să denumească anotimpul în care se desfășoară acțiunea.*



O altă metodă prin care am urmărit să dezvolt creativitatea elevilor, dar și capacitatea lor de a reflecta asupra problematicii unei opere sau asupra modului în care acționează un personaj, a fost starsburstingul sau explozia stelară. Am utilizat această metodă în special la lecțiile în care s-a caracterizat un personaj sau s-a prezentat relația dintre două personaje, cerințe care se regăsesc în subiectele de la examenul de bacalaureat. Un astfel de exemplu am realizat la lecția în care a fost caracterizată Ana, personajul feminin din romanul „Ion” victimă a dorinței de ascensiune socială a personajului principal care nu vede în tânăra naivă decât o cale de a obține pământurile tatălui ei. Încercând să formuleze întrebări care să completeze casetele din colțurile unei stele, elevii au conștientizat drama pe care a trăit-o Ana, precum și condiția femeii din satul ardelenesc Pripas.

Un astfel de exemplu poate fi acesta:



Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006;
2. Chiş, Vasile, *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005;
3. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014;
4. Pamfil, Alina, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2016.


Ce mi-a plăcut cel mai mult în „Săptămâna altfel”
Momentul meu preferat:
Sugestii pentru anul viitor:
O amintire pe care o voi păstra:
Cel mai bun lucru pe care l-am învățat:
Ce mi-a plăcut cel mai mult în „Săptămâna altfel”
ink saving
Eco

Interviu despre activitățile din cadrul ȘCOLII ALTFEL

19-23.02.224

Prof. CIOBANU VALENTINA
Școala Gimnazială ”Nicolae Bălcescu” – Drăgășani, Județul Vâlcea

Iată că am ajuns la finalul unei Săptămâni **Altfel**, o oportunitate excelentă de a reflecta asupra activităților desfășurate și de a împărtăși experiențele noastre cu alții. Suntem într-o școală modernă,

1. **REPORTER:** ***Ce activități au fost organizate în cadrul săptămânii Școala Altfel?***
   INTERVIEVAT:

2. **REPORTER:** ***Cum au fost implicați elevii din clasa ta în desfășurarea acestor activități?***

INTERVIEVAT:

3. **REPORTER:** ***Care a fost feedback-ul primit de tine și de părinți tăi cu privire la activitățile desfășurate în această săptămână?***

INTERVIEVAT:

4. **REPORTER:** ***Ce impact au avut aceste activități asupra dezvoltării tale personale și sociale?***

INTERVIEVAT:

5. **REPORTER:** ***Crezi că un stil de viață sănătos nu se rezumă doar la alimentație, ci implică toate aspectele vieții noastre? Poți dezvolta acest subiect?***

INTERVIEVAT:

6. **REPORTER:** ***Bullying-ul poate avea efecte pe termen scurt și lung asupra victimelor. De ce copiii agresați pot să se izoleze, să aibă probleme în performanța școlară și să sufere din punct de vedere emoțional?***
   INTERVIEVAT:

7. **REPORTER:** ***Incluziunea ne amintește că, indiferent de diferențele noastre, suntem egali în drepturi și în responsabilități. Cum ai promovat diversitatea și incluziunea în cadrul activităților?***
   INTERVIEVAT:

8. **REPORTER:** ***Toți suntem diferiți, dar în același timp, egali. De ce?***
   INTERVIEVAT:

9. **REPORTER:** ***Cum ai integrat tehnologia în activitățile desfășurate?Ce ți-a plăcut?***
   INTERVIEVAT:

10. **REPORTER:** ***Care au fost cele mai memorabile momente sau realizări ale Săptămânii Școala Altfel?***
    INTERVIEVAT:

Îți mulțumim! A fost o plăcere să discutăm cu tine și cu ceilalți colegi pentru a înțelege importanța unei ȘCOLI ALTFEL! Noi suntem N.O.I.!

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT DIDACTIC: Căsuța spiriduşilor- formă şi volum

Badiu Alina- Gabriela,

Școala Gimnazială ,,Al. I.Cuza”

- **Data:**
- **Unitatea de învățământ:**
- **Clasa** : a II-a
- **Propunător:** prof. înv. primar Badiu Alina- Gabriela
- **Aria curriculară**: Tehnologii
- **Disciplina**: Arte vizuale și abilități practice
- **Unitatea de învățare**: „Pe covorul fermecat ” Forme și volume în creații plastice
- **Subiectul lecției**: „Căsuța spiriduşilor- formă şi volum”
- **Tipul lecţiei**: Formare de priceperi şi deprinderi
- **Forma de realizare:** Aplicativă
- **Discipline integrate:** AVAP, CLR, MM
- **Scopul lecției:** Educarea interesului pentru frumos și a gustului estetic prin realizarea unei compoziții după o temă dată.
- **Competențe specifice :**

A.V.A.P

1.1. Sesizarea diferenței dintre informația practică transmisă prin limbaj vizual și mesajul artistic;

2.3. Realizarea de produse utile și/sau estetice combinând materiale ușor de prelucrat și tehnici accesibile;

2.4. Participarea la activități integrate adaptate nivelului de vârstă,în care se asociază elemente de exprimare vizuală,muzicală,verbală.

3.2. Exprimarea de opinii estetice și aprecieri personale

CLR

2.1. Formularea unor enunțuri proprii în situații concrete de comunicare ;

MM

2.1. Cântarea in colectiv,asociind comportamentul sugerat de timp și de măsură ;

- **Obiective operaţionale:**

O1 – să recunoască diferența dintre formă plană și volum prin reprezentare vizuală;

O2 – să aplice tehnica amprentării pentru a reda texturi și volume;

O3- să combine elemente de formă, culoare și spațiu într- o compoziție originală;

O4 –să realizeze lucrări creative, respectând etapele de lucru și indicațiile primite;

O5- să își exprime opinia despre propria lucrare și despre lucrările colegilor, respectând criteriile de evaluare (finalizarea lucrării, corectitudinea execuției, aspectul estetic, originalitatea lucrării);

- **Strategia didactică:**

Metode şi procedee: conversaţia, brainstromingul, demonstraţia, explicaţia, instructajul, exerciţiul practic, observarea, reflecția estetică, turul galeriei

Mijloace de învățământ: căsuțe de lemn, pensoane, bureți, pahare, acuarele, flori presate,videoproiector, povești,planșe model cu forme căsuțe, spiriduși, șervețele, șorțulețe

Mod de organizare: frontală, individuală.

Tipuri de evaluare: Observarea activității practice, expoziția lucrărilor și aprecierea estetică, autoevaluarea

- **Resurse:**

- Umane: 22 elevi

- Temporale: 45 min+ 5 min

- Spațiale: sala de clasă

- **Bibliografie:**

- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – pentru activități privind dezvoltarea socio-emoțională la elevii mici. Website: https://casel.org
- Ion, E., & Stanciu, L. (2020). *Metodica predării AVAP în învățământul primar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ministerul Educației (2013). *Programa școlară pentru învățământul primar. Clasa a II-a* – disponibilă pe edu.ro (Curriculum Național).
- Ministerul Educației (2018). *Strategii didactice pentru dezvoltarea competențelor-cheie*, București: Institutul de Științe ale Educației.
- Tudor, A. (2022). *Atelier de culoare – Ghid pentru activități creative la clasele primare*. Cluj-Napoca: Editura ASCEDIS.
- UNESCO IBE (International Bureau of Education). *Teaching and Learning Strategies in Primary Education* (2021). Link: UNESCO IBE site
- www.didactic.ro – Platformă cu planificări, proiecte didactice, fișe de lucru încărcate de cadre didactice din întreaga țară.
- www.ise.ro – Institutul de Științe ale Educației – pentru cercetări și rapoarte educaționale.
- www.manuale.edu.ro – Acces gratuit la manualele digitale aprobate de MEN
- https://www.youtube.com/watch?v=E0nQrSmRc1w

DEMERS DIDACTIC

Nr. crt.	Secvențele lecției	Ob. op.	Conținuturi	Strategii didactice			Evaluare
				Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	
1.	**Moment organizatoric (1)**		Se pregătesc materialele necesare pentru desfăşurarea activităţii. Se creează condiții optime pentru buna desfășurare a lecției.	instructajul verbal		frontal	Capacitatea de organizare
2.	**Captarea și dirijarea atenției (5)**	**O1**	Se prezintă povestea,, Cizmarul și spiridușii” de Frații Grimm Propun discuții despre bunătate: - exemple de fapte de bunătate cu cei din jurul nostru; - spiridușii caută o căsuță; - să le dăm o mână de ajutor spiriduşilor: să le construim niște căsuțe speciale,folosind doar amprentele noastre magice	Conversaţia Explicația	Carte de povești	Frontal Individual	Capacitatea de a recepta mesajul transmis
3.	**Anunţarea subiectului şi a obiectivelor operaţionale (2)**	**O6**	Se anunță tema și obiectivele lecției într-o manieră accesibilă elevilor: Astăzi vom realiza căsuța unui spiriduș folosind tehnica amprentării, pentru a reda forma și volumul - pentru aceasta trebuie să dea dovadă de îndemânare şi pricepere şi să utilizeze corect materialele. - pe tot parcursul lecţiei să lucreze îngrijit ,respectând sarcinile de lucru astfel încât la finalul lecţiei să obţină lucrări frumoase şi corect realizate . Elevii vor primi toate materialele necesare realizării acestei lucrări.	Conversaţia euristică Explicația	Ppt imagini Case în miniuatură	Frontal	Capacitatea de a recepta mesajul oral
4.	**Dirijarea activității de învățare (30)**	O_1	Se cere elevilor să identifice cât mai multe idei despre „ Căsuța spiriduşilor ” - ideile elevilor;	Bainstroming	Materiale	Individual	Capacitatea de a identifica

	a) Intuirea materialelor *b) Prezentarea şi analiza modelului* *c) Explicarea şi demonstrarea etapelor de lucru*	O_2 O_1 O_3 O_4	❀ Se vor analiza materialele pregătite pe măsuţe. Se discută despre natura acestora, textură, culoare , mărime. ❀ Le prezint modelul (Anexa 1; Anexa 2) şi subliniez faptul că trebuie respectată ordinea etapelor de lucru pentru a obţine lucrări frumoase. ❀ Explic şi demonstrez tehnica de lucru şi prezint ordinea etapelor de realizare a lucrării: ➢ Explic cum se pot obține amprente: folosind degete sau cu obiecte cu textură (bureți sau cu bețișoare), pentru pereți, acoperiș; ➢ Se explică cum pot reda volumul prin suprapunere sau variații de nuanță; ➢ se pictează de jos în sus, de la bază înspre acoperiș; ➢ se pictează partea din față și spate a căsuței, fixând lucrarea cu o mână pe muchia acoperișului; ➢ se pictează părțile laterale; ➢ se pictează acoperișul prin amprentare, cu ajutorul bureților ; ➢ se lasă câteva minute să se usuce; ➢ se decorează creativ căsuța; ➢ se personalizează cu numele spiridușilor. ❀ Le reamintesc care este poziţia corectă în timpul lucrului şi le atrag atenţia că trebuie să lucreze îngrijit, pentru a obţine lucrări frumoase. ❀ **Exerciții de încălzire a mușchilor mâinii:** “Mișcăm degetelele Batem tare palmele	Conversaţia Observația Explicația Demonstrația Practică Instructajul Exercițiul	Căsuțe Căsuțe Prezentare ppt Videoproiector Pensoane Acuarele Apă Burete	Frontal Frontal	caracteristicile materialelor Capacitatea de a urmări explicațiile Capacitatea elevilor de a folosi corect materialele necesare şi de a respecta etapele de lucru.

	d) Realizarea propriu- zisă a lucrării		Răsucim încheietura Și dăm mingea dura-dura” Pe tot parcursul lecţiei supraveghez modul în care lucrează elevii .Se va lucra pe fond muzical . Elevii vor lucra individual. Se va oferi sprijin acolo unde va fi nevoie.	Ghidare individuală	șorțuri șervețele	Individual	Capacitatea de a acoperi suprafața de lucru, folosind tehnica amprentării
5.	**Analizarea lucrărilor și aprecierea acestora (5)**	**O** O_5	După finalizarea lucrării elevii adună materialele şi fac curăţenie la locul de lucru. Căsuțele realizate vor fi expuse în fața clasei și se vor aprecia în funcție de: - respectarea corectă a etapelor de lucru; - utilizarea corectă a materialelor date; - aspectul îngrijit. Feedback pozitiv: - ,,Ce mi- a plăcut la lucrarea ta este..” Autoevaluare: -,,Ce mi-a plăcut cel mai mult să fac? ” - ,,Ce a fost mai greu? ”	Conversaţia Turul galeriei	Panou Lucrările elevilor	Frontal	Capacității elevilor de a aprecia compoziții vizuale Capacittea de a se autoevalua după criterii date Capacitatea de a formula opinii
6.	**Activități recreative (5)**		Prin intermediul aplicației ChatterKid, cei doi spiriduși le mulțumesc copiilor Exercițiu de imaginație : „ Dacă ați fi un spiriduș cu puteri magice,ce faptă bună ați realiza? ” (exemple).	Conversația Explicația	Aplicația ChatterKid	Individual	Capacitatea de implicare emoțională

7.	**Încheierea lecţiei (2)**		❀ Recapitularea temei : ,,Ce am învățat astăzi ?” ❀ Se vor face aprecieri individuale şi colective cu privire la participarea elevilor la lecţie, la corectitudinea cu care au realizat lucrarea sub aspect estetic.	Conversația		Frontal Individual	Aprecierea verbală

Valențe formative ale storytelling-ului în prevenția și gestionarea de bullying la vârsta preșcolară

Profesor educație timpurie Vochița Violeta
Grădinița cu Program Normal Scoarța, județul Gorj

Educația timpurie este zona umană în care creierul are cea mai mare plasticitate. Nu este doar etapa în care copiii învață alfabetul sau numerele, ci este fereastra critică pentru alfabetizarea emoțională. În acest interval se pun bazele empatiei, ale respectului de sine și ale capacităților de interacțiune a armoniilor cu ceilalți. În contextul educațional actual, grădinița nu mai este doar un spațiu al alfabetizării elementare, ci devine primul laborator de inginerie socială al copilului. Deși termenul de bullying este adesea asociat mediului școlar, rădăcinile acestuia se regăsesc în comportamentele de excludere și micro-agresiune din mediul preșcolar. Storytelling-ul nu este doar o tehnică de relaxare, ci o strategie de intervenție psihopedagogică ce permite restructurarea cognitivă și afectivă a grupului de copii.

Storytelling-ul este arta povestirii ce duce la formarea unei conexiuni speciale între povestitor și ascultător. Pe lângă relatarea unor fapte, storytelling-ul presupune modularea vocii, schimbarea mimicii și limbajului corporal și adăugarea emoției. Practic, “condimentând” o poveste cu gesturi și sunete vom reuși să acaparăm atenția copilului la un nivel mult mai profund decât ar face-o o simpla citire, asta și pentru că senzația de iversiune în poveste este mai pătrunzătoare și se creează o interacțiune aparte. Storytelling-ul societății este o resursă educațională valoroasă în învățământul preșcolar, cu un puternic rol formativ în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. La această vârstă, când personalitatea este în plin proces de structurare, poveștile devin instrumente eficiente pentru prevenirea și gestionarea comportamentelor tip bullying, prin cultivarea empației, a respectului și a abilităților de comunicare.

Bullying-ul nu este un conflict tranzitoriu, ci un abuz de putere care erodează stima de sine a tuturor celor implicați. În mediul educațional, storytelling-ul terapeutic oferă o soluție non-invazivă prin care normele sociale sunt explorate, testate și interiorizate de copii înainte ca agresivitatea să devină un mod de operare. Intervenția timpurie este esențială pentru prevenirea cristalizării unor tipare negative de relaționare. Storytelling-ul presupune utilizarea poveștilor – citite, create sau dramatizate – pentru a transmite valori, norme și modele comportamentale. În educația timpurie, povestea facilitează identificarea, oferă modele de rezolvare a conflictelor, creează un context sigur și stimulează reflectarea morală. Storytelling-ul (arta nativă) nu este doar o dată de divertisment, ci un instrument pedagogic strategic care permite abordarea unor teme delicate într-un mod securizant și simbolic. Deși termenul de "bullying" este adesea asociat școlii, formele sale incipiente apar încă de la grădiniță sub formă de: excludere socială („Nu te joci cu noi!”); poreclire sau etichetare; agresiune fizică minoră pentru obținerea unor resurse (jucării). În educația timpurie, bullying-ul nu este întotdeauna un act de răutate conștientă, ci adesea o lipsă de abilități de comunicare sau proiecție a unor frustrări interioare. La această vârstă, comportamentul agresiv nu este întotdeauna intenționat, ci este adesea un rezultat al lipsei de abilități de comunicare. Aici intervine storytelling-ul ca instrument terapeutic și educațional. Storytelling-ul (arta de a spune povești) este una dintre cele mai eficiente metode de intervenție deoarece copiii mici gândesc în imagini și simboluri. Povestitul (Storytelling) nu este doar o doar de divertisment, ci o strategie de învățare experiențială. Prin intermediul poveștilor, copiii pot explora situații de viață complicate într-un mediu sigur, controlat și lipsit de riscuri reale. Poveștile funcționează ca un „laborator

social”. În loc să li se spună „nu lovi”, copiii văd cum un personaj rezolvă un conflict prin comunicare sau cum un martor intervine pentru a ajuta o victimă. Personajele pozitive devin modele de urmat (eroi ai bunătății). Povestea arată că a cere ajutorul unui adult (educator, părinte) este un act de curaj, nu de slăbiciune. Pentru copiii care au fost deja victime ale bullying-ului, storytelling-ul oferă un cadru sigur pentru procesarea traumei. Deci, este mai ușor pentru un copil să vorbească despre „iepurașul care a fost gonit din poieniță” decât despre propria experiență dureroasă din curtea grădiniței. Problema este văzută ca fiind în afara copilului, reducând sentiment ul de vinovăție sau rușine. Pentru ca storytelling-ul să prevină eficient bullying-ul, am folosit mai multe tehnici:

1. Poveștile terapeutice- În loc să-i spun unui copil „nu e bine să lovească”, am citit o poveste despre un arici care pierdea prietenii pentru că acesta își folosea țepii atunci când era supărat. Finalul poveștii trebuie să ofere mereu o soluție pozitivă de reconciliere.
2. Povestiri interactive- Am oprit povestea într-un punct critic și am întrebat copii: „Cum credeți că se simte Iepurașul acum?”, „Ce ar putea face el diferit?”, sau „Cum ar putea Ursulețul să repare ce a făcut?”. Această tehnică stimulează gândirea critică, luarea de decizii etice și rezolvarea problemelor.
3. Teatrul de păpuși și Storytelling-ul activ- Copiii sunt invitați să schimbe finalul unei povești sau să interpreteze roluri. Inversarea rolurilor (copilul care tinde să domine primește rolul personajului vulnerabil) este o tehnică puternică de a stimula empatia.

Pentru ca storytelling-ul să fie eficient, adultul trebuie să joace rolul de facilitator. Nu este suficientă simplă lectură a unei povești; este necesară o discuție post-lectură axată pe întrebări reflexive: „Cum crezi că sa simțit persoana când nimeni nu ia răspuns la salut?”; „Ce ar fi putut face ceilalți prieteni din pădure ca să îndrepte lucrurile?”;„Tu ce ai fi făcut în locul lui?” Implementarea constantă a storytelling-ului axat pe valori morale aduce beneficii clare: copiii învață modele de comportament pro-social, povestea devine un limbaj comun care unește copiii, preșcolarii care ar putea deveni victime învață din povești cum să ceară ajutor. Pentru ca storytelling-ul să aibă valențe formative reale, acesta trebuie să urmeze dialogul post-poveste. Întrebări precum „Cum crezi că sa simțit personajul X?” sau „Ce am putea face noi dacă am fi acolo?” transformă o simplă lectură într-o lecție de viață. La vârsta preșcolară, granița dintre joc și realitate este fluidă. O poveste bine spusă poate schimba dinamica unui întreg grup, transformând „spectatorii pasivi” în „apărători activi” ai colegilor lor. Educația timpurie prin storytelling transformă concepte abstracte precum „bunătatea” sau „toleranța” în realități palpabile pentru copii. Prevenirea bullying-ului nu se face prin pedepse, ci prin construirea unei culturi a compasiunii . O poveste bine aleasă poate schimba dinamica unui întreg grup, oferind copiilor „ochelarii” necesari pentru a vedea durerea celuilalt și curajul de acțiune corectă. Utilizarea poveștilor este o metodă eficientă de prevenție, transformând concepte complexe în lecții de viață ușor de înțeles.

„Poveștile nu le spun copiilor că balaurii există. Copiii știu deja asta. Poveștile le spun copiilor că balaurii pot fi învinși.” — GK Chesterton

Bibliografie:

Oprea, C.-L. (2006). Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică;

Șchiopu, U. (1997). Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică;

Verza, E., Verza, F. E. (2000). Psihologia vârstelor. București: Editura Pro Humanitate.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

IMPORTANȚA ȘI ROLUL JOCULUI LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Profesor educație timpurie Vochița Violeta

Grădinița cu Program Normal Scoarța, județul Gorj

Perioada preșcolară, cuprinsă în general între 3 și 6 ani, reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării copilului. În această perioadă se produc transformări semnificative la nivel fizic, intelectual, emoțional și social. Copilul devine tot mai independent, își dezvoltă limbajul, își formează primele reprezentări despre lumea înconjurătoare și începe să stabilească relații tot mai complexe cu cei din jur. Una dintre principalele activități prin care copilul cunoaște și înțelege lumea este jocul. Pentru copilul preșcolar, jocul nu constituie doar o modalitate de petrecere a timpului liber, ci reprezintă o formă fundamentală de activitate și învățare. Prin intermediul jocului, copilul explorează mediul, reproduce situații din viața cotidiană, își exprimă emoțiile, comunică și învață să relaționeze cu ceilalți.

Importanța jocului în dezvoltarea copilului este susținută de numeroși psihologi și pedagogi. Studiile asupra dezvoltării copilului evidențiază faptul că activitatea ludică stimulează dezvoltarea cognitivă, afectivă și socială și creează contexte naturale în care copilul poate învăța prin experiență directă.

Jocul reprezintă o activitate specifică și naturală copilăriei. Acesta se caracterizează prin spontaneitate, libertate, creativitate și plăcerea de a participa. Copilul se implică în joc deoarece activitatea îi oferă satisfacție, posibilitatea de a explora și libertatea de a-și exprima ideile. La vârsta preșcolară, jocul devine din ce în ce mai complex. Dacă în primii ani copilul este preocupat în special de explorarea obiectelor și de manipularea acestora, ulterior apar jocurile simbolice și jocurile de rol. În jocul simbolic, copilul atribuie obiectelor și situațiilor semnificații noi. De exemplu, o cutie poate deveni o mașină, o păpușă poate deveni un copil, iar un obiect obișnuit poate fi transformat, prin imaginație, într-un element al unei povești. Jocurile de rol ocupă un loc important în această perioadă. Copilul poate interpreta rolul de medic, profesor, părinte, polițist, vânzător sau constructor. Prin asumarea acestor roluri, el reproduce comportamente observate în mediul său și învață treptat norme și reguli sociale. O caracteristică importantă a jocului preșcolar este și caracterul său creativ. Copilul nu reproduce întotdeauna exact realitatea, ci o modifică în funcție de propriile experiențe, dorințe și imaginație.

Jocul contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea intelectuală a copilului. În timpul jocului, acesta observă, compară, clasifică, analizează și găsește soluții pentru diferite situații. Jocurile de construcție, puzzle-urile, jocurile cu forme și culori sau activitățile de sortare contribuie la dezvoltarea gândirii logice și a capacității de rezolvare a problemelor. De asemenea, jocul stimulează atenția și memoria. Copilul trebuie să rețină reguli, să urmărească desfășurarea activității și să reacționeze corespunzător. În acest fel, procesele psihice sunt exersate într-un context plăcut și motivant.

Un alt aspect important este dezvoltarea imaginației și creativității. Prin jocul liber, copilul are posibilitatea de a inventa situații, personaje și povești, dezvoltându-și astfel capacitatea de a găsi soluții originale.

Jocul reprezintă un context favorabil pentru dezvoltarea limbajului. Atunci când se joacă împreună cu alți copii, preșcolarul comunică, pune întrebări, explică și își exprimă propriile idei. Jocurile de rol sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea vocabularului. Copiii folosesc cuvinte și expresii asociate rolurilor pe care și le asumă

și învață să poarte dialoguri. Jocurile cu caracter verbal, ghicitorile, povestirile, dramatizările și cântecele contribuie la îmbogățirea vocabularului și la dezvoltarea exprimării corecte. Prin comunicarea din timpul jocului, copilul învață, de asemenea, să asculte și să țină cont de mesajul transmis de ceilalți.

Jocul are un rol important în dezvoltarea afectivă a copilului. Prin intermediul acestuia, preșcolarul își poate exprima emoțiile, dorințele și temerile într-un mod natural. Uneori, copilul reproduce în joc experiențe care l-au impresionat. Prin această reproducere, el poate înțelege mai bine anumite situații și poate găsi modalități de a le face față. Jocul contribuie și la dezvoltarea încrederii în sine. Atunci când copilul reușește să rezolve o sarcină, să construiască un obiect sau să ducă la bun sfârșit un joc, trăiește sentimentul succesului. În același timp, jocurile cu reguli îl ajută să își controleze impulsurile și să învețe să accepte atât victoria, cât și pierderea.

Prin jocul desfășurat împreună cu alți copii, preșcolarul învață să interacționeze și să coopereze. El descoperă că pentru desfășurarea unui joc este necesar să respecte anumite reguli și să țină cont de nevoile celorlalți. Jocul contribuie la dezvoltarea unor comportamente sociale precum: cooperarea; respectarea regulilor; împărțirea obiectelor; așteptarea rândului; comunicarea; asumarea unor roluri; rezolvarea conflictelor; manifestarea empatiei. În acest fel, jocul devine un important mijloc de socializare și pregătește copilul pentru integrarea în colectivitate.

Activitatea ludică are un rol important și în dezvoltarea fizică a copilului. Jocurile de mișcare, alergarea, săriturile, dansul și activitățile desfășurate în aer liber contribuie la dezvoltarea musculaturii, coordonării și echilibrului. Jocurile care presupun manipularea unor obiecte de dimensiuni mici, desenul, modelajul, decuparea sau construirea cu piese contribuie la dezvoltarea motricității fine și a coordonării ochi-mână. Prin urmare, jocul contribuie la dezvoltarea armonioasă atât a motricității grosiere, cât și a celei fine. Atât familia, cât și cadrul didactic au un rol important în valorificarea jocului ca mijloc de dezvoltare și învățare. În grădiniță, educatorul trebuie să creeze un mediu stimulativ, sigur și atractiv, în care copilul să aibă posibilitatea de a explora și experimenta. Alegerea jocurilor trebuie realizată în funcție de vârsta, particularitățile și nivelul de dezvoltare al copiilor.

Cadrul didactic poate interveni în joc prin formularea unor întrebări, oferirea unor materiale sau introducerea unor situații noi. Totuși, este important ca intervenția adultului să nu limiteze creativitatea și inițiativa copilului.

Familia are, de asemenea, un rol esențial. Părinții pot încuraja jocul liber, pot participa la activitățile copilului și pot pune la dispoziția acestuia materiale adecvate. Jocul împreună cu părinții contribuie la consolidarea relației afective și oferă copilului sentimentul de siguranță. Este important ca adulții să nu transforme fiecare activitate ludică într-o lecție. Copilul are nevoie și de libertatea de a inventa, de a experimenta și de a descoperi singur. Prin susținerea jocului, familia și grădinița pot contribui împreună la dezvoltarea unei personalități echilibrate, creative și autonome.

Jocul reprezintă una dintre cele mai importante activități ale copilului preșcolar și constituie un mijloc fundamental de dezvoltare și învățare. Prin joc, copilul descoperă lumea, își dezvoltă capacitățile intelectuale, își îmbogățește vocabularul și își exprimă emoțiile.

Importanța jocului se manifestă în toate domeniile dezvoltării: intelectual, afectiv, social, fizic și moral. Jocul îl ajută pe copil să devină mai independent, să comunice, să coopereze cu ceilalți și să respecte reguli. În același timp, jocul transformă învățarea într-o experiență plăcută și motivantă. Copilul învață mai ușor atunci când este implicat activ și când activitatea îi stârnește curiozitatea.

Rolul familiei și al cadrului didactic este de a crea condițiile necesare pentru desfășurarea unor activități ludice variate și stimulative. Adultul trebuie să ofere copilului atât sprijin, cât și libertatea de a explora și de a-și manifesta creativitatea.

În concluzie, jocul nu trebuie privit doar ca o activitate recreativă, ci ca o modalitate fundamentală prin care copilul preșcolar învață, se dezvoltă și se pregătește pentru viața socială și școlară.

Bibliografie:

Șchiopu, U., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, Editura Didactică și Pedagogică, București;

Verza, E., Verza, F. E., Psihologia copilului, Editura Trei, București;

Glava, A., Pânișoară, I.-O., Introducere în pedagogia preșcolară, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

SCRISOAREA I – TEME ŞI MOTIVE LITERARE

Dinu Simona-Ionela
Liceul Tehnologic „ Alexandru Ioan Cuza”, Slobozia, Ialomița

În Scrisoarea I temele de circulaţie universală sunt tratate în viziune specific romantică. Secvenţele lirice ale poemului (tablourile) se grupează în funcţie de dominaţia unei teme şi de complexul de motive aferent acesteia. Prima parte a poemului (tablourile I, II şi III) la care se adaugă şi tabloul V de final dezvoltă tema cosmosului, ilustrând, pe de o parte, marile etape ale *istoriei* Universului (haosul, geneza, devenirea continuă de secole şi previzibila extincţie / apocalipsă), iar pe de altă parte, condiţia omului ca făptură infimă în imensitatea universului. Partea a doua a poemului (= tabloul IV), ilustrează condiţia geniului în societate prin referire la creaţie şi receptarea ei de către semenii mărginiţi, dar şi la timp. De altfel, la Eminescu, timpul este supratema creaţiei, orice meditaţie elegiacă ori revoltă satirică raportându-se în subtext la curgerea ireversibilă a acestuia.

Astfel, primul tablou şi al doilea particularizează tema (cosmosului) printr-o serie de motive, unele dintre ele chiar recurente de-a lungul versurilor (=laitmotive):

1. motivul nopţii / al înserării introdus de incipit are rolul de a crea cadrul romantic, propice reveriei: „Când cu gene ostenite *sara* suflu-n lumânare”. Noaptea implică un mister care poate deveni totuşi accesibil la simpla ridicare a perdelelor („perdelele-ntr-o parte când le dai…”); contemplarea nopţii pune fiinţa în contact cu noaptea primordială a începuturilor, cu noaptea de dinaintea genezei cosmice; recuperarea timpului primordial este adeseori asociat la Eminescu luminii selenare
2. cel de al doilea vers introduce motivul timpului bivalent, încorporat într-o construcţie metaforică; în clipa reveriei, *timpul uman* finit, măsurabil, pare a-şi încetini mersul / cursul, conectându-se la eternitatea *timpului cosmic* („Doar ceasornicul *măsoară lung*-a timpului cărare”); doar ceasornicul rămâne să măsoare obiectiv şi inconştient curgerea, pe când fiinţa, furată de dorul nemărginirilor cosmice, dobândeşte privilegiul de a călători cu gândul pe toate coordonatele trecutului sau ale viitorului (acest fapt se relevă ulterior prin capacitatea de cugetare a bătrânului dascăl)
3. motivul central care face şi trecerea de la tabloul I la cel de al doilea este motivul lunii (asociat celui al contemplaţiei / reveriei poetice). Apariţia sa în timpul nopţii face ca luna să fie un simbol al întunericului şi al misterului (lumina ei difuză sugerează misterele / tainele insondabile pe care mintea e tentată să le cuprindă). De asemenea se crede în puterea ei asupra destinului uman, ca tovarăşă pasivă a soarelui (de aceea, prin contrast cu soarele care tutelează viaţa şi cunoaşterea de tip raţional, ea este simbolul ciclului vieţii, morţii şi renaşterii, graţie fazelor sale şi cunoaşterea de tip magic şi intuitiv). „Voluptoasa” văpaie a lunii are darul de a şterge conturul prezentului, al lumii reale, de a atenua suferinţele omeneşti (condamnarea la sărăcie, la limite, la neîmplinire etc.) şi de a înlesni / potenţa reveria cugetătorului; vraja ei *anesteziază* simţurile, desparte fiinţa de preocupările cotidiene, mărunte, individuale şi o face să mediteze/reflecteze la marile taine ale universului, căutând esenţa ascunsă a existenţei / fiinţării (se depersonalizează). Prin reverie (puterea spiritului), fiinţa are acces la infinit şi la eternitate; acestea îi apar ca singura realitate concretă / adevărată în timp ce viaţa mizeră de peste zi i se pare doar un vis: „Luna varsă peste toate voluptoasa ei văpaie / Ea din noaptea amintirii o vecie-ntreagă scoate / De dureri pe care *însă le simţim ca-n vis* pe toate”. [Se observă conexat şi motivul vieţii ca vis, care va reapărea sub o altă formă în scurtul interludiu din tabloul cosmogonic – „Căci e vis al nefiinţei universul cel himeric”].

   Imaginea lunii reapare şi la începutul tabloului al doilea şi în versurile finale ale poemului cu aceleaşi atribute enunţate anterior şi ca simbol tutelar al cunoaşterii: „Lună tu, stăpân-a mării, pe a lumii boltă luneci

/ Şi *gândirilor* dând viaţă, suferinţele întuneci”; simbolizează o cunoaştere magică, depăşind cadrul raţiunii pentru că luna reprezintă şi inconştientul, magia luminii ei poate fi o cale de a pune fiinţa individuală în contact cu inconştientul colectiv în care zace amintirea/memoria timpului primordial, al începuturilor, şi tot trecutul omenirii: „Ea din noaptea amintirii o vecie-ntreagă scoate” (de ex. la celţi, luna era considerată o semizeitate feminină, numită *Lug* = Atotştiutoarea). Sub puterea strălucirii sale cugetătorul devine vizionar, va căpăta acces la clipa cosmogoniei – vezi tabloul III: „Pe când luna străluceşte peste-a tomurilor bracuri, / Într-o clipă-l duce gândul înapoi cu mii de veacuri, (…)

Luna este invocată (în tabloul II şi V deopotrivă) şi ca martor etern şi tutelar al destinelor omeneşti pe care le veghează / guvernează: „Peste câte mii de valuri stăpânirea ta străbate / Când pluteşti pe mişcătoarea mărilor singurătate / Câte ţărmuri înflorite, ce palate şi cetăţi, / Străbătute de-al tău farmec ţie singură-ţi arăţi!”. Dar e o zeitate pasivă, rece, nepăsătoare / impasibilă faţă de regula implacabilă a firii la care sunt supuşi toţi muritorii (anulând astfel contrastele care-i diferenţiază doar social): „Deşi trepte osebite le-au ieşit din urna sorţii / Deopotrivă-i stăpâneşte *raza ta* şi *geniul morţii*;” sau versurile revin în finalul pesimist al poemului: „Şi pe toţi ce-n astă lume sunt supuşi puterii sorţii / Deopotrivă-i stăpâneşte *raza ta* şi *geniul morţii!”*

[Motivul mării apare îngemănat cu acela al lunii: în metafora “stăpân-a mării” sau în versul „Când răsai pe mişcătoarea mărilor singurătate”; în sens conotativ (nu doar descriptiv*): marea, devenită la rândul său şi simbol, reprezintă o imagine polivalentă: a adâncului mister cosmic insondabil, dar şi a destinelor umane care se succedă în valuri (cu mereu aceeaşi structură socială şi morală, într-o mecanică oarbă a reluării aceluiaşi destin prin fiecare din indivizii speţei).]

4. motivul reveriei / al contemplaţiei, dintr-o perspectivă cosmică, se dezvoltă de asemenea pe parcursul primelor două tablouri, versul cel mai ilustrativ părând a fi: „Câte frunţi pline de gânduri, gânditoare le priveşti” (tautologie). Ochiul poetic se substituie simbolic ochiului ceresc al lunii pentru a avea o imagine panoramică asupra condiţiei omeneşti cu preocupările şi moravurile ce-i însoţesc trecerea şi pentru a putea reflecta asupra contrastelor ce caracterizează condiţia socială şi morală a muritorilor: „Vezi un rege ce-mpânzeşte globu-n planuri pe un veac, / Când la ziua cea de mâne abia cuget-un sărac…/(…)/ La acelaşi şir de patemi deopotrivă fiind robi, / Fie slabi, fie puternici, fie genii ori neghiobi. // Unul caută-n oglindă de-şi buclează al său păr, / Altul caută în lume şi în vreme adevăr, (…) / Iară altu-mparte lumea de pe marginea tărăbii, / Socotind cât aur marea poartă-n negrele-i corăbii.”
5. motivul aparenţelor înşelătoare este prezent în realizarea portretului bătrânului dascăl, imagine apolinică a cugetătorului de geniu. Motivul presupune contrastul romantic între înfăţişarea demnă de milă a bătrânului ce duce o existenţă mizeră şi amplitudinea gândirii sale: „Uscăţiv aşa cum este, gârbovit şi de nimic / Universul fără margini e la degetul lui mic, / Căci sub frunte-i viitorul şi trecutul se încheagă / Noapte-adâncă-a veciniciei el în şiruri o dezleagă”;
6. motivul egalităţii semenilor în faţa destinului schimbător şi a morţii ar putea fi socotit un laitmotiv al poemului graţie versurilor recurente din tabloul II şi V (versuri ce contribuie la realizarea impresiei de simetrie circulară): „Deşi trepte osebite le-au ieşit din urna sorţii / Deopotrivă-i stăpâneşte raza ta şi geniul morţii”, „La acelaşi rând de patemi deopotrivă fiind robi / Fie slabi, fie puternici, fie genii ori neghiobi”.

OBS: haosul, naşterea cosmică şi stingerea universală pot fi privite şi ele ca motive (teme ale unui fragment de text) prinse în ţesătura complexă a mitului cosmogonic şi a celui escatologic pe care autorul îl poetizează în secvenţele din tabloul al treilea al poemului (topind original informaţii din astrofizica modernă şi din credinţele străvechi, fie indice, greceşti sau creştine)

7. motivul sorţii schimbătoare (fortuna labilis) e valorificat şi în subtextul pasajului / interludiului satiric din tabloul al III-lea, prin metafora razei (capricioase a) norocului în care se mişcă, inconştient şi haotic, omenescul derizoriu: „Precum pulberea se mişcă în imperiul unei raze, /Mii de fire viorie ce cu raza

începetează / Avem clipa, avem raza care tot mai ţine încă (...) / Cum s-o stinge, totul piere ca o umbră-n întuneric” (pulberea = nimicnicia umană);

8. partea a doua a poemului, satira din tabloul IV dezvoltă un alt motiv romantic recurent, deci un laitmotiv: al zădărniciei umane (vanitas vanitatul et omnia vanitas). În concepţia eminesciană pesimistă eforturile spriritуale, fie ale cugetătorului, fie ale conducătorului de popoare sunt deopotrivă zădărnicite de puterea egalizatoare / nivelatoare a morţii: „Poţi zidi o lume-ntreagă, poţi s-o sfarămi, orice-ai spune, / Peste toate o lopată de ţărână se depune. / Mâna care-au dorit sceptrul universului şi gânduri / Ce-au cuprins tot universul încap bine-n patru scânduri.” De asemenea, superficialitatea, ignoranţa, ipocrizia contemporanilor sau a celor din posteritate, incapabili să perceapă mesajul creaţiei omului de geniu anulează, zădărnicesc elanul lui creator: „Nu lumina / Ce în lume-ai revărsat-o, ci păcatele şi vina, / Oboseala, slăbiciunea, toate relele ce sunt / Într-un mod fatal legate de o mână de pământ; / Toate micile mizerii unui suflet chinuit / Mult mai mult îi vor atrage decât tot ce ai gândit.

Tabloul V revine, în versuri aproape identice, asupra aceloraşi motive din primul tablou (al lunii, al nopţii, al contemplaţiei panoramice asupra misterelor înconjurătoare). Poemul se încheie în nota pesimistă pe care o imprimă motivul egalităţii semenilor în faţa morţii / al zădărniciei tuturor câte există. Luna, zeitate cosmică, rămâne impasibilă faţă de legile nescrise ale firii, tutelând, generaţii de-a rândul, acelaşi destin pe „mişcătoarea mărilor singurătate”.

Scrisoarea I, considerată pe bună dreptate „cea mai filosofică dintre *Scrisori*”, este poate şi cea mai temperată din punctul de vedere al ironiei romantice cu accente satirice, exegeza subliniind că textul este mult mai mare măsură o meditaţie filosofică decât o satiră propriu-zisă.

Titlul acestui text este valorificat pentru un ciclu poetic unitar alcătuit din cinci ample texte lirice cu teme diferite (Scrisoarea I-V, numerotatea lor din manuscris fiind diferită de cea din „Convorbiri literare”; de exemplu, textul cunoscut azi ca Scrisoarea I era a treia). Poetul a şovăit o clipă în privinţa titlului, vrând întâi să le numească *Satire*, ceea ce chiar sunt (satiră = specie lirică a poeziei didactice cu subiect moral sau filosofic). Modelul cel mai vechi al acestei forme de expresie poetică, se află în *Satirele* şi în *Epistulele* lui Horaţiu (poet latin care a influenţat lirica satirică europeană, ex. Iuvenal, Boileau etc.). Dar încă de la Scrisoarea II, care era, în fapt, prima redactată şi care chiar are, nenumit, un adresant („De ce pana mea rămâne în cerneală, mă întrebi / De ce ritmu-i nu m-abate cu ispita de la trebi?”), poetul se hătărăşte pentru celălalt titlu, de *Scrisoare*. Maiorescu, în schimb, ca editor, a preferat *Satire* şi cu acest titlu le-a şi publicat în ediţiile lui şi în traducerile în germană (făcute de Carmen Sylva şi de Mite Kremnitz). Caracterul de adresare directă, ca într-o scrisoare, rămâne valabil doar pe alocuri, prin folosirea persoanei I şi a II-a singular în primul şi în ultimul tablou (aici, cu înţeles general „perdelele-ntr-o parte când le dai”) şi în partea de satiră din tabloul al IV-lea unde simulează un dialog imaginar cu înţeleptul care se autoiluzionează („O, sărmane! ţii tu minte câte-n lume-ai auzit, / Ce-ţi trecu pe dinainte, câte singur ai vorbit? ... / Şi când propria ta viaţă singur n-o ţii pe de rost, / O să-şi bată alţii capul s-o pătrunză cum a fost?”).

Réflexions et pistes pédagogiques pour un usage responsable de l’IA en classe de F.L.E.

Prof. Baida Corina
C.T. AL.I. CUZA, Suceava

L’intelligence artificielle (IA) occupe une place croissante dans le domaine de l’éducation. Dans les classes de langue, elle peut devenir un outil particulièrement intéressant, car elle permet de générer des textes, de proposer des exercices, de simuler des conversations, de reformuler des phrases ou encore de donner un retour immédiat sur certaines productions. Cependant, utiliser l’IA en classe ne signifie pas simplement demander à un outil d’effectuer le travail à la place de l’apprenant. Pour être véritablement utile, son utilisation doit rester guidée par des objectifs pédagogiques clairs et respecter des principes d’éthique, de transparence et de protection des données.

La question n’est donc plus de savoir s’il faut accepter ou refuser l’IA, mais plutôt de déterminer comment l’intégrer intelligemment dans l’apprentissage d’une langue. Une utilisation propre de l’intelligence artificielle suppose que l’enseignant conserve son rôle central et que l’apprenant reste acteur de son propre apprentissage.

Le premier principe consiste à considérer l’IA comme un assistant pédagogique et non comme un remplaçant de l’enseignant ou de l’apprenant. Un élève peut demander à une intelligence artificielle de lui expliquer une règle de grammaire, de lui proposer des exemples ou de créer un dialogue adapté à son niveau. Toutefois, il doit ensuite analyser les réponses obtenues, les vérifier et les utiliser pour construire ses propres connaissances. En classe de langue, cette approche peut être particulièrement productive. Par exemple, après avoir généré un court dialogue sur le thème des voyages, les élèves peuvent repérer les temps verbaux employés, relever le vocabulaire nouveau, corriger certaines formulations et enfin réécrire le dialogue avec leurs propres mots. L’IA devient ainsi un point de départ pour une activité linguistique, et non une solution toute faite.

Une réponse produite par une IA n’est pas nécessairement correcte. Les systèmes d’intelligence artificielle peuvent commettre des erreurs grammaticales, fournir des informations imprécises ou proposer des formulations peu naturelles. Il est donc essentiel d’apprendre aux élèves à ne pas accepter automatiquement tout ce que l’outil leur propose. L’enseignant peut transformer cette limite en véritable activité pédagogique. Il peut présenter aux élèves un texte généré par l’IA et leur demander d’identifier les erreurs, de vérifier le vocabulaire dans un dictionnaire ou une source fiable, puis de proposer une version améliorée. Cette démarche développe simultanément la compétence linguistique, l’autonomie et l’esprit critique.

L’efficacité d’un outil d’IA dépend en grande partie de la qualité de la consigne qui lui est adressée. Dans ce contexte, les élèves peuvent apprendre progressivement à rédiger des demandes précises, en indiquant par exemple leur niveau de langue, l’objectif de l’activité, le type de texte souhaité, la longueur attendue ou les contraintes grammaticales à respecter.

Cette compétence, souvent appelée « formulation de prompts », peut elle-même devenir un objectif pédagogique. Comparer une demande vague et une demande détaillée permet aux apprenants de comprendre comment obtenir une réponse plus pertinente. Ils apprennent ainsi non seulement la langue, mais aussi une nouvelle forme de littératie numérique.

L’un des principaux risques liés à l’IA est la dépendance. Si l’élève demande systématiquement à un outil de rédiger ses textes, de traduire ses phrases ou de résoudre ses exercices, il peut progresser moins rapidement et perdre l’habitude de chercher, d’essayer et de faire des erreurs. Or, l’erreur joue un rôle essentiel dans l’apprentissage d’une langue.

Pour éviter cette situation, il est préférable d’utiliser l’IA après une première tentative personnelle. L’élève peut d’abord rédiger un texte, puis demander à l’outil de signaler les erreurs sans réécrire entièrement le texte. Il peut

ensuite corriger lui-même sa production et expliquer les changements effectués. De cette manière, l'IA devient un outil de rétroaction plutôt qu'un générateur de devoirs.

L'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la grammaire et à l'écrit. L'intelligence artificielle peut également servir à créer des situations de communication. Les apprenants peuvent, par exemple, simuler une conversation dans un restaurant, un entretien d'embauche, une réservation d'hôtel ou une discussion entre amis.
L'enseignant peut demander aux élèves de préparer d'abord le vocabulaire et les expressions utiles, puis de réaliser une interaction avec l'IA ou entre eux. Après l'activité, une phase de réflexion peut porter sur les difficultés rencontrées, la prononciation, le registre de langue et les stratégies de communication. L'objectif reste alors l'interaction humaine et linguistique, l'IA jouant seulement un rôle de support.

Un usage responsable de l'IA implique également une attention particulière aux données personnelles. Les enseignants et les élèves doivent éviter de transmettre à un outil des informations confidentielles, des données permettant d'identifier une personne ou des documents scolaires contenant des informations sensibles. Il est également important de connaître les règles de l'établissement et les conditions d'utilisation des outils employés.
La transparence est tout aussi importante. Lorsqu'un travail scolaire a été réalisé avec l'aide d'une intelligence artificielle, l'élève devrait pouvoir indiquer dans quelle mesure il a utilisé cet outil. Cette pratique encourage l'honnêteté académique et permet à l'enseignant d'évaluer réellement les compétences de l'apprenant.

Même si l'IA peut fournir rapidement une grande quantité de contenu, elle ne remplace ni l'expérience pédagogique ni la relation humaine qui se construit dans la classe. L'enseignant connaît le niveau de ses élèves, leurs difficultés, leurs besoins et leur progression. Il est donc celui qui choisit les activités pertinentes, adapte les consignes et interprète les résultats.
L'enseignant peut également décider quand ne pas utiliser l'IA. Certaines activités gagnent à être réalisées sans technologie afin de développer la mémoire, la spontanéité, la créativité ou la capacité à communiquer directement avec les autres. Une intégration équilibrée suppose donc une alternance entre outils numériques, interactions humaines et activités traditionnelles.

Bibliographie :

- UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. Paris: OECD Publishing.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson.
- Kasneci, E. et al. (2023). “ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education”. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

Réflexions théoriques sur l’exploitation de la dimension socio-culturelle en classe de F.L.E.

Prof. Baida Corina
C.T. AL.I. CUZA, Suceava

Dans l’enseignement du français langue étrangère (FLE), la dimension socio-culturelle ne peut être réduite à la transmission d’informations sur la France ou les pays francophones. Elle participe à la construction d’une compétence de communication capable de prendre en compte les normes sociales, les pratiques quotidiennes, les représentations, les valeurs et les différentes manières d’interagir. Cet article propose une réflexion sur les modalités d’intégration de la dimension socio-culturelle en classe de FLE dans une perspective interculturelle et actionnelle. Il s’intéresse notamment à l’exploitation de documents authentiques, des médias, de la littérature, de la chanson, des situations-problèmes et des projets collaboratifs. L’objectif est de transformer la découverte culturelle en activité de comparaison, d’interprétation, de médiation et de réflexion critique, afin que l’apprenant devienne un acteur social capable de communiquer avec des locuteurs issus de contextes culturels différents.

Apprendre une langue étrangère signifie également apprendre à agir et à interagir dans des contextes sociaux et culturels différents. En classe de FLE, la connaissance du lexique et de la grammaire ne suffit donc pas toujours à garantir une communication efficace. Un apprenant peut produire une phrase grammaticalement correcte tout en rencontrant des difficultés pour comprendre une formule de politesse, interpréter un geste, choisir le degré de formalité approprié ou saisir une référence culturelle.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues accorde une place importante aux connaissances socioculturelles et à la prise de conscience interculturelle. Le CECRL et son Volume complémentaire inscrivent en outre l’apprenant dans une perspective où il agit comme acteur social et où la communication peut prendre la forme de l’interaction, de la production, de la réception et de la médiation. Le Conseil de l’Europe souligne notamment que la médiation est essentielle dans les rencontres plurilingues et pluriculturelles.

Dans cette perspective, exploiter la dimension socio-culturelle ne consiste pas à accumuler des informations encyclopédiques sur « la culture française ». Il s’agit plutôt d’amener les apprenants à observer des pratiques sociales, à les mettre en relation avec leur propre expérience, à identifier les ressemblances et les différences et à construire progressivement une capacité à interpréter l’altérité.

La culture en classe de langue a longtemps été associée à la présentation de la littérature, de l’histoire, de la géographie ou des grandes figures d’un pays. Ces contenus restent pertinents, mais ils ne représentent qu’une partie de la réalité culturelle. La dimension socio-culturelle concerne également la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les habitudes, les comportements, les règles de politesse, les rapports sociaux, les loisirs, les pratiques médiatiques ou encore les usages de l’espace et du temps.

Le CECRL mentionne notamment, parmi les savoirs socioculturels, la vie quotidienne, les conditions de vie et les relations interpersonnelles. Cette conception permet de rapprocher l’apprentissage linguistique des situations réelles dans lesquelles la langue est utilisée.

Il est toutefois important d’éviter une présentation figée de la culture. Dire que « les Français sont… » ou que « dans la culture française, on fait toujours… » peut conduire à des généralisations et à des stéréotypes. Une approche interculturelle cherche au contraire à montrer la diversité interne des sociétés et à faire comprendre que les pratiques varient selon l’âge, la région, le milieu social, le contexte, l’histoire personnelle ou les communautés d’appartenance.

L’approche interculturelle transforme la classe de FLE en espace de rencontre avec l’altérité. Le Conseil de l’Europe présente l’éducation interculturelle comme un moyen de gérer de manière réflexive les contacts avec différentes formes d’altérité et de favoriser le vivre-ensemble.

L’objectif n’est donc pas de remplacer la culture de l’apprenant par celle de la langue cible. Il s’agit de construire une capacité à observer et à interpréter les comportements sans les juger immédiatement à partir de ses propres normes. L’apprenant apprend ainsi à répondre à des questions telles que : « Pourquoi cette personne agit-elle ainsi ? », « Quelles règles sociales semblent être en jeu ? », « Est-ce réellement une différence culturelle ou simplement une différence individuelle ? », « Comment pourrais-je réagir dans cette situation ? ».

Cette démarche favorise le développement de savoirs, mais également de savoir-faire et de savoir-être. Elle peut contribuer à développer l’empathie, la décentration, l’esprit critique et la capacité à négocier le sens.

La dimension socio-culturelle peut être intégrée à partir d’une grande variété de supports. Les documents authentiques occupent une place particulièrement intéressante parce qu’ils permettent de mettre les apprenants en contact avec des usages réels de la langue.

Les vidéos, publicités, émissions de radio, podcasts, articles de presse, menus, affiches, sites institutionnels, publications sur les réseaux sociaux ou extraits d’interviews peuvent servir de point de départ à une activité. L’enseignant peut demander aux apprenants d’identifier les éléments linguistiques et culturels, puis de formuler des hypothèses sur leur signification.

La littérature constitue également une ressource importante. Un extrait littéraire peut donner accès à des représentations sociales, à des voix individuelles et à des réalités culturelles qui ne se réduisent pas aux clichés nationaux. La chanson et le cinéma offrent, quant à eux, l’occasion d’aborder la langue en contexte, les pratiques sociales, les valeurs, l’humour, les rapports entre générations ou encore les identités multiples de l’espace francophone.

Pour que la culture ne soit pas seulement un contenu à mémoriser, elle doit devenir un objet d’observation et d’action.Une première activité consiste à travailler sur les « petits faits culturels » : saluer, remercier, s’excuser, demander un service, inviter quelqu’un, prendre la parole dans une conversation ou refuser une proposition. Les apprenants observent plusieurs exemples, identifient les différences de registre et jouent ensuite des situations.

Une deuxième possibilité est la comparaison interculturelle. À partir d’un document sur les habitudes alimentaires, les horaires, les fêtes ou les relations sociales, les apprenants construisent un tableau comparatif entre plusieurs contextes culturels. L’objectif n’est pas de déterminer quelle pratique est « meilleure », mais de comprendre les logiques qui peuvent la sous-tendre.Les situations-problèmes sont également efficaces. Par exemple : « Vous êtes invité chez une famille francophone et vous ne savez pas comment vous comporter » ou « Vous devez organiser une rencontre avec des étudiants francophones ». Les apprenants doivent rechercher des informations, discuter en groupe, formuler des hypothèses et choisir une stratégie adaptée.

Enfin, les projets collaboratifs permettent d’articuler langue, culture et action : réaliser un guide interculturel, créer un podcast sur les habitudes des jeunes, préparer une exposition sur la diversité du monde francophone ou organiser une simulation de rencontre internationale.

La notion de médiation, développée dans le Volume complémentaire du CECRL, offre un cadre particulièrement pertinent pour exploiter la dimension socio-culturelle. La médiation ne consiste pas uniquement à traduire ; elle vise à construire du sens et à faciliter la communication au-delà des barrières linguistiques ou culturelles.

En classe, on peut par exemple demander à un apprenant de présenter à un camarade francophone une coutume de son pays, puis de lui expliquer une pratique française qu’il vient de découvrir. Une autre activité consiste à reformuler un article destiné à un public différent, à expliquer une référence culturelle ou à résoudre un malentendu entre deux interlocuteurs.

Cette approche présente l'avantage de placer l'apprenant dans une situation sociale concrète. Il ne doit pas seulement « connaître » une information culturelle : il doit savoir l'expliquer, la reformuler, la contextualiser et adapter son discours à son interlocuteur.

Dans une approche socio-culturelle, l'enseignant n'est plus uniquement celui qui transmet des informations sur la culture-cible. Il devient médiateur, accompagnateur et concepteur de situations d'apprentissage. Son rôle consiste notamment à sélectionner des supports représentatifs de la diversité des sociétés francophones, à contextualiser les documents, à questionner les stéréotypes et à créer un climat dans lequel les différences peuvent être discutées sans jugement. Il doit également distinguer ce qui relève d'une norme sociale largement partagée de ce qui correspond à un comportement individuel.

L'enseignant peut partir des représentations des apprenants. Avant de présenter un document sur un thème donné, il peut demander : « Que pensez-vous savoir de ce sujet ? », « Quelles images associez-vous à la France ou à la francophonie ? ». Après l'activité, les apprenants reviennent sur leurs hypothèses et identifient ce qui a été confirmé, nuancé ou remis en question.

L'évaluation de la dimension socio-culturelle constitue un défi, car il ne s'agit pas simplement de vérifier la mémorisation de faits. Il est préférable d'évaluer la capacité de l'apprenant à observer, interpréter, comparer, expliquer et agir de manière appropriée dans une situation donnée.

Une grille d'évaluation peut prendre en compte plusieurs critères : compréhension du contexte social, capacité à éviter les généralisations, pertinence de l'interprétation, adaptation du registre, capacité de médiation, respect de l'altérité et justification des choix. L'autoévaluation peut compléter l'évaluation de l'enseignant.

Les apprenants peuvent répondre à des questions telles que : « Ai-je réussi à comprendre le point de vue de l'autre ? », « Ai-je utilisé un stéréotype ? », « Qu'est-ce qui m'a surpris ? », « Comment pourrais-je réagir dans une situation similaire ? ». Cette démarche rejoint l'importance accordée par le CECRL à l'autonomie et à la réflexion sur les apprentissages.

Une séquence consacrée aux « habitudes et règles de politesse dans les interactions quotidiennes » peut être organisée en cinq étapes.

1. Activation des représentations : les apprenants notent ce qu'ils associent aux salutations, aux invitations et aux remerciements dans différents pays.
2. Observation : ils analysent plusieurs extraits vidéo ou dialogues et repèrent les formules utilisées, le tutoiement/vouvoiement, la distance entre interlocuteurs et les gestes associés.
3. Comparaison : en groupes, ils comparent les pratiques observées avec celles de leur propre contexte culturel.
4. Action et médiation : chaque groupe reçoit une situation-problème et prépare une courte scène. Il doit ensuite expliquer les choix culturels effectués.
5. Réflexion : les apprenants complètent un court bilan dans lequel ils identifient une représentation qu'ils ont confirmée, nuancée ou abandonnée.

Cette séquence permet d'intégrer simultanément compréhension orale, interaction, production orale, lexique, pragmatique, médiation et compétence interculturelle.

Exploiter la dimension socio-culturelle en classe de FLE signifie dépasser une conception de la culture comme ensemble de connaissances à transmettre. La culture devient un espace d'observation, de comparaison, de négociation et de construction du sens. Dans cette perspective, les documents authentiques, la littérature, les médias, les situations-problèmes, les projets et les activités de médiation constituent des outils permettant d'articuler langue et société.

Une démarche interculturelle réussie ne cherche pas à produire un apprenant qui connaît parfaitement une culture étrangère, mais un apprenant capable de s'orienter dans des situations de diversité, de questionner ses propres représentations et de communiquer avec autrui de manière souple et respectueuse. La classe de FLE peut

ainsi devenir un véritable laboratoire du vivre-ensemble, où l'apprentissage de la langue s'accompagne du développement de compétences sociales, interculturelles et citoyennes.

Bibliographie

BEACCO, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.
BEACCO, J.-C. (2013). Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle. Les enseignements du CECR. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
BLANCHET, P. (2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Rennes, Université Rennes 2.
BYRAM, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
CONSEIL DE L'EUROPE (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
COSTE, D., & CAVALLI, M. (2015). Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
HUSUNG, K., & JEANNIN, M. (2015). La littérature au carrefour des compétences interculturelles dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère : la construction de l'identité socio-culturelle de l'apprenant et du futur enseignant de FLE. Communication présentée à la RIELEQ, Québec.
KRAMSCH, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
PUREN, C. (2009). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». Le Français dans le monde. Recherches et applications.
ROZEN, E. (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». Le Français dans le monde.
DJEMOUI, S. (2025). « Quel référentiel pour l'évaluation de la compétence interculturelle en didactique des langues ? ». ALTRALANG Journal, 7(1), 179-187. https://doi.org/10.52919/altralang.v7i1.529.

Evaluarea formativă prin proiect – o inițiativă didactică modernă în predarea gramaticii la disciplina Limba și literatura română. Studiu de caz realizat la clasa a VIII-a

Profesor: TIȚA ILONA
Unitatea de învățământ: LIC.TEH.ROȘIA de AMARADIA

Evaluarea prin proiect reprezintă o alternativă eficientă la testele tradiționale, deoarece solicită integrarea cunoștințelor, colaborarea și rezolvarea unor situații autentice.
Proiectul educațional valorifică principiile învățării experiențiale și oferă elevilor posibilitatea de a realiza produse originale, de a lua decizii și de a reflecta asupra propriului parcurs de învățare. În același timp, profesorul poate observa nu doar nivelul cunoștințelor, ci și competențele de comunicare, organizare, cooperare și argumentare.

Contextul studiului de caz

Activitatea s-a desfășurat la o clasă a VIII-a formată din 27 de elevi. Colectivul era eterogen din punctul de vedere al performanțelor școlare: un grup de elevi obținea constant rezultate foarte bune, în timp ce alții întâmpinau dificultăți în aplicarea regulilor gramaticale în contexte practice.
În urma evaluărilor curente și a simulării Evaluării Naționale s-a observat că majoritatea greșelilor nu proveneau din necunoașterea regulilor, ci din incapacitatea elevilor de a le utiliza în redactarea și revizuirea propriilor texte.
Pornind de la această nevoie reală, am înlocuit evaluarea clasică de recapitulare cu un proiect colaborativ, desfășurat pe parcursul a două săptămâni, intitulat **„Gramatica în viața de zi cu zi”**.
Obiectivul principal al proiectului a fost dezvoltarea competenței de utilizare corectă și conștientă a limbii române în contexte autentice de comunicare, prin identificarea, explicarea și corectarea greșelilor gramaticale întâlnite în spațiul public și în mediul online.
Elevii au fost organizați în șase echipe, fiecare având responsabilități clar stabilite. Profesorul a prezentat criteriile de evaluare încă de la începutul activității, pentru ca elevii să cunoască așteptările și indicatorii de performanță.

Desfășurarea activității didactice

Proiectul **„Gramatica în viața de zi cu zi”** a fost conceput ca o activitate de evaluare formativă desfășurată pe parcursul a două săptămâni, după finalizarea unității de învățare dedicate recapitulării noțiunilor de morfologie și sintaxă, în vederea pregătirii pentru Evaluarea Națională.
În prima oră, elevilor le-a fost prezentată provocarea proiectului: identificarea unor exemple reale de utilizare incorectă a limbii române în spațiul public. Fiecare echipă a avut sarcina de a colecta minimum zece exemple de greșeli gramaticale întâlnite pe afișe, panouri publicitare, rețele sociale, site-uri, anunțuri, meniuri sau în presa online. S-a urmărit ca exemplele să fie autentice și relevante, iar sursa fiecărei imagini să fie menționată.
În etapa următoare, elevii au analizat fiecare exemplu din punct de vedere lingvistic, identificând categoria gramaticală vizată, regula încălcată și varianta corectă. Nu s-a urmărit doar corectarea mecanică a greșelilor, ci justificarea acestora prin raportare la normele limbii române. În acest mod, elevii au fost determinați să consulte gramatica, dicționarele și alte surse de documentare, dezvoltându-și autonomia în învățare.
Produsul final a constat într-o prezentare digitală intitulată **„Topul celor mai frecvente greșeli gramaticale din comunitatea noastră”**, însoțită de explicații și recomandări pentru utilizarea corectă a limbii române. Unele echipe au realizat și afișe digitale cu caracter informativ, pe care le-au propus pentru afișarea pe holul școlii în cadrul unei campanii de promovare a exprimării corecte.
În timpul desfășurării proiectului, rolul profesorului a fost acela de facilitator. Intervențiile s-au limitat la orientarea documentării, formularea unor întrebări de reflecție și oferirea unui feedback periodic, fără a furniza direct răspunsurile.

La finalul fiecărei etape, echipele au completat un jurnal de progres, în care au consemnat dificultățile întâmpinate, soluțiile identificate și responsabilitățile asumate de fiecare membru.

Instrumentele de evaluare

Evaluarea s-a realizat prin utilizarea mai multor instrumente complementare, în concordanță cu principiile evaluării formative.

Principalul instrument a fost **rubrica de evaluare**, prezentată elevilor înainte de începerea proiectului. Aceasta a cuprins cinci criterii:

- corectitudinea identificării greșelilor gramaticale;
- argumentarea explicațiilor lingvistice;
- calitatea și originalitatea produsului final;
- colaborarea în cadrul echipei;
- calitatea prezentării orale și utilizarea limbajului de specialitate.

Fiecare criteriu a fost evaluat pe patru niveluri de performanță (excelent, bine, satisfăcător și în curs de formare), ceea ce a permis aprecierea progresului și nu doar acordarea unei note finale.

Un al doilea instrument l-a constituit **fișa de autoevaluare**, prin intermediul căreia elevii au reflectat asupra propriei activități. Întrebările au vizat contribuția personală în echipă, dificultățile întâmpinate și aspectele pe care considerau că le pot îmbunătăți în proiectele viitoare.

Evaluarea între colegi s-a realizat utilizând metoda **„Două aspecte apreciate și o sugestie de îmbunătățire”**. Această strategie a favorizat dezvoltarea spiritului critic și a responsabilității în formularea feedbackului.

Profesorul a completat permanent observațiile într-o fișă de monitorizare, urmărind implicarea elevilor, calitatea argumentării și modul de colaborare în echipă.

Analiza rezultatelor

Rezultatele proiectului au evidențiat o implicare superioară celei observate în cazul evaluărilor tradiționale. Din cele aproximativ 90 de exemple colectate, cele mai frecvente greșeli au vizat acordul dintre subiect și predicat, utilizarea pronumelor relative, punctuația și confuziile privind folosirea formelor corecte ale unor cuvinte frecvent întâlnite în mediul online. Analiza produselor finale a evidențiat faptul că majoritatea elevilor au reușit să explice regulile gramaticale într-un limbaj accesibil, utilizând exemple relevante și argumente corecte. Comparativ cu rezultatele obținute la testul inițial de recapitulare, răspunsurile formulate ulterior au fost mai bine argumentate și mai coerente. Un aspect important observat a fost creșterea calității colaborării în cadrul echipelor. Elevii care participau mai rar la activitățile frontale s-au implicat activ în documentare, realizarea materialelor digitale și prezentarea rezultatelor. Totuși, activitatea a evidențiat și unele dificultăți. O parte dintre elevi au întâmpinat probleme în justificarea teoretică a greșelilor identificate, ceea ce a demonstrat necesitatea consolidării terminologiei gramaticale. Feedbackul oferit elevilor a avut un rol esențial în reglarea învățării. După prima etapă de analiză, fiecare echipă a primit recomandări concrete privind argumentarea și organizarea informațiilor. Produsele finale au fost revizuite înainte de prezentarea publică, iar diferențele dintre prima și ultima variantă au demonstrat eficiența feedbackului formativ.

Desfășurarea activității didactice

Proiectul **„Gramatica în viața de zi cu zi”** a fost conceput ca o activitate de evaluare formativă desfășurată pe parcursul a două săptămâni, după finalizarea unității de învățare dedicate recapitulării noțiunilor de morfologie și sintaxă, în vederea pregătirii pentru Evaluarea Națională.În prima oră, elevilor le-a fost prezentată provocarea proiectului: identificarea unor exemple reale de utilizare incorectă a limbii române în spațiul public. Fiecare echipă a avut sarcina de a colecta minimum zece exemple de greșeli gramaticale întâlnite pe afișe, panouri publicitare, rețele sociale, site-uri, anunțuri, meniuri sau în presa online. S-a urmărit ca exemplele să fie autentice și relevante, iar sursa fiecărei imagini să fie menționată. În etapa următoare, elevii au analizat fiecare exemplu din punct de

vedere lingvistic, identificând categoria gramaticală vizată, regula încălcată și varianta corectă. Nu s-a urmărit doar corectarea mecanică a greșelilor, ci justificarea acestora prin raportare la normele limbii române. În acest mod, elevii au fost determinați să consulte gramatica, dicționarele și alte surse de documentare, dezvoltându-și autonomia în învățare.Produsul final a constat într-o prezentare digitală intitulată **„Topul celor mai frecvente greșeli gramaticale din comunitatea noastră”**, însoțită de explicații și recomandări pentru utilizarea corectă a limbii române. Unele echipe au realizat și afișe digitale cu caracter informativ, pe care le-au propus pentru afișarea pe holul școlii în cadrul unei campanii de promovare a exprimării corecte. .La finalul fiecărei etape, echipele au completat un jurnal de progres, în care au consemnat dificultățile întâmpinate, soluțiile identificate și responsabilitățile asumate de fiecare membru.

Instrumentele de evaluare

Principalul instrument a fost **rubrica de evaluare**, prezentată elevilor înainte de începerea proiectului. Aceasta a cuprins cinci criterii:

- corectitudinea identificării greșelilor gramaticale;
- argumentarea explicațiilor lingvistice;
- calitatea și originalitatea produsului final;
- colaborarea în cadrul echipei;
- calitatea prezentării orale și utilizarea limbajului de specialitate.

Fiecare criteriu a fost evaluat pe patru niveluri de performanță (excelent, bine, satisfăcător și în curs de formare), ceea ce a permis aprecierea progresului și nu doar acordarea unei note finale.

Un al doilea instrument l-a constituit **fișa de autoevaluare**, prin intermediul căreia elevii au reflectat asupra propriei activități. Întrebările au vizat contribuția personală în echipă, dificultățile întâmpinate și aspectele pe care considerau că le pot îmbunătăți în proiectele viitoare. Evaluarea între colegi s-a realizat utilizând metoda **„Două aspecte apreciate și o sugestie de îmbunătățire”**. Această strategie a favorizat dezvoltarea spiritului critic și a responsabilității în formularea feedbackului. Profesorul a completat permanent observațiile într-o fișă de monitorizare, urmărind implicarea elevilor, calitatea argumentării și modul de colaborare în echipă.

Analiza rezultatelor

Rezultatele proiectului au evidențiat o implicare superioară celei observate în cazul evaluărilor tradiționale. Elevii au manifestat interes pentru identificarea exemplelor autentice și au perceput activitatea ca pe o provocare apropiată de realitatea cotidiană. Din cele aproximativ 90 de exemple colectate, cele mai frecvente greșeli au vizat acordul dintre subiect și predicat, utilizarea pronumelor relative, punctuația și confuziile privind folosirea formelor corecte ale unor cuvinte frecvent întâlnite în mediul online. Analiza produselor finale a evidențiat faptul că majoritatea elevilor au reușit să explice regulile gramaticale într-un limbaj accesibil, utilizând exemple relevante și argumente corecte. Comparativ cu rezultatele obținute la testul inițial de recapitulare, răspunsurile formulate ulterior au fost mai bine argumentate și mai coerente. Un aspect important observat a fost creșterea calității colaborării în cadrul echipelor. Elevii care participau mai rar la activitățile frontale s-au implicat activ în documentare, realizarea materialelor digitale și prezentarea rezultatelor. Totuși, activitatea a evidențiat și unele dificultăți. O parte dintre elevi au întâmpinat probleme în justificarea teoretică a greșelilor identificate, ceea ce a demonstrat necesitatea consolidării terminologiei gramaticale. De asemenea, gestionarea timpului în cadrul echipelor a reprezentat o provocare pentru câteva grupuri, fiind necesară o coordonare mai atentă din partea profesorului.

Feedbackul oferit elevilor a avut un rol esențial în reglarea învățării. După prima etapă de analiză, fiecare echipă a primit recomandări concrete privind argumentarea și organizarea informațiilor. Produsele finale au fost revizuite înainte de prezentarea publică, iar diferențele dintre prima și ultima variantă au demonstrat eficiența feedbackului formativ.

Din perspectiva profesorului, proiectul a oferit informații mult mai relevante decât un test scris. A devenit vizibil nu doar nivelul cunoștințelor gramaticale, ci și capacitatea elevilor de a transfera aceste cunoștințe în contexte autentice, de a comunica eficient și de a lucra colaborativ.

Reflecții asupra demersului didactic

Implementarea acestui proiect a confirmat faptul că evaluarea poate deveni o experiență de învățare autentică atunci când este construită în jurul unor situații reale și relevante pentru elevi. Spre deosebire de testele clasice, în care accentul cade pe reproducerea informațiilor, evaluarea prin proiect a oferit elevilor posibilitatea de a aplica noțiunile de gramatică în contexte concrete, de a argumenta deciziile luate și de a colabora pentru realizarea unui produs final.

Un aspect remarcat pe parcursul activității a fost schimbarea atitudinii elevilor față de gramatică. Noțiunile considerate anterior abstracte sau dificil de înțeles au căpătat sens în momentul în care au fost raportate la exemple întâlnite în viața de zi cu zi. Identificarea greșelilor din mediul online, din reclame sau din afișe publicitare a generat numeroase discuții și a stimulat interesul elevilor pentru exprimarea corectă.

De asemenea, utilizarea rubricii de evaluare încă din etapa inițială a proiectului a contribuit la creșterea transparenței procesului de evaluare. Elevii au înțeles criteriile după care urmau să fie apreciați și și-au putut monitoriza singuri progresul. Autoevaluarea și evaluarea între colegi au favorizat dezvoltarea responsabilității și a capacității de reflecție asupra propriei activități.

Din perspectiva profesorului, proiectul a oferit informații valoroase care nu ar fi putut fi obținute exclusiv printr-o evaluare scrisă. Au devenit vizibile modul în care elevii argumentează, capacitatea lor de a selecta informații relevante, nivelul colaborării în cadrul grupului și strategiile utilizate pentru rezolvarea problemelor.

Concluzii

Studiul de caz prezentat demonstrează că evaluarea formativă prin proiect constituie o alternativă viabilă și eficientă la modalitățile tradiționale de evaluare utilizate în predarea disciplinei Limba și literatura română. Integrarea unor sarcini autentice, a colaborării și a reflecției asupra propriei activități favorizează dezvoltarea competențelor prevăzute de programa școlară și răspunde cerințelor educației actuale.

Proiectul **„Gramatica în viața de zi cu zi”** a valorificat contexte reale de comunicare și a demonstrat că elevii înțeleg mai bine regulile limbii române atunci când le aplică în situații concrete, apropiate de experiența lor cotidiană. În același timp, activitatea a contribuit la dezvoltarea competențelor de comunicare, colaborare, gândire critică și utilizare responsabilă a surselor de informare.

Rezultatele obținute confirmă că evaluarea formativă nu trebuie privită exclusiv ca o etapă a procesului didactic, ci ca o strategie permanentă de susținere a învățării. Profesorul devine astfel un facilitator al progresului elevului, iar feedbackul, autoevaluarea și evaluarea reciprocă contribuie la formarea unor elevi autonomi și responsabili.

În perspectiva practicii didactice, experiența prezentată poate constitui un model de bună practică pentru profesorii de limba și literatura română interesați de diversificarea strategiilor de evaluare și de crearea unor contexte de învățare relevante și motivante. Considerăm că astfel de demersuri contribuie nu doar la îmbunătățirea rezultatelor școlare, ci și la formarea unor competențe necesare în viața personală și profesională a elevilor.

Bibliografie

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Bocoș, M. (2017). Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune (ediția a III-a). Iași: Polirom.

Ionescu, M. (2007). Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Cluj-Napoca: Eikon.

Ministerul Educației. (2017). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a VIII-a.

Ministerul Educației. (2023). Repere metodologice privind aplicarea curriculumului la disciplina Limba și literatura română – gimnaziu.

Ora de Limba și literatura română ca laborator al competențelor viitorului. Exemple de bune practici în învățământul gimnazia

Profesor: TIȚA ILONA
Unitatea de învățământ: LIC.TEH.ROȘIA de AMARADIA

Rezumat
Societatea contemporană solicită școlii mai mult decât transmiterea de cunoștințe: îi cere să formeze tineri capabili să gândească critic, să comunice eficient, să colaboreze și să se adapteze unor contexte aflate într-o continuă schimbare. În acest cadru, disciplina Limba și literatura română ocupă un loc privilegiat, deoarece contribuie la dezvoltarea competențelor de literație, a creativității și a capacității de reflecție. Lucrarea propune o analiză a modului în care ora de Limba și literatura română poate deveni un spațiu de formare a competențelor viitorului, prin valorificarea unor scenarii didactice centrate pe elev și a unor exemple de bune practici aplicabile în gimnaziu. Activitățile prezentate îmbină lectura, colaborarea, utilizarea responsabilă a resurselor digitale și evaluarea formativă, demonstrând că inovația didactică nu presupune abandonarea metodelor tradiționale, ci reinterpretarea acestora în funcție de nevoile reale ale elevilor. Articolul evidențiază faptul că experiențele autentice de învățare contribuie la dezvoltarea autonomiei, a motivației și a competențelor necesare în societatea cunoașterii.

1. Introducere

În ultimul deceniu, discursul educațional s-a orientat tot mai mult spre dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI. Dacă, în trecut, accentul era pus în principal pe acumularea și reproducerea informațiilor, astăzi devine esențială capacitatea elevilor de a selecta informații relevante, de a le interpreta critic și de a le utiliza în contexte autentice. În acest sens, școala este chemată să pregătească elevii pentru o realitate caracterizată prin schimbare, mobilitate și învățare continuă.

Profesorul de Limba și literatura română are un rol important în acest proces, deoarece disciplina pe care o predă contribuie direct la formarea competențelor de comunicare, interpretare și argumentare. Citirea unui text literar nu mai reprezintă doar un exercițiu de identificare a figurilor de stil sau de memorare a unor comentarii, ci devine o oportunitate de reflecție, dialog și construire a sensului. Elevii sunt provocați să formuleze întrebări, să stabilească relații între text și propria experiență și să își argumenteze opiniile într-un mod coerent și responsabil.

În același timp, generațiile actuale de elevi învață diferit față de cele de acum două decenii. Accesul permanent la tehnologie, ritmul rapid al informației și diversitatea surselor de învățare impun profesorului o regândire a strategiilor didactice. Lecția eficientă nu mai este cea în care profesorul vorbește cel mai mult, ci aceea în care elevii sunt implicați în activități relevante, colaborează, reflectează și creează.

În acest context, conceptul de **laborator al competențelor viitorului** exprimă ideea unei clase dinamice, în care elevii experimentează, investighează și construiesc cunoașterea împreună cu profesorul. Ora de Limba și literatura română devine astfel un spațiu al dialogului, al creativității și al învățării autentice, în care fiecare activitate contribuie la dezvoltarea competențelor necesare vieții personale și profesionale.

2. Ora de Limba și literatura română în paradigma educației viitorului

Documentele europene privind educația subliniază că școala are responsabilitatea de a forma competențe transferabile, care să permită elevilor să răspundă provocărilor unei societăți aflate într-o permanentă transformare. Printre acestea se numără competențele de comunicare, gândirea critică, creativitatea, colaborarea, competențele digitale și capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții. Aceste dimensiuni sunt reunite în conceptul de competențe-cheie, promovat de Uniunea Europeană și integrat în curriculumul național.

Disciplina Limba și literatura română oferă contexte variate pentru dezvoltarea acestor competențe. Analiza unui text literar poate deveni un exercițiu de argumentare, redactarea unei compuneri poate valorifica imaginația și creativitatea, iar activitățile de grup dezvoltă capacitatea de colaborare și respectul față de opiniile celorlalți. În acest mod, conținuturile curriculare nu mai reprezintă un scop în sine, ci un mijloc prin care elevii își formează competențe utile în contexte reale.

O lecție proiectată din perspectiva educației viitorului presupune schimbarea rolurilor tradiționale. Profesorul nu mai este exclusiv sursa informației, ci organizatorul unor experiențe de învățare care stimulează curiozitatea și reflecția. Elevul devine participant activ, pune întrebări, formulează ipoteze, colaborează cu colegii și își asumă responsabilitatea pentru propriul proces de învățare.

Această schimbare de perspectivă nu înseamnă renunțarea la lectura atentă, la analiza textului sau la exercițiile de exprimare corectă. Dimpotrivă, acestea rămân elemente fundamentale ale disciplinei, însă sunt integrate într-un demers didactic în care accentul cade pe înțelegere, aplicare și transfer. Tehnologia, atunci când este utilizată responsabil, completează aceste activități și facilitează colaborarea, organizarea informației și feedbackul, fără a substitui relația directă dintre profesor, elev și textul literar.

Pornind de la această viziune, exemplele de bune practici prezentate în continuare ilustrează modalități oncrete prin care ora de Limba și literatura română poate deveni un laborator al competențelor viitorului, în care lectura, creativitatea și colaborarea se îmbină într-un proces autentic de învățare. 3. Exemple de bune practici

3.1. Atelierul de lectură creativă – „Personajele ies din carte”

Una dintre provocările întâlnite frecvent la clasa a V-a este transformarea lecturii dintr-o obligație școlară într-o experiență personală și semnificativă. Elevii citesc, de regulă, pentru a răspunde unor întrebări sau pentru a rezolva exerciții din manual, ceea ce poate reduce interesul pentru textul literar. Pornind de la această observație, a fost conceput un atelier de lectură creativă, desfășurat pe parcursul a trei săptămâni, cu scopul de a dezvolta competențele de comunicare, colaborare, creativitate și reflecție.

Activitatea a avut ca punct de plecare lectura unui text narativ studiat în programa clasei a V-a. În locul unei analize frontale, elevii au fost invitați să descopere personajele prin intermediul unor roluri și provocări. Fiecare echipă a primit misiunea de a „adopta” un personaj și de a-l prezenta colegilor nu doar prin informațiile oferite de autor, ci și prin propriile interpretări, argumentate cu exemple din text.

Prima etapă a atelierului a fost intitulată **„Fișa de identitate a personajului”**. Elevii au completat un organizator grafic în care au inclus date despre personaj, trăsături morale, relațiile cu celelalte personaje și fragmente reprezentative din operă. Spre deosebire de exercițiile clasice, accentul nu a fost pus pe reproducerea informațiilor, ci pe justificarea fiecărei afirmații prin dovezi din text. Profesorul a avut rolul de facilitator, adresând întrebări precum: Ce fragment susține această idee?, Există și o altă interpretare?, Cum ai explica această reacție a personajului?

În etapa următoare, fiecare grup a realizat un **jurnal imaginar** al personajului. Elevii au scris o pagină de jurnal din perspectiva acestuia, imaginându-și gândurile și emoțiile trăite într-un moment important al acțiunii. Exercițiul a stimulat empatia și creativitatea, dar și capacitatea de a respecta caracteristicile personajului și logica textului literar.

O activitate care a suscitat interesul elevilor a fost **„Interviul imposibil”**. Un membru al echipei a interpretat rolul personajului, iar ceilalți colegi au devenit jurnaliști. Întrebările formulate au depășit nivelul descriptiv și au vizat motivațiile, valorile și deciziile personajului: Ce ai fi făcut diferit?, Care a fost cea mai dificilă alegere?, Ce ai învățat din experiențele trăite? Acest tip de dialog a oferit elevilor posibilitatea de a interpreta textul într-o manieră personală și argumentată.

La finalul atelierului, fiecare echipă a realizat o expoziție intitulată **„Muzeul personajelor”**. Produsele au fost organizate sub forma unor panouri care cuprindeau portretul personajului, citate relevante, obiecte simbolice,

desene și un cod QR care trimitea către o prezentare audio realizată de elevi. Expoziția a fost vizitată de colegii din alte clase, iar elevii au avut rolul de ghizi, prezentând argumentat personajul ales.

Din perspectivă pedagogică, activitatea a demonstrat că lectura poate deveni un proces activ și colaborativ. Elevii au înțeles că interpretarea unui text presupune argumentare și reflecție, nu doar identificarea unor răspunsuri prestabilite. În același timp, profesorul a avut posibilitatea de a observa modul în care fiecare elev comunică, colaborează și valorifică informațiile din text.

Mai important decât produsul final a fost procesul de învățare. Elevii au negociat idei, au selectat informații relevante, au formulat întrebări și au luat decizii împreună. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru educația viitorului: comunicarea eficientă, gândirea critică, creativitatea și colaborarea.

3.2. Literatura devine experiență – Podcastul literar

O altă activitate care s-a dovedit eficientă în dezvoltarea competențelor de comunicare orală a fost realizarea unui podcast literar. În contextul în care elevii consumă frecvent conținut audio și video, integrarea acestui format în procesul educațional reprezintă o modalitate de apropiere a literaturii de universul lor cotidian.

După lectura unei opere studiate, elevii au fost organizați în echipe și au primit sarcina de a realiza o emisiune cu durata de 5–7 minute. Fiecare membru al echipei a avut un rol bine definit: moderator, personaj literar, critic literar sau reporter. Scopul activității a fost reinterpretarea textului prin dialog și argumentare.

Pregătirea podcastului a presupus documentare, selectarea informațiilor relevante, redactarea unui scenariu și repetarea intervențiilor. Profesorul a orientat activitatea prin întrebări și sugestii, evitând însă să ofere modele prestabilite. Elevii au fost încurajați să își construiască propriile perspective asupra personajelor și asupra mesajului operei.

Audierea podcasturilor în clasă a fost urmată de o sesiune de feedback, în care colegii au apreciat claritatea exprimării, calitatea argumentelor și originalitatea prezentării. În acest mod, evaluarea a devenit un proces participativ, bazat pe criterii clare și pe reflecție.

Această activitate a demonstrat că tehnologia poate susține dezvoltarea competențelor de comunicare atunci când este integrată într-un demers pedagogic coerent. Podcastul nu a înlocuit lectura textului, ci a oferit elevilor o modalitate diferită de a interpreta și valorifica ceea ce au învățat.

3.3. Escape Room literar – evaluarea prin provocare și colaborare

Printre strategiile care au generat un nivel ridicat de implicare în activitatea elevilor se numără și organizarea unui **Escape Room literar**, utilizat ca metodă de consolidare și evaluare formativă la finalul unei unități de învățare. Activitatea a fost proiectată astfel încât să transforme recapitularea într-o experiență colaborativă, în care fiecare elev să contribuie la rezolvarea provocărilor propuse.

Pornind de la textul literar studiat, profesorul a pregătit o serie de probe succesive. Fiecare echipă a primit un plic care conținea prima sarcină de lucru. Rezolvarea corectă conducea la descoperirea unui indiciu necesar pentru accesarea următoarei provocări.

Exemplele de sarcini au fost variate: ordonarea cronologică a unor secvențe narative, identificarea unor citate reprezentative pentru caracterizarea personajelor, completarea unei hărți conceptuale, descifrarea unui mesaj codificat sau argumentarea unei afirmații prin raportare la text. Fiecare provocare solicita atât cunoștințe de literatură, cât și cooperare, comunicare și luarea deciziilor în grup.

Profesorul nu a avut rolul unui evaluator care verifică răspunsurile, ci al unui facilitator care observă strategiile utilizate de elevi, intervine prin întrebări orientative și oferă feedback atunci când echipele întâmpină dificultăți.

La finalul activității, fiecare grup a participat la o scurtă reflecție asupra modului de lucru. Elevii au discutat despre strategiile care au funcționat, despre dificultățile întâlnite și despre modul în care colaborarea i-a ajutat să găsească soluții. În acest fel, evaluarea nu s-a limitat la verificarea cunoștințelor, ci a devenit un instrument de dezvoltare a metacogniției și a capacității de autoevaluare.

Acest tip de activitate demonstrează că evaluarea poate fi percepută de elevi ca o provocare intelectuală și nu ca o experiență asociată exclusiv cu stresul și verificarea performanței.

4. Reflecții pedagogice

Exemplele prezentate confirmă faptul că ora de Limba și literatura română poate deveni un spațiu în care elevii învață prin explorare, dialog și reflecție. Într-o astfel de abordare, profesorul proiectează contexte de învățare care valorifică experiențele elevilor și stimulează participarea activă.

Un aspect observat în practica didactică este faptul că elevii răspund mai bine la sarcini care le oferă libertatea de a interpreta și de a argumenta. În activitățile colaborative, chiar și elevii care intervin mai rar în cadrul conversației frontale își asumă roluri și contribuie la realizarea produsului final. Dialogul în grup reduce teama de a greși și încurajează exprimarea opiniilor personale.

În același timp, metodele inovatoare permit profesorului să adapteze mai ușor activitățile la particularitățile colectivului. Sarcinile pot avea grade diferite de dificultate, iar elevii pot demonstra ceea ce au învățat prin produse variate: postere, prezentări, podcasturi, jurnale de lectură sau hărți conceptuale. Diversificarea modalităților de lucru contribuie la creșterea motivației și la dezvoltarea autonomiei în învățare.

Integrarea tehnologiei trebuie privită ca un mijloc și nu ca un scop. Platformele educaționale, aplicațiile colaborative sau instrumentele multimedia devin valoroase numai atunci când sprijină atingerea obiectivelor didactice. O lecție este inovatoare nu pentru că utilizează tehnologia, ci pentru că îi oferă elevului oportunitatea de a gândi critic, de a crea și de a învăța împreună cu ceilalți.

În acest sens, educația viitorului presupune un echilibru între tradiție și inovație. Lectura atentă a textului, conversația euristică și exercițiile de exprimare rămân fundamentale, însă sunt completate de activități care dezvoltă competențe transferabile și îi pregătesc pe elevi pentru provocările societății contemporane.

5. Concluzii

Transformările din societatea actuală impun reconsiderarea modului în care sunt proiectate activitățile de predare, învățare și evaluare. În cadrul disciplinei Limba și literatura română, accentul se deplasează de la transmiterea informațiilor către formarea competențelor de comunicare, gândire critică, creativitate și colaborare.

Exemplele de bune practici prezentate în acest articol demonstrează că inovarea didactică nu presupune abandonarea metodelor consacrate, ci integrarea lor într-un demers centrat pe elev și pe învățarea autentică. Atelierul de lectură creativă, podcastul literar și Escape Room-ul educațional transformă elevul într-un participant activ la construirea cunoașterii și îi oferă contexte reale pentru dezvoltarea competențelor-cheie.

Profesorul rămâne principalul arhitect al acestor experiențe de învățare. Prin alegerea strategiilor didactice, formularea unor sarcini relevante și oferirea unui feedback constructiv, acesta creează un mediu în care elevii pot învăța cu sens și își pot descoperi propriul potențial.

Ora de Limba și literatura română poate deveni, astfel, un veritabil laborator al competențelor viitorului, în care lectura, dialogul și creativitatea contribuie la formarea unor tineri capabili să comunice, să colaboreze și să învețe pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

Bocoș, M. (2017). Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune (ed. a III-a). Iași: Polirom.
Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ (ed. a IV-a). Iași: Polirom.
Cucoș, C. (2014). Pedagogie (ed. a III-a). Iași: Polirom.
Ministerul Educației. (2017). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a VIII-a. București.
Pânișoară, O. O. (2015). Pedagogia secolului XXI. Iași: Polirom.
Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report. Technology in Education: A Tool on Whose Terms?

Strategii educative de formare a unei relații sănătoase cu tehnologia digital

Păun Mihnea Gabriel,

Universitatea din București

Cum învață tinerii abilitățile de viață digitală? Experiențele pozitive primite de tineri în mediul virtual sunt: îi ajută să-și consolideze prieteniile existente deja prin intermediul rețelelor sociale, este posibil să învețe oriunde și oricând, internetul le oferă tinerilor aflați în situații de risc sau celor marginalizați posibilitatea de a cere ajutor din partea celorlalți, rețelele sociale le oferă tinerilor șansa de a se prezenta în cea mai bună formă a lor, iar angajatorii confirmă faptul că verifică conturile de pe rețelele sociale ale candidaților . Instrumentele digitale ieftine sau gratuite le permit tinerilor să-și exprime creativitatea în numeroase moduri: pot scrie pe diverse bloguri, pot face și distribui fotografii și videoclipuri , pot colabora la realizarea de proiecte școlare. Aceste experiențe pozitive nu se produc ca prin magie, de îndată ce i se oferă copilului un dispozitiv conectat la internet. Este nevoie de timp și de efort pentru a transforma un copil care știe să gliseze paginile de pe ecranul unei telefon într-un adolescent ce folosește tehnologia într-un mod sigur, inteligent, etic și eficient. Copiii mici trebuie să exploreze mediul și să interacționeze cu niște adulți afectuoși. Se dezvoltă cel mai bine când li se citește, li se vorbește, când cineva se joacă cu ei și când se joacă cu alți copii. Se simt bine când se află în mijlocul naturii. Un ecran, indiferent că este vorba despre un televizor, un smartphone, o consolă de jocuri, un computer sau chiar o jucărie conectată la internet, nu îi poate oferi aceleași tipuri de experiențe ca lumea reală. Aşadar cum îi învățăm să diminueze riscurile la care se expun și să sporească beneficiile pe care le oferă tehnologia? Copilul va fi pregătit să folosească un dispozitiv conectat la internet atunci când se poate răspunde afirmativ la următoarele întrebări? 1. A învățat să arate bunătate, respect, să fie politicos? (abilități sociale și emoționale necesare pentru a folosi în mod chibzuit un dispozitiv electronic)

2. Copilul știe cum să-și gestioneze reputația virtuală? Oare a înțeles că tot ce postează contribuie la crearea unei reputații virtuale? 3. Copilul știe cum să-și facă prieteni și să mențină relații sănătoase și sigure? Adică se poate apăra de pericolele din mediul online, cum este cyberbullyingul, șantajul sexual. 4. Știe cum să-și protejeze intimitatea și datele personale? În entuziasmul lor de a-și face conturi mulți tineri dezvăluie multe date personale.

5. Este dotat cu instrumentele necesare pentru a putea fi lider digital? Adică știe cum să ia apărarea altora? Știe să creeze materiale care să-i inspire pe ceilalți? Să înregistreze videoclipuri care să impresioneze? Să distribuie povești optimiste? Toate acestea presupun educație digitală.

Ea este o formă de construcție a identității prin care adolescenții încearcă să înțeleagă cine sunt și cum să se prezinte lumii. Trecerea de la reproducerea informaţiei la activităţile digitale se poate realiza astfel: 1.Gândirea critică şi rezolvarea de probleme va dezvolta abilitatea de a lua decizii în mod informat şi motivat.
2. Creativitatea dezvoltă abilitatea de deschidere către perspective noi, corespunde competenţei personale şi sociale. 3. Colaborarea dezvoltă competenţa de a lucra în echipă. 4. Comunicarea dezvoltă abilitatea de a exprima gândurile clar şi eficient, ea corespunde competenţei de sensibilizare şi exprimare. 5. Abilitarea informaţională dezvoltă abilitatea de identificare a surselor, de analiză şi creare a mesajelor media , corespunde competenţei digitale. 6. Utilizarea materialelor media într- un mod sănătos. Manifestarea interesului pentru învăţare ca proces personal, autonom şi continuu în contexte formale, nonformale şi informale. Dezvoltarea relaţionării armonioase cu ceilalţi presupune : adoptarea atitudinilor pozitive față de sine și a unui stil de viață sănătos şi echilibrat , reflectarea asupra motivaţiei şi eficacităţii strategiilor pentru progres în învăţare, căutarea şi filtrarea informaţiilor şi conţinutului digital, interacţionarea prin tehnologii digitale , dezvoltarea de conţinut digital. Având în vedere că Inteligența Artificială își face loc în educație, discuțiile și preocupările legate de aceasta vor continua probabil în anii următori. Rămâne să reflectăm la următoarele întrebări:

- Oare Inteligența Artificială va putea înlocui vreodată profesorii în clasă? Există o modalitate prin care aceasta să îmbunătățească învățarea fără a reprezenta o amenințare pentru dezvoltarea cognitivă a elevilor?

- Este utilizarea Inteligenței Artificiale în educație o amenințare la adresa dezvoltării copiilor?

Strategii educative de formare a unei relații sănătoase cu tehnologia digitală

Păun Mihnea Gabriel, Universitatea din București

Cum învață tinerii abilitățile de viață digitală? Experiențele pozitive primite de tineri în mediul virtual sunt: îi ajută să-și consolideze prieteniile existente deja prin intermediul rețelelor sociale, este posibil să învețe oriunde și oricând, internetul le oferă tinerilor aflați în situații de risc sau celor marginalizați posibilitatea de a cere ajutor din partea celorlalți, rețelele sociale le oferă tinerilor șansa de a se prezenta în cea mai bună formă a lor, iar angajatorii confirmă faptul că verifică conturile de pe reţelele sociale ale candidaților . Instrumentele digitale ieftine sau gratuite le permit tinerilor să-și exprime creativitatea în numeroase moduri: pot scrie pe diverse bloguri, pot face și distribui fotografii și videoclipuri , pot colabora la realizarea de proiecte școlare. Aceste experiențe pozitive nu se produc ca prin magie, de îndată ce i se oferă copilului un dispozitiv conectat la internet. Este nevoie de timp și de efort pentru a transforma un copil care știe să gliseze paginile de pe ecranul unei telefon într-un adolescent ce folosește tehnologia într-un mod sigur, inteligent, etic și eficient. Copiii mici trebuie să exploreze mediul și să interacționeze cu niște adulți afectuoși. Se dezvoltă cel mai bine când li se citește, li se vorbește, când cineva se joacă cu ei și când se joacă cu alți copii. Se simt bine când se află în mijlocul naturii. Un ecran, indiferent că este vorba despre un televizor, un smartphone, o consolă de jocuri, un computer sau chiar o jucărie conectată la internet, nu îi poate oferi aceleași tipuri de experiențe ca lumea reală. Aşadar cum îi învățăm să diminueze riscurile la care se expun și să sporească beneficiile pe care le oferă tehnologia? Copilul va fi pregătit să folosească un dispozitiv conectat la internet atunci când se poate răspunde afirmativ la următoarele întrebări?

1. A învățat să arate bunătate, respect, să fie politicos? (abilități sociale și emoționale necesare pentru a folosi în mod chibzuit un dispozitiv electronic) 2.

Copilul știe cum să-și gestioneze reputația virtuală? Oare a înțeles că tot ce postează contribuie la crearea unei reputații virtuale?

3. Copilul știe cum să-și facă prieteni și să mențină relații sănătoase și sigure? Adică se poate apăra de pericolele din mediul online, cum este cyberbullyingul, șantajul sexual.

4. Știe cum să-și protejeze intimitatea și datele personale? În entuziasmul lor de a-și face conturi mulți tineri dezvăluie multe date personale.

5. Este dotat cu instrumentele necesare pentru a putea fi lider digital? Adică știe cum să ia apărarea altora? Știe să creeze materiale care să-i inspire pe ceilalți? Să înregistreze videoclipuri care să impresioneze? Să distribuie povești optimiste?

Toate acestea presupun educație digitală. Ea este o formă de construcție a identității prin care adolescenții încearcă să înțeleagă cine sunt și cum să se prezinte lumii. Trecerea de la reproducerea informației la activitățile digitale se

poate realiza astfel: 1.Gândirea critică şi rezolvarea de probleme va dezvolta abilitatea de a lua decizii în mod informat şi motivat.

2. Creativitatea dezvoltă abilitatea de deschidere către perspective noi, corespunde competenţei personale şi sociale.

3. Colaborarea dezvoltă competenţa de a lucra în echipă.

4. Comunicarea dezvoltă abilitatea de a exprima gândurile clar şi eficient, ea corespunde competenţei de sensibilizare şi exprimare.

5. Abilitarea informaţională dezvoltă abilitatea de identificare a surselor, de analiză şi creare a mesajelor media , corespunde competenţei digitale.

6. Utilizarea materialelor media într- un mod sănătos. Manifestarea interesului pentru învăţare ca proces personal, autonom şi continuu în contexte formale, nonformale şi informale. Dezvoltarea relaţionării armonioase cu ceilalţi presupune : adoptarea atitudinilor pozitive faţă de sine și a unui stil de viaţă sănătos şi echilibrat , reflectarea asupra motivaţiei şi eficacităţii strategiilor pentru progres în învăţare, căutarea şi filtrarea informaţiilor şi conţinutului digital, interacţionarea prin tehnologii digitale , dezvoltarea de conţinut digital. Având în vedere că Inteligența Artificială își face loc în educație, discuțiile și preocupările legate de aceasta vor continua probabil în anii următori. Rămâne să reflectăm la următoarele întrebări:

- Oare Inteligența Artificială va putea înlocui vreodată profesorii în clasă? Există o modalitate prin care aceasta să îmbunătățească învățarea fără a reprezenta o amenințare pentru dezvoltarea cognitivă a elevilor?
- Este utilizarea Inteligenței Artificiale în educație o amenințare la adresa dezvoltării copiilor?

Educația digitală

Păun Mihnea Gabriel,

Universitatea din București

Tehnologia și suporturile media interactive sunt instrumente eficiente care susțin învățarea și dezvoltarea. Profesorii trebuie să se asigure că tinerii vor putea folosi eficient tehnologia ca instrument de lucru și își vor pune la contribuție judecata și creativitatea. Educația digitală presupune cetățenie digitală- adică utilizarea responsabilă și în siguranță a instrumentelor digitale, educația informatică- adică cum să găsim , să accesăm, să analizăm și să folosim informațiile din mediul virtual, educația mediatică- în vederea unei participări pozitive, folosirea gândirii critice pentru a analiza mesajele media, un set de trăsături de caracter/ valori/ principii cum ar fi: onestitatea- să fie onest față de ceilalți dar și cu sine însuși; compasiune- să îi pese de alții, ea îi asigură tânărului o legătură emoțională cu lumea în care trăiește; respect- să arate considerație pentru toate ființele și pentru legi; responsabilitate- să înțeleagă că acțiunile lui au un efect pozitiv sau negativ asupra celorlalți; curaj- să facă ce trebuie chiar dacă este vorba de un gest nepopular. Vă propun câteva activități în acest sens : Activitatea nr. I: Discutăm cu studenții despre comunitățile virtuale din care fac parte, îi întrebăm cum pot fi demonstrate principiile spiritului civic enumerate mai sus. Apoi îi chestionăm cum ar fi dacă aceste comunități nu ar respecta aceleași principii. Activitatea nr. II: Pornind de la întrebarea: „ Ce îi energizează pe studenți? ” se poate începe o discuție interactivă despre jocurile video, secvențele de coduri pe care le învață, videoclipurile pe care le urmăresc, fotografiile pe care le fac și apoi le postează pe rețelele sociale și despre discuțiile pe grupurile virtuale la care participă. Se vor dezvolta tinerilor abilități de a citi și scrie într-un mediu care le permite nu doar să consume un conținut media ci să-l și creeze, filmând și postând clipuri video, făcând fotografii și apoi distribuindu-le , răspunzând la diverse postări de pe rețelele sociale. Pentru a participa cu succes într-un astfel de mediu, tinerii au nevoie de aceste noi competențe: interpretarea- abilitatea de a adopta identități alternative, scopurile fiind improvizația și descoperirea, simularea- abilitatea de a interpreta și a construi modele ale proceselor din lumea reală, inteligența colectivă- abilitatea de a face schimb de experiență și de a compara informații cu alții pentru a atinge un scop comun, judecata- abilitatea de a evalua seriozitatea și credibilitatea diverselor surse de informare, negocierea- abilitatea de a cunoaște diverse comunități , distingând și respectând multiplele perspective. Toate aceste capacități se aplică atât telefoanelor inteligente cât și oricăror dispozitive care vor fi inventate.

TEST D’ ÉVALUATION
LANGUE FRANÇAISE
VII e classe, L2

Prof. Asăvoaiei Carmen-Nicoleta

Colegiul Naţional „Octavian Goga” Marghita, Bihor

1. **Retrouvez les répliques:** **20 points (2px 10 =20p)**

1.Bonjour, ça va?	a) Catherine
2.Tu es italienne?	b) Mais non, jamais le mercredi.
3. Vous êtes à l’aéroport?	c) Non, thaïlandais.
4.Vous vous appelez comment?	d) Non, un chat.
5.Est-ce qu’elle a un chien?	e) Moi, à Osaka.
6. J’habite à Helsinki, et toi?	f) Oui, beaucoup.
7. Ils sont japonais?	g) Non, nous sommes dans un café.
8. Elles sont à l’école?	h) Non, je suis espagnole.
9. Vous aimez le café?	i) ça va, et toi?
10. Quel âge as-tu ?	j) J’ai 15 ans.

2. **Remplissez les blancs par le mot qui s’impose:** **10 points (2px 5 = 10p)**

- ..... peu à peu la moitié des bananes et de la farine. Mélange bien.
- Verse les oeufs battus en omelette dans le .....
- Puis, dans une ..... écrase finement les bananes avec une fourchette.
- ..... le reste de la farine, des bananes et la levure. ..... à nouveau.

saladier

ajoute

mélange

assiette

verse

3. Écrivez en lettre les chiffres : 20 points (2px 10 = 20p)

3-

6-

4-

17-

2-

8-

10-

9-

45-

39-

4. Complétez les phrases avec le verbe „ *avoir* ” *ou* „ *être*’’ 40 points (2,5px 16 = 40p)

a) Jeanne .....1000 euros.
b) Nous .....étudiants.
c) Nous .....le numéro 3.
d) Ils .....une chambre au 3-ième étage.
e) Fabrizio, tu .....français? Non, je ..... italien.
f) J’.....dix euros.
g) Tu .....une chambre?
h) Vous .....anglaise? Non, je ..... roumaine.
i) Marie .....une chambre pour 2 nuits.
j) Vous .....un formulaire?
k) Il y .....quatre étages dans cet hôtel.
l) Aleksy et Ewelina .....polonais.
m) J’..... une bourse.
n) Il ..... espagnol.

10 puncte din oficiu

BAREM DE EVALUARE ŞI NOTARE

1. **20 puncte (2px 10 =20p)**

   1 – i ;2 – b ;3 – g ;4 – a ;5 – d ;6 – e ;7- c ;8 – b ;9 – f ;10 – j

2. **10 puncte (2px 5 = 10p)**
   Verse; saladier; assiette; ajoute ..... mélange

3. **20 puncte (2px 10 = 20p)**
   3 - trois

   6 - six

   4 - quatre

   7 - sept

   2 - deux

   8 - huit

   10 - dix

   9 – neuf

   1000 – mille

4. **40 puncte (2,5px 16 = 40p)**
   a) a
   b) sommes
   c) avons
   d) ont
   e) est ....suis
   f) ai
   g) as
   h) êtes .... suis
   i) a
   j) avez
   k) a
   l) sont
   m) ai
   n) est

Oficiu: 10p

Le français de nos jours

Prof. Asăvoaiei Carmen-Nicoleta
Colegiul Naţional „Octavian Goga” Marghita, Bihor

Albert Camus écrivait "La langue française est ma patrie". Cette magnifique formule recouvre désormais une incroyable réalité que nous semblons ignorer ou que nous refusons de voir. L'école est un milieu de vie qui permet de se découvrir, s'épanouir et s'affirmer comme personne. Elle joue un rôle clé dans la construction identitaire des élèves, les années passées à l'école secondaire sont en particulier cruciales. On ne peut pas parler une langue, on ne peut pas apprendre une langue si on n'a pas de motivation. Quand on apprend une langue, il faut travailler chaque jour; pour travailler chaque jour, il faut avoir de la motivation et il faut essayer chaque jour d'apprendre des choses nouvelles. Le monde traverse une nouvelle étape dominée par la sciénce et la téchnique qui doivent etre transformées dans un allié indispensable de l'éducation, de l'evolution humaine. De notre éducation dépend la manière de laquelle nous serons préparés pour faire face au rythme accéleré des changements. Dans la nouvelle étape de la modernisation s'impose une réorientation de la capacité de communiquer par la participation consciente de l'homme au progrés. Les nouvelles téchnologies ont emporté l'humanité à l'ère de la communication universelle où les information sont accessibles presque à tous, n'importe où au monde. Cela fait possible acquérir des informations, participer au dialogue et de les transmettre le plus vite possible. L'éducation aux médias mobilise des approches pédagogiques qui favorisent la participation active des apprenants et développe des compétences qui permettront aux étudiants de s'exprimer et d'exercer leur créativité à l'aide des technologies médiatiques.

Dans la société contemporaine l'éducation est un problème prioritaire. Tous ceux qui étudient l'évolution de l'être humaine, de l'être raisonnable, de l'homme moderne, de l'humanité, placent l'éducation au centre. L'être devient humaine par l'éducation, idée abordée par O. Reboul dans « La philosophie de l'Éducation » Chaque nouvelle technologie d'information ou de communication, on le sait, porte en elle l'espoir d'un usage éducatif.

Dans le nouvel environnement média, l'éducation par l'enseignement pourrait également jouer un rôle essentiel en éducation des adultes. Les séries vidéo numériques, les jeux vidéo en ligne, les activités de jeux interactifs, les vidéoclips, et les feuilletons radio numériques sont des médias divertissants qui pourraient être intégrés dans presque tous les processus pédagogiques. La société d'aujourd'hui se confronte à une série de problèmes comme : la dégradation de l'environnement, la restriction des ressources naturelles, le danger des guerres, des malentendues des divers pays. Cela impose une autre vision sur l'éducation faite par « les nouvelles éducations », qui correspondent aux besoins d'ordre socio-pédagogique actuels. À nos jours, ces moyens d'information et de communication représentent pour l'humanité ce que l'invention de l'imprimerie avait représenté il y a quelques siècles. L'éducation pour communication et les médias suppose pour l'homme la formation d'une attitude sélective envers l'information, mais surtout l'acquisition des compétences communicatives. Les

transformations économiques et sociaux au niveau national et international exigent l'utilisation à grande échelle de la presse, de l'ordinateur, de la télé, de la vidéo, de l'internet.

L'utilisation des systèmes informatifs à l'éducation est exigée par des besoins sociaux dont la communication représente une nécessité essentielle. Les sites de réseautage social, la messagerie instantanée ou les espaces de conversations peuvent être très utiles à la formation et au développement professionnel des enseignants, en lien avec technologies éducatives, mais aussi à bien d'autres égards.On devrait éduquer les enseignants aux médias, interroger le statut de l'image, son rôle et sa place dans le cours de langue, montrer que l'image, sous ses formes les plus variées, peut être exploitée en classe de langue comme déclencheur d'activités des types divers.. L'image est omniprésente dans notre vie quotidienne, à tel point que l'on peut parfois avoir l'impression d'être manipulé par celle-ci. Il est donc important de lui donner une place dans la classe de langue. Le support visuel doit primer dans nos activités, parce que c'est une chose bien connue le fait qu'on retient mieux ce qu'on voit. Les images, tout comme les jeux développent l'imagination des élèves, les provoquent de participer aux activités qui se déroulent, d'exprimer leur opinion, même de voir au-delà des mots.

Bibliographie:

Develotte, Christine, et Fred Dervin. 2012. Médias sociaux et enseignement-apprentissage des langues: liens réels ou fantasmés? Où en est-on? *Échanger pour apprendre en ligne Grenoble, 23-24, 25 juin 2011*, 6.

Gilles PRONOVOST, « Les usages sociaux des médias : temps, espace et sociabilité », (1990)

HabiloMédias. (2012). Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?. *Semaine d'éducation aux médias*. Repéré à http://www.medialiteracyweek.ca/fr/101_concepts.htm

Le français de nos jours

Prof. Asăvoaiei Carmen-Nicoleta
Colegiul Naţional „Octavian Goga” Marghita, Bihor

Albert Camus écrivait "La langue française est ma patrie". Cette magnifique formule recouvre désormais une incroyable réalité que nous semblons ignorer ou que nous refusons de voir. L'école est un milieu de vie qui permet de se découvrir, s'épanouir et s'affirmer comme personne. Elle joue un rôle clé dans la construction identitaire des élèves, les années passées à l'école secondaire sont en particulier cruciales. On ne peut pas parler une langue, on ne peut pas apprendre une langue si on n'a pas de motivation. Quand on apprend une langue, il faut travailler chaque jour; pour travailler chaque jour, il faut avoir de la motivation et il faut essayer chaque jour d'apprendre des choses nouvelles. Le monde traverse une nouvelle étape dominée par la sciénce et la téchnique qui doivent etre transformées dans un allié indispensable de l'éducation, de l'evolution humaine. De notre éducation dépend la manière de laquelle nous serons préparés pour faire face au rythme accéleré des changements. Dans la nouvelle étape de la modernisation s'impose une réorientation de la capacité de communiquer par la participation consciente de l'homme au progrés. Les nouvelles téchnologies ont emporté l'humanité à l'ère de la communication universelle où les information sont accessibles presque à tous, n'importe où au monde. Cela fait possible acquérir des informations, participer au dialogue et de les transmettre le plus vite possible. L'éducation aux médias mobilise des approches pédagogiques qui favorisent la participation active des apprenants et développe des compétences qui permettront aux étudiants de s'exprimer et d'exercer leur créativité à l'aide des technologies médiatiques.

Dans la société contemporaine l'éducation est un problème prioritaire. Tous ceux qui étudient l'évolution de l'être humaine, de l'être raisonnable, de l'homme moderne, de l'humanité, placent l'éducation au centre. L'être devient humaine par l'éducation, idée abordée par O. Reboul dans « La philosophie de l'Éducation » Chaque nouvelle technologie d'information ou de communication, on le sait, porte en elle l'espoir d'un usage éducatif.

Dans le nouvel environnement média, l'éducation par l'enseignement pourrait également jouer un rôle essentiel en éducation des adultes. Les séries vidéo numériques, les jeux vidéo en ligne, les activités de jeux interactifs, les vidéoclips, et les feuilletons radio numériques sont des médias divertissants qui pourraient être intégrés dans presque tous les processus pédagogiques. La société d'aujourd'hui se confronte à une série de problèmes comme : la dégradation de l'environnement, la restriction des ressources naturelles, le danger des guerres, des malentendues des divers pays. Cela impose une autre vision sur l'éducation faite par « les nouvelles éducations », qui correspondent aux besoins d'ordre socio-pédagogique actuels. À nos jours, ces moyens d'information et de communication représentent pour l'humanité ce que l'invention de l'imprimerie avait représenté il y a quelques siècles. L'éducation pour communication et les médias suppose pour l'homme la formation d'une attitude sélective envers l'information, mais surtout l'acquisition des compétences communicatives. Les

transformations économiques et sociaux au niveau national et international exigent l'utilisation à grande échelle de la presse, de l'ordinateur, de la télé, de la vidéo, de l'internet.

L'utilisation des systèmes informatifs à l'éducation est exigée par des besoins sociaux dont la communication représente une nécessité essentielle. Les sites de réseautage social, la messagerie instantanée ou les espaces de conversations peuvent être très utiles à la formation et au développement professionnel des enseignants, en lien avec technologies éducatives, mais aussi à bien d'autres égards.On devrait éduquer les enseignants aux médias, interroger le statut de l'image, son rôle et sa place dans le cours de langue, montrer que l'image, sous ses formes les plus variées, peut être exploitée en classe de langue comme déclencheur d'activités des types divers.. L'image est omniprésente dans notre vie quotidienne, à tel point que l'on peut parfois avoir l'impression d'être manipulé par celle-ci. Il est donc important de lui donner une place dans la classe de langue. Le support visuel doit primer dans nos activités, parce que c'est une chose bien connue le fait qu'on retient mieux ce qu'on voit. Les images, tout comme les jeux développent l'imagination des élèves, les provoquent de participer aux activités qui se déroulent, d'exprimer leur opinion, même de voir au-delà des mots.

Bibliographie:

Develotte, Christine, et Fred Dervin. 2012. Médias sociaux et enseignement-apprentissage des langues: liens réels ou fantasmés? Où en est-on? *Échanger pour apprendre en ligne Grenoble, 23-24, 25 juin 2011*, 6.

Gilles PRONOVOST, « Les usages sociaux des médias : temps, espace et sociabilité », (1990)

HabiloMédias. (2012). Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?. *Semaine d'éducation aux médias*. Repéré à http://www.medialiteracyweek.ca/fr/101_concepts.htm

TEST DE EVALUARE SUMATIV

Prof. Căpinaru Ilona Mihaela
Liceul Tehnologic „Dumitru Dumitrescu” Buftea, Ilfov
Disciplina: Limba franceză, Clasa a XI-a F1, Limba modernă 2

Numele şi prenumele elevului :
Prin intermediul testului se vor evalua competențele specifice din Programa școlară de clasa a XI-a, Limba modernă 2

Competențe specifice:
1.2 Identificarea, în mesaje orale şi/sau scrise, de informații punctuale relevante, pentru a rezolva o sarcină de lucru
2.1 Elaborarea oral / în scris de descrieri clare şi detaliate pe subiecte legate de domenii de interes personal şi / sau profesional

Toate subiectele sunt obligatorii.
Se acordă 10 puncte din oficiu.
Timpul efectiv de lucru: 50 de minute.

I.. COMPRÉHENSION ÉCRITE / 60 points

Lisez le texte ci-dessous :

« Bienvenue dans ce tout premier cours ! Nous allons commencer par nous familiariser avec les différents éléments qui composent un ordinateur.

Voici les éléments de base : un écran, un clavier (pour taper du texte), une souris (pour déplacer le curseur à l'écran), des enceintes (haut-parleurs, pour le son) et surtout une unité centrale qui est le cœur et le cerveau de l'ordinateur.

L'unité centrale est le boîtier contenant tout le matériel électronique permettant à l'ordinateur de fonctionner. Le clavier, la souris, l'écran y sont reliés. C'est dans l'unité centrale que l'on insère un disque par exemple.

À cette composition de base, il est possible d'y ajouter divers appareils électroniques ayant diverses fonctionnalités. C'est ce qu'on appelle un périphérique : imprimante, scanner, webcam, appareil photo numérique, connexion Internet par câble ou sans fil (Wifi), disque dur externe, clé USB, carte mémoire. »

(www.cours-informatique-gratuit.fr)

1. VRAI OU FAUX 30 points

a. L'unité centrale contient le matériel électronique permettant l'ordinateur de fonctionner
b. Il y a trois types de connexion Internet.
c. L'écran et le clavier sont les éléments périphériques de l'ordinateur.
d. L'imprimante et le disque dur externe sont les éléments de base de l'ordinateur.

2. REPONDEZ A LA QUESTION 10 points

Quel est le cerveau, le cœur de l'ordinateur ?

3. IDENTIFIEZ LES VALEURS DU TEXTE INJONCTIF. 20 points

a. Faites fondre le chocolat au bain-marie.

b. Range ta chambre !
c. Soulignez les adjectifs qualificatifs.
d. Ne pas stationner au portail !
e. Prends soin de toi !

II. Le portable - une mode ou une nécessité? Argumentez votre opinion (15 lignes) 30 points

TEST DE EVALUARE
Disciplina Limba franceză
Clasa a XI-a F1- Limba modernă 2
BAREM DE EVALUARE ȘI DE NOTARE

I. COMPRÉHENSION ÉCRITE / 60 points

VRAI U FAUX 4x 7,5 p 30 points

A. VRAI.
B. FAUX
C. FAUX
FAUX

2. REPONDEZ A LA QUESTION 10 points

Quel est le cerveau, le cœur de l'ordinateur ?

3. IDENTIFIEZ LES VALEURS DU TEXTE INJONCTIF. 5x 4 p 20 points

a. Faites fondre le chocolat au bain-marie. instruction
b. Range ta chambre ! ordre
c. Soulignez les adjectifs qualificatifs. consigne
d. Ne pas stationner au portail ! interdiction
e. Prends soin de toi ! conseil

II. PRODUCTION ECRITE

Le portable - une mode ou une nécessité? Argumentez votre opinion (15 lignes) 30 points

Grila de evaluare

Evaluarea exprimării în scris, punctaj total: 30 puncte

Conținut	***15 puncte***
• *scrie un text adecvat situației / tipului de text propus*	*5 puncte*
• *respectă limita legată de numărul de cuvinte indicat*	*2 puncte*
• *exprimă în fraze scurte ceea ce simte*	*3 puncte*
• *explică pe scurt acțiunile prezentate / descrise*	*5 puncte*
Organizarea textului	***5 puncte***
• *ordonează corect cuvintele în enunțuri simple*	*2,5 puncte*
• *leagă enunțuri scurte prin conectorii cel mai des folosiți, producând un text simplu şi coerent*	*2,5 puncte*
Corectitudine gramaticală	*5 puncte*
• *folosește relativ corect structuri sintactice şi forme gramaticale simple, fără a afecta sensul global al mesajului*	*5 puncte*
Vocabular	***5 puncte***
• *folosește corect un repertoriu elementar de cuvinte şi expresii adecvate temei propuse*	*5 puncte*

Matricea de specificații
Clasa a XI-a F1, Limba modernă 2
Test de evaluare

Competențe generale:

1. Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situaţii de comunicare
2. Producerea de mesaje orale sau scrise adecvate unor anumite contexte

Competențe specifice:

1.1 Identificarea ideilor principale în mesaje orale şi/sau scrise referitoare la subiecte despre viaţa cotidiană şi despre domeniul de specializare

1.2 Identificarea, în mesaje orale şi/sau scrise, de informații punctuale relevante, pentru a rezolva o sarcină de lucru

2.1 Elaborarea oral / în scris de descrieri clare şi detaliate pe subiecte legate de domenii de interes personal şi / sau profesional

Competențe Conținuturi	*1.1 Identificarea ideilor principale în mesaje orale şi/sau scrise referitoare la subiecte despre viaţa cotidiană şi despre domeniul de specializare*	1.2 Identificarea, în mesaje orale şi/sau scrise, de informații punctuale relevante, pentru a rezolva o sarcină de lucru	2.1 Elaborarea oral / în scris de descrieri clare şi detaliate pe subiecte legate de domenii de interes personal şi / sau profesional
Telecommunicații	x	x	X
Forme de prezentare: C3: texte simple C4 : mesaje scrise simple	x	x	X
Lexic adecvat temei	**X**	**X**	**X**
Gramatică funcțională (acte de vorbire / funcții ale limbii) și **elemente de construcție a comunicării**	**A exprima o părere**	**Textul injonctiv** Formule pentru textul injonctif A descrie un obiect	**A exprima o părere** **A relata simplu la prezent** - prezentul indicativ

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

LE JEU EN CLASSE DE FLE

PROF. CĂPINARU ILONA-MIHAELA

Liceul Tehnologic „Dumitru Dumitrescu” Buftea, Ilfov

Définition

Les jeux sont « les plus sérieuses actions des enfants ». (Montaigne). Par le jeu on se libère de soucis et de fatigue. Il a une fonction à la fois libératrice et formatrice. C’est une activité réalisée avec plaisir qui stimule l’action du système nerveux. C’est un facteur important dans l’évolution de la personnalité des enfants.

Le rôle du jeu à l’école.

L'école est non seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un lieu d'échange et de socialisation. A travers du jeu, les élèves s’intègrent mieux au sein de la classe. Le jeu permet de prendre confiance en eux et dans cette manière on peut améliorer leurs performances scolaires. C’est un catalyseur de l’apprentissage. L’enfant apprend plus par lui même en jouant. Le jeu assure son développement physique, social, émotif et intellectuel.

Comment intégrer le jeu à l’école ?

L’apprentissage est fréquemment vu par les élèves comme quelque chose d’ennuyeux. La capacité de concentration effective de l’enfant ne dépasse pas quinze minutes par séance. Il faut lutter contre l’ennui scolaire. Le rôle de l’enseignant est celui de trouver constamment un moyen de stimuler les élèves en leur proposant des activités intéressantes et captivantes. Il est nécessaire que celui-ci propose des activités qui entraînent leur imagination et qui leur permettent de raisonner par eux-mêmes.

Mais pour la réussite du jeu, il est important de faire comprendre les élèves les notions de règle et de respect, spécialement dans le cas des jeux collectifs. On joue d’une manière organisée pour que le jeu ne devienne fatiguant.

À tout problème on trouve la solution

Lieu : salle de classe
Niveau : B1
Equipes : petits groupes (trois-quatre élèves)
Matériel : petits papiers comportant les problèmes
Sujet : Donner des conseils
Objectif : réviser/évaluer le subjonctif / l’infinitif / l’impératif
Durée : 15 minutes
Compétence : Production orale

Déroulement du jeu

L’enseignant dispose la classe par groupes de quatre de trois-quatre élèves. Un élève de chaque groupe écrit un problème sur un morceau de papier, puis il l’écrit au tableau noir. Les autres membres du groupe lui donnent des conseils pour remédier le problème. Ils doivent utiliser des verbes et des expressions qui exigent le subjonctif, l’infinitif et l’impératif. Les élèves d’autres groupes écoutent attentivement et à la fin ils donnent aussi des conseils à leurs copains qui ont des problèmes. Le professeur les entraîne et dirige la conversation.

On utilisera :

Il faut que tu
Il vaudrait mieux que tu
Il est nécessaire que tu } + subjonctif

Il est utile que tu
Il est bon que tu

Tu devrais / tu dois
Pourquoi ne pas
} + infinitif

Phrase à l’impératif
Exemple :
Mes parents ne sont pas d’accord avec mes amis. Ils disent qu’ils ne sont pas les meilleurs compagnons. Que faire ?
Il faut que tu montres à tes parents quelles sont vos passions communes.
Tu devrais leur parler.
Essaie de gagner leur confiance !
Je te conseille de les inviter chez toi pour que tes parents les connaissent mieux.

Le mot passe-partout

Lieu : salle de classe
Niveau : A2
Equipes : petits groupes (-quatre élèves)
Matériel : bouts de papier avec les homonymes
Sujet : Les homonymes
Objectif : fixation des connaissances
Durée : 15 minutes
Déroulement du jeu

L’enseignant donne à chaque groupe d’élèves un bout de papier avec une série d’homonymes. Les élèves font des phrases avec les mots donnés. Un représentant lit la première phrase. Pour les autres phrases, il remplace l’homonyme par un claquement de main.

Les élèves des autres groupes proposent des solutions. Si personne ne trouve le bon mot, la seconde phrase est lue et ainsi de suite. Lorsque l’homonyme est connu, toutes les phrases sont lues et notées au tableau pour montrer les différences de graphie et de contexte. On passe ensuite à l’élève ou au groupe suivant. Les bonnes réponses peuvent être comptabilisées.
Exemple avec [le] :
1re phrase : "Quasimodo est -----." > laid
2e phrase : "Le chat boit du -----. " / "On trait les vaches pour avoir du -----." etc. > lait
3e phrase : "----- enfants sont dans la classe." /
"Les baguettes, c’est le boulanger qui -----fabrique." > les
Les phrases sont adaptées au niveau des apprenants.

Exemples d’homonymes :
Ver, verre, vert, vair, vers…
Cours, cour, court, cours et court (du verbe courir) …
Vingt, vain, vin, vint (du verbe venir) …

Les journalistes

Lieu : salle de classe
Niveau : B2
Equipes : 10 élèves deux groupes de 5 élèves
Matériel : carte de France, images avec les objectifs touristiques les plus importants
Sujet : La France
Objectif : réviser/évaluer les connaissances sur la France
Durée : 30 minutes
Compétence : Interaction verbale
Déroulement : On fait deux groupes de cinq élèves, les élèves du premier group seront les journalistes et les autres les passants. Chaque journaliste a devant lui un passant qui doit répondre à des questions utilisant la carte de France et les images. Chaque journaliste doit noter les réponses et à la fin on met ensemble toutes les informations ainsi obtenues, pour écrire un article de journal sur la France.
Exemples :
Ou est située la France ?
Quels sont ses voisins ?
Quel est le fleuve qui traverse Paris ?
Quels sont les symboles de France ?

Sitographie:

http://prescolaire.grandmonde.com/ecole/textes/tex_30.htm

http://www.couleur-voyelles.fr/edito/lejeuoutilpedagogique.html

Projet didactique
L'article partitif et les cas de substitution

Prof. Floroae Luciana-Alexandra
Școala Gimnazială Vârfurile

École :
Professeur :
Date :
Classe : VIII[e]
Aire curriculaire : Langue et communication
Objet d'étude : La langue française, L2
Niveau : A2
Type de leçon : leçon de renforcement de structures grammaticales
Sujet de la leçon : *l'article partitif et les cas de substitution*
Durée : 50 minutes
Compétences
Compétences générales :

- 1 Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare
- 3 Realizarea de interacţiuni în comunicarea orală sau scrisă

Compétences spécifiques :

- 1.1. Identificarea semnificației unor schimburi verbale pe teme familiare, clar articulate
  1.2. Sesizarea detaliilor principale din mesaje și anunțuri clare și simple
- 2.2. Participarea la scurte interacțiuni verbale, cu sprijin din partea interlocutorilor

Compétences opérationnelles : à la fin de la classe les élèves pourront :

- ✓ C1 reconnaître les formes de l'article partitif
- ✓ C2 utiliser correctement les formes de l'article partitif
- ✓ C3 reconnaître les cas de substitution de l'article partitif par la préposition DE
- ✓ C4 créer des exemples avec l'article partitif

Stratégie didactique :

Méthodes et procédés didactiques : la conversation, l'explication, l'apprentissage par découverte, l'exercice

Auxiliaires didactiques : le système audio(le portable + le haut-parleur portable), les fiches de travail, le tableau, les cahiers,

Formes d'organisation : activité frontale, activité individuelle et en groupes

Evaluation : Formative
Durée : 50 minutes
Lieu de travail : la salle de classe
Bibliographie : Programa școlară de Limba Franceză

Belabed Gina, *Français : exercices de grammaire : le nom*, Booklet, București, 2017.
Glaud Ludivine, Lannier Muriel, Loiseau Yves *Grammaire_essentielle_A1-A2*, Les Éditions Didier, Paris, 2015.

Le déroulement de l’activité didactique

Duree	Moments pédagogiques	Ob. Op. compét.	Contenu	Interaction	Stratégies didactiques	Problèmes anticipés (prévus)- Solutions
2’	**1) La mise en train**		Le professeur salue les élèves et fait l’appel. Conversation situationnelle : « Comment allez-vous ? » « Est-ce qu’aujourd’hui vous avez un jour fatiguant ? »	P – E E - P		
10’	**2) Réactualisation des connaissances acquises antérieurement**	**C.S 1.1** **C1**	<u>Annonciation du sujet de la leçon</u> Le professeur annonce les élèves le sujet de la leçon : *La révision de l’article partitif et les cas de substitution.* <u>Notation du titre de la leçon au tableau</u> *L’article partitif* Le professeur écrit le titre de la nouvelle leçon au tableau. Le professeur demande aux élèves de noter le titre dans leurs cahiers. Le professeur demande aux élèves si l’article partitif exprime une quantité précise ou imprécise. **Les formes de l’article partitif** Le professeur demande aux élèves de mentionner les formes de l’article partitif en donnant un exemple à partir de la phrase : ***Je dois acheter :*** **Les cas de substitution de l’article partitif par la préposition *DE*** Le prof. demande aux élèves de mentionner les cas de substitution de l’article partitif par la prep. DE 1. Dans une phrase négative Je ne bois pas **de** lait. Vous n’achetez pas **de** céréales. 2. Quantité déterminée (précisée)	P – E E – P	**Méthodes:** - la conversation - brainstorming **Formes d’organisation:** -frontale- collective **Auxiliaires didactiques:** le tableau les cahiers	Les élèves ont mal à comprendre les questions. Le professeur explique encore une fois. S’il est nécessaire, elle donne la traduction en roumain.

			Beaucoup (trop, assez, peu) de confiture **un litre d’**eau **trois kilos de** farine **une tasse de** café			
30`	**3) Renforcement des connaissances**	**C.S.1.2** **C1** **C2** **C2** **C2** **C3** **C3**	Le professeur donne aux élèves une fiche de travail (annexe 1). Ils vont écouter un texte et ils doivent cocher l’article utilisé dans chaque phrase. Dans le deuxième exercice ils doivent compléter avec les formes de l’article partitif. Les élèves vont au tableau pour écrire les solutions. Dans l’exercice suivant les apprenants doivent compléter les espaces libres par l’article partitif convenable (annexe 2). Les élèves vont au tableau pour écrire les solutions. Pour l’exercice suivant, les élèves doivent regarder les images de quelques ingrédients et compléter les espaces libres en utilisant les articles partitifs. Les élèves donnent les solutions et le professeur les note au tableau. Les élèves reçoivent une autre fiche de travail (annexe3). Le premier exercice vise la suppression de l’article partitif par la négation. Les élèves doivent transformer les phrases affirmatives dans des phrases négatives. Pour le deuxième exercice, les élèves doivent réécrire quelques phrases en utilisant les adverbes de quantité mentionnés entre parenthèses.	P –E E – P	**Méthodes:** - L’exercice - La conversation **Formes d’organisation:** -individuelle - en équipe **Auxiliaires didactiques:** le tableau les fiches de travail le système audio(le portable + le haut-parleur portable)	Les élèves ont mal à comprendre les consignes. Le professeur explique et elle donne la traduction en roumain.
5`	**4) La fixation finale**	**C.S 2.2** **C4**	Le professeur incite les élèves à une discussion sur les boissons et les aliments préférés en utilisant les formes de l’article partitif, la négation + la préposition DE, ou les expressions de quantités déterminées. Par exemple : Qu’est-ce que vous mettez dans votre café ? Est-ce que vous préférez les fruits ? Lesquels ?	P – E E – P	**Méthodes:** - La conversation **Formes d’organisation:** -individuelle	Les élèves ont de problèmes en ce qui concerne la prononciation de divers mots. Le professeur donne

			Est-ce que vous mangez beaucoup ou peu de chocolat ? Donnez-moi un ou plusieurs exemples d'aliments qui vous ne mangez pas ?		**Auxiliaires didactiques:** le tableau les fiches de travail le système audio(le portable + le haut-parleur portable)	la prononciation correcte des mots et les élèves répètent.
1'	**5) L'évaluation de la performance**		Le professeur félicite, fait des remarques sur l'activité et remercie aux élèves. Elle note les élèves actifs.	P – E E – T	**Méthodes:** - La conversation **Formes d'organisation:** -frontale-collective	
2`	**7) Le devoir**		Le professeur donne comme devoir un exercice (annexe 4). Elle explique le devoir.	P – E E – P	**Méthodes:** - La explication	

Annexe 1

REVISTA „INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE“
ISSN 2668-7097

MÉMORISEZ

Quand utiliser *du, de l'* ou *de la*?

- **L'article partitif**

masculin		féminin	
du	*du thé* *du soleil* *du courage*	**de la**	*de la pluie* *de la tendresse* *de la chance*
de l'*	*de l'humour*	**de l'***	*de l'eau*

* **Attention !** On écrit *l'* devant un nom commençant par une voyelle *(a, e, i, o, u)* ou un *h* muet.

- **L'emploi**
- L'article partitif sert à désigner une partie d'un ensemble, une quantité qu'on ne peut pas compter, une notion non comptable.
  Tu bois du thé le matin ? / Il a de la chance.
- L'article partitif (*du, de la*) est remplacé par un article indéfini (*un, une*) quand le nom est accompagné d'un adjectif.
  Il a bu du thé. → *Il a bu un excellent thé du Japon.*
- On utilise souvent le partitif avec le verbe *faire*.
  Il fait du judo? Non, de l'équitation.

➤ La conjugaison du verbe *faire*, page 90
➤ Grammaire contrastive espagnol-français, page 211
➤ Grammaire contrastive anglais-français, page 206

EXERCICES

1. Écoutez et cochez l'article utilisé dans chaque phrase. PISTE 14

	a.	b.	c.	d.	e.	f.
du	☒	☐	☐	☐	☐	☐
de la	☐	☐	☐	☐	☐	☐
de l'	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Complétez les phrases avec *du, de la* ou *de l'*.

a. [le jus d'orange] Je vais prendre ..... du jus d'orange ..... .
b. [le café] Vous voulez ..... ?
c. [la salade] J'ai préparé ..... .
d. [l'eau] Donne-moi ..... , s'il te plaît.
e. [le poisson] Est-ce que vous mangez ..... ?
f. [l'alcool] Il y a ..... dans ton cocktail ?
g. [le sucre] Tu mets ..... dans ton café ?

CENTRUL EDUSMART

2. Complétez par l'article partitif convenable:

a. Vous avez commandé _____ poulet et _____ frites.
b. Ils ont pris _____ fromage et _____ salade.
c. Mon père boit _____ café tous les matins.
d. Vous prenez _____ thé à la menthe.
e. Nous mangeons souvent _____ champignons et _____ légumes.
f. Qu'est-ce que vous prenez: _____ eau minérale ou _____ limonade?
g. Ce plat est un peu fade, il faut ajouter _____ poivre et _____ sel.

3. De quels ingrédients a-t-on besoin pour préparer une salade niçoise? Regardez les images et complétez en utilisant les articles partitifs:


concombres


tomates


œufs


poivrons


céleri



thon


radis


olives


basilic


huile d'olives



vinaigre



moutarde


sel et poivre

Dans une salade niçoise, il faut mettre: *des concombres*, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, et _____

Annexe 3

4. Mettez les verbes des phrases ci-dessous à la forme négative, selon le modèle:

Modèle: Ce chanteur a du talent. / Ce chanteur n'a pas de talent.

a. Il fait du soleil aujourd'hui. _____.

b. Elle mange du pain. _____.

c. Le matin, il boit du café. _____.

d. Elle met de la farine dans la sauce. _____.

e. Valérie achète du poisson. _____.

f. Simon fait du jogging. _____.

2. Réécrivez les phrases en utilisant les mots entre parenthèses:

Modèle: Mon frère a des amis. (peu) / Mon frère a peu d'amis.

a. Il y a de la place pour tous les invités. (*assez*) _____.

b. Elle a mis du sucre dans ce gâteau. (*trop*) _____.

c. Cette année, il a du temps pour ses loisirs. (*plus*) _____.

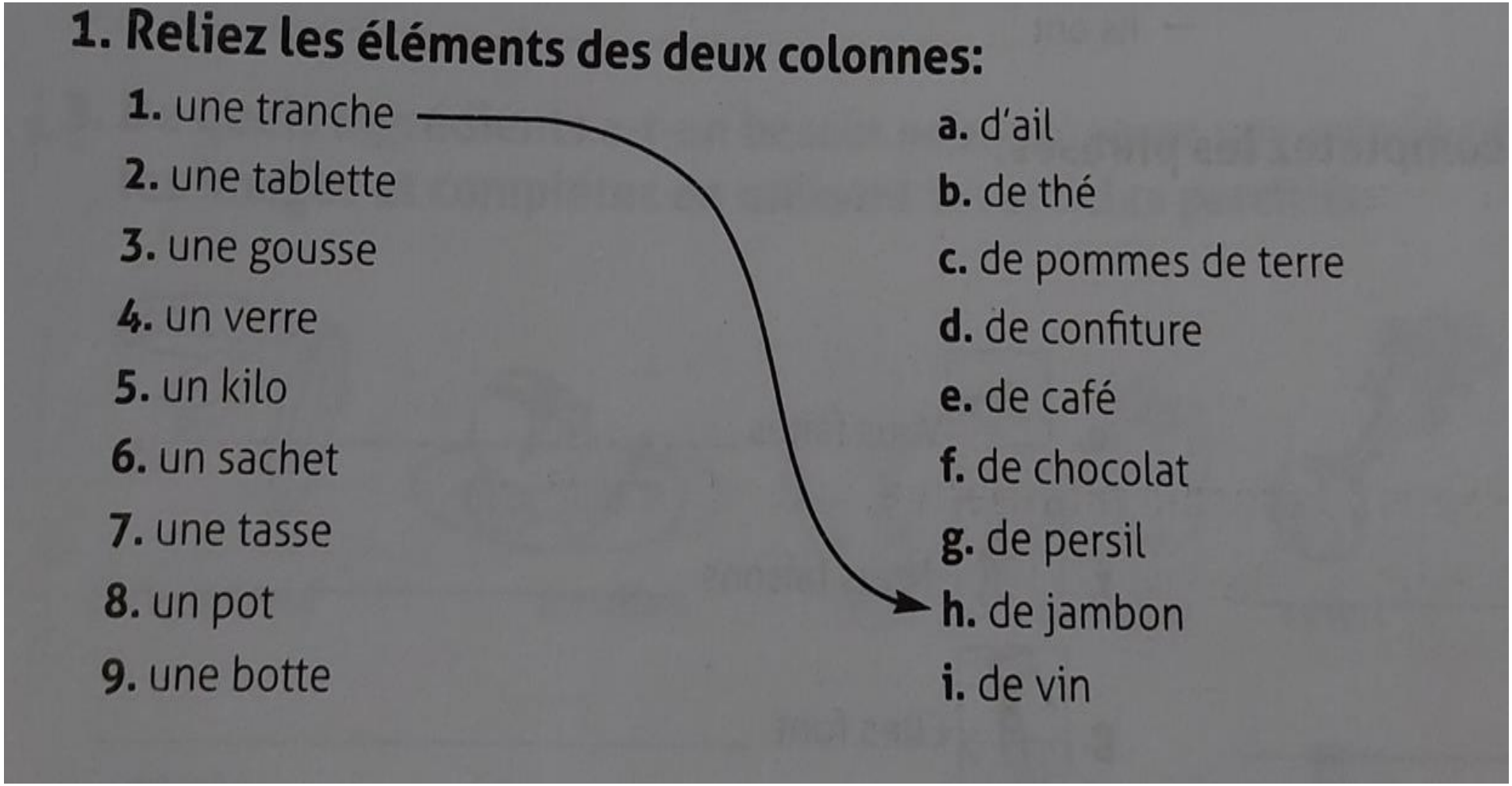
d. Est-ce que ta cousine a des enfants? (*combien*) _____.

e. Il y a du monde au marché ce matin. (*plein*) _____.

f. Ton copain a des qualités. (*tant*) _____.

g. Tu devrais manger du chocolat. (*moins*) _____.

Annexe 4


1. Reliez les éléments des deux colonnes:
1. une tranche
2. une tablette
3. une gousse
4. un verre
5. un kilo
6. un sachet
7. une tasse
8. un pot
9. une botte
a. d'ail
b. de thé
c. de pommes de terre
d. de confiture
e. de café
f. de chocolat
g. de persil
h. de jambon
i. de vin

Școala de vară sau cum scăpăm de telefon

Profesor Zidaru Daniela
Școala Gimnazială Teslui, județul Olt

Deși internetul reprezintă fără doar și poate cea mai elaborată născocire a minții umane care a modificat fundamental existența noastră, cu majore și reale beneficii în domeniul educației și nu numai, pare că, în ultimii ani, cel puțin în ceea ce-i privește pe copii, raportul de forțe s-a schimbat în sensul că, dintr-un aliat al învățării, al cunoașterii s-a transformat într-un veritabil concurent al școlii.

Smartphonul, cel mai folosit dintre device-uri și cel mai prețios obiect din buzunarul copiilor noștri, a devenit cumva nociv pentru copilăria si dezvoltarea lor ulterioară.

Ce poate face școala pentru a reuși să se impună în acest carusel tehnologic?

Sosirea vacanței asociată cu deconectarea și încetarea responsabilităților școlare poate reprezenta o provocare pentru comunitatea școlară și un prilej de a dovedi ingeniozitatea și capacitatea de a echilibra timpul liber de care au nevoie copiii cu continuitatea dezvoltării lor.

Astfel școlile de vară reprezintă un ajutor pentru reconcilierea familială, dar mai cu seamă au devenit un instrument pedagogic relevant, valoros.

Motivele pentru care aceste programe sunt necesare în sistemele de educație sunt destule, multe dintre ele fiind studiate de renumiți specialiști:

1. Abordarea practică – școala de vară poate funcționa ca un adevărat laborator/atelier (robotică, pictură, scriere creativă,art&craft, gătit) în care elevii n-ar mai trebui să repete lecții ci să aplice cunoștințele de bază ale învățării prin intermediul proiectelor, experimentelor (fizică, chimie, biologie, matematică) și al jocului, potențând astfel principiile „constructivismului pedagogic” teoretizat de **Jean Piaget,** ale „învățării prin descoperire sau practică” evidențiate de **Jerome Bruner** sau **John Dewey** argumentând că situațiile de viață reală constituie cel mai bun context pentru dezvoltarea abilităților cognitive și sociale.

2. Aprofundarea cunoștintelor academice/prevenirea regre - programele de vară permit profesorilor să aplice strategii de sprijin ghidat, adaptate ritmului individual, într-un mediu lipsit de rigoarea cursului obișnuit și de presiunea presiunea evaluării din timpul școlii.

3. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale - oferă un spațiu al încrederii, un mod de adaptare mult mai rapid în septembrie,multe școli profitând de această perioadă pentru a înlesni trecerea de la o etapă școlară la alta și pentru a obține liantul emoțional dintre copii și profesori sau colegii mai mari. Interacțiunile diverse prin gruparea copiilor de vârste diferite încurajează mentoratul și empatia.Contextele mai puțin formale reduc anxietatea, favorizând exprimarea liberă și consolidarea stimei de sine.

4. Dezvoltarea psihomotricității – această perioadă este un moment excelent pentru activitate fizică, sport de echipă, „conectarea cu natura poate duce la ameliorarea funcționării cognitive, la reducerea stresului și la optimizarea bunăstării și învățării ”.(Jonathan Haidt)

Școala de vară în sistemul educațional modern ajută în formarea unor competențe adaptate provocărilor timpurilor actuale și funcționează ca un punct de legătură important între educația formală și cea informală.

Bibliografie

Dewey, J., „*Școala și societatea -trei prelegeri- Principiile morale în educație Copilul și curriculumul”, București, Editura Pro Universitaria,2022*

Haidt, J., „*O generație în pericol Cum afectează telefonul sănătatea copiilor noștri și cum îi putem ajuta”, București, Editura Bookzone, 2024*

https://teleskop.ro/resurse-utile/concepte/constructivism-in-educatie

Apprendre en faisant : l’apprentissage fondé sur les tâches dans la classe de FLE

Prof Berku Diana
Liceul Tehnologic „Gheorghe Șincai”, Tg Mureș

Dans l’enseignement du français langue étrangère, la maîtrise des règles grammaticales et du vocabulaire ne garantit pas la capacité des apprenants à communiquer spontanément. Il existe parfois un écart entre ce que les élèves savent sur la langue et ce qu’ils sont capables d’en faire dans une situation concrète. „Je connais la règle, mais je ne sais pas quoi dire.” Cette remarque, que l’on pourrait entendre dans de nombreuses classes de langues, résume une difficulté bien connue : apprendre une langue ne signifie pas automatiquement savoir l’utiliser. Un élève peut conjuguer correctement un verbe, reconnaître une structure grammaticale ou mémoriser un ensemble de mots et pourtant hésiter lorsqu’il doit exprimer une opinion, demander une information ou participer à une conversation. Cette constatation invite à repenser la place accordée à l’action dans l’apprentissage des langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a contribué à cette évolution en présentant l’apprenant comme un „acteur social” et en inscrivant les activités langagières dans des situations où la langue sert à accomplir des actions (Conseil de l’Europe, 2001, 2020).

Dans cette perspective, l’apprentissage fondé sur les tâches constitue une piste particulièrement intéressante. Au lieu de partir systématiquement d’une structure linguistique à expliquer, l’enseignant peut partir d’une situation à résoudre, d’un choix à effectuer ou d’un produit à réaliser. La langue devient alors un moyen nécessaire pour atteindre un objectif. La question qui se pose est donc la suivante : dans quelle mesure l’apprentissage fondé sur les tâches peut-il favoriser une utilisation plus active et plus significative du français par les apprenants ?

L’un des principaux intérêts de l’apprentissage par tâches réside dans la place accordée à l’interaction. Dans une classe de langue, il est parfois difficile de créer un véritable besoin de communication. Les élèves répondent aux questions du professeur, répètent des dialogues ou jouent des situations préparées, mais ils savent souvent à l’avance ce que l’on attend d’eux.La tâche introduit une part d’imprévisibilité. Si quatre élèves doivent choisir ensemble une destination touristique, ils ne connaissent pas nécessairement la décision finale. Ils doivent donc écouter leurs camarades, réagir à leurs propositions, argumenter et éventuellement modifier leur propre opinion.

La langue devient ainsi un outil pour faire avancer l’activité. Cette dimension est particulièrement importante pour les apprenants qui possèdent des connaissances linguistiques mais manquent de confiance à l’oral. La tâche leur offre un contexte dans lequel la prise de parole n’est plus une fin en soi. Ils parlent parce qu’ils doivent contribuer à la réalisation du projet. L’approche rejoint ainsi la perspective actionnelle du CECRL, dans laquelle les compétences langagières sont étroitement liées à la capacité d’agir et d’interagir.

L’apprentissage par tâches est souvent associé à une augmentation de la motivation. Il serait cependant trop simple de considérer qu’une tâche est automatiquement motivante parce qu’elle est différente d’un exercice traditionnel. Ce qui semble particulièrement important est la présence d’un objectif identifiable. Créer une affiche destinée à présenter un événement francophone, préparer un programme touristique ou concevoir un menu donne aux élèves une représentation concrète de ce qu’ils doivent accomplir. Ils peuvent voir le résultat de leur travail et comprendre l’utilité des ressources linguistiques mobilisées.

Les recherches sur la motivation soulignent par ailleurs l'importance du sentiment d'autonomie et de compétence. Des activités dans lesquelles les apprenants peuvent prendre certaines décisions, tout en bénéficiant d'un accompagnement adapté, peuvent favoriser leur engagement (Flunger et al., 2022).

L'autonomie ne signifie toutefois pas laisser les élèves sans cadre. Une tâche trop ouverte peut être déstabilisante, notamment pour les apprenants qui ont encore besoin de beaucoup de guidage. Le rôle de l'enseignant reste donc essentiel : il définit la situation, fixe les contraintes, fournit les ressources nécessaires et intervient lorsque les élèves rencontrent un obstacle. Il s'agit moins de retirer le contrôle à l'enseignant que de partager progressivement la responsabilité de l'apprentissage.

L'une des réserves parfois exprimées à propos de l'apprentissage par tâches concerne la place de la grammaire. Si les élèves apprennent principalement en communiquant, risquent-ils de produire une langue approximative ? La question mérite d'être prise au sérieux. L'apprentissage fondé sur les tâches ne signifie pas que l'enseignement explicite disparaît. Il propose plutôt de l'intégrer dans une dynamique où les besoins linguistiques peuvent émerger de l'activité.

Imaginons, par exemple, que les élèves doivent organiser une journée scolaire. Au cours de la discussion, ils ont besoin de proposer des activités, de justifier leurs choix et de parler de ce qu'ils feront. L'enseignant peut alors attirer leur attention sur certaines structures, les faire observer et pratiquer, puis permettre leur réutilisation.

La tâche et l'enseignement de la langue ne sont donc pas nécessairement opposés. Une séquence efficace peut alterner action, observation, explicitation et réemploi. Ce fonctionnement permet également de donner une fonction plus claire à la grammaire. L'élève comprend non seulement comment fonctionne une structure, mais aussi pourquoi il peut en avoir besoin.

Le travail par tâches n'exige pas nécessairement des projets complexes ou des outils numériques sophistiqués. Une tâche peut être réalisée en quelques minutes et ne nécessiter qu'une feuille et quelques consignes. Pour un niveau A2-B1, on peut par exemple proposer la situation suivante :

„Vous disposez de 100 euros pour organiser une journée entre amis. Choisissez la destination, le moyen de transport, le repas et deux activités. Vous devrez présenter vos choix et les justifier.”

Les élèves travaillent en petits groupes. Ils doivent prendre des décisions, négocier et parvenir à une proposition commune. Le vocabulaire du transport, des loisirs et de la restauration apparaît naturellement. Les structures permettant de proposer, accepter, refuser ou justifier peuvent ensuite être travaillées à partir des productions des élèves.

À un niveau plus avancé, la tâche peut devenir plus complexe : préparer un voyage écoresponsable, créer une campagne destinée aux jeunes, organiser une semaine francophone dans l'établissement ou réaliser un podcast sur une question de société. L'important n'est pas la complexité du produit final, mais la nécessité de communiquer pour l'obtenir.

Comme toute démarche pédagogique, l'apprentissage par tâches présente certaines limites :

- La gestion du temps constitue un premier défi. Une tâche peut prendre davantage de temps qu'un exercice classique, surtout lorsque les élèves doivent rechercher des informations ou préparer une production.
- La dynamique des groupes demande également une attention particulière. Certains élèves peuvent prendre spontanément la parole tandis que d'autres restent en retrait. Une répartition claire des rôles peut contribuer à une participation plus équilibrée.
- L'évaluation doit être pensée en cohérence avec les objectifs de la tâche. Si l'enseignant ne prend en compte que la correction grammaticale, il risque de réduire une activité communicative à un exercice traditionnel. La réussite de la tâche, la capacité à interagir, la clarté du message et l'utilisation pertinente des ressources linguistiques peuvent également entrer dans les critères d'évaluation.

Ces difficultés ne constituent pas des arguments contre le *Task-Based Learning*. Elles montrent plutôt qu'une tâche efficace doit être soigneusement préparée et adaptée au niveau et aux besoins des apprenants.

L'apprentissage fondé sur les tâches répond à une préoccupation essentielle de l'enseignement du français langue étrangère : permettre aux élèves de passer de la connaissance de la langue à son utilisation.
Son intérêt ne réside pas simplement dans le fait de rendre les cours plus variés ou plus ludiques. Il tient surtout à la possibilité de créer des situations dans lesquelles les apprenants ont une véritable raison d'utiliser le français.

Pour l'enseignant de FLE, la question n'est finalement pas seulement de savoir quelle langue enseigner, mais aussi de réfléchir à ce que les apprenants pourront faire avec cette langue.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
Flunger, B., Hollmann, L., Gaspard, H., & Trautwein, U. (2022). It's more about a lesson than a domain: Lesson-specific autonomy support, motivation, and engagement in math and a second language. *Learning and Instruction, 77*, 101500. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101500
Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

TikTok en classe de FLE

Profesor Berku Diana
Liceul Tehnologic „Gheorghe Șincai”, Târgu-Mureș

Un apprenant de FLE d'aujourd'hui ouvre son téléphone bien avant d'ouvrir son manuel. Sur TikTok, YouTube ou Instagram, il croise en quelques glissements de pouce des comptes qui expliquent une règle de grammaire en quinze secondes, corrigent un accent en story, ou racontent la vie quotidienne en France en légendant tout en français. Ce phénomène est loin d'être marginal: à l'ère du Web 2.0, les réseaux sociaux ont profondément transformé les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères (Bianchi, 2026). La question n'est donc plus de savoir s'il faut en tenir compte, mais comment l'enseignant peut se saisir de cet espace plutôt que de le laisser filer hors de la classe.

Pendant longtemps, la salle de classe a fonctionné comme un espace clos, protégé du bruit extérieur: le manuel faisait autorité, l'enseignant validait, l'apprenant recevait. Les réseaux sociaux bousculent frontalement ce schéma. Ils apportent en classe une langue non filtrée, parlée par de vrais locuteurs, dans des situations que même le meilleur manuel ne peut simuler avec la même fraîcheur. Ils apportent aussi leur lot de désordre : contenus inégaux, raccourcis linguistiques, effets de mode. Le défi pour l'enseignant n'est donc pas de choisir entre ignorer ce matériau ou s'y soumettre sans discernement, mais de construire une posture intermédiaire, à la fois curieuse et exigeante, qui fait de l'écran un allié pédagogique plutôt qu'un concurrent.

Avant de proposer quoi que ce soit en classe, il est utile de regarder ce qui existe déjà. Des enseignants-influenceurs comme Monsieur Prof ou Athéna Sol cumulent plusieurs centaines de milliers, voire des millions d'abonnés, en expliquant des points de grammaire ou des faits linguistiques du français en quelques minutes de vidéo (Miras, 2024). Du côté du FLE spécifiquement, des comptes comme celui d'Abbie ou d'Eddy répondent en direct aux questions des apprenants en commentaire, travaillent la prononciation ou présentent des expressions du quotidien absentes des manuels scolaires (Le Café du FLE, 2021).

Une étude qualitative récente portant sur cinq comptes TikTok et Instagram destinés à un public italophone a même permis de dégager des critères d'analyse utiles pour l'enseignant: type de contenu proposé, stratégies de communication employées, origine et posture de l'enseignant derrière l'écran (Bianchi, 2026). Cette même étude a débouché sur une proposition concrète de programmation de cours s'appuyant directement sur ces ressources numériques, preuve que le passage du contenu grand public à l'usage pédagogique structuré est tout à fait possible (Bianchi, 2026). Ce que cela signifie pour l’enseignant: plutôt que de concurrencer ces comptes ou de les ignorer, autant les intégrer comme matériau de classe.

Le réflexe le plus simple à mettre en place est aussi le plus efficace : démarrer une séance par une courte vidéo plutôt que par un exposé. Une vidéo bien choisie en ouverture de cours sert de point de départ pour lancer une discussion, active les connaissances déjà présentes chez les apprenants et suscite un enthousiasme que la première diapositive d'un cours magistral obtient rarement (École branchée, 2022). La même logique fonctionne en fin de séance, pour clore sur une note vivante plutôt que sur un résumé administratif.

Exemple d'approche. Sur le thème des relations amoureuses ou de l'amitié, on peut ouvrir la séance avec une courte vidéo humoristique en français (par exemple issue d'un compte d'actualité ou d'humour grand public), sans sous-titres dans un premier temps. Les apprenants notent ce qu'ils comprennent, formulent des hypothèses sur la

situation, puis on visionne une seconde fois avec les sous-titres pour vérifier et enrichir le vocabulaire. La vidéo n'est donc pas une récompense en fin d'heure, mais un déclencheur de parole.

Un domaine où les réseaux sociaux offrent une réelle valeur ajoutée est celui de la phonétique. Les formats courts et très visuels de TikTok se prêtent particulièrement bien à un travail sur la gestuelle articulatoire et la prononciation, à condition d'être utilisés de façon réfléchie et pas seulement comme gadget (Boureux, 2021). Beaucoup d'apprenants, après un semestre d'enseignement à distance, réagissent avec un enthousiasme inhabituel lorsqu'on les invite à s'abonner à un compte dédié à la prononciation du français plutôt qu'à refaire un exercice classique de phonétique sur papier (Boureux, 2021).

L'étape la plus ambitieuse, mais aussi la plus formatrice, consiste à faire produire aux apprenants leur propre contenu court en français, à la manière des comptes qu'ils consultent par ailleurs. Cette bascule du rôle de récepteur à celui de créateur s'inscrit dans une réflexion plus large sur les réseaux sociopédagogiques, où l'enjeu n'est pas seulement de consommer du contenu numérique mais de l'utiliser comme espace d'apprentissage collaboratif, prolongeant le temps et l'espace du cours au-delà de la salle de classe (Grassin, 2016).

Exemple d'approche. Par petits groupes, les apprenants réalisent une capsule vidéo de 30 à 60 secondes sur un mini-thème imposé : « une expression française à ne jamais traduire mot à mot », « une erreur classique dans ma langue maternelle en français », « trois secondes de la vie quotidienne en France ». Le format contraint (durée très courte, une seule idée par vidéo) oblige les apprenants à synthétiser, à choisir leurs mots avec précision et à travailler l'oral de façon naturelle, loin de la récitation. Les vidéos peuvent ensuite être visionnées et commentées en classe, sans nécessairement être publiées publiquement si la confidentialité est une préoccupation.

Cet enthousiasme doit néanmoins s'accompagner de prudence. La diffusion massive de contenus par des enseignants-influenceurs touchant un public très large appelle une véritable responsabilité sur les méthodes et les informations linguistiques diffusées, qui ne sont pas toujours vérifiées ni contextualisées (Miras, 2024). Certains créateurs profitent également de leur audience pour des partenariats commerciaux, ce qui peut brouiller la frontière entre contenu pédagogique désintéressé et contenu publicitaire (Miras, 2024). Ce que cela implique en pratique: avant d'intégrer un compte ou une vidéo à un cours, l'enseignant gagne à vérifier la fiabilité de l'information linguistique donnée, la clarté de la source, et à expliciter avec les apprenants eux-mêmes cette distinction entre contenu ludique, contenu commercial et contenu réellement didactique — ce qui constitue, en soi, un excellent exercice d'esprit critique en langue étrangère.

TikTok et YouTube ne remplaceront pas le professeur de FLE, mais ils changent déjà, qu'on le veuille ou non, le rapport des apprenants à la langue française hors les murs de la classe. Plutôt que de livrer une bataille perdue d'avance contre l'écran, l'enseignant peut choisir de s'en emparer : comme déclencheur de parole, comme terrain d'entraînement à la prononciation, comme espace de création, et comme objet même d'un travail d'esprit critique. La classe de FLE gagne alors ce que les formats courts font de mieux : capter l'attention pour, ensuite, la retenir plus longtemps qu'un flux qui défile.

Bibliographie

Bianchi, S. (2026). L'apprentissage du FLE via Instagram et TikTok : une étude qualitative préliminaire. *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques*. https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1773

Boureux, M. (2021). Tik-Tok, Youtube, Facebook… et l'enseignement de la prononciation du FLE. *Au son du FLE*. https://www.verbotonale-phonetique.com/tik-tok-youtube-facebook-et-enseignement-prononciation-fle/

École branchée. (2022). *Le guide pour l'utilisation de TikTok en classe de langues : 6 idées de cours*. https://ecolebranchee.com/guide-utilisation-tiktok-en-classe-6-idees-de-cours/

Grassin, J.-F. (2016). *Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE)*. Centre National d'Enseignement à Distance.

Le Café du FLE. (2021). *Comment les enseignants de FLE utilisent-ils TikTok ?* https://lecafedufle.fr/comment-enseignants-fle-utilisent-tiktok/

Miras, G. (2024). Apprendre les langues sur Instagram ou TikTok : faut-il suivre les profs influenceurs ? *The Conversation*. https://theconversation.com/apprendre-les-langues-sur-instagram-ou-tiktok-faut-il-suivre-les-profs-influenceurs-237701

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Integrarea metodelor active-participative în dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale

Moțoc Lucica

Colegiul Național ”Vasile Alecsandri”, Galați

Didactica limbilor străine a traversat, în ultimele decenii, o mutare de paradigmă semnificativă: de la modelul transmisiv, centrat pe predare şi reproducere, către abordări centrate pe elev, pe comunicare autentică și pe construirea activă a sensului. În acest context, metodele active-participative nu reprezintă un simplu ”strat metodologic” adăugat peste un conținut predefinit, ci o schimbare fundamentală a relației cu cunoașterea, cu partenerul de dialog și cu cultura țintei.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (Consiliul Europei, 2001, rev. 2020) a consacrat perspectiva acțională ca fundament al predării-învățării limbilor, definind utilizatorul limbii ca „actor social“ care realizează sarcini lingvistice și nonlingvistice într-un context cultural precis. Această viziune implică o pedagogie în care activitățile de clasă simulează sau reproduc situații de comunicare reală, stimulând totodată reflecția interculturală.

Metodele active-participative se înscriu în filiația constructivismului socio-cultural elaborat de Vygotski (1978), care subliniază că înțelegerea se construiește prin interacțiune socială și că zona proximă de dezvoltare este activată optim în contexte colaborative. Transferul acestor principii în didactica FLE (Franceza ca Limbă Străină) presupune organizarea activităților astfel încât elevul să fie pus în situația de a negocia sensul, de a formula ipoteze și de a-și asuma riscul lingvistic.

Byram (1997) a extins modelul competentei comunicative prin introducerea dimensiunii interculturale, propunând conceptul de ”competență comunicativă interculturală”, care integrează cunoașterea, atitudinile, abilitățile și conștiința critică. Această perspectivă solicită în mod natural strategii didactice care pun elevii în contact cu alteritatea culturală și le solicită o postură reflexivă, nu doar receptivă.

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning) reprezintă una dintre cele mai coerente modalități de integrare a competențelor lingvistice şi interculturale. În cadrul unui proiect tematic, de exemplu, realizarea unui ghid turistic virtual al unui oraș francofon, utilizat într-un instrument digital precum Genially sau Book Creator, elevii produc texte autentice, negociază opțiunile lingvistice și se confruntă cu repere culturale specifice. Studii empirice demonstrează că acest tip de sarcină stimulează motivația intrinsecă și consolidează achizițiile lingvistice pe termen lung (Beckett & Miller, 2006).

Jocul de rol și simularea globală activează competențele pragmatice și discursive ale elevilor. Prin asumarea unui rol într-un scenariu simulat, o dezbatere în Parlamentul European, o negociere între parteneri culturali diferiți, elevii exersează registre lingvistice variate şi experimentează perspectivele celuilalt. Coste, Moore şi Zarate (2009) subliniază că astfel de activități construiesc competența plurilingvă şi pluriculturală, valorificând repertoriile lingvistice multiple ale elevilor.

Utilizarea instrumentelor digitale colaborative — Padlet, Mentimeter, Canva — permite activități sincrone sau asincrone în care producția lingvistică a elevilor devine vizibilă și dialogică. Colaborarea pe un panou Padlet în cadrul unei sarcini de comparare a tradițiilor culinare din țările francofone, de exemplu, antrenează competențe de scriere, de lectură critică și de raportare interculturală într-un format motivant și accesibil.

Integrarea metodelor active-participative implică o regândire a rolului profesorului, care devine facilitator al învățării, mai degrabă decât transmițător de conținut. Aceasta presupune planificarea atentă a sarcinilor comunicative, calibrate pe nivelul CECRL al clasei, și construirea unui cadru de încredere în care elevii să îndrăznească să producă limbă, chiar cu incorectitudini. Richards și Rodgers (2014) reamintesc că nicio metodă nu este universal eficientă și că eficacitatea sa depinde de contextul socioeducațional, de profilul elevilor și de coerența internă a demersului didactic.

Un alt aspect esențial este evaluarea competențelor interculturale, care rămâne o provocare metodologică. Portofoliul lingvistic european, jurnalul reflexiv sau grila de autoevaluare pot fi instrumente complementare testului tradițional, permițând elevilor să documenteze traiectoria lor de învățare și să înțeleagă progresul cultural, nu doar lingvistic.

Metodele active-participative nu sunt o soluție miracol, ci o orientare pedagogică coerentă, fondată teoretic și verificată practic, care transformă sala de clasă într-un spațiu al negocierii, al curiozității și al dialogului intercultural. Integrarea lor sistematică în orele de limbă franceză contribuie la formarea unor utilizatori autonomi și reflectivi ai limbii, pregătiți să navigheze cu competență și sensibilitate în spatii lingvistice și culturale diverse. în fond, a preda o limbă străină înseamnă a deschide o fereastră către celuilalt, iar metodele active sunt, poate, tocmai ramele acelei ferestre.

Bibliografie

Beckett, G. H., & Miller, P. C. (Eds.). (2006). Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future. Information Age Publishing.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.

Conseil de l’Europe. (2001, rev. 2020). Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Éditions du Conseil de l’Europe. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle (réédition). Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l’Europe.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305

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

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Educația senzorială perspective și practici în lucrul cu elevii cu TSA

Petcu Mariana
Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați

Imaginați-vă că sunetul unui fluorescent vă asurzește, că eticheta de pe tricou vă arde pielea ca un tăiș de cuțit, că lumina unei săli de clasă obișnuite vi se pare la fel de agresivă ca privirea directă în soare. Pentru mulți elevi cu tulburare de spectru autist (TSA), aceasta nu este o metaforă, este realitatea cotidiană. Sistemul nervos al acestor elevi procesează informațiile senzoriale într-un mod semnificativ diferit față de cel al majorității colegilor lor, generând fie o *hipersensibilitate* dureroasă, fie o *hiposensibilitate* care îi împinge să caute constant stimulare. Educația senzorială nu este, în acest context, un simplu exercițiu terapeutic auxiliar este, adesea, condiția prealabilă oricărui alt învățământ.

Teoria integrării senzoriale, dezvoltată de terapeuta ocupațională A. Jean Ayres în anii '70, oferă cadrul conceptual fundamental pentru înțelegerea acestui fenomen. Ayres descria integrarea senzorială ca procesul prin care creierul organizează informațiile primite prin simțuri pentru a produce răspunsuri adaptative. Când acest proces este disfuncțional, comportamentul copilului devine greu de înțeles pentru cei din jur: retragere bruscă, agitație aparent nemotivată, refuz alimentar, reacții disproporționate față de stimuli minori.

Este esențial ca educatorul să înțeleagă că aceste comportamente nu sunt acte de opoziție sau de rea-voință — ele sunt răspunsuri neurologice la un mediu pe care sistemul nervos al elevului îl percepe ca amenințător sau copleșitor. Această schimbare de perspectivă transformă radical relația pedagogică: în loc să sancționăm, începem să înțelegem; în loc să cerem conformitate, căutăm adaptare.

Profilul senzorial al fiecărui elev cu TSA este unic. Unii sunt hipersensibili la stimuli auditivi, dar hiposensibili la durere fizică. Alții caută constant stimulare proprioceptivă, se lovesc, se leagănă, se strâng în spații înguste, deoarece creierul lor are nevoie de acest tip de informație pentru a se regla. Identificarea acestui profil, prin observație sistematică și instrumente standardizate precum Sensory Profile (Dunn, 1999), este primul pas al oricărei intervenții senzoriale eficiente.

Înainte de a introduce activități senzoriale structurate, profesorul poate face mult prin simpla reorganizare a mediului fizic al clasei. Iluminatul puternic cu neon poate fi înlocuit sau temperat cu filtre; zgomotele de fundal pot fi reduse prin utilizarea covoarelor sau a panourilor fonoabsorbante; spațiile clare și previzibile, cu rutine vizuale afișate, reduc incertitudinea și, implicit, anxietatea senzorială.

Colțul senzorial, un spațiu delimitat în clasă, dotat cu obiecte de reglare (perne de presiune, obiecte de frământat, căști cu reducerea zgomotului, jucării kinestezice, panouri tactile), reprezintă un instrument de bază în orice clasă care include elevi cu TSA. Rolul său nu este recreativ, ci reglator: el oferă elevului un loc în care poate reveni la o stare de echilibru neurologic fără a fi nevoit să părăsească sala sau să întrerupă activitatea celorlalți.

Pauzele senzoriale integrate în rutina zilnică, scurte activități de mișcare, exerciții de respirație, stimulare proprioceptivă prin cărat, împins sau tras obiecte, contribuie la menținerea unui nivel optim de activare al sistemului nervos pe parcursul întregii zile școlare. Cercetările arată că elevii cu TSA care beneficiază de astfel de pauze prezintă o concentrare mai bună, mai puține comportamente perturbatoare și o mai mare disponibilitate pentru sarcinile academice.

Educația senzorială nu se limitează la gestionarea disfuncțiilor, ea este și o cale de cunoaștere. Prin explorare tactilă, vizuală, auditivă, olfactivă și gustativă, elevul cu TSA poate achiziționa concepte, vocabular și abilități cognitive în moduri care ocolesc barierele limbajului abstract. Nisipul kinetic, pasta de modelat, materialele naturale

(scoarță de copac, pietre, frunze, apă) transformă sala de clasă într-un laborator al simțurilor în care învățarea devine concretă, imediată și, esențial, plăcută.

Activitățile multisenzoriale pot fi articulare cu obiectivele curriculare: un exercițiu de numărare cu obiecte de texturi diferite dezvoltă simultan gândirea matematică și toleranța la stimuli tactili noi; o activitate de identificare a sunetelor din natură antrenează discriminarea auditivă și îmbogățește vocabularul. Această suprapunere a obiectivelor terapeutice cu cele educaționale este marca unei pedagogii speciale mature și eficiente.

Pentru a sprijini eficient un elev cu TSA, cadrul didactic poate integra strategii din așa-numita „dietă senzorială” — un program individualizat de activități care ajută la menținerea unui nivel optim de alertă.

Domeniu senzorial	**Sursă de dificultate**	**Strategie / Practică adaptată**
Auditiv	Zgomote de fundal, țipete, clopoțel	Căști antifonice, semnale vizuale pentru tranziții, zone de liniște.
Vizual	Lumini puternice, aglomerație pe pereți	Lumina naturală, panouri vizuale simplificate, paravane de delimitare.
Proprioceptiv / Tactil	Incapacitatea de a sta jos, agitație	Perne senzoriale de șezut, pături sau veste cu greutate, obiecte de strâns (*fidgets*).
Vestibular	Nevoia continuă de mișcare	Pauze active scurte (sărituri, legănat controlat), scaune balansoar.

Integrarea educației senzoriale în rutina zilnică nu îmbunătățește doar comportamentul elevului cu TSA, ci creează un mediu mai predictibil, incluziv și empatic pentru întreaga clasă.

Nu trebuie neglijat nici potențialul social al activităților senzoriale de grup. Jocurile de apă, nisip sau lut realizate în perechi sau în echipă mici creează contexte naturale de interacțiune în care presiunea comunicării verbale este redusă, iar contactul se produce prin intermediul unui obiect comun. Aceste momente de joc paralel sau cooperativ sunt adesea primele ferestre autentice de conectare socială pentru elevii cu TSA.

Educația senzorială nu este un lux pedagogic destinat unor clase privilegiate, este o nevoie fundamentală a elevilor cu TSA și o responsabilitate a oricărei școli care îi include. A înțelege că un copil *simte lumea altfel* nu înseamnă a-l vedea ca pe un caz dificil, ci ca pe un individ cu un sistem nervos care are nevoie de un alt tip de mediu pentru a se putea dezvolta. Când creăm acel mediu, când amenajăm cu grijă spațiul, când integrăm pauzele senzoriale în rutină, când transformăm explorarea simțurilor într-o cale spre cunoaștere, nu facem un favor; îndeplinim actul esențial al educației: *întâlnim elevul acolo unde se află și îl ajutăm să meargă mai departe.*

Bibliografie

Ayres, A.J. (1979). Sensory Integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services.

Dunn, W. (1999). Sensory Profile: User's Manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Kranowitz, C.S. (2005). The Out-of-Sync Child: Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder. New York: Perigee Books.

Gherguț, A. (2013). Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Polirom.

Grandin, T. & Panek, R. (2013). The Autistic Brain: Thinking Across the Spectrum. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Mircea, C. (2020). Autismul — ghid practic pentru părinți și specialiști. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Arta feedbackului: tipuri, principii, limbaj și instrumente online pentru o comunicare eficientă

prof. Urs Marcela Andrea
COLEGIUL TEHNIC ”TRAIAN VUIA”, ORADEA

Potrivit literaturii de specialitate, feedbackul poate fi definit în felul următor: FEEDBACK – Retroacţiune care se manifestă la nivelul a diferite sisteme (biologice, tehnice etc.) în scopul menţinerii stabilităţii şi echilibrului lor faţă de influenţe exterioare, retroacţiune inversă, conexiune inversă, cauzalitate inelară, lanţ cauzal închis. În context educațional feedbackul este mijlocul prin care profesorul poate primi părerea legată de activitatea pe care a susținut-o sau un lucru pe care l-a realizat. Acesta este foarte important pentru ca profesorul să își poată îmbunătăți performanțele din viitor. Așadar, feedbackul este foarte important pentru profesor, deoarece doar ascultând elevii acesta va ști cum să își adapteze modul de predare și materia pentru a se potrivi cu nevoile acestora. Deși multor elevi, această parte de feedback li se pare inutilă, ea de fapt are o pondere majoră în actul educațional.

Tipuri de feedback

- **Informal** – poate apărea oricând și e ceva ce apare spontan, în momentul sau în timpul acțiunii. Presupune existența construiri unui raport cu elevii pentru a-i încuraja, ghida, antrena efectiv în gestionarea învățării și luarea de decizii, zi de zi;
- **Formal** – este planificat și programat sistematic în cadrul unui proces. Este de obicei asociat cu sarcini de evaluare și urmărește atingerea unor standarde, formarea unor deprinderi și se înregistrează în scris, atât pentru elev cât și pentru școală;
- **Formativ**- scopul este de a monitoriza procesul de învățare la elevi pentru a asigura un feedback continuu și poate fi folosit de profesori pentru a-și îmbunătăți predarea, dar și de elevi pentru a-și îmbunătății procesul de învățare. E bine să apară înainte de evaluările sumative;
- **Sumativ**- scopul este de a evalua învățarea la sfârșitul unui capitol sau a unui ciclu – raportată la anumite standarde. Evaluarea constă în comentarii mai extinse legate specific de anumite aspecte ale muncii elevului, explică clar cum o notă derivă din criteriile oferite și comentarii constructive cu privire la îmbunătățirea activității;
- **Colegial** – feedback oferit între elevi. Nu doar profesorul este singurul expert care poate oferi

feedback. Cu instrucțiuni de bază și asistență continuă elevii pot învăța să ofere feedback de calitate, care este apreciat de colegi. Oportunitățile regulate de a primi și a oferi feedback pot îmbogăți experiențele de învățare ale elevilor;

- **De sine/reflexiv** – presupune abilități de autoevaluare și fixare de obiective. Prin modelare explicită și instrucțiuni elevii pot ajunge să se autoevalueze și astfel să devină mai independenți
- **Constructiv**:

– **Feedback negativ** – comentarii corective despre comportamente trecute – concentrarea pe comportamente care nu ar mai trebui repetate;

- **Feedback pozitiv** – comentarii pozitive despre comportamente trecute care pot fi continuate;

- **Feed-forward negativ** – comentarii corective despre acțiuni viitoare – se concentrează pe comportamente care trebuie evitate în viitor;

- **Feed-forward pozitiv** – comentarii pozitive despre comportamente viitoare. Se concentrează pe comportamente care vor îmbunătăți performanța, eficiența, reușita în viitor în viitor;

O altă clarificare adusă conceptului o regăsim la T.K. Gamble şi M. Gamble, care ne sugerează o distincție dintre feedbackul evaluativ şi feedbackul nonevaluativ. Astfel, feedbackul evaluativ presupune să dezvoltăm o opinie despre o problemă aflată în discuție:

- feedbackul evaluativ:
  - pozitiv – menține comunicarea în direcția curentă;
  - negativ – servește unei funcții corective;
  - formativ – feedback negativ amânat.
- feedbackul nonevaluativ:
  - de sondare – informații adiționale pentru ”completarea” problemei;
  - de înțelegere – distingerea adevăratei semnificații a celor spuse – parafrazare;
  - suportiv – problema este considerată importantă și semnificativă de ambele părți;
  - de tip ”Mesajul eu” – înlocuirea în comunicare a lui ”tu” cu ”eu”.

Elemente componente ale comunicării

Feedbackul este o comunicare în care efectuăm o judecată - pozitivă sau negativă - bazată pe propriul sistem de valori. În această arie, se disting trei tipuri de feedback : pozitiv, negativ şi formativ.

1) **Feedbackul evaluativ pozitiv** încearcă să menţină comunicarea în direcţia în care se află deja (spre

exemplu, dacă tinem un discurs, iar audienţa este satisfăcută de modalitatea de prezentare, vom încerca să păstrăm tipul de abordare folosit);

2) **Feedbackul evaluativ negativ** serveşte unei functii corective, care ajută la diminuarea/ eliminarea comportamentelor de comunicare nepotrivite (dacă este să luăm tot exemplul de mai sus, atunci când audienţa este plictisită sau nesatisfăcută de modalitatea de prezentare pe care am ales-o, tindem să ne modificăm sau să ne schimbăm abordarea);

3) **Feedbackul formativ** este un tip special de feedback negativ. Dacă feedbackul evaluativ pozitiv trebuie să fie oferit imediat ce o activitate a fost dusă la capăt cu succes (spre exemplu, formulări de tipul "Bună treabă!"), feedbackul evaluativ negativ ar presupune o amânare până în momentul în care activitatea ar putea fi reluată, astfel încât să fie văzut ca un sprijin mai degrabă decât ca o critică (dacă o echipă a făcut greşeli la ultima întâlnire, moderatorul va aştepta o nouă întâlnire pentru a afirma : "Haideţi să eliminăm astăzi erorile pe care le-am făcut ultima dată şi să încercăm să nu mai facem altele"). Feedbackul negativ să conţină formulări de tipul : "Eu văd situaţia ... " sau " Se pare că ... " , mai degrabă decât "Este aşa " , deoarece îi oferă celuilalt posibilitatea de a remedia problema fără a fi pus într-o lumină proastă pentru greşeala făcută;

4) **Feedbackul nonevaluativ** se foloseşte atunci când vrem să aflăm mai multe despre sentimentele unei persoane sau vrem să o ajutăm să-şi formuleze anumite păreri asupra unui subiect anume (accentul este pus pe faptul că nu vom face referiri la propriile noastre idei şi judecăţi în legătură cu problema în cauză); persoana respectivă explorează propriile probleme şi găseşte propriile soluții la acestea. În consecinţă, putem spune că feedbackuI nonevaluativ este eficient în a întretine şi optimiza comunicarea.

În lucrarea ”Comunicarea eficientă”, Ion-Ovidiu Pănișoară îi citează pe Teri Kwal Gamble și Michael Gamble care vorbesc de patru moduri de feedback nonevaluativ:

1). **Feedbackul de sondare** presupune să cerem persoanei din faţa noastră informaţii adiţionale pentru "completarea" problemei. Dacă un student a luat o notă mică la un examen şi ne spune: "Sunt supărat - toti prietenii mei au luat note mai mari ca mine", conform acestui tip de feedback, profesorul va putea să-i răspundă : " Şi de ce te supără această situaţie ? ". Astfel, îi dăm persoanei în cauză ocazia de a identifica motivaţia reală asupra problemei care o frământă. În contrast cu aceasta, o abordare de tipul : " Notele nu contează - poţi lua o notă excelentă data viitoare dacă înveţi" poate să nu surprindă problema şi să pară/fie o abordare superficială, catalogată în acest mod şi de către student, astfel încât acesta să fie tentat să intre într-o stare defensivă. Or, spre exemplu, dacă un elev a luat o notă de 9 la

un examen şi ne spune : "Sunt supărat pentru nota primită" , deşi toţi colegii lui luaseră la aceeaşi lucrare note de 4 şi 5, cadrul didactic este tentat să-i răspundă : "Ai luat mai mult decât ceilalţi" , "Nota nouă este o notă excelentă" , " Dacă înveţi tot atât de bine, data viitoare vei lua cu siguranţă zece " etc. Aceste abordări nu sunt rele sau bune în sine, dar pot să nu se potrivească deloc cu situaţia elevului, şi să nu-i ofere acestuia sprijinul necesar. Cum asta? Foarte simplu, să luăm un singur caz: părintele elevului i-a promis acestuia că dacă ia nota 10 la acest examen îi va cumpăra un cadou pe care elevul şi-l doreşte cu ardoare. În cazul notei 9, acest vis este posibil să nu se mai îndeplinească şi astfel, se observă cum abordările anterioare nu aveau cum să fie de vreun ajutor;

2) **Feedbackul de înţelegere** presupune să încercăm să distingem adevărata semnificaţie a celor spuse de cealaltă parte; aceasta se poate face prin parafrazare. Parafrazarea ne arată modul în care avem grijă de interlocutorii noştri şi de problemele lor; în parafrazare, fiecare răspuns motivează relaționările, deoarece este încurajată cealaltă persoană să-şi descrie în detaliu sentimentele;

3) **Feedbackul suportiv** presupune că problema pe care cealaltă persoană o consideră importantă şi semnificativă este apreciată şi de ascultător (receptor) ca fiind importantă şi semnificativă. Feedbackul suportiv este dificil, deoarece trebuie să fim capabili să reducem intensitatea sentimentelor altor persoane, lăsându-le să cunoască faptul că le considerăm problemele reale şi serioase (în opozitie cu aceasta este abordarea prin care problemele celorlalţi sunt minimalizate - abordare oarecum "naturalizată" în interactiunea umană, implicit educaţională). Spre exemplu, comentarii de tipul : "Nu trebuie să te îngrijorezi din cauza asta" sau : "Aceasta este tot ceea ce te supără ? " sunt evident descurajante. Putem, mai degrabă, să încercăm o abordare de tipul : " Văd că eşti supărat - să discutăm despre asta ; sunt sigur că vei găsi o cale de a rezolva problema" sau : "Văd că eşti îngrijorat; nu te învinovăţesc pentru supărarea ta" (un exemplu des întâlnit este uşor umoristic: dacă un prieten se plânge: "Mă doare măseaua ! ", de obicei i se răspunde complet descurajant, "O să-ţi treacă !"). De altfel, la fel ca la exemplul precedent, şi aici trebuie să ştim despre ce este vorba. De multe ori, cel de lângă dumneavoastră nu vă cere soluţii. Arătaţi-i puţină înţelegere şi va fi suficient;

4) **Feedbackul "mesajul-eu"**- De cele mai multe ori, modalitatea noastră de a pune problema este de a centra mesajul negativ asupra celeilalte persoane : "Tu mă aduci în starea asta" , va spune, poate, un profesor supărat pe elevul/studentul său. Pentru a evita o astfel de abordare (care conduce inevitabil la dificultăţi şi blocaje în comunicare) se propune să înlocuim în mesajele pe care le transmitem celorlalti cuvântul " tu" cu " eu". Dacă, spre exemplu, un părinte îi spune copilului său "mă deranjezi", interpretarea copilului ar trebui să fie " sunt rău", ceea ce îl conduce pe acesta la o atitudine defensivă

" nu sunt rău", şi deci ostilă părintelui. Dar dacă, spre exemplu, părintele îi spune copilului "sunt într-adevăr extrem de obosit şi nu mă simt în stare să mă joc cu tine acum", copilul va gândi probabil că "tata este obosit ", ceea ce descurajează reactiile defensive şi ostile la adresa părintelui şi le încurajează pe cele afective şi de apropiere (copilul se va putea centra pe cum să nu-şi obosească părintele şi, mai mult, pe modalităti de protejare a acestuia) . De altfel, credem că o astfel de poziţie (trecerea de la "tu" la "eu") îi permite celuilalt să se centreze tocmai asupra persoanei care are o problemă. Abordarea în cauză încurajează proiectarea sinelui în celălalt (şi în problema pe care o are acesta). În aceste condiţii, comportamentul se poate schimba fără să fie prejudiciată în vreun fel imaginea de sine a persoanei - lucru care s-ar fi întâmplat dacă acesteia i se reproşa comportamentul.

Principii ale feedbackului

Scopul feedbackului este de a oferi elevilor o perspectivă care îi ajută să-și îmbunătățească performanța. Iată câteva principii ale feedbackului conform lui David J. Nicol și Debra Macfarlane-Dick în lucrarea ”Formative Assessment and Self – Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice” (2006):

1. **Clarificarea ideii de performanță bună**. Elevii necesită obiective, criterii, standarde așteptate pentru care își pot evalua progresul. Exemplele includ furnizarea de instrucțiuni scrise clare și concise, videoclipuri cu instrucțiuni și exemple;
2. **Facilitarea dezvoltării autoevaluării (reflectării) în învățare**. Elevii au nevoie de oportunități de a practica aspecte ale propriei lor învățări și de a reflecta asupra acelei practici. Exemplele includ procesele de feedback de la colegi și auto-feedback;
3. **Furnizarea de informații de înaltă calitate elevilor despre învățarea lor**. Feedbackul profesorilor este o sursă pe baza căreia elevii își pot evalua progresul și pot verifica propriile construcții interne de obiective, criterii și standarde. Feedbackul trebuie să fie în timp util, să acorde prioritate căilor de îmbunătățire și accesibil;
4. **Încurajarea dialogului între profesori și colegi în jurul învățării**. Feedbackul ca dialog înseamnă că elevii nu numai că primesc informații de feedback inițiale, dar au și posibilitatea de a implica profesorul în discuții despre acel feedback. Exemplele includ feedback colectat furnizat pentru discuții în grupuri mici și întâlniri de birou virtuale;
5. **Încurajarea convingerilor motivaționale pozitive și a stimei de sine.** Focusul feedbackului se pune pe obiective de învățare (stăpânirea subiectului), mai degrabă decât pe obiective de performanță

(trecerea testului, arătând bine). Feedbackul dat ca note s-a dovedit a avea efecte deosebit de negative asupra stimei de sine a elevilor cu capacitate redusă. Exemplele includ furnizarea de note după ce elevii au răspuns la comentariile de feedback și includerea proceselor de schiță și de trimitere;

6. **Oferirea de oportunități pentru a reduce decalajul dintre performanța actuală și cea dorită**. Feedbackul este de cea mai bună calitate și duce la schimbări în comportamentul elevilor? Feedbackul ar trebui să îi ajute pe elevi să recunoască următorii pași în învățare și cum să-i facă, atât în timpul producției, cât și în legătură cu următoarea sarcină. Exemplele includ furnizarea de feedback cu privire la lucrările în curs și utilizarea unor sarcini în două etape în care feedbackul din prima etapă ajută la îmbunătățirea etapei a doua;
7. **Furnizarea de informații profesorilor care pot fi folosite pentru a ajuta la formarea predării**. Pentru a produce feedback care să răspundă nevoilor elevilor, profesorii înșiși au nevoie de date bune despre modul în care elevii progresează. De asemenea, trebuie să fie implicați în revizuirea și reflectarea asupra acestor date și în luarea de măsuri pentru a sprijini dezvoltarea autoreglării la elevii lor. Exemplele includ, lucrări de un minut, teste de diagnostic și „întrebări cheie” pentru discuții.

Limbajul feedbackului

Limbajul utilizat în furnizarea de feedback poate influența puternic valoarea pe care o are pentru învățarea elevilor. Prea vag și elevul are cunoștințe limitate pentru a merge mai departe. Prea complex și elevii pot deveni confuzi sau copleșiți. Dacă feedbackul evidențiază doar erorile comise sau criteriile îndeplinite, atunci elevii se pot chinui să înțeleagă cum să se îmbunătățească. Limbajul prea critic poate determina elevii să simtă că eforturile lor nu au fost recunoscute, iar limbajul excesiv de gratuit poate determina elevii să ignore domeniile de îmbunătățire. Când se furnizează feedback cu privire la evaluările scrise, există diferite tipuri de răspuns care pot fi folosite pentru a încuraja elevii să-și dezvolte expresia scrisă. Aceste răspunsuri variază de la facilitarea acțiunii independente la o abordare mai instructivă sau mai corectivă. Câteva tipuri de limbaj conform Lui Lil Brannon și C. H. Knoblach (1982) sunt:

- **Limbajul facilitativ** presupune ridicarea de întrebări pentru a stimula acțiunea elevilor sau pentru a încuraja strategii de revizuire independente. Adesea folosit pentru a ajuta elevii să devină mai responsabili pentru identificarea propriilor erori și încurajarea acestora să-și rezolve problemele. Exemplele includ: „Unde este afirmația tezei tale?”, „Care este scopul acestui argument?” Cu toate acestea, o limitare a utilizării limbajului facilitator este că elevii au nevoie de informații explicite

despre locul în care nu au îndeplinit criteriile. Deci, doar prin a pune o întrebare despre scrierea lor, îi poate lăsa încă confuzi cu privire la motivul pentru care trebuie să se schimbe ceva;

- **Limbajul directiv** oferă observații instructive care le spun elevilor cum se pot îmbunătăți. Acest tip de limbaj înseamnă că răspunsurile dvs. sunt formulate în mare parte ca direcții privind ceea ce trebuie să se schimbe, de ex. „Eliminați această secțiune, deoarece nu are sens în contextul argumentului dvs.” Rațiunea dvs. pentru utilizarea acestui tip de feedback ar putea fi să evidențiați pentru elevi exact unde sunt erorile și cum să îmbunătățiți această sarcină de evaluare. O limitare a feedbackului directiv este că poate lăsa elevii să vadă evaluările ca pe un joc de ghicire, încercând să anticipeze care sunt așteptările dumneavoastră;

- **Limbajul corectiv i**nclude comentarii de copiere-editare care evidențiază de obicei erori în sintaxă și gramatică. Exemplele includ: etichetarea sau încercuirea erorilor, corectarea sau rescrierea unei fraze sau trimiterea elevilor la servicii de sprijin academic, cum ar fi biblioteca sau o întâlnire cu un consilier pentru abilități de învățare;

Instrumente online în acordarea feedbackului

Feedbackul este mijlocul prin care profesorul poate primi părerea legată de o activitate pe care a susținut-o sau un lucru pe care l-a realizat. Există variante tradiționale, în format letric, dar se poate opta pentru metode alternative de obținere a feedbackului, prin intermediul aplicațiilor online. Iată câteva aplicații online utile și eficiente în obținerea feedbackului.

1. **Aplicația MENTIMETER** - Aplicația permite interacțiunea cu un grup, în timp real și obținerea de feedback instant. Aplicația îți dovedește utilitatea mai ales în realizarea de sondaje. Cu ***Mentimeter*** se pot crea suporturi vizuale interactive, în care profesorul integrează instrumente pentru feedback sincron: sondaje și întrebări deschise. Fiecare elev se conectează pe www.menti.com utilizând un computer, tabletă sau telefonul mobil și „participă”, în același timp contribuind la redimensionarea sau personalizarea experienței de învățare care se construiește în clasă. Elevul poate fi solicitat să ofere feedback sub formă de simple cuvinte sau afirmații care pot apoi să se configureze într-un ”norișor de cuvinte”, ”o scară gradată” sau o ”matrice curgătoare”, în funcție de șablonul ales. Participarea directă a respondenților necesită utilizarea unui cod (număr) generat de propunător.
2. **GOOGLE FORMS -** *Google Forms* face parte din pachetul de instrumente numit **G.Suite**, prin care se pot crea sondaje și chestionare online gratuit. *Google Forms* permite să colectezi informații folosind

chestionare sau sondaje personalizate. Aceste rezultate sunt înregistrate automat pe o foaie de calcul Excel, oferind autorului chestionarului sau sondajului posibilitatea ca aceste rezultate să fie verificate în timp real pe tot parcursul desfășurării lor;

3. Aplicația **ANSWERGARDEN –** *AnswerGarden* este un instrument minimalist de oferit feedback, care poate fi accesat la adresa www.answergarden.ch. Se poate folosi la clasă ca un instrument educațional sau ca un instrument de brainstorming. După crearea întrebării se poate împărtăși linkul prin mijloacele de comunicare alese. Răspunsurile vor fi sub forma unor cuvinte de maxim 20-40 de caractere, vizibile de către toți participanții la chestionar;
4. Aplicația **TRICIDER –** *Tricider* este un instrument digital utilizat în educație pentru realizarea de sondaje, dezbateri, vot pentru idei și soluții la probleme date, accesibil la adresa www.tricider.com. Elevii pot răspunde folosind propriile dispozitive și au posibilitatea de a propune idei, a le evalua și a vota, fără a fi nevoie să se afle în același loc. Avantajul aplicației *Tricider* este că permite răspunsuri deschise și evidențiază ideile cele mai populare votate de elevi.
5. Aplicația **POLL-MAKER** – Cu *Poll Maker* se pot crea sondaje într-un mod foarte simplu, la adresa www.poll-maker.com. Aplicația este foarte ușor de folosit și nu presupune înscriere în aplicație. Urmând doar trei pași se poate obține o modalitate de a realiza un sondaj care poate fi apoi transmis respondenților, poate fi ajustat și a căror rezultate pot fi colectate și păstrate.

Bibliografie:

1. Brannon, L., & Knoblauch, C.H. (1982). On students' right to their own texts: A model of teacher response. *College Composition and Communication*;
2. Gamble T. K. & Gamble M. (1993) – *Communication Works*, McGraw-Hill;
3. Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice;*
4. Pânișoară I.O., (2015) - *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași;
5. Pânișoară I.O., (2015) – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Ediția a II-a* , Editura Polirom, Iași.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

ROLUL MODELELOR ÎN EDUCAȚIE

Petric Beatrix
Liceul Teoretic „Pintea Viteazul” Cavnic

Ca să ființăm și să evoluăm în plan personal, avem nevoie de un reper, de un ghidaj. Ne uităm în dreapta și în stânga ce sunt unii, cum evoluează alții, pentru a îndrăzni s-o luăm și noi pe-o cale. Căutăm modelul în afară, dând sens și ascultând întrucâtva de chemările interiorului nostru. Pentru a ajunge la noi, trecem prin (pe la) alții. Nu ne putem percepe cum trebuie dacă nu încercăm o privire prin „ochii” celorlalți.

În fond, ce este un model formativ? Modelul paideic este o zare ideatică, o chemare normativă ce ne spune cum trebuie să devenim, unde trebuie să ajungem. Modelul poate fi atât o construcție ideatică, abstractă, cuprinzând imperative și valori (uneori ușor utopice), dar se poate identifica și în modul de a fi, de a gândi, de a deveni propriu unui semen din preajmă.

Modelele pot fi directe, identificabile imediat în realitatea proximă în care suntem integrați (profesorul meu, prietenul meu etc.), dar pot fi și indirecte, mediate de diferite ipostaze culturale (literatură, film, mitologii – mai vechi sau mai noi etc.). Modelele pot fi atât reale, naturale, cât și ireale, construite. Ele sunt purtătoare de valori, dar și de false valori. Le putem întâlni din întâmplare, fără căutări îndârjite, noi ducându-ne spre ele, din inițiativa proprie (chiar dacă dimensiunile acesteia ni le-am proiectat demult în spiritul nostru), dar, de multe ori, acestea ne sunt sugerate, induse sau impuse cu acribie prin tehnici sofisticate de manipulare a conștiințelor. De regulă, modelele sunt livrate sau sugerate de alții. Mentorii și profesorii cu experiență pot juca un rol important în viața adolescenților, oferindu-le sfaturi și îndrumări valoroase pentru dezvoltarea personală și profesională. Educația instituționalizată reprezintă o hetero-modelare (formare de către alții), după repere de multe ori unice, standardizate, în conformitate cu o gamă destul de săracă de elemente, dacă nu chiar unilaterale. Cel mai bun model este cel pe care îl identificăm sau edificăm pe cont propriu. Căutarea de unul singur a modelului autentic și potrivit propriului eu ar trebui să constituie ținta supremă a oricărui program de pregătire.

În primul rând, de mici, copiii sunt învățați prin „imitație” să vorbească, să se comporte pentru ca, mai târziu, modelele să reprezinte un mijloc de cunoaștere a sinelui, a competențelor de care dispun. Primul model pentru copil îl reprezintă familia, mama fiind un exemplu bun de urmat pentru fete, iar tatăl pentru băieți. Este foarte important ca părintele să-i confere copilului spiritul de încredere în sine, să-l ajute în explorarea lucrurilor noi, dezvoltând copilului sentimentul de
siguranță.

În al doilea rând, în adolescență individul caută să-și formeze și să-și dezvolte o identitate

personală și vocațională, încearcă să se identifice cu un rol profesional. Pentru a ajunge la un simț clar și coerent al identității, adolescenții se implică în diverse roluri fără a se angrena concret în vreunul, manifestând totodată și un comportament indezirabil, prin însuși conflictual interior prin care trece. Pe de o parte, își dorește să aibă inițiativă într-o acțiune, pe de altă parte, este inhibat de părinții care-i dirijează și limitează fiecare acțiune. Eșecul în dobândirea unei identități clare, durabile, are ca rezultat difuziunea rolului, confuzia dintre ceea ce este și ceea ce dorește să fie.

Scopul educațional este acela de formare a copilului autonom prin acordarea unei anumite independențe, discret controlată de părinți. Presiunile puternice din partea părinților sau a societății pot determina dezorientarea și disperarea adolescentului. Acestea au ca rezultat înstrăinarea fizică sau psihică de mediile normale, iar în cazurile extreme ale difuziunii rolului, tânărul poate adopta o identitate negativă.

Identificarea este un proces care se realizează în două etape şi este implicat în învățarea bazată pe observație. Aceasta are loc într-o perioadă mult mai mare de timp decât imitarea şi se crede că, în mare măsură, învățarea rolurilor sociale, cum ar fi învățarea rolului de gen şi sex, are loc prin procesul de identificare. Prezența modelelor de rol este foarte importantă în dezvoltare. În jurul copilului trebuie să existe oameni pe care acesta să îi poată copia, ca să își poată forma o idee despre felul în care o ființă umană reală se comportă într-un anumit rol social. Astfel de modele de rol îi oferă copilului o linie de ghidare, care-l va orienta spre un comportament adecvat în viață. O serie de experimente au investigat imitarea la copii si s-a constatat că nu toate modelele au fost imitate în mod egal. În principiu, copiii au imitat modelele pe care le-au considerat similare lor, de exemplu pe cele de același sex. Alți cercetători au investigat felul în care stimulii pozitivi (cum ar fi lauda sau încurajarea) pot influența învățarea prin imitare.

Modelul atrage prin aceea că el întrece cu ceva felul de a fi al persoanei la un moment dat. Prin el îmi dau seama că ceva din ființa mea este precar sau limitat, dar, în același timp, mă și mobilizez pentru a depăși starea conștientizată. Tentația asemănării cu chipul altuia se naște în cazul unei diferențe axiologice autoasumate și recunoscute de cel în cauză. De aceea, nu-mi pot propune să „semăn” cu mine însumi, ci cu „altceva” sau „altcineva”. Progresul și împlinirea în plan axiologic sunt incompatibile cu situările uni-nivelare, tautologice. Modelarea presupune acceptarea unei alterități, care mă întrece valoric (sau, cel puțin, așa cred eu despre aceasta). Există însă riscul ca în această devenire și acaparare a trăsăturilor modelului să pierd din vedere distanța care trebuie s-o păstrez față de el. Acapararea totală a unui model mă poate desființa pe mine ca entitate, ca personalitate. Nu toate notele modelului sunt transferabile sau benefice pentru mine și nu toate trăsăturile mele se lasă modelate în sensul cerut de model. Modelarea este, de fapt, o negociere între eul propriu și alteritate. Aceasta este un fel de fericită întâlnire ce cauzează o revelare a unor calități pe care le posed deja dar care sunt „trezite” de abia de căutare, de o re-găsire a mea pe drumul către model. Încăpățânarea de a deveni identic cu modelul mă conduce către desființare.

Modelul va funcționa doar ca un punct de referință pentru cel ce tinde să și-l aproprie. Trebuie să ne ducem suficient de mult către acesta, dar să și păstrăm distanța cuvenită. Modelul veritabil ne pune în mișcare, ne urnește ființa din loc, dar ne pune și pe gânduri, ne invită la reflexie, ne trimite, printr-un fel de recul, la noi înșine. Într-o anumită măsură, el ne ține pe loc, ne stabilizează într-o matcă care ni se potrivește sau este pe măsura noastră.

Modelul este un pretext pentru regăsirea proporțiilor noastre adevărate. Este bine să știm cât să ne apropiem de el, până unde merge filiația, când și cât să ne împotrivim acestuia. „Despărțirile” de model sunt normale și pot să dea seama tocmai de măreția forței și amplorii lucrării acestuia asupra noastră. Adevăratul model este cel ce ne trimite dincolo de el, cu ceva din el, pentru regăsirea naturii noastre intime. Ocultarea sau dispariția modelului anunță maturizarea modelării noastre. Forța modelului stă în amplitudinea și adâncimea modelării.

Poveștile sunt cruciale pentru dezvoltarea copilului. Ele arată adevăruri comune, lumești, despre oameni și despre lumea din jurul lor într-o manieră simplă. Poveștile și basmele îi arată copilului scopuri prestabilite de oameni, îi învață comportamente adecvate și, mai mult, familiarizează copiii cu normele morale răsplătite de societate.

Poveștile constau în adevăruri universale și reflectă valorile perioadelor de timp și ale societăților din care sunt derivate. Multe dintre acestea au încă o valoare semnificativă, chiar și în zilele noastre. Personajele, acțiunile și recompensa lor duc la dezvoltarea problemelor morale. Binele învinge răul, dreptatea triumfă, ne-arogantul are noroc în dragoste, inteligența învinge forța fizică, în timp ce bunătatea, sârguința și munca grea duc la recompensă.

Fără necesitatea neapărată a redării unei lecții morale sau a unei interpretări, copilul descoperă în mod intuitiv semnificațiile ascunse ale poveștii, care sunt importante pentru el la un moment dat, în funcție de stadiul psiho- dezvoltarii emoționale.

Într-un mod aproape magic, îndrăznim să spunem, basmele identifică procesele de maturare în dezvoltarea individuală a fiecărui copil și oferă un teren fertil care permite conectarea cu mediul facilitator al copilului. Deoarece poveștile se ocupă de probleme cheie și experiențe emoționale din copilărie, ele stimulează cu ușurință mecanismele de proiecție și identificare.

Un model ne-a format cu adevărat când nu mai avem nevoie de el, când ne putem descurca fără el. Și, poate, atunci când noi înșine am devenit, pe nesimțite, un alt model, cu aceeași soartă, pentru alții. Modelul nu este „mare” prin el însuși, ci prin ceea ce urmează după ce acesta a încetat să mai fie…

În concluzie, lipsa experientei este un dezavantaj în viața adolescenților, motiv pentru care modelele sunt necesare în crearea caracterelor umane.

Bibliografie:

https://www.constantincucos.ro/2014/10/rolul-modelului-in-educatie

https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-din-bucuresti/psihopedagogie/rolul-modelelor-tema/21325345

https://e-theatrum.com/impactul-povestilor-asupra-dezvoltarii-imaginatiei-copiilor/

OPORTUNITĂȚILE PE CARE PRACTICILE PROFESORULUI RELEXIV LE ADUC ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Petric Beatrix
Liceul Teoretic „Pintea Viteazul” Cavnic

Predarea reflexivă este un proces, individual sau de grup, în care se formulează întrebări și se caută răspunsuri asupra felului în care activitatea și persoana profesorului influențează modul în care se produce învățarea sa personală și a elevilor săi. Altfel spus: să știi ce și de ce ca și profesor, să ai un credo profesional, să îți pui întrebări înainte de a acționa, în timpul acțiunii și după acțiune, să practici un scepticism politicos în dialogul cu tine și ceilalți colegi, să te consulți cu alții, să susții cauza celor pe care îi ai în grijă.

Profesorul îndeplinește o profesiune de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viață, de activitatea socio-profesională, morală și cetățenească. Personalitatea profesorului în condițiile învățământului actual presupune și o serie întreagă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Profesorul își asumă deci o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. În școală, profesorul este conducătorul activității didactice care se desfășoară în vederea realizării obiectivelor prevăzute în documentele școlare.

Asumându-și o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conștientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesiuni îl au anumite componente ale personalității: cultura profesională, calitățile atitudinale și cele aptitudinale. Defapt, pentru ca anumite cunoștințe să fie transmise de la o persoană la alta și acceptate, trebuie întotdeauna ca între ele să existe un schimb afectiv format din încredere și dispoziție receptivă dintr-o parte și din alta. Rolul profesorului poate să fie analizat și din perspectiva relației profesor-elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare), se impune o nouă abordare a relației profesor-elev: asumarea de către profesor și elevi a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional; recunoașterea reciprocă a „dreptului de a fi altfel” și valorizarea fiecărei ființe umane în parte, indiferent de cât și de cum este diferită; încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa; recunoașterea faptului că toți elevii și profesorii sunt parteneri sociali cu funcții complementare, dar cu responsabilitate comună; considerarea școlii ca mediu de construcție culturală; renunțarea la principiul „căii optime unice” și conștientizarea faptului că majoritatea problemelor sociale și umane au mai multe soluții echi-finale și echivalente; promovarea autenticității și sincerității – a fi tu însuți este mai important decât a avea dreptate.

Educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi.

Un dascăl reflexiv se gândeşte cum poate face astfel încât activităţile didactice pe care le desfăşoară să-i fie eficiente, urmând algoritmul procedural : Ce voi face ? ,Cu ce voi face ?,Cum voi face ? ,Cum voi şti dacă am făcut bine sau nu ? Pentru aceasta este nevoie de o metodă raţională de pregătire a activităţilor didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta improvizaţiei. Profesorul bine informat şi format, deplin convins de eficacitatea acestui tip de lecţii, acestor metode noi, să înceapă, motivat fiind de finalităţile lecţiei, proiectarea uniăţilor de învăţare.

Dascălul reflexiv asigură succesul numai dacă are abilitatea de a crea, de a promova situaţii educaţionale care să conducă la învăţare eficientă, la dezvoltarea gândirii critice.

Profesorul autentic este cel care acționează din propria sa autoritate profesională, este onest (caută și practică adevărul) și este direct (clar, precis). Vorbește aici și acum (la subiect), din sine (lucruri pe care le-a experimentat mental, emoțional, obiectual) și fără prejudecăți asupra altora (spune deschis ce experimentează în preajma altora). Modul în care predă acest profesor se poate foarte bine întemeia pe principiile învățării din psihologia umanistă emise de Carl Rogers: învățăm dintr-o curiozitate naturală; învăţarea semnificativă se produce când conţinutul acesteia este relevant pentru scopurile personale şi când se produce prin acţiune; învăţarea este uşurată când cei care învaţă sunt implicaţi responsabil în proces; independenţa, creativitatea şi încrederea în sine apar când auto-criticismul şi auto-evaluarea sunt reduse, iar evaluarea făcută de ceilalţi este de importanţă secundară. Pentru a deveni un astfel de profesor este nevoie să verificăm oglinda zilnic întrebându-ne**:** în ce măsură ceea ce sunt în interior este congruent cu ceea ce văd în această oglindă? Cum mă pot vedea mai clar şi mai obiectiv? Cine (mai) sunt din punct de vedere profesional? (dimineaţa) cum m-am manifestat azi? Am dat maximul pe care puteam să îl dau? Am fost prezent în aici şi acum? Cum s-a regăsit crezul meu profesional în ceea ce am făcut? (seara)

Observarea imaginii noastre reflectate la nivelul elevilor ne aduce ca şi beneficiu fineţea. Profesorul fin, rafinat este o persoană de calitate; are deja un stil elegant de design şi realizare a predării; este interesat de găsirea *soluţiei elegante* în predare – cum se poate obţine maxim de învăţare cu minim de efort şi irosire de resurse; caută calitatea învăţării; modelează excelenţa. Pentru a deveni un astfel de profesor este nevoie să verifici constant cum arată la nivelul elevilor tăi imaginea a ceea ce ai dorit să transmiţi, să verifici constant calitatea şi eficienţa învăţării prin întrebări precum**:** ce resurse sunt necesare pentru ca elevii să dobândească acele competenţe pe care mi-am propus să le dezvolt? Care ar fi cea mai simplă manieră de a explica? Cum pot elimina ostentaţia, afectarea şi parada de erudiţie din stilul meu? Cum răspunde structura lecţiei mele nevoilor fiecăruia dintre elevii mei? Predau ce am intenţionat să predau? (înainte de predare). Cât de corect receptează elevii ceea ce tocmai transmit? (în timpul

predării) Căror nevoi de învăţare ale elevilor mei şi ale mele am răspuns azi? În ce măsură am răspuns acestor nevoi? Am irosit resurse? Am obţinut maximul care putea fi obţinut cu resursele pe care le-am utilizat? Ce e nevoie să schimb în designul meu pedagogic? (după predare)

Autenticitatea ne aduce apropierea de bine, înţelepciunea ne aduce apropierea de adevăr, fineţea ne aduce apropierea de frumos.

Profesorii din ziua de astăzi se confruntă cu un orizont al aşteptărilor în continuă schimbare. Pentru a menţine un standard ridicat al actului didactic, ei au nevoie de un set sofisticat de competenţe, precum şi de abilitatea de a se adapta la diverse medii de învăţare. Conform unui raport Eurydice recent, „Profesia de cadru didactic în Europa” (iunie 2015), un procent ridicat de profesori se simt mai bine pregătiţi să-şi înceapă activitatea didactică atunci când au urmat un program de formare iniţială decât atunci când nu l-au frecventat. (În 15 ţări europene, nivelul minim al programelor de formare iniţială este cel de licenţă, pe când în 17 ţări, este cel de master.)

Cu toate acestea, există o mare discrepanţă între cursurile de reciclare pe care le urmează adesea profesorii de la catedră şi competenţele de care aceştia spun că au nevoie: competenţe de lucru cu elevi cu nevoie speciale, competenţe TIC pentru predare, noile tehnologii la locul de muncă, strategii de învăţare individualizată şi formarea de competenţe interdisciplinare la elevi.

Pentru a putea reacţiona la ritmul schimbător al cerinţelor, profesorii au nevoie de un sprijin adecvat şi de posibilitatea de a urma activităţi de formare continuă, în cadrul cărora să-şi formeze competenţe de învăţare pe tot parcursul vieţii şi să colaboreze cu colegii. Pe lângă activităţile de formare oficiale şi tradiţionale, cum ar fi, de exemplu, cursurile, îşi fac apariţia şi alte forme de activităţi de formare continuă, mai puţin formale, însă axate mai mult pe colaborare şi implicare în comunitate.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII CLASEI A IV-A

Învățător Dragoș Bibire

Liceul Tehnologic,,Georgeta Jurgea Cancicov” Parincea-Bacău

Comunicarea reprezintă una dintre competențele-cheie necesare formării și dezvoltării armonioase a personalității elevului. În ciclul primar, dezvoltarea competențelor de comunicare ocupă un loc central, deoarece limbajul constituie principalul instrument prin care copilul înțelege lumea, stabilește relații și își exprimă gândurile, emoțiile și opiniile. Clasa a IV-a reprezintă o etapă importantă în consolidarea achizițiilor dobândite în anii anteriori și în pregătirea elevilor pentru trecerea către ciclul gimnazial. Prezentul articol evidențiază importanța dezvoltării competențelor de comunicare la elevii clasei a IV-a și propune modalități interactive și inovatoare de stimulare a exprimării orale și scrise.

În societatea contemporană, comunicarea eficientă reprezintă o condiție esențială pentru integrarea socială și profesională a individului. Capacitatea de a asculta activ, de a formula mesaje clare, de a argumenta o opinie și de a adapta limbajul la diferite situații de comunicare constituie competențe indispensabile pentru reușita personală și socială.

Școala are un rol fundamental în formarea acestor deprinderi, iar învățătorului îi revine responsabilitatea de a crea contexte variate de comunicare, adaptate particularităților de vârstă ale elevilor. La nivelul clasei a IV-a, elevii dispun deja de un vocabular mai bogat și de experiențe de învățare care le permit exprimarea unor idei mai complexe. Totuși, aceștia au nevoie de sprijin pentru a-și organiza mesajele, pentru a comunica fluent și coerent și pentru a manifesta încredere în propriile capacități.

Dezvoltarea competențelor de comunicare nu trebuie privită exclusiv ca o sarcină a disciplinei Limba și literatura română. Comunicarea este o competență transversală, care poate fi exersată în cadrul tuturor disciplinelor și activităților școlare.

Importanța dezvoltării competențelor de comunicare

Competența de comunicare presupune capacitatea elevului de a recepta, înțelege și transmite mesaje în diferite contexte. Aceasta include atât comunicarea orală, cât și comunicarea scrisă, dar și elemente ale comunicării nonverbale și paraverbale.

În perioada școlarității mici, dezvoltarea limbajului contribuie în mod direct la dezvoltarea gândirii. Prin comunicare, copilul își exprimă propriile idei, formulează întrebări, caută explicații, argumentează și interacționează cu cei din jur.

O bună competență de comunicare contribuie la:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- îmbogățirea vocabularului;
- formarea capacității de exprimare clară și coerentă;
- dezvoltarea gândirii critice și creative;
- cultivarea capacității de ascultare activă;
- dezvoltarea empatiei și a respectului față de interlocutor;

- îmbunătățirea relațiilor dintre elevi;
- creșterea participării active la activitățile școlare.

În clasa a IV-a, aceste aspecte devin cu atât mai importante cu cât elevii se află în pragul unei noi etape de școlaritate, în care autonomia în învățare și capacitatea de exprimare devin tot mai necesare.

Rolul cadrului didactic în dezvoltarea comunicării

Cadrul didactic are rolul de facilitator al comunicării și trebuie să creeze un climat educațional bazat pe încredere, respect și cooperare. Elevul trebuie încurajat să își exprime liber ideile, fără teama de a greși.

O clasă în care comunicarea este valorizată devine un spațiu al dialogului. Întrebările elevilor sunt apreciate, opiniile sunt ascultate, iar greșelile sunt transformate în oportunități de învățare.

Pentru stimularea comunicării, cadrul didactic poate utiliza:

- întrebări deschise;
- conversația euristică;
- jocul de rol;
- învățarea prin cooperare;
- dezbaterea adaptată vârstei;
- povestirea creativă;
- dramatizarea;
- proiectele de grup;
- jocurile didactice;
- utilizarea resurselor digitale interactive.

Diversificarea strategiilor didactice oferă fiecărui elev șansa de a se implica activ și de a-și descoperi propriul stil de comunicare.

Metode și activități pentru dezvoltarea competențelor de comunicare

1. Jocul de rol

Jocul de rol este una dintre cele mai eficiente metode pentru dezvoltarea exprimării orale. Elevii sunt puși în situația de a interpreta diferite personaje sau de a participa la scenarii inspirate din viața cotidiană.

De exemplu, pot fi propuse situații precum:

- „La bibliotecă”;
- „La magazin”;
- „Un interviu cu un personaj preferat”;
- „Reporter pentru o zi”;
- „O călătorie imaginară”.

Prin aceste activități, elevii își dezvoltă spontaneitatea, vocabularul, capacitatea de adaptare a limbajului și încrederea în propriile forțe.

2. Povestirea creativă

Povestirea reprezintă o activitate atractivă pentru elevii de vârstă școlară mică. Profesorul poate propune imagini, cuvinte-cheie sau începuturi de poveste, iar elevii sunt invitați să creeze și să prezinte propriile variante.

O activitate interesantă este „Povestea călătoare”. Primul elev începe povestea cu una sau două propoziții, iar fiecare coleg continuă firul narativ. Astfel, elevii trebuie să fie atenți la mesajul anterior și să formuleze idei care să păstreze coerența textului.

Această activitate dezvoltă atât exprimarea orală, cât și imaginația, atenția și capacitatea de cooperare.

3. Cubul întrebărilor

Metoda „Cubul” poate fi adaptată pentru activități de comunicare. Pe fețele unui cub pot fi scrise sarcini precum:

- Descrie!
- Compară!
- Explică!
- Argumentează!
- Imaginează-ți!
- Propune!

Elevii extrag o sarcină și formulează un răspuns în funcție de tema discutată. Activitatea stimulează gândirea critică și capacitatea de exprimare argumentativă.

4. Dezbaterea adaptată vârstei

Dezbaterea poate fi introdusă încă din ciclul primar, utilizând teme apropiate de universul copiilor.

Exemple de teme:

- „Este mai bine să citim cărți tipărite sau cărți digitale?”
- „Temele pentru acasă sunt necesare?”
- „Este mai bine să lucrăm individual sau în echipă?”
- „Ar trebui să avem mai multe ore de sport?”

Elevii sunt încurajați să își exprime opinia și să ofere argumente simple. În același timp, ei învață să respecte punctele de vedere diferite.

5. „Reporter pentru o zi”

Această activitate poate fi organizată interdisciplinar. Elevii devin reporteri și pregătesc întrebări pentru colegi, cadre didactice sau alte persoane din comunitatea școlară.

Ei pot realiza interviuri pe teme precum:

- profesia preferată;
- cartea preferată;
- activitățile preferate din timpul liber;
- importanța protejării mediului;
- tradițiile locale.

Activitatea contribuie la dezvoltarea capacității de formulare a întrebărilor și răspunsurilor, precum și la exersarea ascultării active.

6. Utilizarea tehnologiei digitale

Instrumentele digitale pot reprezenta un sprijin important în dezvoltarea competențelor de comunicare. Elevii pot realiza prezentări, înregistrări audio, mici podcasturi sau povești digitale.

De exemplu, activitatea „Mesaj pentru viitor” presupune realizarea unei înregistrări audio în care elevii transmit un mesaj către ei înșiși sau către copiii generațiilor viitoare. Această activitate îi provoacă să își organizeze ideile și să formuleze mesaje clare și expresive.

Utilizarea tehnologiei trebuie însă realizată echilibrat, astfel încât instrumentul digital să susțină comunicarea autentică și nu să o înlocuiască.

Comunicarea prin activități de grup

Învățarea prin cooperare oferă numeroase oportunități de dezvoltare a competențelor de comunicare. În cadrul activităților de grup, elevii trebuie să negocieze, să își exprime opiniile, să asculte și să ia decizii împreună.

Pentru ca activitatea să fie eficientă, fiecare membru al grupului poate primi un rol:

- coordonator;
- secretar;
- prezentator;
- responsabil cu materialele;
- observator.

Alternarea rolurilor permite fiecărui elev să experimenteze diferite modalități de implicare și comunicare. Un exemplu de activitate poate fi realizarea unui afiș cu tema „Școala ideală”. Elevii discută, formulează propuneri, aleg ideile principale și prezintă produsul final în fața clasei.

Crearea unui climat favorabil comunicării

Pentru ca elevii să comunice liber, este necesar să existe un climat bazat pe siguranță emoțională. Copiii trebuie să simtă că opiniile lor sunt importante și că pot greși fără a fi ridiculizați.

Cadrul didactic poate contribui la crearea unui astfel de climat prin:

- încurajarea fiecărui elev să participe;
- valorizarea ideilor originale;
- evitarea criticii excesive;
- oferirea unui feedback constructiv;
- promovarea respectului reciproc;
- utilizarea mesajelor pozitive;
- acceptarea diversității de opinii.

Este important ca elevul timid să primească oportunități de exprimare adaptate ritmului său. Uneori, activitățile în perechi sau în grupuri mici pot reprezenta un prim pas înaintea exprimării în fața întregii clase.

Evaluarea competențelor de comunicare

Evaluarea competențelor de comunicare trebuie să urmărească progresul elevului și să aibă un caracter formativ. Nu este suficientă evaluarea exclusivă a corectitudinii gramaticale; trebuie avute în vedere și alte aspecte.

Pot fi urmărite:

- claritatea exprimării;
- coerența mesajului;
- bogăția vocabularului;

- capacitatea de a formula întrebări;
- capacitatea de ascultare;
- respectarea regulilor de dialog;
- argumentarea opiniei;
- adaptarea mesajului la situația de comunicare.

Instrumente utile de evaluare pot fi:

- fișa de observare;
- portofoliul elevului;
- autoevaluarea;
- evaluarea între colegi;
- proiectele individuale și de grup;
- prezentările orale.

Autoevaluarea este deosebit de importantă, deoarece îi ajută pe elevi să conștientizeze propriile progrese și aspectele care necesită îmbunătățire.

Concluzii

Dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii clasei a IV-a reprezintă un proces complex și continuu, care necesită implicare, diversitate metodologică și crearea unor contexte autentice de învățare.

Elevul nu învață să comunice eficient doar prin memorarea unor reguli, ci mai ales comunicând. De aceea, activitățile didactice trebuie să ofere cât mai multe oportunități de dialog, cooperare, exprimare creativă și argumentare.

Metodele interactive și utilizarea responsabilă a resurselor digitale pot transforma procesul de învățare într-o experiență atractivă și relevantă pentru elevi. Rolul cadrului didactic este acela de a crea punți de comunicare, de a încuraja exprimarea liberă și de a forma elevi capabili să asculte, să înțeleagă și să transmită mesaje într-un mod clar și responsabil.

Într-o lume în permanentă schimbare, în care relațiile interumane și accesul rapid la informație capătă noi forme, competența de comunicare devine una dintre cele mai valoroase achiziții ale educației. Formarea acesteia încă din ciclul primar reprezintă o investiție importantă în dezvoltarea viitorului adult, capabil să se exprime, să colaboreze și să participe activ la viața comunității.

Bibliografie

1.Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.

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

Pânișoară, I.-O., *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași.

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română – învățământ primar.

Programa școlară pentru învățământul primar, documente curriculare în vigoare.

AVANTAJELE ȘI RISCURILE FOLOSIRII RESURSELOR EDUCAȚIONALE DESCHISE ÎN CICLUL PRIMAR-EXEMPLE DIN PRACTICA ȘCOLARĂ

Învățător Dragoș Bibire
Liceul Tehnologic,,Georgeta Jurgea Cancicov” Parincea-Bacău

Transformările societății contemporane și dezvoltarea rapidă a tehnologiei au determinat schimbări importante și în domeniul educației. Școala actuală este chemată să răspundă unor nevoi diverse ale elevilor și să creeze contexte de învățare atractive, interactive și adaptate particularităților acestora.

În acest context, Resursele Educaționale Deschise (RED) reprezintă o oportunitate importantă pentru modernizarea procesului instructiv-educativ. Acestea includ materiale educaționale care pot fi accesate, utilizate, adaptate și, în funcție de licență, redistribuite: fișe de lucru, prezentări, imagini, materiale audio-video, jocuri didactice, exerciții interactive, animații și alte resurse digitale.

În ciclul primar, utilizarea RED poate transforma activitatea didactică într-o experiență mai atractivă și mai apropiată de universul copiilor. Totuși, eficiența acestor resurse depinde de modul în care sunt selectate și integrate în lecție. Tehnologia nu trebuie utilizată doar pentru noutatea sa, ci pentru valoarea pedagogică pe care o aduce.

Avantajele utilizării RED în ciclul primar

Creșterea atractivității lecțiilor

Unul dintre cele mai vizibile avantaje ale utilizării RED este faptul că lecțiile pot deveni mai atractive și mai dinamice.

De exemplu, la **Limba și literatura română**, după lectura unei povești, profesorul poate utiliza imagini reprezentative pentru identificarea personajelor, un material audio pentru exersarea exprimării orale sau un joc interactiv prin care elevii reconstruiesc succesiunea evenimentelor.

Într-o astfel de activitate, elevii nu mai sunt simpli receptori ai informației, ci sunt implicați activ în procesul de învățare. Observația frecventă în activitatea de la clasă este că elevii participă cu mai mult entuziasm atunci când sarcinile sunt prezentate sub forma unui joc sau a unei provocări digitale.

Stimularea motivației pentru învățare

RED pot contribui la creșterea motivației elevilor, mai ales atunci când sunt utilizate pentru activități interactive.

La **Matematică**, de exemplu, exercițiile de adunare și scădere pot fi transformate într-un joc în care elevii trebuie să rezolve corect operațiile pentru a avansa într-o anumită misiune. În locul unei serii lungi de exerciții repetitive, copilul percepe activitatea ca pe o provocare.

În practica școlară se poate observa că elevii care manifestă uneori reticență față de exercițiile matematice devin mai implicați atunci când acestea sunt asociate cu elemente vizuale, recompense simbolice sau competiții amicale.

Facilitarea înțelegerii unor noțiuni abstracte

Unele conținuturi sunt dificil de explicat doar prin metode tradiționale. RED pot contribui la concretizarea și vizualizarea acestora.

De exemplu, la **Științe ale naturii**, procese precum circuitul apei în natură, transformările apei sau dezvoltarea unei plante pot fi prezentate prin animații și materiale video scurte. Elevii pot observa fenomene pe care nu le-ar putea vedea direct în sala de clasă.

În acest caz, resursa digitală nu înlocuiește explicația profesorului sau experimentul practic, ci le completează.

Diferențierea și personalizarea învățării

Clasele din ciclul primar sunt caracterizate prin diversitate. Elevii au ritmuri diferite de lucru, niveluri diferite de pregătire și stiluri diferite de învățare.

RED permit cadrului didactic să ofere sarcini diferențiate. De exemplu, la o lecție de matematică, unii elevi pot primi exerciții de consolidare, în timp ce elevii care rezolvă rapid sarcinile de bază pot primi probleme cu un grad mai ridicat de dificultate.

La **Limba română**, pentru unii elevi se poate utiliza un material vizual care îi ajută să construiască propoziții, iar pentru alții poate fi propusă redactarea unui scurt text pornind de la aceeași imagine.

Astfel, aceeași temă poate fi abordată la niveluri diferite, fără ca elevii să aibă sentimentul că sunt excluși sau că primesc sarcini „mai ușoare”.

Dezvoltarea competențelor digitale

Utilizarea RED contribuie și la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Încă din ciclul primar, aceștia pot fi învățați să utilizeze tehnologia nu doar pentru divertisment, ci și pentru învățare.

De exemplu, elevii pot învăța să deschidă o resursă educațională, să urmărească instrucțiuni, să rezolve un exercițiu interactiv și să verifice rezultatul. Treptat, ei pot fi familiarizați cu reguli elementare privind comportamentul responsabil în mediul online.

Sprijinirea învățării prin cooperare

RED pot fi integrate și în activități de grup. De exemplu, la **Geografie**, elevii pot lucra în echipe pentru a identifica pe o hartă digitală forme de relief sau localități importante. La **Științe**, grupurile pot urmări materiale diferite și apoi pot prezenta colegilor ceea ce au descoperit.

În acest mod, tehnologia devine un instrument pentru comunicare, cooperare și învățare reciprocă.

Riscurile utilizării RED în ciclul primar

Deși avantajele sunt numeroase, utilizarea RED presupune și existența unor riscuri.

Alegerea unor resurse de calitate îndoielnică

Internetul oferă un număr foarte mare de materiale, însă nu toate sunt corecte din punct de vedere științific sau potrivite pentru vârsta elevilor.

În practica școlară, profesorul poate întâlni materiale atractive din punct de vedere vizual, dar care conțin informații incomplete, greșite sau formulate într-un limbaj prea dificil pentru copii.

De aceea, orice resursă trebuie verificată înainte de utilizare. Cadrul didactic trebuie să se întrebe: Este corectă informația? Este potrivită vârstei? Respectă programa? Îndeplinește obiectivul lecției?

Utilizarea excesivă a ecranelor

Un alt risc îl constituie timpul prea mare petrecut în fața dispozitivelor digitale.

Elevii din ciclul primar au nevoie de mișcare, joc, activități practice, scriere, desen, manipularea obiectelor și interacțiune directă cu ceilalți. Din acest motiv, o lecție nu trebuie transformată într-o succesiune de activități desfășurate exclusiv pe tabletă sau calculator.

De exemplu, după vizionarea unui material despre plante, elevii pot trece la o activitate practică: observarea unei plante reale, realizarea unui desen sau plantarea unor semințe. Astfel, experiența digitală este completată de experiența directă.

Distragerea atenției

Elementele multimedia pot fi atractive, dar uneori pot deveni mai importante pentru copil decât conținutul lecției.

Un videoclip prea lung, o animație încărcată sau un joc care pune accentul exclusiv pe competiție poate distrage atenția elevilor de la obiectivul urmărit.

Din experiența didactică, se poate observa că o resursă scurtă și bine aleasă este adesea mai eficientă decât una spectaculoasă, dar prea încărcată.

Inegalitatea accesului la tehnologie

Nu toți elevii dispun acasă de aceleași dispozitive sau de aceeași calitate a conexiunii la internet. Din acest motiv, temele bazate exclusiv pe utilizarea tehnologiei pot crea diferențe între copii.

Pentru a evita această situație, profesorul poate oferi alternative: fișe de lucru tipărite, materiale disponibile în clasă sau posibilitatea realizării activității în timpul programului școlar.

Probleme privind siguranța online

Copiii din ciclul primar trebuie protejați de conținuturi nepotrivite și trebuie învățați să navigheze responsabil. Profesorul poate introduce încă din clasele primare reguli simple: să nu comunice date personale, să nu acceseze linkuri necunoscute, să ceară ajutorul unui adult atunci când apare ceva neobișnuit și să nu considere automat corectă orice informație găsită pe internet.

Respectarea drepturilor de autor

Un aspect important în utilizarea RED îl reprezintă respectarea licențelor și a drepturilor de autor. Faptul că un material poate fi găsit pe internet nu înseamnă automat că poate fi copiat, modificat și redistribuit fără restricții. Profesorul trebuie să acorde atenție sursei și condițiilor de utilizare ale materialului, oferind elevilor, totodată, un exemplu de comportament responsabil în mediul digital.

Un exemplu de bună practică

O activitate interesantă poate fi realizată în cadrul unei lecții despre **circuitul apei în natură**, la Științe ale naturii. În prima etapă, profesorul prezintă elevilor o imagine sau o animație scurtă despre circuitul apei. Elevii formulează observații și întrebări.

În etapa următoare, clasei îi sunt oferite câteva imagini reprezentând evaporarea, condensarea și precipitațiile. În echipe, copiii trebuie să stabilească ordinea corectă și să explice fenomenul.

Ulterior, elevii pot realiza pe hârtie o schemă proprie a circuitului apei și pot nota explicațiile cu propriile cuvinte. În final, poate fi utilizat un scurt exercițiu interactiv pentru verificarea înțelegerii.

Această activitate demonstrează că RED sunt mai eficiente atunci când sunt integrate într-un scenariu didactic variat, alături de conversație, cooperare, activități practice și evaluare.

Rolul profesorului în utilizarea eficientă a RED

Cadrul didactic rămâne elementul central al procesului educațional. Nicio resursă digitală, oricât de atractivă ar fi, nu poate înlocui relația profesor-elev, explicația adaptată nivelului clasei, încurajarea și feedbackul oferit de cadrul didactic.

Profesorul trebuie să selecteze resursele pornind de la **obiectivele lecției**, nu de la posibilitățile tehnologiei. Întrebarea esențială nu este „Ce aplicație pot folosi?”, ci „Cum poate această resursă să îi ajute pe elevi să învețe mai bine?”.

O utilizare eficientă presupune, de asemenea, alternarea activităților digitale cu activități tradiționale și practice.

Concluzii

Resursele Educaționale Deschise pot reprezenta un instrument valoros pentru profesorul din ciclul primar. Ele pot contribui la creșterea atractivității lecțiilor, stimularea motivației, diferențierea învățării, dezvoltarea competențelor digitale și facilitarea înțelegerii unor conținuturi mai dificile.

În același timp, utilizarea lor trebuie realizată cu discernământ. Riscurile legate de calitatea informațiilor, timpul petrecut în fața ecranelor, siguranța online, accesul inegal la tehnologie și drepturile de autor nu trebuie ignorate.

Practica școlară demonstrează că valoarea unei resurse nu este dată doar de caracterul ei digital, ci mai ales de modul în care profesorul o integrează în demersul didactic.

RED nu trebuie să înlocuiască metodele tradiționale, ci să le completeze. O imagine, un videoclip, un joc interactiv sau o animație pot constitui punctul de plecare pentru o discuție, un experiment, o activitate de grup sau o sarcină creativă.

Prin urmare, utilizarea echilibrată și responsabilă a Resurselor Educaționale Deschise poate transforma tehnologia într-un aliat al profesorului și într-un stimul pentru învățarea activă, creativă și adaptată nevoilor elevilor din ciclul primar.

Bibliografie

Istrate, O. (2021). „Resurse educaționale deschise”. *Revista Profesorului*, nr. 2/2021.

Istrate, O. (2022). „Pedagogia digitală: definiție și arie conceptuală”. *Revista de Pedagogie Digitală*, 1(1), pp. 3–10.

Istrate, O., Velea, S., Ceobanu, **C.** (2021). *Pedagogie digitală*. București: Editura Universității din București.

Ceobanu, C. (2016). *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Iași: Editura Polirom.

Albulescu, I., Catalano, H. (2021). *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online*. București: Didactica Publishing House.

Pavel Burloiu, V., Chirvase, T., Manolea, B., Voicu, O. și colab. (2014). *Ghid de bune practici – Resurse Educaționale Deschise*. .

Ministerul Educației și Cercetării: *Resurse educaționale deschise și digitalizarea educației în învățământul preuniversitar.*

Universitatea din București – Pedagogie Digitală. *Resurse și practici educaționale deschise – suport de curs*.

Educația în viitor

O nouă paradigmă pentru clasa I și valoarea neschimbată a scrisului de mână

Prof. inv. primar Istrate Florentina

Școala Gimnazială sat Strejnicu, Prahova

Educația reprezintă pilonul fundamental pe care se construiește evoluția oricărei societăți, iar ciclul primar, cu precădere clasa I, constituie temelia acestei construcții. În mod tradițional, primul an de studiu după clasa pregătitoare a fost asociat cu deprinderea riguroasă a scrisului de mână, a cititului fluid și a calculului aritmetic elementar, procese ghidate de autoritatea învățătorului și de rigiditatea manualelor tipărite. Totuși, dinamica accelerată a tehnologiei și schimbările socio-economice globale impun o revizuire radicală a modului în care abordăm învățarea la vârstele mici, când trecerea spre rigorile școlii poate fi resimțită ca un șoc adaptativ. Școala viitorului nu mai poate rămâne un simplu depozit de informații pe care copiii de șase sau șapte ani trebuie să le memoreze mecanic în bănci imobile. Ea trebuie să devină un laborator viu, un spațiu dinamic și flexibil, configurat special pentru a stimula curiozitatea nativă a elevilor și pentru a-i pregăti pentru o lume a cărei configurație exactă nu o putem anticipa în totalitate. În acest nou context, clasa I își reînoiește misiunea, punând accentul pe personalizare, interactivitate și pe dezvoltarea unor competențe complexe care transformă alfabetizarea clasică într-o experiență globală, fără a abandona însă deprinderile fizice esențiale.

O primă coordonată esențială a educației viitorului în clasa I este personalizarea învățării cu ajutorul tehnologiilor emergente, eliminând abordarea uniformă care îi penalizează adesea pe copiii cu ritmuri diferite de dezvoltare. În clasa I de mâine, parcursul educațional al fiecărui elev va fi unic, adaptat ritmului său biologic și cognitiv, stilului său de învățare și intereselor sale particulare. Inteligența artificială va juca un rol de asistent educațional avansat, capabil să analizeze în timp real progresele unui copil la primele sale încercări de lectură, să identifice literele care îi pun probleme sau ariile în care acesta excelează și să genereze exerciții personalizate. Tehnologii precum realitatea virtuală și realitatea augmentată vor transforma lecțiile abstracte în experiențe imersive. Copiii din clasa I nu vor mai privi simple planșe de carton cu literele alfabetului, ci vor folosi ochelari VR sau tablete inteligente pentru a „păși” într-o poveste digitală unde litera „E” prinde viață sub forma unui elefant tridimensional interactiv care scoate sunete specifice atunci când este atins pe ecran. Această abordare intuitivă este perfect aliniată cu psihologia copilului de vârstă școlară mică, transformând efortul abstract al descifrării semnelor grafice într-o aventură concretă și captivantă.

Cu toate acestea, în ciuda acestei digitalizări masive și a prezenței ecranelor tactile, importanța învățării scrisului de mână în clasa I rămâne o necesitate cognitivă absolută și de neînlocuit. Neuroștiințele moderne demonstrează că actul fizic de a lua un creion în mână și de a trasa manual conturul unei litere pe hârtie activează

rețele neuronale complexe care rămân complet inactive în timpul tastării pe un ecran sau al simplei apăsări pe o tabletă. Atunci când un copil de clasa I exersează caligrafia elementară, el își dezvoltă nu doar motricitatea fină și coordonarea oculo-motorie, ci și memoria pe termen lung și abilitățile de procesare a limbajului. Trasarea manuală a legăturilor dintre litere obligă creierul să recunoască forma geometrică a semnelor grafice mult mai rapid, facilitând și accelerând procesul de învățare a cititului. Scrisul de mână acționează ca o ancoră mentală; copiii care scriu fizic literele le memorează mai ușor forma și sunetul asociat, dezvoltându-și o înțelegere profundă a structurii cuvintelor. În școala viitorului, acest proces nu va fi abandonat, ci va fi integrat armonios, înțelegându-se că abandonarea creionului în favoarea tastaturii la vârsta de șapte ani ar priva creierul copilului având stimulii esențiali pentru dezvoltarea inteligenței spațiale și a concentrării.

Pe lângă avantajele strict cognitive, exersarea scrisului de mână în clasa I joacă un rol crucial în dezvoltarea psihologică, cultivând răbdarea, disciplina internă și atenția focalizată. Într-o lume digitală caracterizată de rapiditate și gratificare instantanee, unde totul se obține printr-o simplă atingere de ecran, caligrafia reprezintă un exercițiu de încetinire conștientă a ritmului. Pentru un copil de clasa I, efortul de a controla mușchii degetelor, de a respecta spațiul dintre rânduri și de a desena corect buclele unei litere de mână devine o formă timpurie de meditație și autoreglare comportamentală. Învățătorul din viitor va folosi instrumente hibride: caiete cu senzori care oferă feedback ușor sau activități combinate în care copiii scriu o poezie cu stiloul pe hârtie texturată, iar apoi o scanează pentru a o include în portofoliul lor digital. Prin urmare, scrisul de mână nu este privit ca o tehnologie învechită, ci ca un instrument terapeutic și formativ de bază, menit să ofere echilibru într-un mediu suprasaturat de stimuli vizuali virtuali, asigurându-se că tehnologia completează biologia umană, fără a o înlocui.

O altă modificare majoră vizează conținutul curricular, care va trece de la fragmentarea pe materii izolate la o viziune transdisciplinară și fenomenologică, adaptată capacității globale de percepție a copiilor de clasa I. Elevii nu vor mai studia separat limba română, matematica sau artele vizuale ca discipline complet brute, ci le vor explora integrat, prin intermediul proiectelor bazate pe fenomene din viața reală. În cadrul unui proiect intitulat „Animalele și habitatele lor”, elevii de clasa I vor folosi matematica pentru a număra picioarele sau a clasifica speciile, vor folosi comunicarea în limba română pentru a scrie propoziții simple de mână despre hrana unui urs polar și vor utiliza artele vizuale pentru a modela din materiale biodegradabile macheta unui ecosistem. În centrul acestui curriculum se vor afla alfabetizarea digitală timpurie și gândirea algoritmică elementară. Copiii nu vor învăța doar să consume tehnologie, ci să o înțeleagă prin mecanisme simple de logică; prin jocuri de codare vizuală fără ecrane, elevii de clasa I vor programa mici roboți de tip Bee-Bot sau Cubetto să parcurgă un traseu pe o hartă uriașă întinsă pe podea, ajutând robotul să ajungă la litera sau numărul corect indicat de învățător.

În ciuda avansului tehnologic masiv, componenta umană va rămâne pilonul central al educației în clasa I, însă rolul învățătorului se va redefini fundamental, devenind un catalizator al echilibrului emoțional într-un moment crucial de tranziție din viața copilului. Acesta va înceta să mai fie principala sursă de informație și transmițător unilateral de cunoștințe, transformându-se într-un mentor, un facilitator al învățării și un designer de experiențe

educaționale adaptate nevoilor psihologice ale elevilor mici. Sarcina principală a cadrului didactic din viitor va fi aceea de a cultiva inteligența emoțională și competențele sociale, esențiale pentru integrarea armonioasă a copiilor în colectivitate. Un exemplu de activitate zilnică în clasa I va fi „Cercul de dimineață al emoțiilor”, un moment de 15 minute în care elevii folosesc un ecran interactiv cu emoticoane animate pentru a-și exprima starea de spirit (bucurie, oboseală, teamă), iar învățătorul moderează o discuție caldă despre empatie, managementul frustrării sau rezolvarea pașnică a unui conflict apărut la jocurile de pauză.

Evaluarea rezultatelor școlare în clasa I va cunoaște, la rândul ei, o transformare radicală, eliminându-se complet calificativele tradiționale sau testările rigide scrise care generează stres, anxietate de performanță și competiție nesănătoasă la vârste atât de fragede. În clasa I a viitorului, evaluarea va deflaționa presiunea notei și va condiționa un proces continuu, formativ și calitativ, axat pe maparea progresului individual și pe oferirea de feedback constructiv imediat. Portofoliile digitales vor înlocui testele clasice pe hârtie. Un astfel de portofoliu va conține, de exemplu, un fișier audio în care elevul își înregistrează citirea primelor cuvinte în luna octombrie și o altă înregistrare din luna mai, dar și pagini de caiet fotografiate periodic pentru a evidenția cum scrisul de mână a devenit mai sigur, mai lizibil și mai armonios în cursul anului școlar. Se va măsura nu rezultatul brut raportat la un standard rigid, ci efortul depus, evoluția personală de la un moment inițial la cel curent și capacitatea copilului de a aplica noțiunile dobândite în contexte ludice noi.

În concluzie, educația viitorului pentru clasa I prefigurează un sistem profund umanizat, flexibil și tehnologizat, proiectat să răspundă nevoilor reale ale copilului din secolul al XXI-lea în primul său an de contact profund cu mediul academic. Prin îmbinarea armonioasă a instrumentelor digitale avansate cu păstrarea practicilor esențiale precum scrisul de mână și cu un accent surprinzător pe dezvoltarea socio-emoțională, clasa I va înceta să mai fie o sursă de presiune mecanică și va deprinde un spațiu al bucuriei de a descoperi și al curajului de a explora. Rolul ei fundamental va fi acela de a pune bazele solide ale unei învățări pe tot parcursul vieții și de a modela copii capabili, empatici și adaptabili. Investiția în această nouă viziune pedagogică reprezintă o promisiune asumată față de noile generații că vor primi sprijinul emoțional, digital și cognitiv necesar pentru a-și atinge potențialul maxim într-o lume în continuă schimbare.

Deci, acest eseu analizează reconfigurarea educației viitorului la nivelul clasei I, pragul critic al alfabetizării și adaptării școlare. Sunt integrate argumente neuroștiințifice și exemple practice despre cum trasarea literelor pe hârtie stimulează dezvoltarea creierului, memoria și coordonarea fină a micilor școlari. Lucrarea demonstrează că, în ciuda digitalizării masive și a utilizării tabletelor sau a inteligenței artificiale, caligrafia fizică rămâne o abilitate cognitivă de neînlocuit în primul an de studiu.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

ACTIVITĂȚI DIN PRIMA ZI DE ȘCOALĂ

Prof. inv. primar Istrate Florentina
Școala Gimnazială sat Strejnicu, Prahova
Clasa I B – „Albinuțele”

În prima zi de școală, activitățile au un rol foarte important, mai ales la clasa I, deoarece îi ajută pe copii să facă trecerea la viața școlară într-un mod plăcut, sigur și fără presiune. Prima zi nu trebuie să fie despre „cât de multe știe copilul”, ci despre cum îl facem să se simtă la școală.

Rolul activităților din prima zi de școală

*Creează un climat afectiv pozitiv – copilul trebuie să simtă că școala este un loc sigur, prietenos și vesel.
*Favorizează cunoașterea și apropierea dintre copii – jocurile și activitățile de grup îi ajută să se cunoască și să lege prietenii .
*Diminuează emoțiile și teama de nou – activitățile ludice îi ajută pe copii să se relaxeze și să se adapteze mai ușor.
*Facilitează familiarizarea cu școala – copiii redescoperă sala de clasă, obiectele școlare și spațiile importante.
*Stimulează sentimentul de apartenență – activitățile comune îi fac să simtă că fac parte dintr-un colectiv.
*Introduc treptat regulile clasei – regulile pot fi descoperite prin joc, nu prezentate ca o listă rigidă de obligații.
*Încurajează exprimarea emoțiilor – copilul este ajutat să spună ce simte, ce își dorește și ce așteptări are de la școală.
*Valorifică creativitatea și inițiativa – desenul, povestea, jocul și activitățile practice permit fiecărui copil să se exprime.
*Construiesc relația profesor–elev – prima zi este începutul unei relații bazate pe încredere, respect și empatie.
*Transmit un mesaj pozitiv despre școală – copilul pleacă acasă cu bucuria de a reveni a doua zi.

Mesaj pentru „Albinuțele” „În prima zi de școală, Albinuțele nu învață doar unde este banca lor și ce rechizite trebuie să folosească. Ele descoperă că școala este locul în care vor crește împreună, vor învăța să se ajute, să fie curajoase, să pună întrebări și să se bucure de fiecare reușită.”

ALBINUȚELE

CLASA I B

„Aventura în Stupul Cunoașterii”

Scenariu pentru prima zi de școală

Bine ați venit, mici albinuțe!

Durată: aproximativ 60 de minute

Personaje: Învățătoarea, Regina Albinuțelor, Zâna Florilor, Spiriduşul Numerelor

Materiale: ecusoane, steluțe, litere, cifre, o cutie/cufăr, diplome, plicuri pentru copii, muzică veselă.

SCENARIU – „AVENTURA ÎN STUPUL CUNOAȘTERII”

1. Primirea copiilor – „Intrarea în stup”

Învățătoarea îi întâmpină pe copii la ușa clasei, cu zâmbetul pe buze.

„Bun venit, dragi albinuțe! Astăzi deschidem pentru voi ușa unui stup foarte special: stupul clasei I. Aici vom învăța, vom descoperi, vom râde și ne vom ajuta unii pe alții.”

Fiecare copil primește un ecuson cu numele și o mică steluță.

„Steluța aceasta este pentru curajul cu care ai păşit astăzi în clasa I.”

2. Povestea începe – „Stupul nostru”

„Priviți în jur! Aceasta este noua voastră clasă. De astăzi, suntem o familie de albinuțe. Fiecare dintre voi este important, iar împreună vom face din clasa noastră un stup plin de bucurie și lumină.”

„Știți ce fac albinuțele? Muncesc împreună, se ajută și nu lasă niciodată o albinuță singură. Așa vom face și noi!”

3. Apariția Reginei Albinuțelor

Regina intră cu o coroniță și un săculeț cu flori/litere.

REGINA: „Bună dimineața, mici albinuțe! Eu sunt Regina Stupului Cunoașterii. Am venit să vă văd și să aflu dacă sunteți pregătiți pentru marea aventură a clasei I.”

„În acest an veți aduna nectar de cunoaștere: litere, cuvinte, povești, numere și multe lucruri noi.”

„Dar pentru ca stupul nostru să fie fericit, fiecare albinuță trebuie să fie curajoasă, atentă și bună cu celelalte albinuțe.”

4. Jocul „Albinuța se prezintă”

Copiii stau în cerc. Fiecare spune: „Eu sunt _____ și îmi place _____.”

Învățătoarea începe: „Eu sunt doamna învățătoare și îmi plac poveștile, florile și albinuțele vesele!”

Pentru copiii timizi este suficient să spună doar prenumele.

5. Zâna Florilor și literele

ZÂNA: „Eu sunt Zâna Florilor. Fără flori nu ar exista miere, iar fără litere nu am putea citi poveștile minunate care ne așteaptă.”

Zâna scoate câteva litere colorate. Copiii spun cuvinte care încep cu literele respective.

„Bravo! Fiecare literă pe care o veți învăța va fi ca o floare nouă în grădina voastră de cunoaștere.”

6. Spiridușul Numerelor 🔢

SPIRIDUȘUL: „Am auzit că în stupul Albinuțelor sunt viitori matematicieni!”

Provocări rapide: „Arătați 2 degete!”, „Acum 5!”, „Câți copii sunt în primul rând?”, „Câte ferestre avem în clasă?”

„Minunat! Văd că stupul nostru are albinuțe istețe!”

7. Cheia Stupului Cunoașterii 🔑

Învățătoarea arată o cheie decorativă.

„Aceasta este cheia stupului nostru. Nu deschide o ușă obișnuită. Ea deschide ușa către prietenie, curaj, învățare și încredere.”

„Pentru ca cheia să funcționeze, avem nevoie de câteva reguli.”

Copiii repetă: „Ne respectăm! Ne ascultăm! Ne ajutăm! Suntem buni! Încercăm chiar și atunci când este greu!”

8. Promisiunea Albinuțelor 🐝

Copiii ridică mâna și repetă după învățătoare:

„Promit să fiu o albinuță curajoasă, să învăț, să încerc, să-mi respect colegii, să-mi ascult doamna, să ajut când pot și să vin la școală cu bucurie. Pentru că de astăzi sunt școlar!”

9. Cufărul cu comori ✊

Învățătoarea deschide o cutie/cufăr. Înăuntru se află:

📖 o carte – pentru poveștile pe care le vom descoperi;

✏️ un creion – pentru primele noastre litere;

🔢 o cifră – pentru aventurile matematice;

❤️ o inimă – pentru bunătate și prietenie;

⭐ o steluță – pentru fiecare reușită.

„Acestea sunt comorile noastre. Iar cea mai importantă comoară sunteți voi!”

10. Momentul emoționant – „Prima pagină”

Învățătoarea ține o carte mare.

„Astăzi am deschis prima pagină din povestea Albinuțelor. Vor urma multe alte pagini: unele vor fi despre litere, altele despre numere, povești, jocuri, prietenie și reușite.”

„Poate uneori ceva ni se va părea greu. Nu-i nimic. În stupul nostru, nicio albinuță nu rămâne singură. Ne ajutăm și încercăm din nou.”

„Iar peste ani, când veți fi mari, poate vă veți aminti de ziua în care ați intrat pentru prima dată în stupul Albinuțelor.”

11. Diploma de curaj 🏅

Fiecare copil primește diploma de la pagina următoare.

Învățătoarea: „Felicitări, mică albinuță! Ai făcut primul tău pas în aventura clasei I!”

12. Fotografia de grup 📸

Copiii se așază pentru fotografie.

🐝 „ALBINEȚELE – CLASA I” 🐝

„Aici începe povestea noastră!”

Încheierea învățătoarei: „Dragi albinuțe, vă doresc un an plin de curaj, zâmbete și descoperiri. Bine ați venit în stupul nostru!”

🐝 PROMISIUNEA ALBINEȚELOR 🐝

Noi, Albinuțele din clasa I,

❤️ Ne respectăm.

👂 Ne ascultăm.

🤝 Ne ajutăm.

😊 Zâmbim și suntem buni.

⭐ Încercăm chiar și atunci când este greu.

📚 Învățăm cu bucurie.

🐝 Rămânem mereu o echipă!

„ÎMPREUNĂ, STUPUL NOSTRU DEVINE MAI FRUMOS!

🐝 DIPLOMĂ 🐝

DE CURAJ ȘI BUCURIE

Se acordă micuței / micuțului

_____

pentru curajul de a păși în aventura clasei I

„Bine ai venit în Stupul Cunoașterii!

Data: _____ Învățătoarea: _____

🐝 ECUSONUL ALBINEȚEI 🐝

NUMELE MEU:

_____

„Sunt o albinuță curajoasă!”

🌼 CLASA I 🌼

💌 PENTRU TINE, MICĂ ALBINIȚĂ

Dragă albinuță,

Astăzi ai pășit pentru prima dată în clasa I. Poate ai avut emoții, poate ai fost curios/curioasă sau poate ai zâmbit încă de la intrare.

Oricum ai fost, vreau să știi un lucru: ai fost curajos/curajoasă!

În Stupul Albinuțelor vei descoperi litere, numere, povești și multe lucruri noi. Uneori vei reuși din prima, alteori va trebui să mai încerci. Și este perfect așa.

Eu voi fi aici să te ajut, să te încurajez și să mă bucur împreună cu tine pentru fiecare pas înainte.

Păstrează în suflet bucuria acestei zile. Astăzi ai început o poveste frumoasă.

Cu drag, doamna învățătoare 🐝💛

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Activitate STEAM la bibliotecă

Drăghici Eugenia,
Liceul Tehnologic ”Carol I”, Comuna Valea Doftanei, Prahova

Titlu: „Podul prieteniei dintre Purice și Furnică”
Clasa: a II-a B
Durata: 90 minute
Locul: Biblioteca școlii
Tipul activității: integrată
Program: Școala Altfel / Săptămâna Verde

Competențe-cheie dezvoltate:
1. **Comunicare în limba română** – exprimarea orală și scrisă a mesajului poveștii
2. **Competențe matematice** – măsurarea, numărarea, estimarea dimensiunilor pentru construcția obiectului
3. **Competențe științifice și tehnologice** – observarea furnicii la microscop și construirea unui obiect stabil
4. **Competențe digitale** – programarea Bee-Bot-ului pentru a traversa „podul prieteniei”
5. **Competențe sociale și civice** – cooperare, respect, sprijin reciproc
6. **Spirit de inițiativă și antreprenorial** – aplicarea ideilor proprii în construcția podului
7. **Sensibilizare artistică** – decorarea creativă a obiectului realizat
8. **A învăța să înveți** – reflecția asupra modului în care colaborarea duce la reușită

Obiective operaționale:
La finalul activității, elevii vor fi capabili:
- să redea tema poveștii *„Puricele și furnica”*;
- să calculeze lungimea, lățimea sau înălțimea unui obiect folosind rigla;
- să programeze robotul Bee-Bot pentru a traversa un traseu prestabilit;
- să observe la microscop furnica și să noteze caracteristici;
- să construiască în echipă **„**Podul prieteniei**”** din materiale simple;
- să explice cum munca în echipă duce la succes.

Materiale:
* cartea *„Puricele și furnica”;*
* Bee-Bot + covor de poveste (cu locuri marcate: casă purice, drum, râu, furnicar);
* rigle, bețișoare de lemn, paie, bandă adezivă, sfoară, lipici, carton;
* microscop digital / lupă;
* coli colorate, markere, creioane;
* fișe de observație, post-it-uri

Desfășurarea activității:
1. Moment introductiv (10 min)

- Se citește povestea *„Puricele și furnica”* la bibliotecă.
- Discuție ghidată: *„Ce a învățat puricele despre prietenie?”*
- Profesorul propune provocarea zilei:

„Puricele vrea să ajungă la prietena lui, furnica, dar între ei e un râu. Cum îl putem ajuta să treacă?”

2. Moment științific (15 min)

- Elevii observă o furnică la microscop digital / lupă.
- Identifică părțile corpului și rolul fiecăreia.
- Concluzie: *„Furnicile reușesc împreună ceea ce nu pot face singure. Așa e și prietenia!”*

3. Moment tehnologic și matematic (25 min)

Activitate: *„Construim Podul Prieteniei”*

- Fiecare echipă primește bețișoare, paie, carton și bandă adezivă.
- Sarcina: să construiască un pod stabil peste „râu” (o bandă albastră de hârtie).
- Reguli:

* podul trebuie să fie suficient de lung pentru ca Bee-Bot-ul să-l traverseze;
* elevii măsoară lungimea și lățimea cu rigla (aplicând noțiuni de cm și mm);
* discută despre forme geometrice stabile (triunghi, pătrat, arc).

Exercițiu matematic:

- Câte bețișoare sunt necesare?
- Cât de lung e podul tău (în cm)?
- Dacă un bețișor are 10 cm, ce lungime totală are construcția?

4. Moment digital – Bee-Bot în acțiune (15 min)

• După construirea podului, Bee-Bot-ul este programat să pornească de la „casa puricelui”, să traverseze „râul” pe pod și să ajungă la „furnicar”.
• Fiecare echipă își testează construcția.
• Copiii exclamă și corectează dacă robotul nu reușește din prima — învățând prin încercare și ajustare.

5. Moment artistic (15 min)

• Elevii decorează podul cu mesaje colorate: „Prietenia ne unește”, „Împreună suntem mai puternici”.
• Realizează un mini-poster cu desene inspirate din poveste.
• Se expune „Podul prieteniei” în biblioteca școlii.

6. Reflecție și încheiere (10 min)

• Discuție finală:
* Ce a fost cel mai ușor? Ce a fost cel mai greu?
* Cum ne-a ajutat echipa?
* Ce am învățat despre prietenie și cooperare?
• Fiecare copil primește o „Diplomă de prieten adevărat”.

Evaluare:

- Observarea activității în echipă;
- Corectitudinea măsurătorilor;
- Funcționalitatea podului (Bee-Bot a reușit să traverseze?);
- Originalitatea și creativitatea decorării;
- Participarea și reflecțiile finale.

Reflecția cadrului didactic:

Această activitate a îmbinat armonios lectura, știința, matematica și tehnologia. Elevii au trăit concret ideea de prietenie și colaborare, construind ceva real și util. Învățarea prin descoperire, curiozitate și joacă le-a stimulat încrederea și bucuria de a lucra în echipă.

Integrarea STE(A)M în curriculum

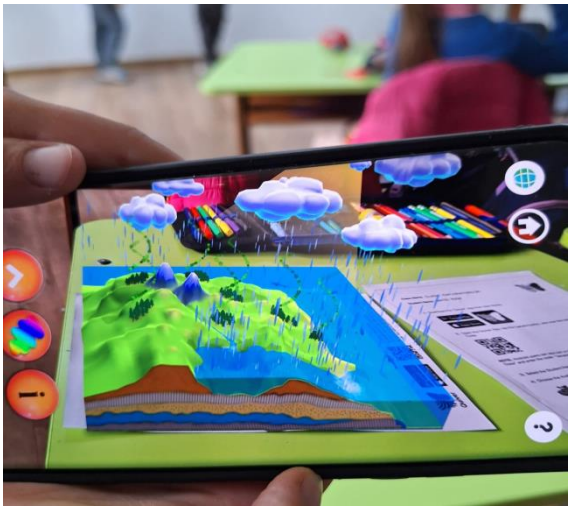
Drăghici Eugenia,
Liceul Tehnologic ”Carol I”, Comuna Valea Doftanei, Prahova

STEAM este acronimul pentru Science, Technology, Engineering, Arts, Math (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică). Aceste activități STEAM își propun să învețe copiii să facă o conexiune între ceea ce învață la materiile școlare și lumea înconjurătoare. Activitățile STEAM se aseamănă cu experimentele științifice, însă aici nu este inclusă doar știința, ci și alte elemente din jurul copilului, stârnind astfel curiozitate și interes în a explora lumea înconjurătoare**.**

Voi continua cu prezentarea unor aplicații digitale folosite la clasa mea. Aplicația **Quiver** face învățarea distractivă, deschideți aplicația, apăsați butonul camerei, scanați codul QR al paginii, apoi pagina de colorat. Pe site-ul https://quivervision.com/ descoperiți pagini educaționale pe diverse teme și discipline.

„Circuitul apei în natură”



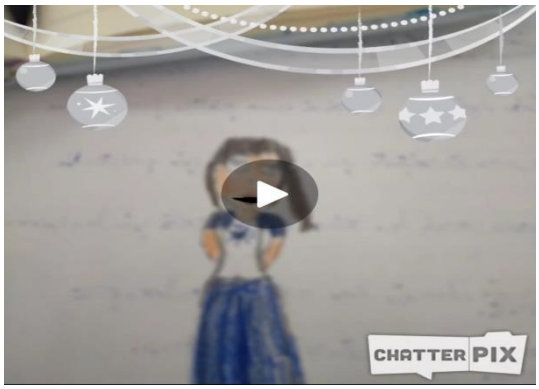


Scratch Jr. este o aplicație gratuită considerată un limbaj de programare introductiv. Se adresează copiilor mici pentru a crea propriile lor povești interactive, animații, dialoguri și jocuri. Elevii mei sunt foarte încântați și lucrează cu plăcere.





Aplicația ChatterPix permite crearea de resurse audio/animate pe baza unor resurse vizuale (poze, imagini) – resursele create fiind scurte, de maxim 30 de secunde fiecare. Este una dintre cele mai îndrăgite aplicații de către copii. O folosim des în proiectele eTwinning.





Platforma **WORDWALL** este o platformă care conține jocuri educaționale interactive în format digital. Jocurile pot fi inserate în alte platforme de învățare sau distribuite prin link.





Indiferent de vârstă, copiii ar trebui încurajați să gândească profund, astfel încât să aibă șansa de a deveni inovatori și lideri care pot rezolva cele mai presante provocări cu care se confruntă viitorul nostru.

BEYOND BARRIERS: INNOVATIVE WAYS OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Prof. Stancu Priciu Daniela
Liceul Teologic Adventist Craiova

Introduction

Teaching English to students with Special Educational Needs (SEN) represents both a challenge and an opportunity for teachers to rethink traditional approaches to language education. Students with SEN are not a homogeneous group. They may experience different difficulties related to reading, writing, attention, memory, communication, processing information, organisation or social interaction. Therefore, effective English language teaching should not be based on a single method, but on flexible strategies adapted to individual learning needs.

Inclusive education begins with an important principle: the teacher should see the learner rather than the label. Two students with the same identified educational need may have very different interests, abilities, personalities and learning preferences. The British Council similarly emphasizes the importance of understanding the individual learner and avoiding assumptions based solely on a diagnosis or label.

The main purpose of adapted English teaching is not to reduce expectations, but to remove unnecessary barriers to learning. Students should be given appropriate support so that they can participate actively, experience success and gradually become more independent learners. In this context, differentiated instruction, scaffolding, multisensory learning, cooperative learning, gamification, visual support and digital tools can make English lessons more accessible and motivating.

1. Differentiated Instruction – Teaching According to Learners' Needs

Differentiated instruction is one of the most useful approaches in an inclusive English classroom. Instead of giving exactly the same task to every student, the teacher adapts the level of difficulty, amount of support, time available or expected response according to learners' needs.

For example, when teaching vocabulary, some students may be asked to match words with pictures, while other students complete sentences using the same vocabulary. More advanced learners can create a short dialogue or story using the new words.

Differentiation can be applied to:

- the **content** students learn;
- the **process** through which they learn;

- the **product** they create;
- the **amount of support** provided;
- the **time** needed to complete a task.

For students with reading difficulties, a long text can be divided into shorter paragraphs. Key vocabulary can be highlighted, and difficult words can be accompanied by pictures or Romanian equivalents. Students who need additional support can receive sentence starters such as *I can see…*, *I think…*, *The character feels….*

The important principle is that adaptation should provide access without excluding the student from the common learning experience.

2. Scaffolding – Providing Support Step by Step

Scaffolding is particularly effective when students have difficulty completing tasks independently. The teacher initially provides considerable support and gradually removes it as students become more confident.

In an English lesson, scaffolding can include:

1. modelling the task;
2. providing an example;
3. completing the first item together;
4. offering visual or verbal prompts;
5. allowing pair work;
6. encouraging independent completion.

For example, if students have to write a short description of a character, the teacher can first provide a model:

Alice is a young girl. She is curious. She follows the White Rabbit.

Students can then use a structured template:

The character is _____.

He/She is _____.

He/She can _____.

I think he/she feels _____ *because* _____.

Finally, students can write their own description without the template.

Scaffolding is especially valuable because it transforms a difficult task into a sequence of manageable steps. It also helps students experience success instead of repeatedly confronting failure.

3. Multisensory Learning

English can be learned more effectively when students receive information through several senses. Multisensory teaching combines visual, auditory, kinaesthetic and, where appropriate, tactile experiences. For vocabulary learning, a teacher can:

- show a picture;
- pronounce the word;
- ask students to repeat it;
- write the word on the board;
- associate it with a gesture;
- use it in a simple sentence;
- ask students to act it out.

For example, when teaching *jump*, the teacher can say the word, show a picture and make a jumping gesture. Students repeat the word and perform the action.

This approach can be particularly useful for students who have difficulty maintaining attention or remembering isolated vocabulary. Instead of memorising a list of words, learners connect words with images, sounds, movement and meaningful contexts.

4. Visual Learning and Graphic Organisers

Visual support is another important element of adapted English teaching. Pictures, icons, mind maps, word cards, diagrams and colour-coded materials can make information easier to process.

A vocabulary lesson about *food*, for example, can begin with a picture-based word bank. Students can then classify the words into categories:

FRUIT: apple, banana, orange

VEGETABLES: carrot, tomato, potato

DRINKS: water, milk, juice

Graphic organisers can also support reading comprehension. After reading a short story, students can complete a simple chart:

Character	**Place**	**Action**	**Feeling**
Alice	Wonderland	follows the rabbit	curious

Such structures reduce the cognitive load of a task and provide students with a clear framework for organising information.

5. Story-Based Learning

Stories provide a meaningful context for learning English. They are especially useful for students with SEN because they combine language with characters, actions, emotions and visual images.

A story such as *Alice in Wonderland* can be used to teach vocabulary, grammar, reading comprehension, speaking and writing within the same context. Students can identify characters, sequence events, match words with pictures, describe emotions and create alternative endings.

The teacher can simplify or adapt the text without eliminating its central message. Short paragraphs, highlighted keywords, illustrations and comprehension questions can make the story more accessible.

Story-based learning also encourages imagination. Students can be invited to finish a story, invent a character or describe what they would do in the same situation. These activities give learners opportunities to communicate using English for a real purpose.

6. Gamification and Learning Through Play

Games can transform repetitive language practice into an engaging experience. They can also provide multiple opportunities for repetition without making students feel that they are simply drilling vocabulary. Useful activities include:

- vocabulary bingo;
- matching games;
- memory cards;
- *Who am I?*;
- word detective;
- picture guessing;
- vocabulary races;
- digital quizzes;
- story challenges.

For students with SEN, games should have simple rules, clearly demonstrated steps and realistic time limits. The objective should be learning rather than competition.

For example, in a *Word Detective* activity, students search for target vocabulary in a short text and then match the words with pictures or definitions. The same vocabulary can subsequently be used in a speaking or writing task.

7. Cooperative Learning and Peer Support

Pair and group work can create opportunities for communication and social development. Students can support one another while practising English.

Teachers can organise mixed-ability pairs and assign clear roles. For example:

- Student A reads the sentence.
- Student B chooses the picture.
- Student A asks the question.
- Student B answers.

Roles can then be exchanged.

Cooperative learning is particularly valuable when it is structured carefully. Students with SEN should not become passive recipients of help. Instead, they should have meaningful roles and opportunities to contribute to the group.

Activities involving empathy, finding similarities and differences, and learning about classmates can simultaneously develop language and social skills. The British Council recommends classroom practices that promote empathy and understanding as part of inclusive English teaching.

8. Universal Design for Learning

Universal Design for Learning (UDL) provides a broader framework for designing inclusive learning experiences. Rather than adapting a lesson only after a student encounters difficulty, UDL encourages teachers to anticipate learner variability from the beginning.

CAST's UDL Guidelines 3.0 organise inclusive learning around multiple means of **engagement, representation, and action and expression**. The framework encourages educators to provide different ways for learners to access information, participate and demonstrate what they know.

In an English lesson, this could mean:

Multiple means of representation:

Students can access vocabulary through text, pictures, audio and teacher modelling.

Multiple means of engagement:

Students can choose between individual work, pair work or a creative challenge.

Multiple means of action and expression:

Students can demonstrate learning by writing a sentence, giving an oral answer, drawing a picture or completing a digital task, depending on the learning objective.

The aim is not to lower standards. Instead, teachers remove barriers that are unrelated to the actual language objective.

9. Digital Tools and Assistive Technologies

Digital resources can make English learning more accessible and interactive. Audio recordings, interactive presentations, digital flashcards, online quizzes and text-to-speech tools can support students who have difficulties with reading, writing or attention.

For example, a student who struggles to read a long text independently can listen to an audio version while following the written text. A student who finds handwriting difficult can type a short response. Interactive quizzes can provide immediate feedback and allow students to practise vocabulary several times.

However, technology should support pedagogy rather than replace it. The teacher should select digital tools according to the learning objective and the individual needs of the learners.

10. Assessment and Feedback

Assessment for students with SEN should be flexible, continuous and supportive. The teacher should assess progress rather than simply identify mistakes.

Useful forms of assessment include:

- observation;
- oral questioning;
- short quizzes;
- vocabulary cards;
- portfolios;
- self-assessment;
- peer assessment;
- short written tasks;
- exit tickets.

Instructions should be short, clear and presented one step at a time. When appropriate, students may receive additional time or alternative ways of demonstrating their knowledge.

Feedback should be specific and encouraging. Instead of saying *“This is wrong”*, the teacher can say: *“You used the correct vocabulary. Check the verb in the second sentence.”*

This type of feedback tells the student what has been achieved and what needs to be improved.

Conclusion

Teaching English to students with Special Educational Needs requires flexibility, patience, creativity and a strong commitment to inclusion. The most effective classroom is not necessarily the one in which every

student completes exactly the same activity in exactly the same way. It is the classroom in which every learner has a realistic opportunity to participate, communicate, make progress and experience success.

Differentiation, scaffolding, multisensory learning, visual support, story-based learning, gamification, cooperative learning and digital resources can transform the English classroom into a more accessible learning environment. These strategies are not beneficial only for students with SEN; many of them improve learning experiences for the entire class. The British Council similarly highlights that inclusive strategies designed to support learners with specific needs can enhance the learning experience for all students.

Ultimately, adapted English teaching should focus on possibilities rather than limitations. The teacher's role is to identify barriers, provide appropriate support and create meaningful opportunities for communication. When students feel safe, valued and capable of succeeding, English becomes more than a school subject: it becomes a tool for communication, creativity, independence and participation in the wider world.

Bibliography

1. **British Council.** (n.d.). *Creating an inclusive learning experience for English language learners with specific needs: Case studies from around the British Council's global network*. TeachingEnglish.
2. **British Council.** (n.d.). *How can I support learners with SEND in my classroom?* TeachingEnglish.
3. **British Council.** (n.d.). *Teaching English to learners with Special Educational Needs (SENs) – Myths and realities*. TeachingEnglish.
4. **British Council.** (n.d.). *Guide for teacher educators: Supporting teachers in teaching English to learners with special educational needs and disabilities*. TeachingEnglish.
5. **CAST.** (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST.
6. **Gordon, D. (Ed.).** (2025). *Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice* (3rd ed.). CAST Professional Publishing.
7. **Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D.** (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
8. **Tomlinson, C. A.** (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
9. **Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
10. **Dexter, P.** (British Council). Resources on inclusive English language teaching and supporting learners with SEN and disabilities.

SMALL LEARNERS, BIG HORIZONS: STUDY THE IMPACT OF LEARNING ENGLISH FROM AN EARLY AGE

Prof. Stancu Priciu Daniela
Liceul Teologic Adventist Craiova

Abstract

Learning English from an early age has become an increasingly important component of contemporary education. In a globalised world, English provides children with opportunities to communicate across cultures, access information, develop digital competences and participate more actively in international educational and social contexts. Early childhood is often considered a favourable period for language learning because children are naturally receptive to sounds, patterns, repetition, interaction and play. However, the relationship between age and foreign-language learning is complex. Starting early does not automatically guarantee higher proficiency; the quality and quantity of exposure, teaching methods, motivation, continuity and learning environment are equally important. This study examines the impact of early English language learning on children's linguistic, cognitive, social, emotional and intercultural development. It also discusses effective approaches to teaching English to young learners, including play-based learning, storytelling, songs, movement, visual support and meaningful communication. Finally, the study considers challenges and limitations associated with early foreign-language education and argues that successful early English education should be enjoyable, age-appropriate, inclusive and focused on meaningful communication rather than premature academic pressure.

Keywords: early language learning, English, young learners, bilingualism, cognitive development, play-based learning, intercultural competence, foreign language education

1. Introduction

English has become one of the most widely used languages for international communication, education, science, technology, tourism and professional collaboration. As a result, learning English is increasingly introduced during the early years of education. In many European education systems, children begin learning a foreign language between the ages of six and eight, while some systems introduce foreign-language education even earlier.

The idea that children should begin learning a foreign language as early as possible is often summarised by the expression **“the earlier, the better.”** Nevertheless, contemporary research suggests that this statement needs to be interpreted carefully. A synthesis of 42 empirical studies conducted over five

decades found no consistent evidence that younger learners always have an advantage in formal foreign-language instruction. The researchers emphasised that the amount and quality of language input and the type of learning environment are crucial factors.

Early English learning should therefore not be understood simply as starting grammar lessons at a younger age. Instead, it should involve developmentally appropriate experiences through which children hear, understand and use English naturally. Songs, stories, games, movement, pictures, classroom routines and communication can create meaningful opportunities for children to encounter English in enjoyable contexts.

The purpose of this study is to examine the main effects of early English learning and to identify teaching practices that can maximise its educational benefits.

2. Why Early Childhood Can Be a Valuable Period for Language Learning

Young children have particular characteristics that can support foreign-language learning. They are generally curious, willing to experiment and less concerned about making mistakes than older learners. They can imitate sounds, participate in repetitive activities and acquire language through meaningful interaction.

The British Council notes that young children are natural language learners who can acquire language through imitation, interaction and play. Rather than beginning with explicit grammatical explanations, children can initially develop language through meaningful activities in which they associate words and expressions with actions, objects and situations.

Early learning also provides an important advantage: **time**. A child who encounters English at an early age has more years in which to develop familiarity with the sounds, vocabulary, structures and communicative patterns of the language. This does not mean that the child will automatically become fluent, but sustained exposure can create a strong foundation for later learning.

Another important factor is pronunciation. Young learners can be particularly responsive to the sounds and rhythm of another language. Through songs, rhymes, repetition and interaction, they can develop sensitivity to English pronunciation without necessarily receiving formal phonetic instruction.

However, teachers should avoid turning this potential advantage into pressure. Children do not need intensive grammar instruction or constant testing at an early age. Their first experiences with English should ideally create positive associations with language learning.

3. Linguistic Impact of Early English Learning

The most direct impact of early English instruction is linguistic development. Regular exposure can help children gradually develop vocabulary, listening comprehension, pronunciation and basic communicative competence.

3.1 Vocabulary Development

Young learners can acquire vocabulary particularly effectively when words are connected to concrete experiences. For example, instead of presenting an isolated list of colours, a teacher can ask children to find objects in the classroom:

“Find something red.”

“Show me something blue.”

The language becomes meaningful because the child connects the word with an object and an action.

Songs, stories, flashcards, games and classroom routines provide repeated exposure to vocabulary. Repetition is particularly important because young learners need multiple encounters with a word before they can use it independently.

3.2 Listening and Pronunciation

Listening is a central component of early language learning. Before children are expected to produce complex language, they need opportunities to hear English regularly.

Songs, chants and stories are particularly useful because they provide natural repetition and rhythm. A child may initially understand only a few words from a song but gradually becomes familiar with recurring expressions.

For example:

“Hello, how are you?”

“I'm happy!”

“Let's play!”

Repeated classroom expressions can become part of the child's active language repertoire.

3.3 Development of Communicative Competence

Early English education should focus not only on knowing words but also on using them for communication. Young learners can practise simple functional language such as greetings, asking for objects, expressing preferences and describing familiar things.

The British Council's young learner programmes emphasise using English in familiar and meaningful situations with a real communicative purpose.

Thus, an early English classroom should answer an important question: **What can the child do with English?** Rather than simply asking whether the child knows a particular grammatical structure, teachers can consider whether the child can greet someone, identify an object, express a preference or participate in a simple interaction.

4. Cognitive Benefits of Early Language Learning

Early foreign-language learning may also contribute to cognitive development. The European School Education Platform identifies benefits associated with multilingualism such as problem-solving, memory, cognitive flexibility and the ability to shift attention between tasks.

Learning another language requires children to notice differences between linguistic systems, remember vocabulary and interpret meaning from context. These processes may encourage children to become more attentive to language as a system.

4.1 Metalinguistic Awareness

Children exposed to more than one language may begin to understand that the same idea can be expressed in different ways. They can notice differences in word order, sounds and expressions.

For example, a child who learns:

“I am hungry.”

and its Romanian equivalent may gradually recognise that languages do not necessarily organise words in the same way.

This awareness can support broader understanding of how language works.

4.2 Memory and Attention

Vocabulary learning requires repeated retrieval and association. Songs, stories and games encourage children to remember words and use them in context.

Games such as memory cards or *“What's missing?”* can train children to recall vocabulary while simultaneously practising English.

4.3 Problem-Solving

Language activities can also involve problem-solving. When children have to guess a word from a picture, follow a sequence of instructions or solve a simple language puzzle, they use English while thinking critically.

It is important, however, not to exaggerate the cognitive benefits of bilingualism. Recent research continues to debate the size and consistency of such effects. A 2026 systematic critical review found evidence for benefits in areas such as metalinguistic awareness and executive functioning, while also

identifying possible short-term vocabulary trade-offs and emphasising the complexity of multilingual development.

Therefore, cognitive benefits should be viewed as potential outcomes of meaningful multilingual experiences rather than guaranteed results.

5. Social and Emotional Impact

Learning English at an early age can also influence children's social and emotional development.

A language classroom creates opportunities for children to cooperate, communicate and participate in shared activities. Pair work, songs, role-play and group games can help children develop confidence and social interaction skills.

For example, a simple role-play activity involving a shop can allow children to practise:

“Can I have an apple, please?”

“Here you are.”

“Thank you.”

The children are not simply repeating vocabulary; they are interacting with another person.

Early language learning may also encourage **confidence**. When children successfully communicate a message in another language, they experience a sense of achievement. This can contribute to positive attitudes towards learning.

The European School Education Platform highlights social benefits of multilingualism, including communication with a wider range of people, greater openness and improved understanding of cultural differences.

For these benefits to emerge, however, the classroom atmosphere needs to be supportive. Children should not be embarrassed when they make mistakes. Errors should be treated as a natural part of language development.

6. Intercultural Awareness

English can serve as a gateway to other cultures. When children learn English through stories, songs, celebrations, pictures and age-appropriate cultural content, they discover that people may live, communicate and celebrate in different ways.

This can help develop:

- curiosity about other cultures;
- respect for differences;
- empathy;

- openness to new experiences;
- intercultural communication skills.

For example, a lesson about children's games around the world can introduce English vocabulary while encouraging students to compare their own experiences with those of children in other countries.

This approach is particularly valuable in contemporary education because children increasingly communicate across national and cultural boundaries through digital platforms.

Early exposure to English can therefore contribute not only to language development but also to the development of a broader worldview.

7. The Importance of Play-Based Learning

One of the most effective approaches to early English education is **learning through play**. Young children have shorter attention spans and need activities that correspond to their developmental stage. The British Council recommends play, songs and games as central elements in English learning for young children.

Play-based activities can include:

- role-play;
- puppets;
- board games;
- movement games;
- vocabulary bingo;
- matching activities;
- treasure hunts;
- picture guessing;
- songs and chants;
- storytelling.

The purpose of play is not simply to entertain children. Well-designed games create repeated opportunities to hear and use English.

For example, a treasure hunt can practise prepositions:

“The key is under the chair.”

“The ball is next to the box.”

The children move around the classroom while learning language in context.

8. Storytelling as an Early English Teaching Strategy

Stories are particularly powerful because they provide context, emotion and repetition. Children can understand language through characters, pictures, gestures and actions even when they do not understand every individual word.

A teacher can read a simplified story and ask children to:

1. identify the characters;
2. predict what happens next;
3. match pictures with words;
4. sequence events;
5. act out scenes;
6. draw a favourite character;
7. create an alternative ending.

For example, a story such as *Alice in Wonderland* can introduce vocabulary such as *rabbit, tree, watch, hole, curious, surprised* and *adventure*.

Storytelling can therefore integrate listening, vocabulary, speaking, reading, creativity and emotional development in a single learning experience.

9. Songs, Rhymes and Movement

Songs and rhymes are highly appropriate for young learners because they combine language with rhythm and movement.

A simple song can reinforce:

- colours;
- numbers;
- days of the week;
- body parts;
- animals;
- classroom objects;
- emotions;
- everyday routines.

Movement is especially useful because children are not required to remain passive. They can associate language with physical action.

For example:

“Touch your nose.”

“Clap your hands.”

“Jump three times.”

Such activities create a direct connection between language and action.

The British Council's early-years approach similarly integrates play, songs and games into English learning for young children.

10. The Role of Teachers and Parents

Successful early English learning depends greatly on the adults who create the learning environment.

Teachers need to understand that young learners develop at different rates. Some children may speak English quickly, while others may remain silent for a longer period before beginning to produce language. This is not necessarily a sign of failure.

Teachers should provide:

- clear routines;
- repetition;
- visual support;
- short instructions;
- positive reinforcement;
- opportunities for movement;
- meaningful communication;
- age-appropriate assessment.

Parents can also support English learning at home. They can listen to songs with their children, read simple stories, watch age-appropriate English programmes or use English expressions during everyday activities. The aim should not be to transform the home into a second classroom. Instead, parents can create positive opportunities for contact with English.

British Council guidance for parents recommends playful activities, songs, stories, colouring and crafts as ways of helping young children become familiar with English.

11. Challenges and Limitations

Although early English learning has many potential benefits, several challenges must be considered.

11.1 “Earlier” Does Not Automatically Mean “Better”

Research does not support a simplistic claim that starting earlier always produces better formal foreign-language outcomes. Huang's synthesis of 42 studies found no solid evidence for a general younger-learner advantage across short- and long-term linguistic outcomes in instructed contexts.

The quality of instruction, amount of exposure, continuity and opportunities for meaningful use are therefore crucial.

11.2 Insufficient Exposure

One or two short lessons per week may not provide enough meaningful exposure for substantial progress. Early learning is most effective when children encounter English regularly and in varied contexts.

11.3 Inappropriate Teaching Methods

Traditional grammar-heavy teaching can be inappropriate for very young learners. Children need experiences that correspond to their developmental characteristics.

11.4 Pressure and Anxiety

If early English education becomes excessively focused on tests, grades and performance, children may develop negative attitudes towards the language.

A systematic review of foreign-language programmes in early childhood education found that children can experience positive wellbeing, particularly when programmes are play-based and language policies are not overly restrictive.

11.5 Unequal Access

Not all children have the same access to language courses, digital resources, books or additional exposure outside school. Schools therefore have an important role in ensuring that early English learning is inclusive and equitable.

12. Implications for English Language Teaching

The evidence suggests several principles for effective early English education.

First, **communication should come before grammatical complexity**. Young learners need to understand and use language before being expected to analyse it formally.

Second, lessons should include **repetition with variation**. Children need repeated exposure, but activities should change enough to maintain interest.

Third, English should be presented through **meaningful contexts**. Stories, games, classroom routines and real-life situations provide stronger contexts than isolated vocabulary lists.

Fourth, teachers should use **multiple modes of learning**: visual, auditory, kinaesthetic and social.

Fifth, assessment should be age-appropriate. Observation, portfolios, short performance tasks and simple self-assessment can provide useful information without creating unnecessary anxiety.

Finally, early English programmes should prioritise **motivation and positive attitudes**. A child who enjoys learning English is more likely to continue learning it in the future.

13. Conclusion

Learning English from an early age can have a significant positive impact on children's linguistic, cognitive, social, emotional and intercultural development. Early exposure provides opportunities for children to become familiar with English sounds, vocabulary and communication patterns while developing curiosity about other cultures.

However, the central conclusion of this study is that **early does not automatically mean effective**. The benefits of early English learning depend on the quality of the educational experience. Research indicates that the age of first exposure should be considered alongside the amount and quality of input, teaching methodology, continuity, motivation and learning environment.

For young learners, English should be introduced as a language to **experience, explore and use**, rather than simply a subject to memorise. Stories, songs, games, movement, pictures, role-play and meaningful communication can transform the English classroom into an environment in which children learn naturally and confidently.

Early English education should ultimately open doors rather than create pressure. When children associate English with curiosity, friendship, creativity and discovery, they are not simply learning a foreign language. They are developing a foundation for lifelong learning and communication in an increasingly interconnected world.

Bibliography

1. **European Commission / European School Education Platform.** (2024). *Raising multilingual children: The benefits of early language learning*. European School Education Platform.
2. **Huang, B. H.** (2016). A synthesis of empirical research on the linguistic outcomes of early foreign language instruction. *International Journal of Multilingualism, 13*(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1066792
3. **Nikolov, M., & Djigunović, J. M.** (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 26*, 234–260.
4. **Pinter, A.** (2017). *Teaching Young Language Learners* (2nd ed.). Oxford University Press.

5. **British Council.** (n.d.). *How young children learn English as another language*. LearnEnglish Kids.
6. **British Council.** (n.d.). *Early Years English*. British Council.
7. **British Council Romania.** (n.d.). *How we teach: English lessons that empower young learners for life*.
8. **British Council Romania.** (n.d.). *How our levels work for kids*.
9. **Bergström, K., et al.** (2022). The effects of foreign language programmes in early childhood education and care: A systematic review. *Language, Culture and Curriculum*.
10. **Tomora, D. D.** (2026). Early foreign language exposure and its dual effects on cognitive development and language competence in childhood. *Discover Education, 5*, 707.
11. **Pinter, A.** (2011). *Children Learning Second Languages*. Palgrave Macmillan.
12. **Cameron, L.** (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

PERSPECTIVE CRITICE ÎN ANALIZA MESAJELOR SOCIETĂȚII CONTEMPORANE O ABORDARE SOCIO-CULTURALĂ

Profesor Mihaela Epure
Liceul Teoretic ”Dunărea” Galați

”Nu vedem lucrurile așa cum sunt ele,
ci le vedem așa cum suntem noi.”
Anais Nin

1. Descrierea contextului educațional

Proiectul s-a desfășurat timp de un semestru în cadrul opționalului de ”Dezbatere, oratorie și retorică”, la **clasa a XI-a** și a plecat de la ideea că unele dintre cele mai greu de definit concepte, pe care, paradoxal, le utilizăm incredibil de mult zilnic, sunt ”normalitate”, ”percepție”, ”mentalitate”. Este uimitor să constatăm că ceea ce este considerat normal / acceptabil pentru unii oameni, este complet ”anormal” / inacceptabil pentru alții. Motivele sunt complexe și pot fi analizate din perspective multiple: sociologice, economice, culturale, etnice, religioase, etc. Lumea în care trăim, prin toate semnalele ei, ne formează concepțiile, ne influențează mentalitățile, rezultând diferențele de perspectivă, observabile la diverse persoane.

Proiectul acesta și-a propus să-i facă pe elevi să conștientizeze modul în care percep mesajele din societatea contemporană, în funcție de diversele perspective critice aplicate, pe care le dobândim prin educație empirică sau formală. Nu toate mesajele pe care le întâlnim în viața de zi cu zi sunt literare, sau culturale în înțelesul tradițional al cuvântului.. Textele ”culturale” pot include videoclipuri, programe și reclame televizate, panouri publicitare, coperte de cărți, afișe de filme, filme de lung metraj, etc.



PERSPECTIVELE CRITICE sunt ”ochelarii” pe care îi folosim atunci când receptăm semnificația mesajelor culturale, sunt ”lentilele” cu dioptrii mai mari sau mai mici, care ne influențează percepția, uneori fără să realizăm acest lucru. Elevii s-au concentrat asupra mesajelor care influențează imaginea familiei, încercând să analizeze rolurile membrilor familiei, așa cum se deduc din materialul analizat.

2. Obiectivele propuse pentru realizarea activității

a. Cultivarea abilității de susținere argumentată a unui punct de vedere;

b. Aprofundarea și analiza critică a mentalităților lumii contemporane, transmise prin mesajele socio-culturale;

c. Competența de documentare temeinică a unei opinii ulterior formulate persuasiv;

d. Cultivarea toleranței și acceptării alterității;

e. Aplicarea abilității de gândire critică;

f. Sintetizarea unor date din domenii diferite pentru fundamentarea opiniilor critice;

g. Exersarea capacității de a identifica un mesaj și de a-l fundamenta persuasiv.

2. Conținut tematic – prezentarea informațiilor

Elevii au fost împărțiți în cinci grupe, corespondente celor cinci perspective critice alese pentru a fi aplicate: perspectiva critică feministă, perspectiva critică marxistă / socială, perspectiva critică psihologică (freudiană), perspectiva critică tradițională / arhetipală, perspectiva critică bazată pe percepția receptorului.

Sarcina de lucru a presupus ca fiecare grupă să găsească mesaje culturale sau materiale multimedia, care să vizeze imaginea familiei și a membrilor ei, pe care să le analizeze ulterior din perspectiva critică repartizată grupei respective.

PERSPECTIVĂ CRITICĂ	CARACTERISTICI
PERSPECTIVA CRITICĂ FEMINISTĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Există stereotipii feminine? Sunt femeile reprezentate simplist, clișeic? ↝ Au personajele feminine putere de decizie? Au putere politică, economică, socială, psihologică? ↝ Care este perspectiva bărbaților asupra femeilor? Cum li se adresează?
PERSPECTIVA CRITICĂ MARXISTĂ / SOCIALĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Există grupuri sociale privilegiate? Există indivizi lisiți de drepturi? ↝ Ce tip de diferențe se observă între persoane: economice, religioase, de educație? ↝ Ce valori apreciază societatea? Materiale sau spirituale? ↝ Există discriminare pozitivă sau negativă pe criterii sociale?
PERSPECTIVA CRITICĂ PSIHOLOGICĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Ce se poate deduce despre mesaj, ținând cont de acțiunile, discursul, vestimentația actanților?

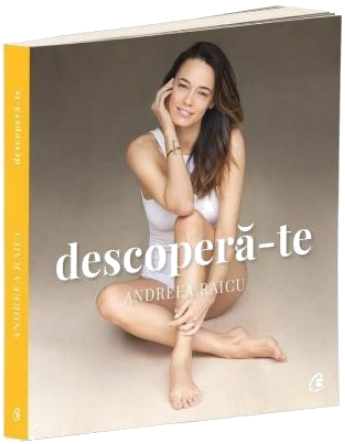
	↝ Ce mentalități clișeice sau inedite se pot extrage din mesajul analizat? ↝ Ce sugestii, ce presupoziții, ce prejudecăți ascunde, implicit, mesajul?
PERSPECTIVA CRITICĂ TRADIȚIONALĂ / ARHETIPALĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Care sunt eroii poveștii? Ce mesaj clasic transmit ei? ↝ Care sunt rolurile stereotipale ale protagoniștilor? ↝ Ce simboluri sunt folosite și ce reprezintă ele? ↝ Ce trimiteri la categorii arhetipale (*bărbatul-erou, femeia-fatală, femeia-gospodină, etc.*) se fac?
PERSPECTIVA CRITICĂ BAZATĂ PE PERCEPȚIA RECEPTORULUI	Acest tip de analiză ar putea aduce în discuție aspecte precum: ↝ ”Mă sensibilizează subiectul deoarece și eu am trăit o întâmplare similară” ↝ ”Fiind femeie, empatizez cu problemele personajului” ↝ ”Și eu am o relație dificilă cu tatăl meu, de aceea înțeleg suferința personajului”.

Fiecare echipă a analizat cinci astfel de mesaje. Mai jos, se poate observa câte un exemplu de mesaj analizat de elevi, prin prisma perspectivei critice alese. Deși exemplele au fost dezbătute și susținute persuasiv în clasă, redactarea comentariului le aparține în totalitate, cu toate stângăciile inerente.

PERSPECTIVA CRITICĂ FEMINISTĂ

‘’DESCOPERĂ-TE!’’, ANDREEA RAICU

DESCRIERE: În imagine este coperta cărții, publicate cu numele ‘’Descoperă-te!’’, scrisă de una dintre cele mai stilate femei din Romania, Andreea Raicu. Pe coperta cărții o putem vedea pe autoare îmbrăcată cu un body de culoare deschisă, alb, iar anumite zone ale corpului femeii sunt lăsate la vedere, atrăgând astfel atenția cititorului.



ANALIZA: Andreea Raicu este o femeie frumoasă, dar și inteligentă. Cartea sa încearcă să transmită un mesaj despre nevoia de cunoaștere a propriei persoane. Putem afirma, însă, că această copertă atrage, în primul rând, prin semi nuditate. Mulți dintre tinerii de astăzi sunt fascinați și atrași, atât de natura trupească, cât și de frumusețea fizică. Conform acestei gândiri, trupul femeii este văzut doar ca un obiect aflat în posesia acesteia,

cu care se pot îndeplini diferite dorințe sau pe care-l putem expune doar ca să obținem anumite avantaje.

CONCLUZIE: Această carte, cu o coperta ce atrage prin expunerea trupului, mizează pe un joc de cuvinte, ”Descoperă-te!”, fiind interpretat în paginile cărții în maniera descoperirii spirituale, în timp ce coperta sugerează sensul de ”dezbrăcare” (autoarea este îmbrăcată cu un body ce-i acoperă doar anumite zone ale corpului). Putem spune că percepția societății asupra corpului femeii este una greșită, acesta având rolul de ademenire și seducție. De asemenea, “exploatarea” corpului feminin în mass-media, creează pentru tineri ideea că, până și în familie, femeile nu trebuie să fie altceva decât o figură frumoasă.

PERSPECTIVA CRITICĂ MARXISTĂ / SOCIALĂ



“PSIHOLOGIE PENTRU OAMENI OBIȘNUIȚI”, Ramona și Radu F. Constantinescu, Ed. Curtea Veche

DESCRIERE: La editura Curtea Veche a fost publicat, în 2017, volumul din imagine. Pe coperta cărții “Psihologie pentru oameni obișnuiți” putem observa două persoane, o femeie și un bărbat. Femeia este surprinsă stând într-o poziție lejeră, cu privirea îndreptată către bărbatul de alături și făcând baloane din gumă de mestecat. Ea este îmbrăcată cu blugi mulați și o geacă din piele, iar pe cap poartă o șapcă, asemănătoare celor de călărie. Bărbatul poartă barbă, adoptă o poziție rigidă și o privire fixă . El alege să poarte un costum negru, un ceas și ochelari cu rame de culoare neagră.

ANALIZĂ: Mesajul implicit și, probabil, involuntar, care rezultă din asocierea titlului cărții cu coperta acesteia, este că “oameni obișnuiți” se pot numi doar cei care își permit să fie la modă. El poate fi considerat metrosexual, se aranjează și are mare grijă de cum arată, iar ea este chic, adoptând un stil specific femeilor preocupate de modă din zilele noastre. Astfel, se creează o discrepanță între clasele sociale, deoarece ”obișnuiți” sunt și oamenii din mediul rural, și cei mai în vârstă, și cei cu posibilități materiale reduse, ce poartă îmbrăcăminte simplă, și cei care nu sunt în pas cu moda.

CONCLUZIE: În concluzie, mesajul transmis creează un model fals de cuplu, de eventuală familie, creând senzația că doar cei tineri, moderni, din mediul urban, ar putea fi interesați de domeniul psihologic, ceilalți rămânând în zona exclusă, pe criterii nefundamentate.

PERSPECTIVA CRITICĂ PSIHOLOGICĂ (Freudiană)



FILMUL ”LEBĂDA NEAGRĂ”

DESCRIERE: În filmul „Black Swan” („Lebăda Neagră”) este prezentată povestea Ninei, o balerină la o companie de balet din New York. Pe parcursul filmului, ea trăiește o tranziție de la o fată copilăroasă, a cărei viață este controlată de mama sa, la o versiune mai întunecată a sa, capabilă să se sacrifice pentru a-și depăși competitoarele pentru rolul de prim-balerină în „Lacul Lebedelor”.

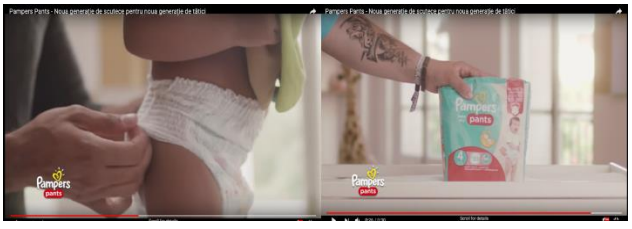
ANALIZĂ: Privind filmul dintr-o perspectivă psihologică, observăm că Nina încearcă în permanență să se autodepășească pentru a-și mulțumi mama, Erica, fostă balerină, ale cărei visuri și aspirații neîmplinite se revarsă asupra sa. Pe parcursul filmului, relația dintre cele două se deteriorează. La început, Nina își anunță mama despre orice lucru se întâmplă în viața ei, precum primirea unui nou rol („M-a ales, mami! Sunt noua Lebădă!”)., mama fiind cea care îi alege hainele și ceea ce mănâncă. În cele din urmă, Erica observă că ceva este în neregulă (“Ce s-a întâmplat cu fetița mea scumpă?” Nina: „A dispărut!”), însă este prea târziu. Repetiția obsesivă a faptului că dorește să fie perfectă, pe întreg parcursul filmului, nu reușește decât să îi contureze Ninei un portret de ființă lipsită de viață reală și alegeri proprii.

CONCLUZIE: Filmul trage un semnal de alarmă în privința părinților mult prea posesivi cu copiii lor, deoarece aceștia vor dori, mai devreme sau mai târziu să facă tot ceea ce le-a fost interzis până atunci. De asemenea, părinții care vor să-și trăiască visele neîmplinite prin prisma copiilor, ajung să îi sufoce pe aceștia, nepermițându-le libertatea propriei vieți. O familie bazată pe acest tip de relație părinte-copil, poate fi un coșmar pentru copil, care își începe viața deja marcat de permanenta nevoie de confirmări și de a plăcea părintelui solicitant.

PERSPECTIVA CRITICĂ ARHETIPALĂ

RECLAMA LA SCUTECE PAMPERS

DESCRIERE: In această reclamă ni se prezintă un tătic modern, cu tatuaje, care are grijă de bebelușul său, schimbându-i chiar și scutecele.



ANALIZA: Din perspectiva tradițională, bărbații sunt mai rezervați atunci când bebelușii lor trebuie schimbați de scutec, iar în această reclamă, această

imagine este demitizată. Cu toate acestea, în timp ce mamele fac această activitate în mod firesc, bărbații care preiau acest rol sunt numiți “supertătici”. Implicit, femeile sunt neglijate din acest punct de vedere, deoarece se consideră ceva banal ca ele să aibă grijă de copii în toate privințele. Se pune accent, astfel, pe acest merit al bărbaților moderni, precizându-se cât de ușor se poate rezolva problema schimbării bebelușului.

CONCLUZIE: În ciuda faptului că o activitate banală, desfășurată zilnic de mame, le conferă taților statutul de ”supertătici”, mesajul este pozitiv pentru familia zilelor noastre, deoarece se încurajează implicarea bărbaților în activități ”netradiționale”. Atât tații, cât și mămicile trebuie să fie preocupați de îngrijirea copilului lor și considerăm că, dacă aceștia s-ar ocupa amândoi de creșterea bebelușului, totul ar deveni mai ușor.

PERSPECTIVA CRITICĂ BAZATĂ PE PERCEPȚIA RECEPTORULUI

RECLAMĂ LA VOPSEAUA SAVANA



DESCRIERE: Reclama prezintă o familie care își renovează casa, zugrăvind pereții în verde. Soacra, mama soțului, vine în vizită pentru a-inspecta culoarea aleasă de noră pentru pereți și este complet nemulțumită.

ANALIZA: Avem prezent stereotipul soacrei acre care încearcă să-i facă zile negre nurorii. Nora se așteaptă la vizita soacrei, prezentându-le-o muncitorilor cu un glas firav, cunoscându-se din vocea ei teama de a auzi verdictul final. Soacra are o atitudine de superioritate față de noră si de muncitori, manifestându-și fățiș disprețul față de culoarea aleasă. Toți încearcă să o măgulească complimentând-o pentru a nu a mai fi atât de critică. Tot în manieră clasică, soacra, femeie adevărată cedează atunci când unul dintre zugravi îi face un compliment la adresa ochilor ei ”frumoși”, primind mulțumirile tacite ale norei.

CONCLUZIE: Stereotipul soacrei este prezent în folclor, în literatură, în glume, iar utilizarea lui în reclamele TV, asigură succesul, deoarece majoritatea oamenilor își doresc relații armonioase cu soacrele. În concluzie, acest stereotip nu face decât să confirme una dintre problemele cu care s-ar putea confrunta o familie, deoarece, deși nu întotdeauna, este totuși definitoriu pentru relațiile din cadrul familiei. A fi pe placul soacrei pare să fie cheia reușitei unei familii armonioase.

4. Reflecție cu privire la elementele persuasive aplicate și impactul obținut

Principiile persuasiunii care au funcționat cel mai bine au fost cel al validării sociale și cel al rarității. Elevii au conștientizat cum pot oamenii utiliza perspectivele critice pentru a ”citi” mesajele lumii contemporane, cum pot unele mesaje aparent simple să ascundă implicații mai profunde, cum perspectiva individuală poate să difere de cea colectivă, cum pot oamenii să fie manipulați, cum perspectivele asupra relațiilor din cadrul unui grup pot fi influențate de mesajele implicite sau directe ale mediului cultural înconjurător. Prin urmare, și-au dorit să-și aducă contribuția, să devină și ei ”o voce”, pentru a demonstra că aceste idei nu trec, pur și simplu, pe lângă ei, iar ei realizează o acțiune corectă receptând și analizând standardele, mentalitățile și convențiile societății căreia îi aparțin.

Potrivit principiului rarității, elevii au perceput acest proiect ca pe o oportunitate, un tip de activitate mai rară în viața școlară, mai puțin disponibilă în contextul educațional obișnuit, având, prin urmare, dorința de a participa. Li s-a părut interesantă ideea de a ieși ușor din programa școlară propriu-zisă, analizând lumea înconjurătoare, sub raportul mesajelor ei directe sau subliminale.

Elevii au fost convinși să se implice, imediat ce primele exemple au fost prezentate și discutate la clasă. Implicarea lor a fost neașteptată, din momentul în care au înțeles că există foarte multe sensuri conotative, care sunt valide pentru aparținenții la aceeași cultură, la același mental tradițional și care țin de o percepție colectivă. De exemplu, conotația unei *pisici negre* va fi aproape întotdeauna aceea de ghinion, așa cum conotația *soacrei* într-o familie va fi de obicei negativă (cel puțin de la Ion Creangă încoace!). Au conștientizat că uneori, conotația este atât de subiectivă, încât vorbitorul reacționează la semnificație, fără să fie conștient de ea sau fără să aibă o explicație rațională. (*ex. Numele de persoane, care pot produce reacții de apreciere sau respingere, putând fi considerate tradiționale/moderne, noi/ învechite, rurale/urbane, etc.*)

5. Bibliografie:

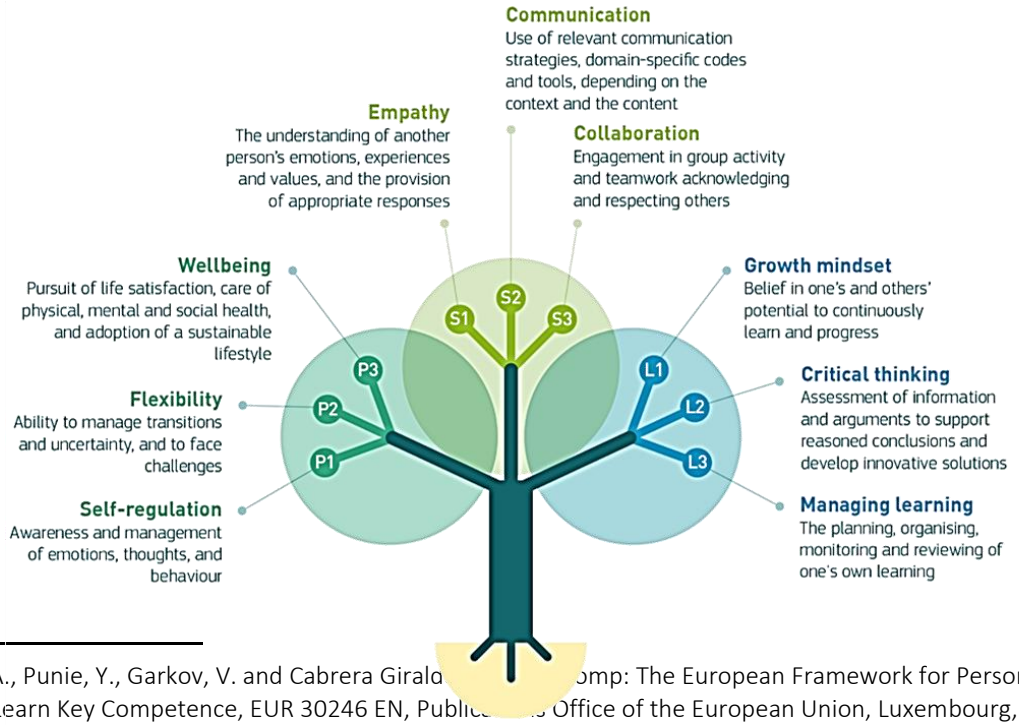
- Driscoll, William, *Manual de dezbateri academice*, Editura Polirom, 2002
- Rybacki Karyn C., Rybacki, Donald J., *O introducere în arta argumentării. Pledarea și respingerii argumentelor*, Editura Polirom, 2004
- Zăinescu, G., Petrescu I., *Manual de dezbateri*, Editura ”Național”, 2000
- Abric Jean-Claude, *Psihologia comunicarii. Teorii si metode*, Editura Polirom, Iasi, 2002
- Cozma, Carmen, *Elemente de etică și deontologie*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1997
- Lucas, Stephen E., ***Arta de a vorbi în public***, Iași, Ed. Polirom, 2014
- Perelman, Chaim, ***Tratat de argumentare. Noua retorică*****,** Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2012
- Adriana Băban (coord.), *Consiliere Educațională Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj – Napoca, 2001
- Richter, David H., *The Critical tradition: classic texts and contemporary trends*, Bedford Books
- Calhoun, Craig. 1995. *Critical Social Theory: Culture, History, and the Challenge of Difference,* Blackwell.
- Carl Jung, *Arhetipurile și subconștientul colectiv,* Vol. 9, Partea 1, *Opere*
- Georg Lukács, *Ideologia Modernismului*, 1956
- Jürgen Habermas, *Discursul filosofic al modernitatii. 12 prelegeri*, Ed. ALL, 2000
- Sim, Stuart, Borin Van Loon, *Introducing Critical Theory*, 2001.

ÎNVĂȚAREA DE TIP *BLENDED*

profesor Mihaela Epure
Liceul Teoretic ”Dunărea” Galați

Societatea, în ansamblul ei, trece prin schimbări majore, evoluția tehnologică impunând un ritm rapid de schimbare. Tehnologiile joacă un rol din ce în ce mai important în mai multe domenii ale vieții, ceea ce face ca abilitățile de viață ale elevilor (dar și ale adulților) să devină vremelnic învechite, căci noile responsabilități de muncă determină nevoia ca oamenii să-și actualizeze abilitățile personale pe tot parcursul vieții, iar aspectul acesta a fost mai mult decât evident în contextul pandemic. Oamenii au trebuit să facă față incertitudinii, să-și cultive reziliența, să se dezvolte la nivel personal, să construiască relații interpersonale de succes și să învețe cum să învețe.

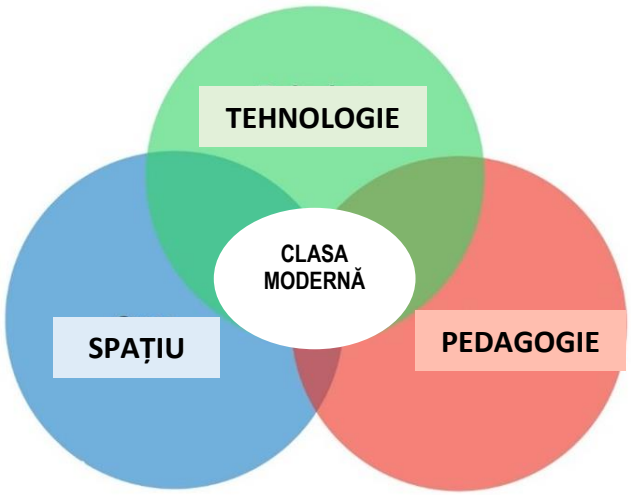
Pentru a sprijini actorii educaționali să își dezvolte abilitățile necesare pentru a prospera într-un astfel de context, Comisia Europeană a dezvoltat Cadrul *LifeComp* care se concentrează pe competențele „personale, sociale și de a învăța să înveți”[1]. Cadrul *LifeComp* este un instrument flexibil care poate fi adaptat la diferite setări de învățare și grupuri țintă pentru a sprijini dezvoltarea a nouă competențe diferite. Imaginea de mai jos ilustrează cele nouă competențe care alcătuiesc *LifeComp*[2]:



[1] Conform Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldo, M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19417-0, doi:10.2760/922681, JRC120911

[2] Sursa imaginii: JRC Publications Repository - LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (europa.eu)

În ultimii ani, încă de dinainte de pandemie, studiile de specialitate[3] au demonstrat impactul îmbinării pedagogiei clasice cu mijloacele tehnologice, într-un spațiu care să permită flexibilitatea acestei abordări[4]. Abilitățile secolului al XXI-lea și adaptarea elevilor la educație într-o manieră actualizată generației lor se poate face doar printr-o regândire, atât a abordării pedagogice, cât și a tipului de interacțiune profesor-elev, elev-elev, combinând învățarea tradițională cu cea modernă (*blended*). ”Clasa viitorului” sau clasa modernă este rezultatul a trei factori care conlucrează armonios: **pedagogia**, **tehnologia** și **spațiul de învățare**, conform imaginii următoare[5]:



Beneficiile unei asemenea clase sunt, în concepția autorilor schemei citate numeroase, dar sintetizate ele fac referire la:

- Accesul facilitat și, implicit, crescut la tehnologie
- Oportunități multiple de colaborare și discutare a ideilor
- Transformarea elevului dintr-un participant pasiv, într-unul activ în scenariul de învățare
- Satisfacția oferită de spațiul de învățare și dorința de a veni la școală.

[3] European Schoolnet (2016). Future Classroom Lab. http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab
[4] Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: classroom management. National Council on Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf
[5] Sursa imaginii: Leahy, G. (2016). The Modern Classroom: Strategic insights for school leaders. Promethean Editions. https://issuu.com/prometheanuki/docs/promethen_-_the_modern_classroom_eb

METODELE DIGITALE INTERACTIVE – CÂTEVA CONSIDERAȚII

Noţiunile de *metode* sau *strategii* inovative, bazate pe digitalizare, sunt concepte intens vehiculate în ultimii ani, ocupând locuri fruntaşe în dezbaterile academice şi metodice, generând în egală măsură simpatii şi antipatii, fiind subiect de analiză pentru multe lucrări ştiinţifice şi referate. Abordarea teoretică, în această lucrare, a conceptului de *blended learning*, ar duce, în mod clar, la redundanţă. Abordarea aplicată am considerat că este mai folositoare, în acest sens. Se cer făcute însă, câteva precizări:

În primul rând, metodele şi strategiile digitale abordate de profesor, vizează ca principiu esenţial, cooptarea elevului în realizarea activităţii de învăţare şi accesibilizează conţinutul de învăţare pentru elev. Scopul ar fi, simplist formulând, ca elevul să învețe să învețe, să știe să caute informația la care să aibă acces repetitiv, fără să depună un efort prea mare şi să-i şi placă abordarea (rolul profesorului mutându-se de la înţelesul tradiţional – un simplu transmiţător de informaţii savante, la unul modern, de îndrumător sau facilitator în educație). Se înțelege deci, că doar prin interactivitate, inclusiv digitală, ținând cont de generația Z, se poate atinge scopul formulat anterior. Doar că elevii nu sunt toţi la fel ca indivizi, colectivele nu interacţionează la fel, nivelul de cultură generală, nivelul intelectual, interesele şi preocupările deosebindu-se în funcţie de multe variabile: vârsta elevilor, mediul de proveniență, tipul de familie, tipul de liceu, accesul la tehnologie, tipul de dispozitiv utilizat, etc.

Care sunt, aşadar, constantele? Conţinutul învăţării, utilizarea preponderentă a dispozitivelor cu sistem de operare de tip Android şi, în mod paradoxal, flexibilitatea didactică. Ceea ce înseamnă că munca profesorului nu trebuie să fie doar de aplicare a strategiilor interactive, ci de **adaptare** a acestora la colectivele de elevi, de **individualizare**, dacă e nevoie. Deşi pare greu realizabil, rolul profesorilor (căci e vorba de o muncă în echipă, desfăşurată pe parcursul întregii etape de şcolarizare) este să descopere talentele, aptitudinile fiecărui copil şi să-i ofere un mediu de lucru în care acesta să vrea să înveţe şi în care să-şi poată descoperi, în mod natural, adevăratele **pasiuni şi priceperi**, care uneori sunt bine ascunse. Sarcinile de lucru care pun elevul în situaţii inedite, jocurile didactice mutate acum în zona aplicațiilor digitale, analizele şi redactările din perspective diverse, lucrul în echipă (fizic și online), crearea de conținut digital în aplicațiile specifice obligă mintea la elasticitate, forţând uneori, benefic, dezvăluirea / formarea unor **aptitudini** neştiute sau insuficient utilizate. Totodată, se dirijează timpul ”de ecran” covârșitor înspre activități cu potențial formator.

În al doilea rând, strategiile de tip *blende*d nu vizează atingerea unor obiective formale, prin simpla îndeplinire a unor sarcini de lucru. Conceptele cheie avute în vedere, ar trebui să fie, în opinia mea, **creativitatea** și **dezvoltarea gândirii critice**. A fi creativ este aproape egal cu a fi alfabetizat. Este o calitate pe care doar fiinţa umană o posedă şi este ceea ce ne diferenţiază (dincolo de aspectul fizic, căruia orice om educat a învăţat să îi dea o valoare relativă) fundamental şi iremediabil de celelalte fiinţe umane, făcându-ne unici. Originalitatea este ceea ce stă la baza tuturor domeniilor de activitate, este cheia evoluţiei noastre ca indivizi şi este o greşeală comună asocierea ei exclusivă cu domeniile artistice. Originalitatea face diferenţa între mase şi individ, din punct de vedere a răspunsului la cerinţele sociale şi educaţionale. De câte ori, ca profesori, suntem nemulţumiţi şi exasperaţi să corectăm – în special la examenele naţionale – teze „la indigo”, citind acelaşi conţinut de zeci de ori, ar trebui să ne punem întrebarea: metodele noastre de lucru stimulează gândirea creativă sau încurajează stereotipiile? Şi mai mult decât atât, în contextul actual, modul în care gestionăm utilizarea aplicațiilor digitale formează o deprindere/cultivă o competenţă, sau e o formă fără fond, preluată, ca şi înaintaşii noştri, de dragul aşa-zisei modernizări şi reformări a învăţării?

Învățarea de tip *blended*, atât de complexă, de diversă, de inepuizabilă ca resurse, poate deveni înșelătoare și strict formală. În opinia mea, acest tip de educație ar trebui să formuleze cerinţele de lucru în vederea stimulării creativităţii - chiar cu riscul de a primi de la elevi şi răspunsuri „original-neconvenţionale” - şi nu a inhibării ei, fie şi nedeliberate. Dirijarea spre adevărul ştiinţific e necesară, desigur, dar nu cu preţul reducerii elevilor la statutul de participanți pasivi. respectiv simpli „recepţioneri”, ai unor mesaje concepute anterior, prestabilite[6]. Aşadar, se cere echilibru: informaţia strictă, ştiinţifică, poate fi comunicată prin metodele tradiţionale, dar ulterior aplicarea sau însuşirea ei, e necesar să se facă implicat, pe conţinuturi noi, astfel stimulându-se nu (exclusiv) memorarea ci, aşa cum spuneam, gândirea logică şi, de ce nu, creativă. Aşa cum formula o opinie anonimă, problema educaţiei nu este că ţinteşte prea sus şi eşuează, ci că ţinteşte prea jos şi reuşeşte. Creând, aş adăuga, iluzia falselor victorii.

Printre modelele de *blended-learning* se găsesc zeci de platforme și sute de aplicații care pot fi folosite, adaptate, particularizate, pentru a corespunde demersului didactic avut în vedere. Revine didacticilor şi metodicilor de specialitate, rolul de inventariere şi prezentare exhaustivă a acestora.

[6] Mi s-a întâmplat de câteva ori să asist la lecţii digitalizate „interactive” în care: fie elevii „recitau” răspunsurile la cerinţe de pe ecranul dispozitivului, răspunsuri copiate direct din caietul de notiţe; fie profesorul „amenda” orice abatere a elevilor privind o opinie neconformă cu a sa, sau o exprimare greoaie / o perspectivă inedită. În ambele cazuri, caracterul formativ al activităţii precum şi obiectivele sale se anulează.

Două dintre metodele de lucru din scenariul de tip *blended* pe care le foloseam anterior în mod clasic, la ora de literatură română, le-am adaptat tehnologiei digitale, pentru rolul lor constructiv. Este vorba despre *Calendarul conflictului* și *Jurnalul personajului,* alese din două motive majore:

- Primul motiv – Nu doresc verificarea tradiţională a lecturii textului, prin expunere/povestire sau prin adresarea de întrebări „capcană”[7], dar aș vrea, totuşi, ca elevii să cunoască bine traseul cronologic al acţiunii, precum şi detaliile semnificative. Ştiu foarte bine că nu toţi eleii citesc textul, (nici măcar variantele rezumate sau audiobook). Şi cum obiectivul profesorului nu este să pedepsească, ci să instruiască, m-am gândit că lucrând pe grupe, vor învăţa unii de la alţii, se vor ajuta unii pe alţii în rememorarea evenimentelor şi le vor aşeza ulterior în reperul cronologic corect, rămânând cu achiziţia de informaţie.
- Al doilea motiv – Pentru analiza conflictului literar e necesară o bună înţelegere a motivaţiei fiecărui personaj şi a relaţiilor dintre personaje, în contextul epocii pe fundalul căreia are loc acţiunea. De aceea, transpunerea elevilor în mintea şi „inima” personajelor principale înseamnă interiorizarea stărilor lor şi anularea eventualelor prejudecăţi de interpretare, precum şi stabilirea unor raporturi cu celelalte personaje. Totodată, consemnările în jurnal invită elevii la folosirea unui limbaj adecvat epocii şi statutului personajelor, respectiv stării de spirit a personajelor la acel moment.

SCENARIUL DIDACTIC vizează o serie de activități de învățare individuale și frontale, online și în clasă, sincron și asincron, cu activități alternative de studiu individual și de colaborare. Scenariul a fost proiectat utilizându-se aplicația ***Learning Designer***[8] care facilitează repartizarea conținutului predat în compartimentele vizate de învățarea de tip *blended* și care sunt redate în culori diferite pentru ca profesorul să-și poată face autoevaluarea la finalul scenariului de blended-learning:

[7] Denumirea aparţine elevilor!
[8] https://v.gd/Oaix6y

	Achiziție (Citiți - Vizionați - Audiați)
	Investigație/Analiză
	Discuție/Dezbatere
	Aplicații (exersare)
	Colaborare
	Producerea unui text - redactare



Întreg scenariul didactic poate fi consultat la această adresă web:

https://v.gd/Oaix6y

REFERINȚE

- Common Sense of Education (2016). What are the 4Cs? https://youtu.be/QrEEVZa3f98
- New Media Consortium (2016). NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition. https://youtu.be/wmiLrK-nF7k
- OCDE (2021). Beyond academic learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en#page1
- TEDx Talks (2015). Teaching Methods for Inspiring the Students of the Future | Joe Ruhl | TEDxLafayette. https://youtu.be/UCFg9bcW7Bk
- UNESCO. (2021a). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en
- UNESCO. (2021b). What you need to know about UNESCO’s Futures of Education report. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-futures-education-report?fbclid=IwAR1cbVpaj1FIQEp2ZPgfrXRPGq7acdGGYtHCTL50I6Iaope8XXke-dMVeUw

- World Economic Forum. (2016, March 10). Ten 21st-century skills every student needs. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students
- European Schoolnet (2016). Future Classroom Lab. http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: classroom management. National Council on Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf
- Leahy, G. (2016). The Modern Classroom: Strategic insights for school leaders. Promethean Editions. https://issuu.com/prometheanuki/docs/promethen_-_the_modern_classroom_eb
- Eison, J. (2010, March). Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Eison%20(2010).%20Using%20Active%20Learning%20Instruction%20Strategies....pdf
- Mazibuko, M. (2014). Active Learning as a Strategy in Embracing Diversity in Inclusion Classrooms. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(14), 180-187. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n14p180
- Michael, J. (2006). Where’s the evidence that active learning works? Advances Physiology Education, 30(4), 159-167. https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – RESPECTAREA DIVERSITĂȚII ȘI CONSTRUIREA UNEI ȘCOLI PENTRU FIECARE COPIL

Prof. înv. primar Male Luminița-Elena
Școala Gimnazială Nr. 1 Sălișteде Vașcău

Școala are un rol fundamental în formarea copilului și în pregătirea acestuia pentru viața în societate. Pentru ca educația să fie cu adevărat eficientă, fiecare elev trebuie să se simtă acceptat, respectat și sprijinit. Educația incluzivă pornește de la ideea că fiecare copil are dreptul la educație și că diferențele dintre elevi trebuie înțelese și valorizate.

O școală incluzivă nu se limitează la integrarea unor categorii de elevi, ci urmărește crearea unui mediu în care fiecare copil să poată participa activ la procesul educațional. Elevii sunt diferiți prin ritmul de învățare, interese, experiențe și modalități de comunicare. Diversitatea nu trebuie privită ca un obstacol, ci ca o caracteristică firească a comunității școlare.

Un principiu important al educației incluzive este egalitatea de șanse. Toți elevii trebuie să aibă posibilitatea de a participa la activitățile școlare și de a beneficia de sprijinul necesar pentru progres. Uneori, acest lucru presupune adaptarea metodelor de predare și a sarcinilor de lucru la particularitățile fiecărui elev.

Profesorul are un rol central în construirea unui climat incluziv. Prin modul în care comunică și organizează activitatea clasei, cadrul didactic poate contribui la dezvoltarea sentimentului de apartenență. Este important ca fiecare elev să fie încurajat să își exprime opiniile și să participe la activități fără teama de a fi ridiculizat sau exclus.

Diferențierea instruirii reprezintă una dintre modalitățile prin care profesorul poate răspunde nevoilor diverse ale elevilor. Aceasta poate presupune utilizarea unor metode variate, oferirea de sarcini cu grade diferite de dificultate și acordarea unui timp suplimentar atunci când este necesar. Scopul nu este tratarea identică a tuturor elevilor, ci oferirea condițiilor necesare pentru ca fiecare să poată progresa.

Învățarea prin cooperare are, de asemenea, un rol important. Activitățile desfășurate în echipă îi ajută pe elevi să comunice, să se cunoască și să descopere importanța sprijinului reciproc. În acest fel, elevii învață toleranța, empatia și respectul pentru opiniile și particularitățile celorlalți.

Parteneriatul dintre școală și familie este esențial pentru realizarea unei educații incluzive. Părinții cunosc foarte bine particularitățile copiilor lor și pot oferi informații importante profesorilor. O comunicare bazată pe respect și colaborare poate contribui la identificarea rapidă a dificultăților și la găsirea unor soluții potrivite.

Educația incluzivă aduce beneficii întregii comunități școlare. Elevii învață să trăiască într-o societate diversă, să respecte diferențele și să colaboreze. O clasă în care fiecare copil se simte valorizat poate deveni un spațiu al încrederii și al dezvoltării personale.

În concluzie, o școală modernă trebuie să fie o școală pentru fiecare copil. Incluziunea presupune răbdare, flexibilitate și implicare, dar rezultatele sale sunt importante pentru dezvoltarea unor oameni responsabili și empatici. Succesul unei școli nu trebuie măsurat doar prin rezultate, ci și prin capacitatea acesteia de a oferi fiecărui elev șansa de a învăța, de a se dezvolta și de a-și valorifica potențialul.

Bibliografie:

1. **UNESCO** – resurse și documente privind educația incluzivă.
2. **Ministerul Educației și Cercetării**– documente privind incluziunea și egalitatea de șanse.
3. **Agenția Europeană pentru Educație Specială și Incluzivă** – resurse educaționale.

TRANSFORMAREA DIGITALĂ – O NECESITATE A EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

Prof. înv. primar Male Luminița-Elena
Școala Gimnazială Nr. 1 Sălișteде Vașcău

Educația contemporană se află într-un proces permanent de schimbare. Dezvoltarea tehnologiei a influențat modul în care comunicăm, muncim și învățăm, iar școala are responsabilitatea de a pregăti elevii pentru o societate în care competențele digitale au devenit indispensabile. Transformarea digitală nu înseamnă doar folosirea unui calculator sau a unei table interactive, ci presupune o schimbare mai profundă a modului în care este organizat procesul de predare, învățare și evaluare.

Instrumentele digitale oferă profesorului posibilitatea de a face lecțiile mai atractive și mai adaptate particularităților elevilor. Prezentările multimedia, platformele educaționale, aplicațiile interactive, materialele video și exercițiile digitale pot contribui la creșterea interesului pentru învățare. Elevul nu mai este doar receptor al informației, ci poate deveni un participant activ, poate căuta informații, poate realiza proiecte și poate colabora cu colegii.

Un avantaj important al digitalizării îl reprezintă posibilitatea diferențierii activităților. În orice clasă există elevi cu ritmuri și stiluri diferite de învățare. Tehnologia poate permite oferirea unor resurse variate și a unor sarcini adaptate nivelului de pregătire. Astfel, elevii care au nevoie de sprijin suplimentar pot relua anumite explicații, iar cei care avansează mai repede pot realiza activități mai complexe.

Transformarea digitală contribuie și la dezvoltarea competențelor necesare în viața de zi cu zi. Elevii trebuie să învețe să caute și să selecteze informații, să utilizeze responsabil resursele online, să comunice în mediul digital și să își protejeze datele personale. În același timp, este necesară dezvoltarea gândirii critice, deoarece accesul rapid la informație nu garantează întotdeauna corectitudinea acesteia.

Profesorul are un rol esențial în utilizarea eficientă a tehnologiei. Instrumentele digitale nu pot înlocui relația directă dintre profesor și elev și nici nu reprezintă o garanție automată a unei lecții reușite. Cadrul didactic trebuie să aleagă resursele potrivite, să stabilească obiective clare și să integreze tehnologia doar atunci când aceasta aduce o valoare reală activității de învățare.

Digitalizarea aduce însă și provocări. Accesul inegal la dispozitive și la internet poate crea diferențe între elevi. De asemenea, timpul excesiv petrecut în fața ecranelor trebuie gestionat cu responsabilitate. Școala are rolul de a promova un echilibru între activitățile digitale și metodele tradiționale, între utilizarea tehnologiei și comunicarea directă, cooperare și activitățile practice.

Un alt aspect important îl reprezintă siguranța în mediul online. Elevii trebuie informați despre protejarea datelor personale, despre comportamentul responsabil pe internet și despre riscurile asociate informațiilor false sau comunicării neadecvate. Educația digitală trebuie să fie însoțită de educație pentru responsabilitate.

În concluzie, transformarea digitală reprezintă o oportunitate importantă pentru modernizarea educației. Ea poate contribui la diversificarea metodelor de predare, la creșterea motivației și la dezvoltarea unor competențe necesare pentru viitor. Tehnologia trebuie utilizată echilibrat și responsabil, ca instrument în sprijinul educației. Școala viitorului va fi una capabilă să îmbine tradiția cu inovația și să păstreze în centrul procesului educațional elevul și nevoile sale.

Bibliografie:

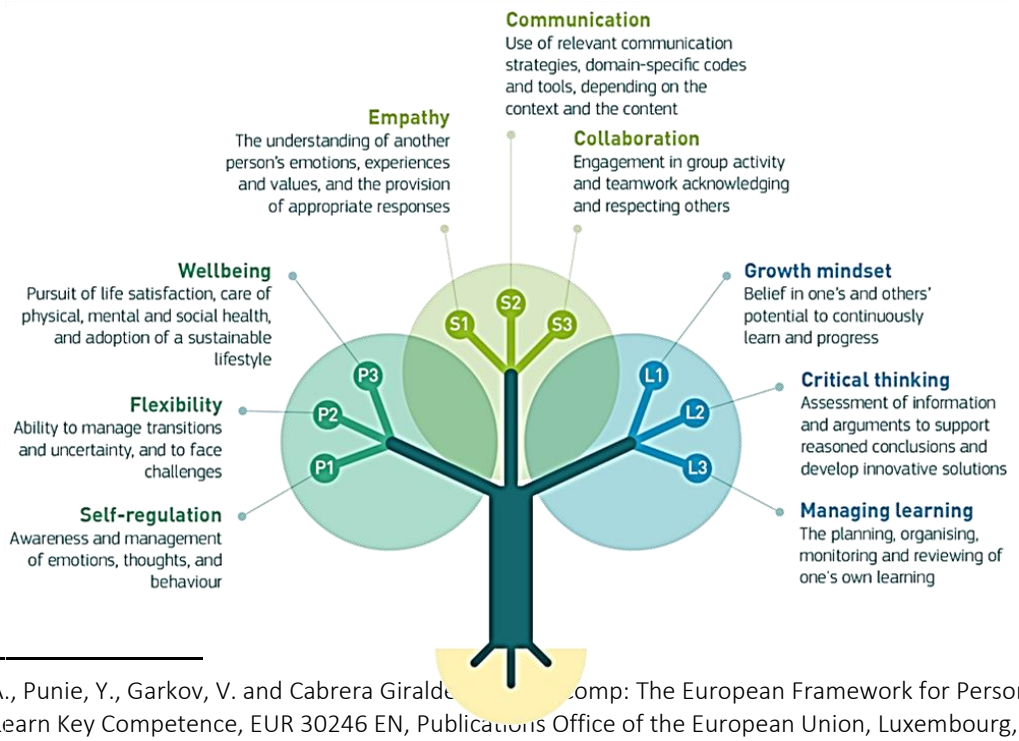
1. **Ministerul Educației și Cercetării** – documente și resurse privind digitalizarea educației;
2. **UNESCO** – resurse privind tehnologia și educația;
3. **Comisia Europeană** – documente privind competențele digitale;

ÎNVĂȚAREA DE TIP *BLENDED*

profesor Mihaela Epure
Liceul Teoretic ”Dunărea” Galați

Societatea, în ansamblul ei, trece prin schimbări majore, evoluția tehnologică impunând un ritm rapid de schimbare. Tehnologiile joacă un rol din ce în ce mai important în mai multe domenii ale vieții, ceea ce face ca abilitățile de viață ale elevilor (dar și ale adulților) să devină vremelnic învechite, căci noile responsabilități de muncă determină nevoia ca oamenii să-și actualizeze abilitățile personale pe tot parcursul vieții, iar aspectul acesta a fost mai mult decât evident în contextul pandemic. Oamenii au trebuit să facă față incertitudinii, să-și cultive reziliența, să se dezvolte la nivel personal, să construiască relații interpersonale de succes și să învețe cum să învețe.

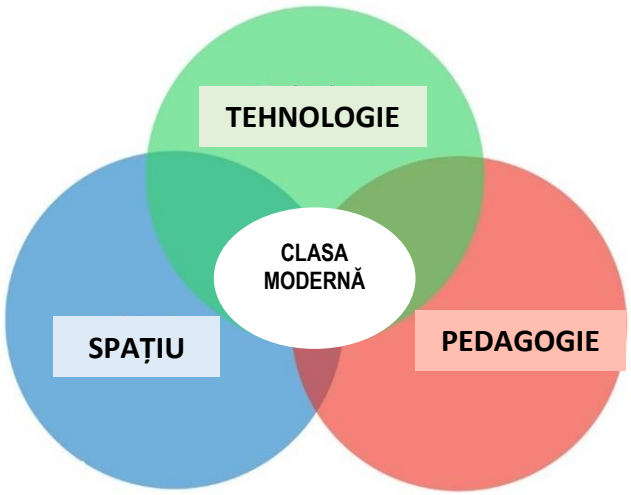
Pentru a sprijini actorii educaționali să își dezvolte abilitățile necesare pentru a prospera într-un astfel de context, Comisia Europeană a dezvoltat Cadrul *LifeComp* care se concentrează pe competențele „personale, sociale și de a învăța să înveți”[9]. Cadrul *LifeComp* este un instrument flexibil care poate fi adaptat la diferite setări de învățare și grupuri țintă pentru a sprijini dezvoltarea a nouă competențe diferite. Imaginea de mai jos ilustrează cele nouă competențe care alcătuiesc *LifeComp*[10]:



[9] Conform Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19417-0, doi:10.2760/922681, JRC120911

[10] Sursa imaginii: JRC Publications Repository - LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (europa.eu)

În ultimii ani, încă de dinainte de pandemie, studiile de specialitate[11] au demonstrat impactul îmbinării pedagogiei clasice cu mijloacele tehnologice, într-un spațiu care să permită flexibilitatea acestei abordări[12]. Abilitățile secolului al XXI-lea și adaptarea elevilor la educație într-o manieră actualizată generației lor se poate face doar printr-o regândire, atât a abordării pedagogice, cât și a tipului de interacțiune profesor-elev, elev-elev, combinând învățarea tradițională cu cea modernă (*blended*). ”Clasa viitorului” sau clasa modernă este rezultatul a trei factori care conlucrează armonios: **pedagogia**, **tehnologia** și **spațiul de învățare**, conform imaginii următoare[13]:



Beneficiile unei asemenea clase sunt, în concepția autorilor schemei citate numeroase, dar sintetizate ele fac referire la:

- Accesul facilitat și, implicit, crescut la tehnologie
- Oportunități multiple de colaborare și discutare a ideilor
- Transformarea elevului dintr-un participant pasiv, într-unul activ în scenariul de învățare
- Satisfacția oferită de spațiul de învățare și dorința de a veni la școală.

[11] European Schoolnet (2016). Future Classroom Lab. http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab
[12] Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: classroom management. National Council on Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf
[13] Sursa imaginii: Leahy, G. (2016). The Modern Classroom: Strategic insights for school leaders. Promethean Editions. https://issuu.com/prometheanuki/docs/promethen_-_the_modern_classroom_eb

METODELE DIGITALE INTERACTIVE – CÂTEVA CONSIDERAȚII

Noţiunile de *metode* sau *strategii* inovative, bazate pe digitalizare, sunt concepte intens vehiculate în ultimii ani, ocupând locuri fruntaşe în dezbaterile academice şi metodice, generând în egală măsură simpatii şi antipatii, fiind subiect de analiză pentru multe lucrări ştiinţifice şi referate. Abordarea teoretică, în această lucrare, a conceptului de *blended learning*, ar duce, în mod clar, la redundanţă. Abordarea aplicată am considerat că este mai folositoare, în acest sens. Se cer făcute însă, câteva precizări:

În primul rând, metodele şi strategiile digitale abordate de profesor, vizează ca principiu esenţial, cooptarea elevului în realizarea activităţii de învăţare şi accesibilizează conţinutul de învăţare pentru elev. Scopul ar fi, simplist formulând, ca elevul să învețe să învețe, să știe să caute informația la care să aibă acces repetitiv, fără să depună un efort prea mare şi să-i şi placă abordarea (rolul profesorului mutându-se de la înţelesul tradiţional – un simplu transmiţător de informaţii savante, la unul modern, de îndrumător sau facilitator în educație). Se înțelege deci, că doar prin interactivitate, inclusiv digitală, ținând cont de generația Z, se poate atinge scopul formulat anterior. Doar că elevii nu sunt toţi la fel ca indivizi, colectivele nu interacţionează la fel, nivelul de cultură generală, nivelul intelectual, interesele şi preocupările deosebindu-se în funcţie de multe variabile: vârsta elevilor, mediul de proveniență, tipul de familie, tipul de liceu, accesul la tehnologie, tipul de dispozitiv utilizat, etc.

Care sunt, aşadar, constantele? Conţinutul învăţării, utilizarea preponderentă a dispozitivelor cu sistem de operare de tip Android şi, în mod paradoxal, flexibilitatea didactică. Ceea ce înseamnă că munca profesorului nu trebuie să fie doar de aplicare a strategiilor interactive, ci de **adaptare** a acestora la colectivele de elevi, de **individualizare**, dacă e nevoie. Deşi pare greu realizabil, rolul profesorilor (căci e vorba de o muncă în echipă, desfăşurată pe parcursul întregii etape de şcolarizare) este să descopere talentele, aptitudinile fiecărui copil şi să-i ofere un mediu de lucru în care acesta să vrea să înveţe şi în care să-şi poată descoperi, în mod natural, adevăratele **pasiuni şi priceperi**, care uneori sunt bine ascunse. Sarcinile de lucru care pun elevul în situaţii inedite, jocurile didactice mutate acum în zona aplicațiilor digitale, analizele şi redactările din perspective diverse, lucrul în echipă (fizic și online), crearea de conținut digital în aplicațiile specifice obligă mintea la elasticitate, forţând uneori, benefic, dezvăluirea / formarea unor **aptitudini** neştiute sau insuficient utilizate. Totodată, se dirijează timpul ”de ecran” covârșitor înspre activități cu potențial formator.

În al doilea rând, strategiile de tip *blende*d nu vizează atingerea unor obiective formale, prin simpla îndeplinire a unor sarcini de lucru. Conceptele cheie avute în vedere, ar trebui să fie, în opinia mea, **creativitatea** și **dezvoltarea gândirii critice**. A fi creativ este aproape egal cu a fi alfabetizat. Este o calitate pe care doar fiinţa umană o posedă şi este ceea ce ne diferenţiază (dincolo de aspectul fizic, căruia orice om educat a învăţat să îi dea o valoare relativă) fundamental şi iremediabil de celelalte fiinţe umane, făcându-ne unici. Originalitatea este ceea ce stă la baza tuturor domeniilor de activitate, este cheia evoluţiei noastre ca indivizi şi este o greşeală comună asocierea ei exclusivă cu domeniile artistice. Originalitatea face diferenţa între mase şi individ, din punct de vedere a răspunsului la cerinţele sociale şi educaţionale. De câte ori, ca profesori, suntem nemulţumiţi şi exasperaţi să corectăm – în special la examenele naţionale – teze „la indigo”, citind acelaşi conţinut de zeci de ori, ar trebui să ne punem întrebarea: metodele noastre de lucru stimulează gândirea creativă sau încurajează stereotipiile? Şi mai mult decât atât, în contextul actual, modul în care gestionăm utilizarea aplicațiilor digitale formează o deprindere/cultivă o competenţă, sau e o formă fără fond, preluată, ca şi înaintaşii noştri, de dragul aşa-zisei modernizări şi reformări a învăţării?

Învățarea de tip *blended*, atât de complexă, de diversă, de inepuizabilă ca resurse, poate deveni înșelătoare și strict formală. În opinia mea, acest tip de educație ar trebui să formuleze cerinţele de lucru în vederea stimulării creativităţii - chiar cu riscul de a primi de la elevi şi răspunsuri „original-neconvenţionale” - şi nu a inhibării ei, fie şi nedeliberate. Dirijarea spre adevărul ştiinţific e necesară, desigur, dar nu cu preţul reducerii elevilor la statutul de participanți pasivi. respectiv simpli „recepţioneri”, ai unor mesaje concepute anterior, prestabilite[14]. Aşadar, se cere echilibru: informaţia strictă, ştiinţifică, poate fi comunicată prin metodele tradiţionale, dar ulterior aplicarea sau însuşirea ei, e necesar să se facă implicat, pe conţinuturi noi, astfel stimulându-se nu (exclusiv) memorarea ci, aşa cum spuneam, gândirea logică şi, de ce nu, creativă. Aşa cum formula o opinie anonimă, problema educaţiei nu este că ţinteşte prea sus şi eşuează, ci că ţinteşte prea jos şi reuşeşte. Creând, aş adăuga, iluzia falselor victorii.

Printre modelele de *blended-learning* se găsesc zeci de platforme și sute de aplicații care pot fi folosite, adaptate, particularizate, pentru a corespunde demersului didactic avut în vedere. Revine didacticilor şi metodicilor de specialitate, rolul de inventariere şi prezentare exhaustivă a acestora.

[14] Mi s-a întâmplat de câteva ori să asist la lecţii digitalizate „interactive” în care: fie elevii „recitau” răspunsurile la cerinţe de pe ecranul dispozitivului, răspunsuri copiate direct din caietul de notiţe; fie profesorul „amenda” orice abatere a elevilor privind o opinie neconformă cu a sa, sau o exprimare greoaie / o perspectivă inedită. În ambele cazuri, caracterul formativ al activităţii precum şi obiectivele sale se anulează.

Două dintre metodele de lucru din scenariul de tip *blended* pe care le foloseam anterior în mod clasic, la ora de literatură română, le-am adaptat tehnologiei digitale, pentru rolul lor constructiv. Este vorba despre *Calendarul conflictului* și *Jurnalul personajului,* alese din două motive majore:

- Primul motiv – Nu doresc verificarea tradiţională a lecturii textului, prin expunere/povestire sau prin adresarea de întrebări „capcană”[15], dar aș vrea, totuşi, ca elevii să cunoască bine traseul cronologic al acţiunii, precum şi detaliile semnificative. Ştiu foarte bine că nu toţi eleii citesc textul, (nici măcar variantele rezumate sau audiobook). Şi cum obiectivul profesorului nu este să pedepsească, ci să instruiască, m-am gândit că lucrând pe grupe, vor învăţa unii de la alţii, se vor ajuta unii pe alţii în rememorarea evenimentelor şi le vor aşeza ulterior în reperul cronologic corect, rămânând cu achiziţia de informaţie.
- Al doilea motiv – Pentru analiza conflictului literar e necesară o bună înţelegere a motivaţiei fiecărui personaj şi a relaţiilor dintre personaje, în contextul epocii pe fundalul căreia are loc acţiunea. De aceea, transpunerea elevilor în mintea şi „inima” personajelor principale înseamnă interiorizarea stărilor lor şi anularea eventualelor prejudecăţi de interpretare, precum şi stabilirea unor raporturi cu celelalte personaje. Totodată, consemnările în jurnal invită elevii la folosirea unui limbaj adecvat epocii şi statutului personajelor, respectiv stării de spirit a personajelor la acel moment.

SCENARIUL DIDACTIC vizează o serie de activități de învățare individuale și frontale, online și în clasă, sincron și asincron, cu activități alternative de studiu individual și de colaborare. Scenariul a fost proiectat utilizându-se aplicația ***Learning Designer***[16] care facilitează repartizarea conținutului predat în compartimentele vizate de învățarea de tip *blended* și care sunt redate în culori diferite pentru ca profesorul să-și poată face autoevaluarea la finalul scenariului de blended-learning:

[15] Denumirea aparţine elevilor!
[16] https://v.gd/Oaix6y

	Achiziție (Citiți - Vizionați - Audiați)
	Investigație/Analiză
	Discuție/Dezbatere
	Aplicații (exersare)
	Colaborare
	Producerea unui text - redactare



Întreg scenariul didactic poate fi consultat la această adresă web:

https://v.gd/Oaix6y

REFERINȚE

- Common Sense of Education (2016). What are the 4Cs? https://youtu.be/QrEEVZa3f98
- New Media Consortium (2016). NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition. https://youtu.be/wmiLrK-nF7k
- OCDE (2021). Beyond academic learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/beyond-academic-learning_92a11084-en#page1
- TEDx Talks (2015). Teaching Methods for Inspiring the Students of the Future | Joe Ruhl | TEDxLafayette. https://youtu.be/UCFg9bcW7Bk
- UNESCO. (2021a). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en
- UNESCO. (2021b). What you need to know about UNESCO’s Futures of Education report. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-futures-education-report?fbclid=IwAR1cbVpaj1FIQEp2ZPgfrXRPGq7acdGGYtHCTL50I6Iaope8XXke-dMVeUw

- World Economic Forum. (2016, March 10). Ten 21st-century skills every student needs. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students
- European Schoolnet (2016). Future Classroom Lab. http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: classroom management. National Council on Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf
- Leahy, G. (2016). The Modern Classroom: Strategic insights for school leaders. Promethean Editions. https://issuu.com/prometheanuki/docs/promethen_-_the_modern_classroom_eb
- Eison, J. (2010, March). Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Eison%20(2010).%20Using%20Active%20Learning%20Instruction%20Strategies....pdf
- Mazibuko, M. (2014). Active Learning as a Strategy in Embracing Diversity in Inclusion Classrooms. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(14), 180-187. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n14p180
- Michael, J. (2006). Where’s the evidence that active learning works? Advances Physiology Education, 30(4), 159-167. https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PERSPECTIVE CRITICE ÎN ANALIZA MESAJELOR SOCIETĂȚII CONTEMPORANE O ABORDARE SOCIO-CULTURALĂ

Profesor Mihaela Epure
Liceul Teoretic ”Dunărea” Galați

”Nu vedem lucrurile așa cum sunt ele,
ci le vedem așa cum suntem noi.”
Anais Nin

1. Descrierea contextului educațional

Proiectul s-a desfășurat timp de un semestru în cadrul opționalului de ”Dezbatere, oratorie și retorică”, la **clasa a XI-a** și a plecat de la ideea că unele dintre cele mai greu de definit concepte, pe care, paradoxal, le utilizăm incredibil de mult zilnic, sunt ”normalitate”, ”percepție”, ”mentalitate”. Este uimitor să constatăm că ceea ce este considerat normal / acceptabil pentru unii oameni, este complet ”anormal” / inacceptabil pentru alții. Motivele sunt complexe și pot fi analizate din perspective multiple: sociologice, economice, culturale, etnice, religioase, etc. Lumea în care trăim, prin toate semnalele ei, ne formează concepțiile, ne influențează mentalitățile, rezultând diferențele de perspectivă, observabile la diverse persoane.

Proiectul acesta și-a propus să-i facă pe elevi să conștientizeze modul în care percep mesajele din societatea contemporană, în funcție de diversele perspective critice aplicate, pe care le dobândim prin educație empirică sau formală. Nu toate mesajele pe care le întâlnim în viața de zi cu zi sunt literare, sau culturale în înțelesul tradițional al cuvântului.. Textele ”culturale” pot include videoclipuri, programe și reclame televizate, panouri publicitare, coperte de cărți, afișe de filme, filme de lung metraj, etc.



PERSPECTIVELE CRITICE sunt ”ochelarii” pe care îi folosim atunci când receptăm semnificația mesajelor culturale, sunt ”lentilele” cu dioptrii mai mari sau mai mici, care ne influențează percepția, uneori fără să realizăm acest lucru. Elevii s-au concentrat asupra mesajelor care influențează imaginea familiei, încercând să analizeze rolurile membrilor familiei, așa cum se deduc din materialul analizat.

2. Obiectivele propuse pentru realizarea activității

a. Cultivarea abilității de susținere argumentată a unui punct de vedere;

b. Aprofundarea și analiza critică a mentalităților lumii contemporane, transmise prin mesajele socio-culturale;

c. Competența de documentare temeinică a unei opinii ulterior formulate persuasiv;

d. Cultivarea toleranței și acceptării alterității;

e. Aplicarea abilității de gândire critică;

f. Sintetizarea unor date din domenii diferite pentru fundamentarea opiniilor critice;

g. Exersarea capacității de a identifica un mesaj și de a-l fundamenta persuasiv.

2. Conținut tematic – prezentarea informațiilor

Elevii au fost împărțiți în cinci grupe, corespondente celor cinci perspective critice alese pentru a fi aplicate: perspectiva critică feministă, perspectiva critică marxistă / socială, perspectiva critică psihologică (freudiană), perspectiva critică tradițională / arhetipală, perspectiva critică bazată pe percepția receptorului.

Sarcina de lucru a presupus ca fiecare grupă să găsească mesaje culturale sau materiale multimedia, care să vizeze imaginea familiei și a membrilor ei, pe care să le analizeze ulterior din perspectiva critică repartizată grupei respective.

PERSPECTIVĂ CRITICĂ	CARACTERISTICI
PERSPECTIVA CRITICĂ FEMINISTĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Există stereotipii feminine? Sunt femeile reprezentate simplist, clișeic? ↝ Au personajele feminine putere de decizie? Au putere politică, economică, socială, psihologică? ↝ Care este perspectiva bărbaților asupra femeilor? Cum li se adresează?
PERSPECTIVA CRITICĂ MARXISTĂ / SOCIALĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Există grupuri sociale privilegiate? Există indivizi lisiți de drepturi? ↝ Ce tip de diferențe se observă între persoane: economice, religioase, de educație? ↝ Ce valori apreciază societatea? Materiale sau spirituale? ↝ Există discriminare pozitivă sau negativă pe criterii sociale?

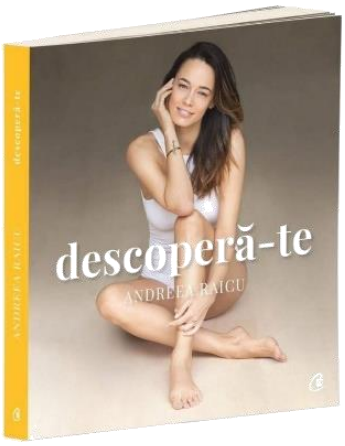
PERSPECTIVA CRITICĂ PSIHOLOGICĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Ce se poate deduce despre mesaj, ținând cont de acțiunile, discursul, vestimentația actanților? ↝ Ce mentalități clișeice sau inedite se pot extrage din mesajul analizat? ↝ Ce sugestii, ce presupoziții, ce prejudecăți ascunde, implicit, mesajul?
PERSPECTIVA CRITICĂ TRADIȚIONALĂ / ARHETIPALĂ	Acest tip de analiză încearcă să identifice aspecte precum: ↝ Care sunt eroii poveștii? Ce mesaj clasic transmit ei? ↝ Care sunt rolurile stereotipale ale protagoniștilor? ↝ Ce simboluri sunt folosite și ce reprezintă ele? ↝ Ce trimiteri la categorii arhetipale (*bărbatul-erou, femeia-fatală, femeia-gospodină, etc.*) se fac?
PERSPECTIVA CRITICĂ BAZATĂ PE PERCEPȚIA RECEPTORULUI	Acest tip de analiză ar putea aduce în discuție aspecte precum: ↝ ”Mă sensibilizează subiectul deoarece și eu am trăit o întâmplare similară” ↝ ”Fiind femeie, empatizez cu problemele personajului” ↝ ”Și eu am o relație dificilă cu tatăl meu, de aceea înțeleg suferința personajului”.

Fiecare echipă a analizat cinci astfel de mesaje. Mai jos, se poate observa câte un exemplu de mesaj analizat de elevi, prin prisma perspectivei critice alese. Deși exemplele au fost dezbătute și susținute persuasiv în clasă, redactarea comentariului le aparține în totalitate, cu toate stângăciile inerente.

PERSPECTIVA CRITICĂ FEMINISTĂ

‘’DESCOPERĂ-TE!’’, ANDREEA RAICU

DESCRIERE: În imagine este coperta cărții, publicate cu numele ‘’Descoperă-te!’’, scrisă de una dintre cele mai stilate femei din Romania, Andreea Raicu. Pe coperta cărții o putem vedea pe autoare îmbrăcată cu un body de culoare deschisă, alb, iar anumite zone ale corpului femeii sunt lăsate la vedere, atrăgând astfel atenția cititorului.



ANALIZA: Andreea Raicu este o femeie frumoasă, dar și inteligentă. Cartea sa încearcă să transmită un mesaj despre nevoia de cunoaștere a propriei persoane. Putem afirma, însă, că această copertă atrage, în primul

rând, prin semi nuditate. Mulți dintre tinerii de astăzi sunt fascinați și atrași, atât de natura trupească, cât și de frumusețea fizică. Conform acestei gândiri, trupul femeii este văzut doar ca un obiect aflat în posesia acesteia, cu care se pot îndeplini diferite dorințe sau pe care-l putem expune doar ca să obținem anumite avantaje.

CONCLUZIE: Această carte, cu o coperta ce atrage prin expunerea trupului, mizează pe un joc de cuvinte, ”Descoperă-te!”, fiind interpretat în paginile cărții în maniera descoperirii spirituale, în timp ce coperta sugerează sensul de ”dezbrăcare” (autoarea este îmbrăcată cu un body ce-i acoperă doar anumite zone ale corpului). Putem spune că percepția societății asupra corpului femeii este una greșită, acesta având rolul de ademenire și seducție. De asemenea, “exploatarea” corpului feminin în mass-media, creează pentru tineri ideea că, până și în familie, femeile nu trebuie să fie altceva decât o figură frumoasă.

PERSPECTIVA CRITICĂ MARXISTĂ / SOCIALĂ



“PSIHOLOGIE PENTRU OAMENI OBIȘNUIȚI”, Ramona și Radu F. Constantinescu, Ed. Curtea Veche

DESCRIERE: La editura Curtea Veche a fost publicat, în 2017, volumul din imagine. Pe coperta cărții “Psihologie pentru oameni obișnuiți” putem observa două persoane, o femeie și un bărbat. Femeia este surprinsă stând într-o poziție lejeră, cu privirea îndreptată către bărbatul de alături și făcând baloane din gumă de mestecat. Ea este îmbrăcată cu blugi mulați și o geacă din piele, iar pe cap poartă o șapcă, asemănătoare celor de călărie. Bărbatul poartă barbă, adoptă o poziție rigidă și o privire fixă . El alege să poarte un costum negru, un ceas și ochelari cu rame de culoare neagră.

ANALIZĂ: Mesajul implicit și, probabil, involuntar, care rezultă din asocierea titlului cărții cu coperta acesteia, este că “oameni obișnuiți” se pot numi doar cei care își permit să fie la modă. El poate fi considerat metrosexual, se aranjează și are mare grijă de cum arată, iar ea este chic, adoptând un stil specific femeilor preocupate de modă din zilele noastre. Astfel, se creează o discrepanță între clasele sociale, deoarece ”obișnuiți” sunt și oamenii din mediul rural, și cei mai în vârstă, și cei cu posibilități materiale reduse, ce poartă îmbrăcăminte simplă, și cei care nu sunt în pas cu moda.

CONCLUZIE: În concluzie, mesajul transmis creează un model fals de cuplu, de eventuală familie, creând senzația că doar cei tineri, moderni, din mediul urban, ar putea fi interesați de domeniul psihologic, ceilalți rămânând în zona exclusă, pe criterii nefundamentate.

PERSPECTIVA CRITICĂ PSIHOLOGICĂ (Freudiană)



FILMUL ”LEBĂDA NEAGRĂ”

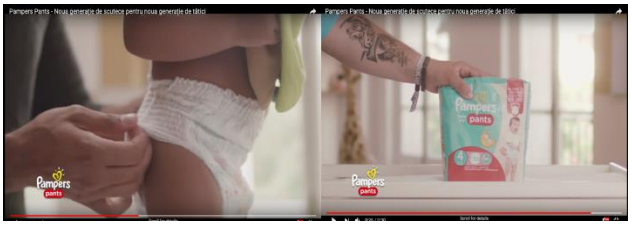
DESCRIERE: În filmul „Black Swan” („Lebăda Neagră”) este prezentată povestea Ninei, o balerină la o companie de balet din New York. Pe parcursul filmului, ea trăiește o tranziție de la o fată copilăroasă, a cărei viață este controlată de mama sa, la o versiune mai întunecată a sa, capabilă să se sacrifice pentru a-și depăși competitoarele pentru rolul de prim-balerină în „Lacul Lebedelor”.

ANALIZĂ: Privind filmul dintr-o perspectivă psihologică, observăm că Nina încearcă în permanență să se autodepășească pentru a-și mulțumi mama, Erica, fostă balerină, ale cărei visuri și aspirații neîmplinite se revarsă asupra sa. Pe parcursul filmului, relația dintre cele două se deteriorează. La început, Nina își anunță mama despre orice lucru se întâmplă în viața ei, precum primirea unui nou rol („M-a ales, mami! Sunt noua Lebadă!”)., mama fiind cea care îi alege hainele și ceea ce mănâncă. În cele din urmă, Erica observă că ceva este în neregulă (“Ce s-a întâmplat cu fetița mea scumpă?” Nina: „A dispărut!”), însă este prea târziu. Repetiția obsesivă a faptului că dorește să fie perfectă, pe întreg parcursul filmului, nu reușește decât să îi contureze Ninei un portret de ființă lipsită de viață reală și alegeri proprii.

CONCLUZIE: Filmul trage un semnal de alarmă în privința părinților mult prea posesivi cu copiii lor, deoarece aceștia vor dori, mai devreme sau mai târziu să facă tot ceea ce le-a fost interzis până atunci. De asemenea, părinții care vor să-și trăiască visele neîmplinite prin prisma copiilor, ajung să îi sufoce pe aceștia, nepermițându-le libertatea propriei vieți. O familie bazată pe acest tip de relație părinte-copil, poate fi un coșmar pentru copil, care își începe viața deja marcat de permanenta nevoie de confirmări și de a plăcea părintelui solicitant.

PERSPECTIVA CRITICĂ ARHETIPALĂ

RECLAMA LA SCUTECE PAMPERS



DESCRIERE: In această reclamă ni se prezintă un tătic modern, cu tatuaje, care are grijă de bebelușul său, schimbându-i chiar și scutecele.

ANALIZA: Din perspectiva tradițională, bărbații sunt mai rezervați atunci când bebelușii lor trebuie schimbați de scutec, iar în această reclamă, această imagine este demitizată. Cu toate acestea, în timp ce mamele fac această activitate în mod firesc, bărbații care preiau acest rol sunt numiți “supertătici”. Implicit, femeile sunt neglijate din acest punct de vedere, deoarece se consideră ceva banal ca ele să aibă grijă de copii în toate privințele. Se pune accent, astfel, pe acest merit al bărbaților moderni, precizându-se cât de ușor se poate rezolva problema schimbării bebelușului.

CONCLUZIE: În ciuda faptului că o activitate banală, desfășurată zilnic de mame, le conferă taților statutul de ”supertătici”, mesajul este pozitiv pentru familia zilelor noastre, deoarece se încurajează implicarea bărbaților în activități ”netradiționale”. Atât tații, cât și mămicile trebuie să fie preocupați de îngrijirea copilului lor și considerăm că, dacă aceștia s-ar ocupa amândoi de creșterea bebelușului, totul ar deveni mai ușor.

PERSPECTIVA CRITICĂ BAZATĂ PE PERCEPȚIA RECEPTORULUI



RECLAMĂ LA VOPSEAUA SAVANA

DESCRIERE: Reclama prezintă o familie care își renovează casa, zugrăvind pereții în verde. Soacra, mama soțului, vine în vizită pentru a-inspecta culoarea aleasă de noră pentru pereți și este complet nemulțumită.

ANALIZA: Avem prezent stereotipul soacrei acre care încearcă să-i facă zile negre nurorii. Nora se așteaptă la vizita soacrei, prezentându-le-o muncitorilor cu un glas firav, cunoscându-se din vocea ei teama de a auzi verdictul final. Soacra are o atitudine de superioritate față de noră si de muncitori, manifestându-și fățiș disprețul față de culoarea aleasă. Toți încearcă să o măgulească complimentând-o pentru a nu a mai fi atât de critică. Tot în manieră clasică, soacra, femeie adevărată cedează atunci când unul dintre zugravi îi face un compliment la adresa ochilor ei ”frumoși”, primind mulțumirile tacite ale norei.

CONCLUZIE: Stereotipul soacrei este prezent în folclor, în literatură, în glume, iar utilizarea lui în reclamele TV, asigură succesul, deoarece majoritatea oamenilor își doresc relații armonioase cu soacrele. În concluzie, acest stereotip nu face decât să confirme una dintre problemele cu care s-ar putea confrunta

o familie, deoarece, deși nu întotdeauna, este totuși definitoriu pentru relațiile din cadrul familiei. A fi pe placul soacrei pare să fie cheia reușitei unei familii armonioase.

4. Reflecție cu privire la elementele persuasive aplicate și impactul obținut

Principiile persuasiunii care au funcționat cel mai bine au fost cel al validării sociale și cel al rarității. Elevii au conștientizat cum pot oamenii utiliza perspectivele critice pentru a ”citi” mesajele lumii contemporane, cum pot unele mesaje aparent simple să ascundă implicații mai profunde, cum perspectiva individuală poate să difere de cea colectivă, cum pot oamenii să fie manipulați, cum perspectivele asupra relațiilor din cadrul unui grup pot fi influențate de mesajele implicite sau directe ale mediului cultural înconjurător. Prin urmare, și-au dorit să-și aducă contribuția, să devină și ei ”o voce”, pentru a demonstra că aceste idei nu trec, pur și simplu, pe lângă ei, iar ei realizează o acțiune corectă receptând și analizând standardele, mentalitățile și convențiile societății căreia îi aparțin.

Potrivit principiului rarității, elevii au perceput acest proiect ca pe o oportunitate, un tip de activitate mai rară în viața școlară, mai puțin disponibilă în contextul educațional obișnuit, având, prin urmare, dorința de a participa. Li s-a părut interesantă ideea de a ieși ușor din programa școlară propriu-zisă, analizând lumea înconjurătoare, sub raportul mesajelor ei directe sau subliminale.

Elevii au fost convinși să se implice, imediat ce primele exemple au fost prezentate și discutate la clasă. Implicarea lor a fost neașteptată, din momentul în care au înțeles că există foarte multe sensuri conotative, care sunt valide pentru aparținenții la aceeași cultură, la același mental tradițional și care țin de o percepție colectivă. De exemplu, conotația unei *pisici negre* va fi aproape întotdeauna aceea de ghinion, așa cum conotația *soacrei* într-o familie va fi de obicei negativă (cel puțin de la Ion Creangă încoace!). Au conștientizat că uneori, conotația este atât de subiectivă, încât vorbitorul reacționează la semnificație, fără să fie conștient de ea sau fără să aibă o explicație rațională. (*ex. Numele de persoane, care pot produce reacții de apreciere sau respingere, putând fi considerate tradiționale/moderne, noi/ învechite, rurale/urbane, etc.*)

5. Bibliografie:

- Driscoll, William, *Manual de dezbateri academice*, Editura Polirom, 2002
- Rybacki Karyn C., Rybacki, Donald J., *O introducere în arta argumentării. Pledarea și respingerii argumentelor*, Editura Polirom, 2004
- Zăinescu, G., Petrescu I., *Manual de dezbateri*, Editura ”Național”, 2000
- Abric Jean-Claude, *Psihologia comunicarii. Teorii si metode*, Editura Polirom, Iasi, 2002
- Cozma, Carmen, *Elemente de etică și deontologie*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1997
- Lucas, Stephen E., ***Arta de a vorbi în public***, Iași, Ed. Polirom, 2014
- Perelman, Chaim, ***Tratat de argumentare. Noua retorică*****,** Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2012
- Adriana Băban (coord.), *Consiliere Educațională Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj – Napoca, 2001
- Richter, David H., *The Critical tradition: classic texts and contemporary trends*, Bedford Books
- Calhoun, Craig. 1995. *Critical Social Theory: Culture, History, and the Challenge of Difference,* Blackwell.
- Carl Jung, *Arhetipurile și subconștientul colectiv,* Vol. 9, Partea 1, *Opere*
- Georg Lukács, *Ideologia Modernismului*, 1956
- Jürgen Habermas, *Discursul filosofic al modernitatii. 12 prelegeri*, Ed. ALL, 2000
- Sim, Stuart, Borin Van Loon, *Introducing Critical Theory*, 2001.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Pedagogia viitorului verde - sustenabilitatea în școala primară
Studiu de caz bazat pe programul național „Școala Verde"

Ioniță Titiana – Carmen, prof. înv. primar,
Școala Gimnazială ”Sf. Trei Ierarhi”, loc. Hanu Conachi, jud. Galați

„Nu îi pregăti pe copii pentru un drum care a fost deja bătut; pregătește-i pentru drumul pe care îl vor construi ei înșiși.”
Maria Montessori

După cum bine știm, în ultimii ani educația pentru mediu și sustenabilitate nu mai reprezintă o opțiune curriculară facultativă, ci o necesitate fundamentală a secolului XXI. Formarea comportamentului ecologic la vârsta preșcolară și școlară mică pune bazele unei constiințe civice globale, copiii din ciclul primar deținând o curiozitate nativă și o empatie profundă față de natură, calități ce pot fi canalizate prin experiențe didactice practice, de tip învățare experiențială bazată pe proiecte.

Destul de des purtăm discuții despre: schimbările climatice, resursele epuizabile și consumul de resurse de cele mai multe ori iresponsabil, dar rareori ne întrebăm de unde ar trebui să înceapă, de fapt, schimbarea. Majoritatea cadrelor didactice au găsit răspunsul acestor ”probleme” aducând în prim plan lucrul cu cei mai mici locuitori ai Planetei. Exemplul oferit de clasa a II-a, coordonată de mine în acest an școlar, în cadrul programului „Săptămâna Verde” (30 martie – 3 aprilie 2026), demonstrează că sustenabilitatea nu este un concept abstract rezervat adulților, ci o abilitate de viață care poate — și trebuie — cultivată încă din primii ani de școală, iar concepte complexe precum: economia circulară, biodiversitatea, conservarea resurselor și stilul de viață ”Zero Waste” pot fi traduse în activități ludice, atractive și profund formative.

Timp de cinci zile, cinsprezece elevi au explorat, prin joc, experiment și contact direct cu natura, teme esențiale ale dezvoltării durabile: biodiversitatea, managementul deșeurilor, consumul responsabil, risipa alimentară și poluarea. Rezultatul nu a fost doar o serie de activități reușite, ci un veritabil model despre cum poate arăta educația pentru sustenabilitate la vârsta fragedă.

Data	*Titlul activității*	*Obiectivele urmărite*	*Resurse și materiale utilizate*
Luni	Grădina verticală & Vulcanul în erupție	-dezvoltarea abilitaților practice; -întelegerea fenomenelor naturii; -responsabilitate față de spațiul verde.	sticle PET (1l), sfoară, bormaşină, seminte; bicarbonat, oțet, folie aluminiu, plastilină
Marți	Managementul deseurilor & Conservarea apei	-promovarea upcycling-ului; -înțelegerea importanței apei, experimente de filtrare, spirit critic.	cutii carton, PET-uri, resturi textile, nisip, pietris, cauciucuri vechi vopsite, cărbune activ

Miercuri	Rezervația Hanu Conachi & Alimentație sustenabilă	-conștientizarea poluării fonice/ luminoase; -promovarea consumului local, „Grădina din farfurie".	ierburi aromatice, fructe și legume de sezon, ustensile reutilizabile
Joi	Atelierul „Decorațiuni din deșeuri"	-transformarea deşeurilor menajere reciclabile în suporturi de creioane, ghivece și elemente decorative pentru sala de clasă/curtea scolii; -combaterea mentalității de consum tipic lineară (cumpără-folosește-aruncă) și stimularea gândirii lateral-artistice.	cutii de carton/aluminiu, resturi de plastic, resturi textile, etc.
Vineri	Carnavalul Eco – Parada Eco-Designerilor	-stimularea creativității artistice; -consolidarea încrederii în sine.	costume din materiale reciclabile (ziare, CD-uri vechi, plastic), panou verde.

”Când o sticlă de plastic devine grădină” - prima zi a programului a pus în centru biodiversitatea și viața terestră, printr-un exercițiu simplu, dar profund formator: transformarea unor PET-uri în ghivece ecologice, în cadrul activității „Grădina verticală”. Copiii au învățat astfel una dintre lecțiile fundamentale ale sustenabilității — că un obiect „aruncat” poate primi o a doua șansă și o nouă utilitate. Având suportul și implicarea directă părinților pentru manevrarea uneltelor de tăiat și găurit am trecut mai ușor peste ”provocarea zilei”, un prim indiciu că succesul unei astfel de inițiative depinde esențial de colaborarea dintre școală și familie.

Experimentul clasic, dar eficient „Vulcanul în erupție!” a dus elevii în lumea fenomenelor și a catastrofelor naturale, folosind folie de aluminiu, bicarbonat de sodiu și oțet alimentar aceștia au înțeles dinamica acestor fenomene precum și forța devastatoare a dezastrelor, dar și importanța protejării mediului în fața cataclismelor.

Ziua de marți a adus în discuție doi piloni ai dezvoltării durabile: managementul deșeurilor și protecția resurselor de apă. Prin activitatea „A doua viață a obiectelor”, elevii au descoperit, prin ateliere practice, cât de mult se poate crea din materiale considerate deșeuri — cutii de carton, PET-uri, resturi textile. Partenerii noștri de nădejde au fost din nou părinții, aceștia contribuind la decorarea unor cauciucuri vechi, transformându-le în minunate suporturi pentru flori.

Cea de-a doua activitate, „Fiecare picătură contează”, a introdus copiii în tema apelor și a vieții acvatice printr-un experiment de filtrare a apei, folosind recipiente de sticlă, nisip și cărbune. Pe toată durata experimentului elevii au fost atenți la cadrele didactice (învățătorul clasei și prof. de fizică/chimie), curioși, au lucrat în echipă și au creat afișe interactive, o metodă care a transformat o provocare într-un exercițiu suplimentar de colaborare.

O zi memorabilă a programului a fost cea petrecută în aer liber, în Rezervația Naturală „Dunele de la Hanu Conachi”, locul unde tema biodiversității s-a completat cu discuții despre poluarea fonică și luminoasă, într-un cadru ideal pentru observarea directă a florei și faunei locale. Activitatea susținută, intitulată simbolic „Liniștea naturii”, a fost de fapt un exercițiu senzorial de tip „vânătoare de sunete” desfășurat cu ochii legați, oferind elevilor o experiență rar întâlnită în educația formală: aceea de a asculta natura, nu doar de a o studia. Copiii au participat și

la ecologizarea zonei, punând astfel în practică, la propriu, principiul „lasă locul mai curat decât l-ai găsit”, fiind sprijiniți de domnul pădurar din cadrul Ocolului Silvic și de cei trei părinți însoțitori.

Reveniți în spațiul școlar am continuat cu tema ”Alimentația sustenabilă și reducerea risipei alimentare” punând în practică un proiect de micro-grădinărit realizat direct în clasă, folosind pahare de iaurt refolosite ca ghivece pentru busuioc, salată verde și pătrunjel. Activitatea „Grădina din farfurie” a arătat elevilor, în mod concret, drumul pe care îl parcurge hrana înainte de a ajunge pe masele noastre. Apoi am făcut o salată sănătoasă și gustoasă folosind legumele de sezon și veselă reutilizabilă, riscul de accidentare la felierea legumelor fiind gestionat prin ustensile adaptate vârstei, dar și prin coordonarea strictă a învățătorului clasei. Elevii au colectat separat pentru compost resturile vegetale (coji, cotoare), realizând astfel o activitate cu dublu scop, atât despre nutriție cât și despre gestionarea resturilor organice.

În cadrul atelierului de joi elevii clasi a II-a ajutați de colegii lor mai mari de la gimnaziu (clasa a VII-a B) au realizat „Decorațiuni din deșeuri”, transformînd deşeurilor menajere reciclabile în suporturi de creioane, ghivece și elemente decorative pentru sala de clasă/curtea scolii.

Am încheiat săptămâna dând dovadă de o implicare comunitară și estetică ecologică, într-o notă festivă și profund simbolică: „Carnavalul Eco – Parada Eco-Designerilor”, mutând accentul pe dimensiunea socială și emoțională a sustenabilității. Parada costumelor confecționate exclusiv din deșeuri reciclabile (ziare, saci de plastic, dopuri, cutii de carton și CD-uri vechi), a validat creativitatea fiecărui elev prin acordarea unor titluri simbolice: ”Zâna reciclării”, ”Cavalerul plasticului”, ”Împăratul ziarelor”, etc., gândite special pentru a valoriza participarea fiecărui copil, nu competiția dintre ei, cei 15 elevi prezenți demonstrând potențialul creativ al reciclării. Emoția copiilor în timpul prezentării a fost gestionată printr-un fundal muzical vesel, care a transformat un posibil moment de tensiune într-o sărbătoare a implicării colective.

Privind în ansamblu cele cinci zile de activități, se conturează câteva ingrediente esențiale ale unei educații pentru sustenabilitate reușite la vârstă școlară mică: implicarea comunității; învățarea prin experiment și joc; reciclarea creativă ca principiu transversa și valorizarea fiecărui copil. „Săptămâna Verde” desfășurată la clasa a II-a nu a fost doar o suită de activități tematice, ci un exercițiu autentic de formare a unor obiceiuri care, repetate în timp, pot deveni parte din identitatea unei generații întregi.




EȘTI LA O PAGINĂ DIS
DE O NOUĂ AVENTUR










Valențele formative ale Școlii de vară ”CTRL – Media”

Ioniță Titiana – Carmen, prof. înv. primar,
Școala Gimnazială ”Sf. Trei Ierarhi”, loc. Hanu Conachi, jud. Galați

În ultima vreme, Școala de vară reprezintă un cadru educațional alternativ care a câștigat o popularitate considerabilă, depășind granițele tradiționale ale sistemului de învățământ formal. Concepută inițial ca o măsură de recuperare sau remediere pentru elevii cu dificultăți de învățare, această formă de educație non-formală a evoluat într-un laborator dinamic de inovare pedagogică, dezvoltare personală și socializare. Prin flexibilitatea sa curriculară, școala de vară oferă oportunități unice de explorare a unor domenii de interes care depășesc programa școlară clasică.

De un astfel de program au beneficiat și elevii ciclului gimnazial al școlii noastre în perioada 10-14 august 2026, organizat de către Anamaria Mihaela lacob, studentă a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca în parteneriat cu Asociația Apulum Forum - ”De la Scroll la Skill: Ghidul tău pentru o educație digitală inteligentă și sigură”.

Într-o epocă în care informația ne inundă ecranele la fiecare secundă, distincția dintre un simplu consumator de conținut digital și un utilizator avizat devine critică. Atelierele de educație digitală pentru elevi, desfășurate sub genericul „De la scroll la skill”, aduc în prim-plan competențe esențiale pentru noua generație: de la înțelegerea modului în care funcționează internetul și inteligența artificială, până la combaterea fenomenului de fake news și protejarea datelor personale.

Activitățile din această săptămână au avut ca scop:

- Familiarizarea cu anumite concepte media și înțelegerea modului în care funcționează internetul;
- Înțelegerea publicității, marketing-ului și a propagandei și a mecanismului de fake news;
- Diferența dintre corelație și efect, fapte și opinii;
- Înțelegerea fenomenului de phishing online;
- Modurile responsabile de a consuma conținut media;
- Înțelegerea modului în care funcționează AI și cum să folosim responsabil AI;
- Crearea de conținut cu AI;
- Realizarea unor produse creative cu ajutorul AI;
- Descoperirea oportunităților de studiu de tip Erasmus+;
- Descoperirea oportunităților de voluntariat și a DiscoverEU.

Navigarea în mediul digital actual necesită vigilență, curiozitate intelectuală și, mai presus de toate, o permanentă verificare a surselor. De la un simplu click pe internet până la înțelegerea marilor rețele de date, trecerea de la „scroll” la „skill” reprezintă cea mai importantă investiție în viitorul digital al noilor generații.

Pe parcursul celor cinci zile elevii noștri, în cadrul activităților de mentorat individual și de grup, dar și al atelierelor și sesiunilor de formare au aflat informații despre:

- **Cum funcționează dezinformarea în mediul online?**

Unul dintre pilonii educației digitale moderne este capacitatea de a naviga printre capcanele informaționale. Materialele educaționale prezentate au subliniat diferențele subtile, dar periculoase, dintre mai multe forme de manipulare mediatică:

- Dezinformarea involuntară: „știrea” distribuită din necunoștință de cauză, reprezentând o informație falsă propagată fără intenția directă de a păcăli;
- Informația malțioasă: folosirea unui adevăr scos din context pentru a produce rău sau a induce în eroare;

- Dezinformarea intenționată: știrea inventată de la zero, creată cu rea-credință pentru a manipula opinia publică.

Pentru a nu cădea pradă acestor capcane, specialiștii recomandă adoptarea unei gândiri critice active prin intermediul unor întrebări fundamentale: Cine spune? De ce vrea să cred asta? Ce lipsește? Ce emoție mi se provoacă? De asemenea, regula de aur a detectivului media rămâne valabilă: „Nu știu” este un răspuns mult mai sănătos decât acceptarea oarbă a unei informații neverificate.

- **Inteligența Artificială: între utilitate și riscuri**

Inteligența Artificială (AI) nu mai este de multă vreme o noutate absolută, ea avându-și rădăcinile încă din anii '50 (concept definit în 1956 de John McCarthy la Detroit). Totuși, explozia actuală a modelelor generative (Gen AI) aduce atât oportunități uimitoare, cât și provocări majore:

- Consumul de resurse: generarea a doar o sută de cuvinte sau a unei singure imagini prin intermediul inteligenței artificiale poate consuma între 0,5 și 50 de litri de apă, necesari pentru răcirea centrelor de date (data centers);
- Siguranța datelor: d-ra formator le-a reamintit cursanților o regulă simplă de siguranță cibernetică: „Dacă nu ai pune informația pe un poster în fața școlii, nu o pune nici într-un chatbot”. Parolele, adresele, numerele de telefon sau fotografiile private nu trebuie niciodată introduse în sisteme AI;
- Fenomenul Deepfakes: tehnologia poate modifica imagini, clipuri video sau înregistrări audio astfel încât să creeze iluzia că o persoană a spus sau a făcut ceva ce în realitate nu s-a petrecut niciodată.

- **Comportamentul online și capcanele psihologice**

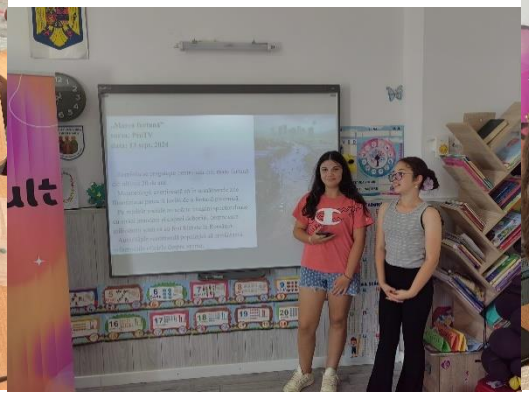
Mediul digital modelează subtil comportamentele prin mecanisme binecunoscute. Mai mult, anonimatul și distanța fizică din spatele ecranelor favorizează dezinhibarea online, un fenomen care reduce autocontrolul și poate degenera rapid în hate speech (discurs al urii) sau cyberbullying.

- **Oportunități europene și sprijin pentru tineri**

Pe lângă igiena digitală, inițiativele dedicate tinerilor pun accent pe dezvoltarea personală și mobilitate internațională. Programe precum Erasmus+, bursele Erasmus Mundus, sau proiecte de scurtă durată (care asigură compensarea transportului, a mesei și a cazării) deschid orizonturi vaste pentru elevi și studenți.

Formatorul i-a informat pe elevi că în plan național, sprijinul pentru digitalizare continuă prin măsuri concrete, precum Programul guvernamental „Euro 200” (reglementat prin actele normative în vigoare), care vine în ajutorul elevilor și studenților prin acordarea unui sprijin financiar destinat achiziționării de calculatoare, stimuland astfel competențele digitale încă din mediul preuniversitar.

În urma parcurgerii acestor sesiuni de mentorat și respectiv de formare, elevii au înțeles că navigarea în mediul digital actual necesită vigilență, curiozitate intelectuală și, mai presus de toate, o permanentă verificare a surselor. De la un simplu click pe internet până la înțelegerea marilor rețele de date, trecerea de la „scroll” la „skill” reprezintă cea mai importantă investiție în viitorul digital al noilor generații.



civicult
31 AUGUST
ZIUA LIMBII ROMÂNE


31 August
Ziua Națională a Limbii Române


civicult
Limba Română


civicult
31 August
Ziua Limbii Române


ZIUA LIMBII ROMÂNE
31 august

EXPERIENȚA VOLUNTARIATULUI

Prof.înv.primar Costaru Simona Manuela
Colegiul Național ,,Liviu Rebreanu” Bistrița

„Fă tot ce poți, cu ce ai la îndemână, acolo unde te afli.” Theodore Roosevelt

Voluntariatul este un act voluntar al unui individ sau al unui grup care acordă benevol timp și muncă pentru serviciul în folosul comunității. Voluntariatul reprezintă participarea voluntarului la activități de interes public desfășurate în folosul altor persoane sau al societății.

Voluntariatul este un mod de a îți face prieteni noi, de a ajuta la corectarea unor probleme sociale, de a te dezvolta ca individ. Prin voluntariat te asiguri personal că lumea devine un loc mai bun atât pentru tine cât și pentru ceilalți, investești și în tine, investești și în ceilalți.

Voluntarul este o persoană care din proprie inițiativă își oferă timpul, talentele și energia în sprijinul altora, fără a aștepta nicio recompensă de natură financiară. Oricine poate fi voluntar atât timp cât există voinţă şi entuziasm, orice persoană poate să aducă o contribuţie în comunitatea din care face parte. Iar cum educația începe de timpuriu, a-i responsabiliza pe copii încă de la cele mai fragede vârste despre importanța voluntariatului este un plus adus societății. Ei își dezvoltă competențe care le vor fi extrem de utile în viitor, le vor da o stare de bine și îi vor implica activ în comunitatea din care fac parte.

Voluntariatul constituie unul dintre cele mai bune moduri de a cunoaşte noi persoane şi de a crea o relaţie de prietenie durabilă, ajutându-i pe cei mici să-și dezvolte abilităţile de socializare, să lucreze în echipă, să învețe să comunice deschis şi calm cu colegii, să se adapteze găsind soluţii la unele probleme ce pot să apară, să fie perseverenți în realizarea sarcinilor, rămânând de exemplu implicați în activități sau proiecte de la început până la final. Prin voluntariat copiii învaţă să își gestioneze timpul, să fie organizați şi să ştie să-și gestioneze eficient sarcinile care le revin. Sentimentul că au contribuit la comunitatea din care fac parte sau că au ajutat nişte persoane mai puţin norocoase, îi vor face mai împliniți, vor încerca un sentiment al apartenenţei şi vor fi mai încrezători în forţele proprii.

Implicându-i în acțiuni de voluntariat, le oferim șansa de a descoperi realitatea din jurul lor. Îi ajutăm să înţeleagă de ce deşi o problemă nu te afectează personal, afectează societatea ca întreg şi este nevoie de eforturile tuturor pentru a găsi o soluţie. Singurul mod de a ne asigura că se lucrează la soluţii pentru cauza care ne preocupă este să ne implicăm personal.

Atunci când eşti voluntar oferi înapoi o parte din bunătatea cu care ai fost și tu tratat, arătând-o unor persoane care au mare nevoie de acest lucru, într-un moment în care acestea au probleme. Astfel voluntariatul are un rol extrem de important, vizând dezvoltarea personalității elevilor. Am realizat activități la nivelul școlii prin care i-am ajutat pe copii să vadă viața dintr-o altă perspectivă, având sentimentul (conștientizându-l), că pot fi utili societății, că marea schimbare poate începe cu ei. Un aspect important l-a reprezentat sensibilizarea elevilor cu privire la nevoile copiilor/ oamenilor aflați în situații critice, de război, când aceştia au fost nevoiți să-și abandoneze locuințele, școala, familia, comunitatea, țara. Prin intermediul unor dezbateri, jocuri de rol, activități de voluntariat, elevii au reușit să înțeleagă viaţa grea a acestor persoane care s-au trezit într-o altă realitate, reuşind să empatizeze cu ei. Astfel de acţiuni au dus la descoperirea capacităţilor și a competenţelor proprii.

Implicându-ne în activități de voluntariat îi învățăm pe elevi să trăiască în relaţie de ajutorare faţă de persoanele defavorizate, să-şi dezvolte stări afective pozitive, să cunoască aspecte ale vieţii unor persoane singure, bolnave sau abandonate. Viitorul și evoluția unei societăți sunt strâns legate de educația pe care le-o oferim copiilor. Este necesar să le stârnim interesul pentru activitățile de voluntariat, să-i învățăm să dăruiască de la o vârstă cât mai mică fără a aștepta ceva în schimb căci numai așa vor cunoaște satisfacția pe care un astfel de gest o aduce.

Este necesară activarea sentimentului de empatie și încurajarea copiilor să se implice în activități de ajutorare a celor aflați în nevoie. Le va crește încrederea în sine, vor beneficia de un confort psihic și vor dezvolta și spiritul de apartenență la grup.

Voluntariatul rămâne o activitate interesantă, atractivă chiar și pentru copii, demnă de a fi desfășurată cu copiii și de a fi promovată în societate ca exemplu de bună practică.

Fiecare dintre noi poate deveni un voluntar, putem să dăruim atât cât ne permitem, putem să dăruim deopotrivă lucruri materiale dar și timp din timpul nostru. Putem să fim voluntari și în perioada copilăriei, adolescenței și la vârsta maturității sau vârste mai înaintate, singura limită fiind impusă de posibilitățile, disponibilitatea fiecăruia, dar mai ales de voință.

Voluntariatul ne oferă șansa de a prețui mai mult oamenii din viața noastră, să fim recunoscători și să întelegem faptul că uneori, problemele noastre sunt mult mai mici și mai usor de depășit decât situațiile cu care se confruntă alte persoane, de a sprijini comunitatea din care facem parte și de a ne dezvolta abilități esențiale pentru viață.

Copiii învață să perceapă viața într-o lumină bună, să cultive gânduri pozitive și să atragă experiențe benefice pentru ei înșiși. Experiența voluntariatului îi pune în situația de a analiza atent tot ce s-a întâmplat, devin recunoscători pentru beneficiile pe care această experiență le-a oferit.

Iar noi, dascălii, să luăm aminte: ,,Eu singură nu pot schimba lumea, dar pot arunca o piatră în ape penrtu a crea multe valuri.” Maica Tereza

Bibliografie:

Mara D., 2004 – ,,Strategii didactice în educaţia incluzivă”, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

Adriana Alionte, 2020 - **„**Cum influenteaza voluntariatul viata copiilor si a tinerilor”

Simon, Marinela Cristina, 2017 - ,, Voluntariatul în domeniul social”, Editura Institutul European, Colecţia Academica, Iaşi

www.voluntariat.ro

https://ro.wikipedia.org/wiki/Voluntariat

http://federatiavolum.ro

https://educoachro.wordpress.com

RELAŢIA FAMILIE – ŞCOALĂ, PRELUDIUL UNEI CARIERE

Prof. înv. primar Violeta Ungureanu
Şcoala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani, judeţul Botoşani

„Poartă-te cu părinţii tăi precum ai dori să se poarte şi copiii tăi cu tine !”
(Socrate)

Trăim într-o grabă suspectă. Parcă timpul se contractă şi nu mai avem percepţia că-l putem atinge. Suntem înconjuraţi de cioburi de timp, le călcăm în picioare, uneori ne înţeapă şi abia atunci mai avem câte o discuţie adevărată cu noi, cu partenerul, cu copiii, cu cei iubiţi sau cu cei urâţi. Doar aşa ne reevaluăm priorităţile. Familia este una dintre ele şi, în contextul actual, este important să poţi rezolva problemele „cronice” sau „acute” ivite. Se pot soluţiona cu tact şi comunicare sinceră, prin respectarea regulii de a te manifesta şi de a avea dreptul la propria-ţi părere, ceilalţi înţelegând ideea că, dacă acestea nu coincid, nu înseamnă lipsă de respect, aversiune, pornire de ordin personal. Activitatea didactică de bună calitate este suport pentru progresul constant al evoluţiei copilului în plan psihic şi social. Copilul îşi va dezvolta potenţialul nativ în măsura în care şcoala va reuşi să îl identifice corect, să îl cultive, dar nu va omite să se implice în modelarea influenţelor care nu aparţin orelor de curs.

Cercetările subliniază faptul că nu simpla prezenţă sau absenţa unui factor de influenţă din mediu sunt importante pentru dezvoltarea ontogenetică, ci măsura, maniera şi rezonanţa interacţiunii copiluilui cu acest factor. În această perspectivă se subliniază poziţia cheie a familiei, a părinţilor pentru dezvoltarea copilului.

Cadrul didactic trebuie ca mai întâi să se întrebe care sunt valorile şi atitudinile faţă de şcoală pe care fiecare famile le transmite, care e stilul de influenţare, atmosfera familială. Apoi, pornind de la faptul că părinţii sunt eficienţi în formarea unor deprinderi la propriiii copii, dar şi cei mai interesaţi de progresul copiilor, educatorul trebuie să găsească modalităţile prin care părinţii pot fi motivaţi pentru a-şi asuma şi a practica efectiv rolul de parteneri ai şcolii în actul educativ.

Relaţia de parteneriat constă în coordonarea acţunilor între părinţi şi învăţători astfel încât obiectivele de realizat, metodele folosite, forme de organizare şi de evaluare a activităţii să fie comune. Părinţii şi învăţătoarea vor învăţa unii de la alţii pentru a alege împreună varianta cea mai potrivită pentru copil. Dacă vom căuta soluţii eficiente pentru numeroasele probleme care se nasc din complexitatea actului educativ, parteneriatul educaţional cu părinţii va fi înţeles ca una dintre strategiile de bază ale şcolii.

Familiei – ca nucleu fundamental al societăţii – i-a fost recunoscut rolul important în creşterea şi educarea copiilor, dar despre meseria de părinte s-a vorbit atunci când ţări diferite ca regim politic sau ca specific cultural au conştientizat existenţa aceloraşi mari probleme sociale : lipsa de ocrotire, de hrană şi îngrijire a copiilor; manifestările frecvente ale inadaptării adultului la viaţa socială; atitudinea agresivă; ostilitatea, naţionalismul extremist.

Institutul de Educaţie UNESCO, organizând simpozioane, conferinţe şi programe, a promovat schimbul internaţional de idei şi iniţiativele care au ca scop sprijinirea familiei pentru îndeplinirea funcţiei sale educative. Au fost create aşa numitele „şcoli pentru părinţi” ca instituţii cu activitate permanentă. Se propunea ca releţia tradiţională de tipul profesor-elev, folosită până atunci în sprijinirea părinţilor, să fie înlocuită cu o legătură bazată pe participare şi instruire mutuală. Deci, adultul, pentru diferitele roluri psiho-sociale pe care le conţine statutul său, va fi ajutat să-şi precizeze problemele pe care le are, să urmărească cu spirit critic programele care îi sunt dedicate şi să-şi dirijeze relaţiile. În acest fel, se recunoaşte că fiecare părinte este unic, cum de altfel unică este fiecare

familie. De aceea, pentru găsirea unor soluţii optime la problemele educative ale familiei, părintele trebuie văzut mai ales ca un colaborator, ca un partener care se implică activ în aceste forme de intervenţie socio-educaţională.

Schimbarea urmărită prin intervenţia socio-educativă se referă la reconstruirea universului relaţiilor sociale la nivelul familiei, astfel încât viaţa de familie să se desfăşoare normal, iar copiii să aibă condiţii de dezvoltare cât mai adecvate. Aceasta implică atât achiziţia de informaţii, cât şi formarea de noi comportamente şi atitudini de către membrii fiecărei familii. Una dintre formele cele mai dezvoltate în ultima vreme este intervenţia socio-educativă bazată pe şcoală.

Parteneriatul între şcoală şi familie şi-a demonstrat eficienţa pretutindeni unde a fost aplicat, dacă s-au respectat anumite condiţii de realizare a acestuia :

- părinţii să fie percepuţi de către cadrele didactice ca persoane active şi valoroase pentru educarea copiilor;

- părinţii să se implice în mod concret în luarea de decizii la nivel extraşcolar, la modificarea orarului, la stabilirea disciplinelor opţionale etc;

- responsabilitatea pentru evoluţia copilului să fie împărţită între şcoală şi părinţi.

Profesorii trebuie să renunţe la poziţia de putere, de superioritate în relaţia cu părinţii şi să îşi asume propria responsabilitate pentru eşecurile copilului. La rândul său, părintele trebuie să aibă disponibilitatea şi capacitatea necesară de a juca noi roluri în viaţa şcolii.

Părinţii ajută voluntar în activitatea didactică, oferindu-se ca resursă de învăţare : ei învaţă, se informează în legătură cu modul de conducere şi organizare a procesului instructiv-educativ în şcoală; susţine motivaţia pozitivă a copilului pentru învăţarea şcolară; devine o sursă complementară de informaţie pentru şcoală, în legătură cu comportamentul copilului în familie; este sursa educaţională prin experienţa sa de viaţă şi de cunoaştere, este un educator important al copiilor săi, oferindu-le valori şi modele de conduită, este iniţiatorul schimbării în şcoală, analizând critic viaţa şcolară şi intervenind cu sugestii de ameliorare acolo unde este cazul.

Obiectivul cel mai important al colaborării dintre şcoală şi familie în perioada şcolarităţii mici îl reprezintă susţinerea eforturilor copilului pentru ca acesta să dobândească primele instrumente ale muncii intelectuale şi să obţină succesul şcolar. Criteriul care indică nivelul calitativ al activităţii didactice este obţinerea sau neobţinerea succesului şcolar de către fiecare elev. De asemenea, familia consideră şcolaritatea drept miză pentru dobândirea succesului pofesional sau social.

Evoluţia pozitivă în planul activităţii şcolare se exprimă prin termenii de *progres, reuşită şi succes şcolar.* Progresul şcolar desemnează obţinerea anumitor stări calitative superioare în raport cu o perioadă comparată. Progresul şcolar poate fi continuu sau periodic. Reuşita şcolară se referă la nivelul de realizare a unui obiectiv propus pentru o durată mai mare de timp. Succesul şcolar se exprimă prin raportarea elevului la cerinţele programei şcolare şi la finalităţile învăţământului.

Un parcurs şcolar negativ e reflectat prin termenii de insucces şcolar şi subrealizare şcolară. Insuccesul sau eşecul şcolar cunoaşte două faze : într-o fază iniţială, elevul trăieşte sentimente de nemulţumire, are o motivaţie săracă, fie la o lecţie, la un capitol sau la o disciplină, pentru o scurtă perioadă de timp. Această fază poate fi depăşită cu uşurinţă prin mobilizarea resurselor proprii sau printr-o atenţie deosebită din partea educatorilor.

În faza a doua, de instalare evidentă şi relativ stabilă a insuccesului şcolar, elevul evită efortul individual şi îşi exprimă aversiunea faţă de învăţătură şi profesori, faţă de autoritatea şcolară, în general.

Prin subrealizare şcolară, literatura de specialitate desemnează atât situaţia de nepromovare a sarcinilor şcolare, cât şi neatingerea cotelor personale de performanţă în diferite domenii de activitate şcolară. După unele

studii, circa o jumătate dintre cei care obţin rezultate şcolare superioare mediei lor de vârstă la testele de inteligenţă sunt elevi cu subrealizare şcolară. Subrealizarea şcolară poate fi întâlnită în trei forme diferite, în funcţie de gravitatea lor :

- în subrealizarea şcolară incidentală elevul obţine note mari pentru sarcini standard, care nu îi solicită capacităţile personale maxime;
- subrealizarea şcolară moderată se concretizează în obţinerea de note mediocre, care sunt mult sub nivelul posibilităţilor intelectuale ale elevului;
- subrealizarea şcolară severă conduce la situaţii de corigenţă sau repetenţie, în condiţiile în care potenţialul intelectual este performant.

Practic, toţi educatorii se confruntă în activitatea didactică cu diferite forme de subrealizare şcolară. Colaborarea cu părinţii ajută cadrele didactice să identifice astfel de cazuri şi să planifice o intervenţie educ

aţională comună cât mai timpurie.

Profilul psihologic al elevului cu subrealizare şcolară este caracterizat prin :

- imaturitate socială, dereglări emoţionale, comportament antisocial, motivaţie şcolară scăzută, imagine de sine negativă;
- succesul este atribuit talentului înnăscut sau inspiraţiei;
- eşecul este atribuit hazardului sau destinului;
- e lipsit de perseverenţă;
- e incapabil să stabilească relaţii sociale pozitive;
- un nivel ridicat al reacţiei de ostilitate.

În mod contrar, elevul performant atribuie succesul în primul rând eforturilor sale personale, are o bună imagine de sine şi se identifică puternic cu părinţii săi.

Climatul educaţional familial cuprinde ansamblul de stări psihice, modurile de relaţionare interpersonală, atitudini ce caracterizează grupul familial o mare perioadă de timp. Acest climat poate fi pozitiv sau negativ şi se interpune ca un filtru între influenţele educaţionale exercitate de părinţi şi achiziţiile comportamentale realizate la nivelul personalităţii copiilor.

Şcolarul are nevoie acasă de un mediu de viaţă în care să se simtă în siguranţă. Într-un climat educativ bun, părinţii sunt calmi, înţelegători, afectuoşi, destul de flexibili în raporturile cu copilul, fără însă a-i satisface orice capriciu. Copilul simte că părinţii se ocupă de el, că sunt interesaţi de problemele şi necazurile lui, ca şi de rezultatele şcolare. Familia este un cadru de disciplină ferm în care şi copiii şi părinţii împărţesc acelaşi nivel de exigenţă. Climatul familial negativ este caracterizat prin lipsa de autoritate a mamei, rolu de părinte nu este îndeplinit cu calm şi consecvenţă, părinţii ajung deseori la divergenţe în legătură cu disciplinarea copilului, copilul are parte de pedepse corporale, este ameninţat şi admonestat. Cercetările susţin că diferenţa majoră dintre mediile familiale ale celor două tipuri de elevi constă în principal în specificul climatului psihologic, standardele economice şi sociale fiind de mai mică importanţă. Notăm, în ordinea importanţei, condiţiile de mediu familial care se corelează semnificativ cu subrealizarea şcolară :

- atitudinea de neacceptare a dorinţelor copilului de către părinţi;
- expectanţe exagerate şi presiunile către învăţare fără a-i acorda încurajare şi suport afectiv;
- atitudinea severă faţă de copil;
- atitudini negative faţă de profesori, şcoală, activitatea intelectuală.

Atitudinea globală de neacceptare a dorinţelor copilului de către părinţi include respingerea, supraprotecţia acestuia şi întreruperea sistematică a copilului în timpul jocului. Manifestările comportamentale tipice de respingere ale părinţilor sunt : nu acordă îngrijire, protecţie şi afecţiune, manifestă preferinţe pentru alţi copii din familie.

Copilul respins se remarcă prin faptul că se joacă singur, este închis, necomunicativ. Brutal şi pus pe ceartă, este respins de colegi, el nu ştie să piardă în timpul jocului. Este murdar şi neglijent, autoritatea părintească i se pare dură şi ostilă. Acest copil nu se poate identifica cu părinţii săi, doreşte să rămână mic, nu acceptă valorile morale şi sociale dezirabile.

Deşi supraprotecţia poate fi văzută ca o atitudine opusă respingerii, de fapt nu este aşa. Părintele e caracterizat de o indulgenţă excesivă, foloseşte orice împrejurare pentru a valoriza, pentru a alinta şi a acorda privilegii copilului, doreşte să-l ferească de orice risc, îl consideră mai mic şi mai incapabil decât este în realitate; copilului i se dă întotdeauna dreptate, întreaga viaţă familială este organizată în funcţie de nevoile copilului. Caracterul acestor părinţi este dominat de anxietate iar supraprotecţia este, de fapt, o conduită de ispăşire, ca o reacţie inconştientă la o atitudine inconştientă ostilă faţă de copil. Aceşti copii vor deveni mai ales capricioşi şi încăpăţânaţi.

Un climat familial hiperautoritar afectează negativ dimensiunea atitudinal-relaţională a personalităţii copilului. Acesta va deveni apatic şi indiferent de ceea ce se întâmplă în jurul lui, va protesta şi se va revolta faţă de influenţele exercitate asupra lui, toate acestea ca urmare a frustrărilor acumulate în timp. Studiile vorbesc despre tatăl dominator, tatăl tiran şi tatăl demisionar ca tipuri de părinţi hiperperseverenţi, pe când reprezentările copilului îmbracă formele : *copilului-pitic*, considerat ca fiinţă lipsită de valoare, care trebuie mereu certată; *copilul-marionetă*, care trebuie să fie foarte cuminte şi să corespundă exigenţelor părinţilor şi *copilul-sălbatic*, care are porniri neapărat urâte şi de aceea trebuie „dresat”.

Studiile arată că într-un climat familial pozitiv copiii au efectiv trăsături opuse faţă de cele prezentate până acum, căci sunt originali şi spontani, se descurcă singuri, dovedind autonomie, îşi exprimă dorinţa de a creşte, de a se impune şi de a deveni conducători, ştiu să se apere, au un înalt nivel de aspiraţie, doresc să înfrunte dificultăţile, sunt perseverenţi în urmărirea unor scopuri, se concentrează uşor, ei se afirmă ca individualităţi puternice şi caută să se afirme în lumea exterioară.

Elevul trebuie să fie învăţat să treacă de la „a şti” la „a şti să facă”. Învăţătorul trebuie să manifeste creativitate profesională şi să utilizeze, în manieră modernă metodele clasice, dar şi strategiile noi de provocare şi dirijare a gândirii şi acţiunii elevilor, pentru a obţine eficienţă maximă. Elevul trebuie să fie ajutat, atât în mediul şcolar, cât şi în mediul familial, să-şi manifeste şi să-şi dezvolte personalitatea, fiind lăsat să se exprime, să acţioneze conform cu preocupările, înclinaţiile şi interesele sale.

Concluziile studiilor legate de influenţa climatului familial asupra evoluţiei personalităţii copilului atrag atenţia asupra faptului că exercitarea rolului parental nu e un dat biologic. De aceea, în cadrul parteneriatului educaţional şcoală – familie trebuie să ne propunem educaţia părinţilor ca o educaţie a educaţiei copilului, ca un studiu al creşterii şi dezvoltării acestuia, care să aducă în planul vieţii familiale zilnice modalităţi corecte de releţionare şi de exercitare a rolului parental.

A educa înseamnă a adapta copilul la mediul social adult ţinând seama de natura sa proprie, de posibilităţile individuale de asimilare, înseamnă a face apel la mijloacele, metodele şi procedeele care corespund trebuinţelor copilului. A face educaţie nu este un divertisment care trece fără să lase urme distinctive. A educa înseamnă răbdare şi insistenţă, propune dăruire şi jerfă de sine, construcţie şi aliniere morală prin muncă cu timp şi fără timp. În orice moment trebuie să ştim să o luăm de la capăt ori să acceptăm intervenţii diverse în propriul demers pedagogic, numai să ne ferim de a accepta rebutul ca principiu.

Implicând cât mai mulţi factori educativi pe lângă cel fundamental, nu avem decât numai de câştigat, deoarece tonul pe care familia îl dă, iar acordarea acestui sunet de către şcoală, face ca produsul acestora să fie mai sonor ca profunzime şi caracter în societatea care îşi deschide braţele ei degajate şi nivelante din punct de vedere valoric,

deoarece nu putem rămâne impasibili la felul cum se comportă elevii în afara şcolii, la cum vorbesc ei cu cei din jurul lor, la modul în care ei acţionează în variate situaţii.
Având un scop comun, obiective ce trebuie realizate, direcţii de activitate comune, câştigul pe termen lung apare din mai multe direcţii, astfel :
- învăţătorul, care studiază mai atent mediul educaţional şi caută să îmbine strategiile didactice oportune, stabileşte şi dezvoltă noi relaţii de colaborare cu partenerii educativi din întreaga comunitate, îşi fluidizează astfel limbajul şi potenţialul comunicaţional;
- elevii, care pot fi atraşi mai uşor în dialog, deoarece au încredere că nu sunt singuri şi se manifestă ca nişte parteneri cu proprie libertate de opinie şi responsabilă alegere;
- părinţii, care se implică în managementul clasei, stabilesc noi relaţii sociale, îşi aduc raportul în soluţionarea sau medierea situaţiilor de criză;
- alţi factori educativi apropiaţi mediului familial sau asimilaţi acestuia din punct de vedere profesional, care îşi adaptează practicile proprii la nevoile şi la cerinţele pedagogice ale elevilor.
Parteneriatul este rezultatul unei tranzacţii în plan afectiv–atitudinal, se bazează pe trebuinţa firească, pe care orice om o are, de a respecta şi de a fi respectat, iar în cadrul acestuia se dezvoltă cum nu se poate mai bine, capacitatea de a asculta, respectul de sine şi de ceilalţi, arta de a face faţă, a evita şi a elimina acele carenţe pe plan educaţional prin soluţionare comună, arta de a conlucra pentru realizarea obiectivelor propuse.

Funcţia socio–educativă a familiei nu încetează toată viaţa, iar dacă aceasta e perfecţionată metodic şi implementată valoric şi responsabil, atunci devine nu doar un instrument, ci chiar o forţă de care mulţi nu ar trebui să se teamă, ci să o prefere pentru un real progres uman.

Bibliografie :

1. Cosmovici A., Iacob L., *Psihologie şcolară*, Ed. Polirom, Iaşi, 1998.
2. Creţu C., *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iaşi, 1997.
3. Dimitriu C., *Constelaţia familială şi deformările ei*, E.D.P. Bucureşti, 1973.
4. Jude I., *Psihologie şcolară,* E.D.P. Bucureşti, 2002.
5. Thomas J., *Marile probleme ale educaţiei în lume*, E.D.P. Bucureşti, 1977.
6. Gillz M., *Elev bun, elev, slab*, E.D.P. Bucureşti, 1976.
7. Stănciulescu E., *Sociologia educaţiei familiale*, Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
8. Nemţeanu C., *Devianţa şcolară – ghid de intervenţie*, Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
9. Ulrich C., *Managementul clasei. Învăţare prin cooperare*, Ed. Corint, Bucureşti, 2000.

CAPITOLUL II

PROIECTE DIDACTICE

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL - UMĂR LÂNGĂ UMĂR, PENTRU COPIII NOȘTRI

Gornic Milena - Vesna profesor pentru educație timpurie
Grădinița cu Program Prelungit Giroc/Timiș

ARGUMENT

Gradinița și familia sunt doi factori primordiali în educația copiilor . În gradiniță se pun bazele unei personalități care mai târziu va fi parte integrantă a unei societăți a cărei cerințe se diversifică în permanență. Gradinița trebuie să găsească o punte de legatură cu familia, prezentând părinților noi căi spre educație în beneficiul copiilor.

Nivelul educaţional preşcolar pune bazele formării psihosociale a copilului. Din micul individualist şi timid, sau invers, introvertit, preşcolarul se formează după cerinţele societăţii, grupului din care face parte, pregătindu-se pentru viaţa „adultă”. Noi ca educatoare avem un rol foarte important în a-l îndruma pe preşcolar în formarea propriei personalităţi într-un mediu social corespunzător şi propice lui. Dar realizăm că nu suntem doar noi cele care au acest rol. Familia trebuie să îl sprijine în continuare chiar dacă petrece majoritatea timpului la grădiniţă, departe de casă. Pentru o formare cât mai armonioasă şi benefică propriului copil părintele trebuie să-şi exercite dreptul de părinte şi la grădiniţă. Sunt multe familii care spun că sunt mult prea ocupate pentru asemenea lucruri, bucurându-se ştiind că, copilul lor este într-un mediu sigur, hrănit şi îngrijit. Aici intervine educatoarea care trebuie să aducă la cunoştinţă părintelui că e mai mult de atât şi că misiunea lui de a-l forma pe preşcolar nu s-a încheiat fiind preluată de grădiniţă. Rolul grădiniţei este de fapt de a-i ajuta pe părinţi în formarea şi educarea propriilor copii. *Rolul principal rămânând tot familie.*

Toate aceste motivații conduc către necesitatea unui parteneriat real, activ, cu implicare susținuta a familiei, iar programul educativ să fie cunoscut și înteles de către parinți și realizat printr-o colaborare strânsă între instituția familială și cea preșcolară

DESCRIEREA PROIECTULUI

SCOPUL PROIECTULUI :

- Familiarizarea părinţilor cu regimul zilnic din grădiniţă şi implicarea acestora în activitatea de educare şi formare a propriilor copii în grădiniţă;
- Dobândirea de către părinţi a unor abilităţi de cunoaştere a copiilor, în vederea eficientizării relaţiei familie – grădiniţă – comunitate.
- Sprijinirea parinților pentru conștientizarea și asumarea rolului educațional și implicarea lor în formarea și dezvoltarea personalității copilului pentru integrarea lui în viața socială.
- Cunoaşterea şi educarea copiilor preşcolari prin influenţa pozitivă atât a grădiniţei, cât şi a familiei;
- Stabilirea unor principii de bază ce trebuie respectate în formarea personalităţii copiilor, precum şi a unor procedee de corectare a unor devieri comportamentale;

OBIECTIVE :

- Cunoaşterea individuală a copiilor, urmărind manifestarea lor în familie şi grădiniţă;
- Folosirea unor metode eficiente pentru dezvoltarea psiho-afective;
- Iniţierea unor acţiuni comune prin contactul direct al grupului de părinţi cu persoane abilitate să desfăşoare un proces educaţional;
- Găsirea unor soluţii comune în educaţie;
- Studierea unor cărţi, documentare, reviste de specialitate în vederea realizării unor dezbateri pe teme date;
- Valorificarea unor experienţe personale;
- Exprimarea opiniei participanţilor cu privire la acţiunile întreprinse în cadrul acestui parteneriat.

GRUP TINTA : Părinţi; Bunici; Prescolari; Educatoare ;

OBLIGAŢIILE GRUPULUI TINTA :

- Educatoare:
  - au obligaţia de a participa la fiecare întâlnire pentru a direcţiona dezbaterile şi să stimuleze prezenţa părinţilor;
  - au obligaţia de a consilia problemele care se ivesc în educarea copiilor, studiind cărţi şi articole de psihologie ;
- Părinţi :
  - aceştia participă benevol, dar au obligaţia de a contribui la asigurarea bunului mers al parteneriatului şi al materialului utilizat;
  - Să se implice activ în activităţile desfăşurate

OBLIGATII COMUNE:

- pregătirea şi asigurarea materialului de lucru (fişe, chestionare, cărţi etc.) ;
- implicarea directă în cadrul activităţilor desfăşurate şi găsirea unor soluţii în scopul rezolvării situaţiilor de natură educaţională ;

LOCUL DE DESFASURARE

- Grădinița P.P Giroc - Online

DURATA: 1 an școlar

RESURSE

- **UMANE:** - educatoare, părinții copiilor, bunicii copiilor
- **MATERIALE:** - cărţi, reviste, pliante, calculator, CD-uri, cameră video, ecusoane, aparat foto;
- **FINANCIARE:** bugetul minim alocat derulării parteneriatului, care provine din sponsorizările realizate de părinţii copiilor ;

MODALITATI DE REALIZARE

- Şedinţe cu părinţii ;
- Lectorate pe diverse teme;
- Activităţi desfăşurate împreună cu părinţii;
- Expoziţii cu lucrările copiilor;
- Serbările realizate în diferite momente ale anului

IMPLEMENTAREA PROIECTULUI :

Cu ocazia desfăşurării şedinţei cu părinţii , am pregătit un material vizând câteva particularităţi de varstă ale copilului de 3-5 ani. Părinţii au ascultat cu interes expunerile şi şi-au exprimat dorinţa de a organiza întâlniri pe teme similare. Împreună am realizat o planificare orientativă a temelor desfăşurate pe parcursul parteneriatului, mizând pe cunoaşterea şi educarea copiilor prin influenţa pozitivă a celor doi factori educaţionali: grădiniţa şi familia

MONITORIZAREA ŞI EVALUAREA PROIECTULUI :

Întâlnirile se vor desfăşura lunar, cu o durată de aproximativ o ora, timp în care se vor transmite informaţii şi se vor impărtăşi experienţe proprii. La finele unei întâlniri se va prezenta tematica viitoare pentru a oferi părinţilor posibilitatea de a medita şi de a aduna informaţii din sfera cotidiană , din experienţele personale.

Se va pune accent pe o activitate iteractivă ; se vor oferi chestionare, fişe de evaluare pentru copii şi de autoevaluare pentru părinţi; se vor pune la dispoziţie publicaţii de specialitate etc. Totodată se vor realiza evaluări pe parcursul întâlnirilor şi la finele acestora.

DISEMINAREA REZULTATELOR :

Beneficiarii proiectului vor fi invitaţi să opteze pentru alcătuirea unui „ jurnal al părinţilor”. Pentru a imortaliza intâlnirile , vom realize înregistrări foto , culminând cu realizarea unui album. Parteneriatul se va face cunoscut intregii grădiniţe , popularizând experienţa pozitivă.

FINALIZAREA PARTENERIATULUI :

Părţile implicate în parteneriat vor concluziona întreaga activitate desfăşurată pe parcursul anului şcolar şi se vor face cunoscute aspectele pozitive evidenţiate în cadrul întâlnirilor.

BIBLIOGRAFIE

1) *********Convenţia cu privire la Drepturile Copilului – Reprezentanţa UNICEF în România*,2004
2) Revista – *Învăţământul preşcolar* – nr. 3-4 / 2004, nr. 3-4 / 2005, nr. 3-4 / 2006, nr. 4 / 2007
3) Vrăsmaş, E., *Consilierea şi educaţia părinţilor*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002
4) Bunescu Gheorghe, *Democratizarea educaţiei şi educaţia părinţilor*, www.leducat.ro
5) **A,Cosmovici, şi L,Iacob** *Psihologia generală, Ed.Polirom*, Iaşi, 1996.

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

Prof. Dr. Maftei Alexandra,
Liceul Tehn. M. Eminescu, Dumbrăveni

Data:
Profesor:
Școala:
Disciplina: Fizică
Clasa: a-VI-a
Unitate de învățare: Fenomene magnetice și electrice
Titlul lecţiei: Gruparea becurilor
Tipul lecţiei: Lecție mixtă
Durata: 50 min
Scopul lecției:
→ informativ: însușire de noi cunoștințe și consolidarea acestora cu privire la fenomenul de electrizare și metodele de realizare ale acestuia;
→ formativ: dezvoltarea operațiilor și calității gândirii, consolidarea unor deprinderi de muncă intelectuală.

Competenţe generale:

1. Cunoaşterea şi înţelegerea fenomenelor fizice, a terminologiei, a conceptelor, a legilor şi a metodelor specifice domeniului; explicarea funcţionării şi utilizării unor produse ale tehnicii întâlnite în viaţa de zi cu zi
2. Investigarea ştiinţifică experimentală şi teoretică
3. Rezolvarea de probleme practice şi teoretice prin metode specifice
4. Comunicarea folosind limbajul ştiinţific.

Competenţe specifice:
1.2. recunoaşterea în activitatea practică a fenomenelor studiate din domeniul - electricitate;
1.3. definirea şi explicarea fenomenelor fizice folosind termeni specifici;
1.5. stabilirea unor legături între domeniile fizicii şi celelalte discipline de studiu pentru explicarea unor aplicaţii din tehnică;
2.3. utilizarea unor metode de lucru elementare cu diferite instrumente de măsură în vederea efectuării unor determinări cantitative;
4.2. formularea observaţiilor proprii asupra fenomenelor studiate.
Competenţe derivate: La finalul lecției, elevii vor fi capabili:
Să indice elementele componente ale circuitului electric;
Să analizeze fenomenele care se produc la legarea elementelor de circuit între ele;
Să explice funcționarea becurilor legate în serie și în paralel;
Să argumenteze utilitatea folosirii în practică a grupării becurilor în serie şi în paralel;
Să poată realiza o simulare cu ajutorul PhET Colorado.

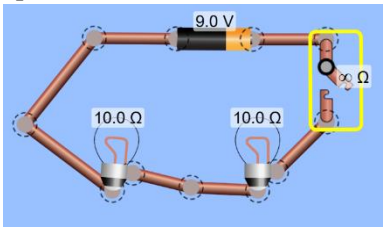
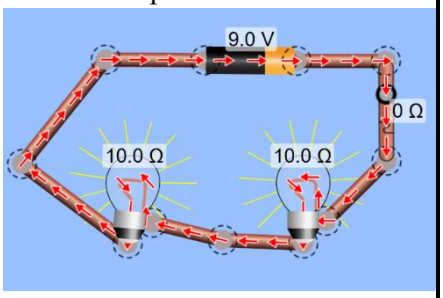
Valori şi atitudini:

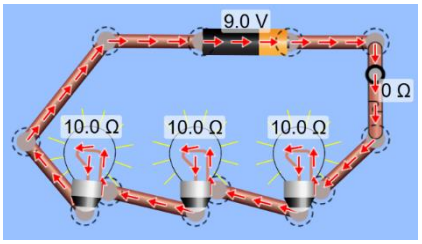
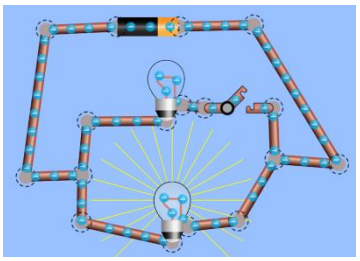
- Iniţiativă personală;
- Interes şi curiozitate;
- Spirit critic şi autocritic;
- Toleranţă faţă de opiniile celorlalţi;
- Deschidere şi dispoziţie de a asculta părerile celorlalţi;
- Interes pentru explorarea diferitelor modalităţi de comunicare, inclusiv pentru cele create prin aplicarea TIC;

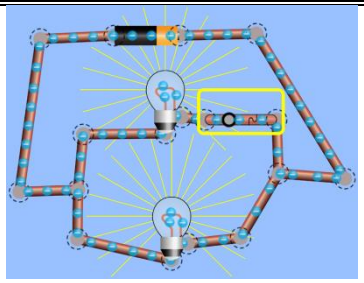
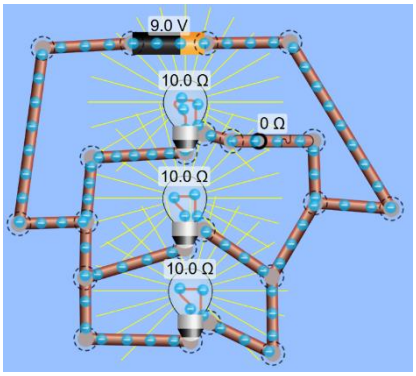
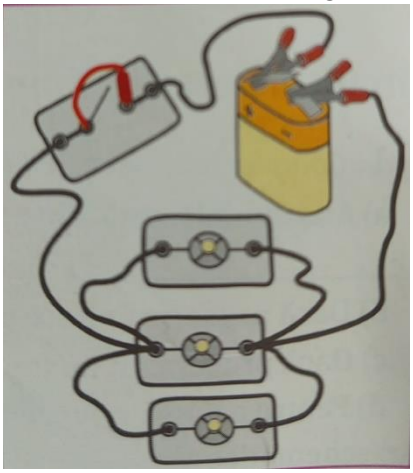
Strategii didactice:
→ Metode: explicația, conversația euristică, observația, experimentul demonstrativ, problematizarea, experiment virtual, activitate individuală.
→ Resurse materiale: - manual clasa a-VI-a (Cristian Presură, Daniela Berchez, Karoly Bogdan, Petronela Ioja, Aneta Mihalcsik, Ed. Corint, 2023), laptop, marker, tablă, ecran, videoproiector, flashcarduri, fișă de lucru.
Forme de organizare a activității: frontal și individual.
Evaluarea: verificare orală, observarea directă a activității elevului la clasă, temă pentru acasă.

DESFĂŞURAREA LECŢIEI:

Nr. Crt.	Durata	Evenimentul didactic	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
1	2 min.	**Momentul organizatoric**	- notează absenţele; - asigură materialul didactic; - pregăteşte clasa pentru lecţie.	- se pregătesc pentru lecţie.
2	3 min.	**Captarea atenţiei şi enunţarea CD**	- precizează modul de desfăşurare a lecţiei şi competenţele derivate; - pentru captarea atenției, profesorul propune elevilor descoperirea unor informații despre peștii electrici structurate pe flashcarduri.	- urmăresc precizările profesorului; - citesc informațiile prezentate pe flashcarduri.
3	10 min	**Verificarea și reactualizarea cunoștințelor anterioare**	- propune elevilor, pentru a verifica acumularea cunoștințelor predate anterior, rezolvarea unei fișe de lucru cu 2 itemi.	- elevii dau curs propunerii profesorului și lucrează fișa propusă.
3	28 min	**Comunicarea / însuşirea de noi cunoştinţe**	• Profesorul explică pe tablă ce înseamnă un **circuit în serie**: -Curentul electric are o singură cale; -Dacă un bec se arde, toate se sting; -Tensiunea se împarte între becuri. •Profesorul explică ce înseamnă un **circuit în paralel**:	

			-Curentul are mai multe căi; -Dacă un bec se arde, celelalte funcționează; -Tensiunea este aceeași pe fiecare bec. - profesorul accesează simularea PhET – Circuit construction kit - AC [https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-ac/latest/circuit-construction-kit-ac_all.html]; Aplicația de simulare este utilizată într-un mod interactiv, fie în cadrul unei discuții ghidate de profesor împreună cu întreaga clasă, fie implicând direct elevii, care pot veni la tablă pentru a experimenta individual. De exemplu: • Vom construi un circuit în serie format din două becuri, o baterie și un întrerupător. Elevii constată ce se întâmplă cu becurile în momentul în care întrerupătorul este deschis – becurile nu sunt aprinse.  • Ulterior, vom închide întrerupătorul și elevii vor constata ce se întâmplă în acel moment – becurile se aprind. 	- elevii notează și sunt atenți la explicațiile profesorului; - elevii sunt atenți la modul în care profesorul construiește o grupare serie de becuri; - elevii urmăresc cu atenție cele prezentate de profesor;

			• Elevii pot observa că cele două becuri luminează cu aceeași intensitate în această situație. Dar dacă ar fi să apară un al treilea bec legat în serie, elevii vor observa faptul că intensitatea tuturor becurilor scade. Astfel, se va trage concluzia că cu cât numărul de becuri legate în serie este mai mare, cu atât intensitatea luminoasă a acestora scade.  • În partea a doua a lecției, vom construi un circuit electric format din două becuri legate de această dată în **paralel**, o baterie și un întrerupător localizat în serie cu unul dintre cele două becuri. Ca și în cazurile anterioare, elevii vor observa ce se întâmplă când întrerupătorul este deschis – becul de pe acea ramură nu luminează, în schimb cel aflat în paralel funcționează normal. Iar când întrerupătorul este închis, elevii vor observa că cele două becuri luminează normal. 	- elevii sunt atenți la modul în care profesorul construiește o grupare paralel de becuri;

			 • Dacă se adaugă un al treilea bec legat tot în paralel, elevii observă că intensitatea luminoasă rămâne aceeași pe toate trei becurile.  • În urma acestor simulări, profesorul formulează împreună cu elevii o serie de concluzii experimentale.	-elevii formulează împreună cu profesorul concluziile experimentelor virtuale și le notează pe caiet.
4	5 min	**Fixarea cunoștințelor si asigurarea feed-back-ului**	- propune elevilor reprezentarea schemei circuitului din imagine: 	- elevii reprezintă schema circuitului pe caiet.
5	2 min	**Stabilirea temei pentru acasă**	- propune ca temă realizarea unui circuit electric simplu.	- notează tema propusă de profesor.

Pește ce generează curenți slabi, cu scop de apărare și localizare – de apă sărată	**Paia (patina) spinoasă (E<1V)** 
Pește ce generează curenți slabi, cu scop de apărare și localizare – de apă dulce	**Peștele cu trompă de elefant (E<1V)** 
Pește ce generează curenți slabi, cu scop de apărare și localizare – de apă dulce	**Peștele cuțit fantoma neagră (E<1V)** 
Pește care generează curenți puternici, cu scop de apărare și atac – de apă sărată	**Uranoscopidul – boul de mare electric (E=50V)** 

Pește care generează curenți puternici, cu scop de apărare și atac – de apă sărată	**Torpila electrică (E=220V)** 
Pește care generează curenți puternici, cu scop de apărare și atac – de apă dulce	**Somnul electric de Nil (E=400V)** 
Pește care generează curenți puternici, cu scop de apărare și atac – de apă dulce	**Țiparul electric (E=860V)** 

Fișă de lucru

1. Completează spațiile libere, pentru a obține enunțuri complete:

► Ansamblul format din generator, consumator, întrerupător și fire conductoare se numește.....

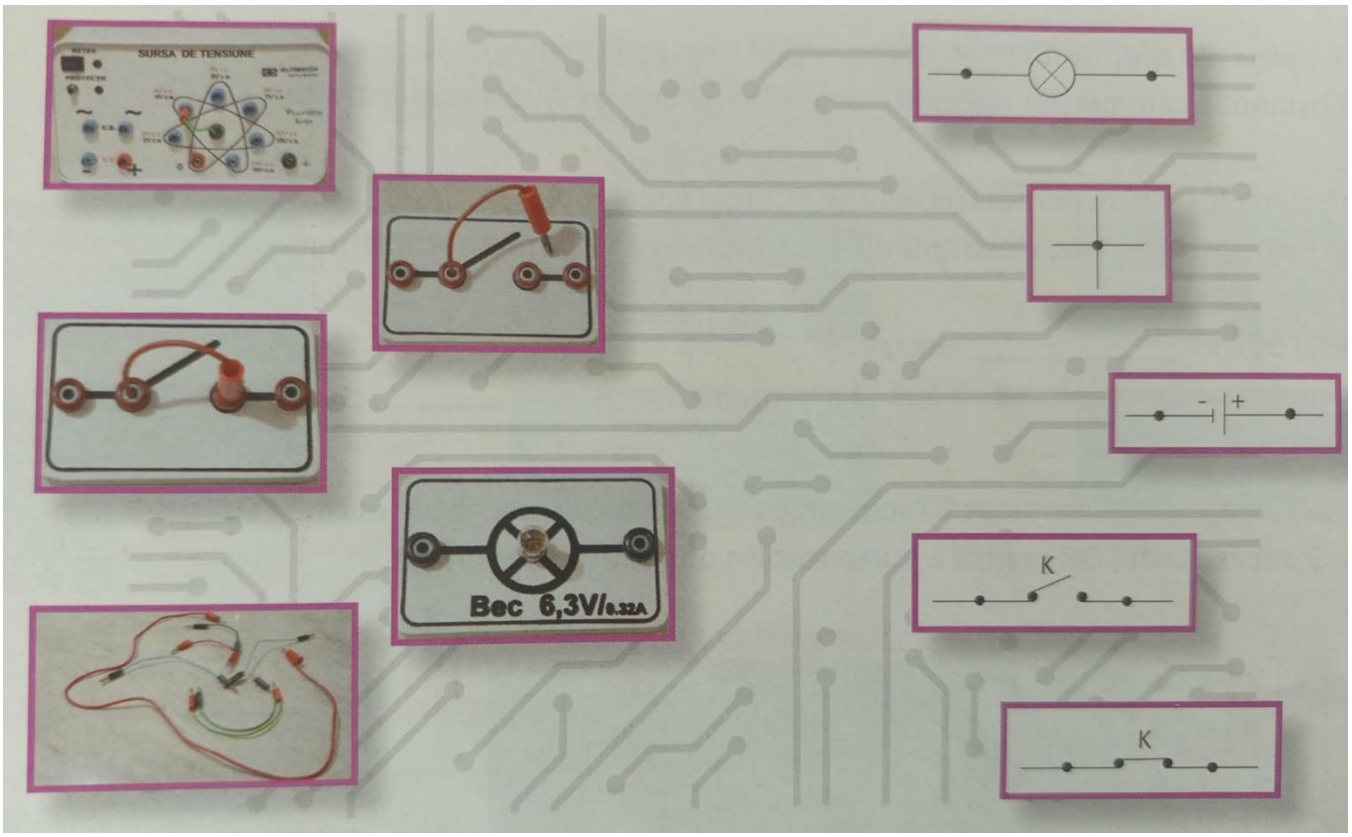
► Dacă prin circuit trece curent electric, circuitul este.....

► Dacă prin circuit nu trece curent electric, circuitul este.....

► Pentru a putea reprezenta ușor un circuit electric, folosim..... Acestea sunt reprezentări schematice ale .....de circuit.

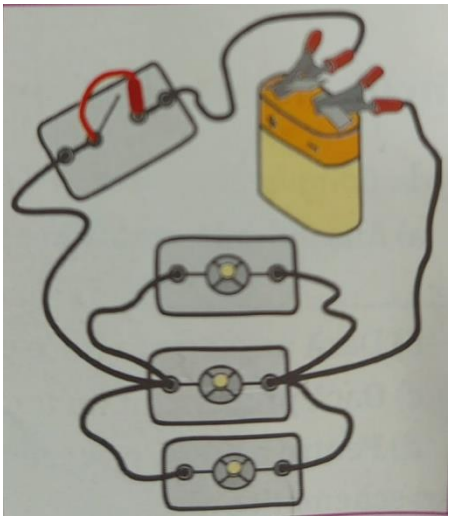
► Sensul convențional al curentului electric în circuitul exterior al generatorului este de la borna..... a acestuia spre borna .....

2. Unește prin săgeți simbolul fiecărui element de circuit cu imaginea sa.



Verifică dacă ai înțeles!

Utilizând simbolurile elementelor de circuit, realizează schema circuitului electric din imagine:



PROIECT DIDACTIC

PROF. BOCHIȘ NADIA
COLEGIUL TEHNIC *TRAIAN VUIA* ORADEA

Unitatea de învăţământ: Colegiul Tehnic *Traian Vuia* Oradea
Profesor: Bochiș Nadia
Clasa: a X-a C
Subiectul: *Lectura-dramatizare*
Competențe generale:
- Receptarea textului literar în mod expresiv
- Dezvoltarea capacității de interpretare a textului

Obiective operaționale:
- Să citească expresiv un text literar
- Să identifice rolurile personajelor
- Să interpreteze replici prin dramatizare
- Să colaboreze în realizarea unei scenete

Context:În cadrul Proiectului Național Arta povestirii
Metode şi procedee:lectura expresivă, conversația euristică, jocul de rol, dramatizarea.
Materiale didactice: text literar suport (fragment narativ din povestirea *Fântâna dintre plopi* de Mihail Sadoveanu)
Forme de organizare: activitate frontală, individuală, pe grupe
Desfășurarea lecţiei:

I. Organizarea colectivului

Activitatea didactică debutează prin organizarea clasei și asigurarea unui climat favorabil învățării. Profesorul salută elevii, notează absențele și pregătește materialele necesare desfășurării lecției.

III.Captarea atenţiei

Pentru captarea atenției, profesorul citește expresiv un scurt fragment dialogat din povestirea *Fântâna dintre plopi* de Mihail Sadoveanu, folosind intonația, pauzele și mimica adecvată. Elevii sunt invitați să observe modul de interpretare și să răspundă la întrebări precum: „Ce a făcut lectura mai interesantă?” sau „Cum influențează vocea și gesturile înțelegerea textului?”. Această etapă urmărește implicarea elevilor și orientarea lor către tema lecției.

III. Anunțarea temei și a obiectivelor

Se anunță tema lecției– Lectura-dramatizare – și obiectivele activității, subliniindu-se importanța interpretării expresive a textului literar.

IV. Dirijarea învăţării

În etapa de dirijare a învățării, profesorul realizează o lectură model a unui fragment selectat, evidențiind elementele de expresivitate: intonația, ritmul, accentul și pauzele. Elevii urmăresc textul și identifică personajele, relațiile dintre acestea și stările emoționale transmise.

Se trece apoi la activitatea practică de dramatizare. Elevii sunt împărțiți în grupuri mici și primesc câte un fragment dialogat. În cadrul grupurilor, elevii își distribuie rolurile, repetă replicile și stabilesc modalități de interpretare prin utilizarea limbajului verbal și nonverbal (gesturi, mimică, tonul vocii). Profesorul monitorizează activitatea, oferind sprijin și sugestii.

Fiecare grup prezintă dramatizarea în fața clasei. Colegii urmăresc și oferă feedback, iar profesorul evidențiază aspectele reușite și propune îmbunătățiri, punând accent pe claritatea exprimării, expresivitate și implicare.

IV.Fixarea cunoștințelor

În etapa de fixare a cunoștințelor, se realizează o discuție frontală în care elevii reflectează asupra experienței: ce au învățat, ce dificultăți au întâmpinat și cum au reușit să redea emoțiile personajelor. Se consolidează ideea că lectura dramatizată contribuie la o mai bună înțelegere a textului și la dezvoltarea abilităților de comunicare.

V.Evaluarea se realizează prin observația sistematică a activității elevilor. Profesorul apreciază implicarea și progresul fiecărui elev.

În final, se formulează concluziile lecției, subliniindu-se rolul expresivității în interpretarea textelor literare și importanța colaborării în activitățile de grup. Se anunță tema pentru acasă, care constă în exersarea lecturii expresive sau realizarea unei scurte dramatizări.

PROIECT DIDACTIC

PROF. BOCHIȘ NADIA
COLEGIUL TEHNIC *TRAIAN VUIA* ORADEA

Unitatea de învățământ: Colegiul Tehnic *Traian Vuia* Oradea
Profesor: Bochiș Nadia
Clasa: a IX-a A
Subiectul: *Facebull-o formă de agresiune virtuală*
Competențe generale:
-Dezvoltarea comportamentului responsabil în mediul online
-Formarea abilităților de comunicare empatică
Obiective operaționale:
-Să recunoască situații de cyberbullying
-Să descrie emoțiile victimelor
-Să reacționeze adecvat în astfel de situații
-Să creeze mesaje anti-bullying
Strategii didactice:
Metode şi procedee: metoda **Facebull**-folosită în cadrul sesiunilor de formare ale *Programului Erasmus+ ”Preventing Conflicts and Trackling Early School Living”*, 2021, conversaţia, problematizarea, expunerea, brainstormingul.
Forme de organizare: activitate frontală, individuală, în grupuri mici
Materiale didactice: telefonul, tabla, markere, reviste.
Desfăşurarea lecţiei:

II. Organizarea colectivului

Activitatea didactică debutează prin organizarea clasei și asigurarea unui climat favorabil învățării. Profesorul salută elevii, notează absențele și pregătește materialele necesare desfășurării lecției.

II. Captarea atenţiei

Pentru captarea atenției, profesorul propune o situație-problemă inspirată din realitatea elevilor: un adolescent postează o fotografie pe o rețea socială și primește comentarii jignitoare din partea colegilor. Elevii sunt invitați să reflecteze asupra situației și să răspundă la întrebări precum: „Cum credeți că se simte persoana?”, „Este aceasta o glumă sau o formă de bullying?”. Această etapă are rolul de a activa experiențele personale și de a introduce tema lecției.

III. Anunțarea temei și a obiectivelor

Se anunță tema activității – *Facebull-o formă de agresiune virtuală*-Bullyingul pe internet (cyberbullying) – precum și obiectivele urmărite, într-un limbaj accesibil elevilor.

IV. Dirijarea învățării

Dirijarea învățării începe cu o activitate de tip brainstorming, în care elevii identifică termeni și idei asociate fenomenului de bullying online. Profesorul notează răspunsurile pe tablă și le organizează, facilitând înțelegerea conceptului.

Activitatea centrală a lecției se desfășoară prin metoda **Facebull**. Profesorul prezintă un profil fictiv, construit după modelul unei rețele de socializare, care conține o postare simplă, cu tentă emoțională. Elevii sunt invitați să intervină, adăugând comentarii și reacții, unele fiind pozitive, altele negative.

Ulterior, profesorul coordonează analiza comentariilor, ghidând elevii să identifice elementele de cyberbullying și să discute impactul acestora asupra persoanei vizate. Se pune accent pe dezvoltarea empatiei, elevii fiind încurajați să exprime cum s-ar simți în locul victimei.

V. Fixarea cunoștințelor

În etapa de fixare a cunoștințelor, elevii lucrează în grupuri mici și au sarcina de a reformula comentariile negative în mesaje constructive și de a propune reguli pentru un comportament responsabil în mediul online. Rezultatele sunt prezentate și discutate în plen.

Evaluarea se realizează printr-o metodă interactivă, precum „semaforul”, prin care elevii își exprimă nivelul de înțelegere al conținutului. Profesorul oferă feedback și clarifică eventualele neînțelegeri.

În încheiere, se formulează concluziile lecției, subliniindu-se importanța respectului și responsabilității în mediul online, precum și rolul fiecăruia în prevenirea bullyingului.

Se propune tema pentru acasă, care constă în realizarea unui cod de conduită online (minimum 5 reguli) sau a unui poster anti-bullying.

Proiect educațional ”Lumea Copiilor”

Chețeg Alexandra – Raluca,

Școala Gimnazială Cristești

TITLUL PROIECTULUI: ”Lumea copiilor”

”Toți oamenii mari au fost cândva copii.”

Antoine de Saint Exupery

SCOPUL

Asigurarea unei colaborări permanente între școală și familiile copiilor înscriși la școală, urmărind progresul social, cognitiv al copiilor, informarea părinților despre rolul acestora și a școlii în dezvoltarea personalității copiilor. Afirmarea elevilor, in colaborare cu părinții acestora, prin limbajul universal al artei: muzică, dans, colaj.

ARGUMENT

Școala și familia sunt doi factori primordiali în educația copiilor.

Ziua Internațională a Copiilor- 1 Iunie, oferă an de an un prilej de mare bucurie, o întâlnire fericită a celor mari cu cei mici, nu doar prin intermediul cadourilor, ci și prin participarea împreună la acțiuni și evenimente inedite, atractive pentru copii și aducătoare de amintiri pentru cei mari.

Proiectul oferă o astfel de întâlnire a tuturor în LUMEA COPIILOR.

Luând parte împreună la această zi, va deveni o clipă de neuitat, iar zâmbetul și bucuria va face acest loc mai fericit.

PERIOADA DE DESFĂȘURARE:

-3 zile (29-31 mai)

OBIECTIVELE PROIECTULUI:

1.Elevii

-să participe în mod civilizat la vizitarea unei expoziții deschise în incinta școlii;

-să-și exercite dreptul la vot pentru exponatul preferat din cadrul expoziției;

-să prezinte cât mai atractiv personajul ales în cadrul carnavalului;

-să interpreteze corect și expresiv poeziile și cântecele din momentele artistice;

-să confecționeze masca de carnaval;

-să realizeze prin tehnica colajului un tablou ”Familia mea”.

2.Părinții

-să confecționeze împreună cu copiii masca de carnaval și colajul de familie;

-să participe la momentele artistice;

-să informeze învățătoarea privind comportamentul copiilor în familie și societate;

-să se implice împreună cu copiii în activitățile extracurriculare.

DESCRIEREA ACTIVITĂȚILOR:

Proiectul se va desfășura acasă și la școală.

Acasă, elevii vor realiza cu ajutorul părinților masca pentru carnaval și vor realiza colajul cu fotografiile de familie.

La școală se vor pregăti momentele artistice pentru 1 Iunie, se vor confecționa jucării ”de copii, pentru copii”, se vor pregăti diplomele necesare premierii pentru cea mai originală jucărie confecționată.

PARTICIPANȚI:

Cadrul didactic, elevii și părinții acestora.

RESURSE PROIECT:

-Resurse umane: cadrul didactic, părinți, rude, prieteni, invitați ai părților implicate în proiect;

-Resurse temporale: 29 mai- 31 mai;

-Resurse financiare: autofinanțare;

-Resurse de spațiu: sălile de clasă;

-Resurse materiale: aparate foto, camere video, diplome, costume de carnaval.

EVALUARE:

-expoziție cu jucăriile confecționate de copii;

-program artistic;

-acordarea de diplome pentru cea mai originală jucărie confecționată din cadrul expoziției;

-discuții libere;

-chestionar privind activitatea desfășurată;

-fotografii.

ACTIVITĂȚI PROPUSE:

-29-30 mai *Confecționarea măștii de carnaval si a colajului cu tabloul de familie în colaborare cu părinții acestora (acasă);

*Realizarea jucăriilor pentru expoziție în cadrul orelor de Educație Plastică și Abilități Practice (școală);

*Pregătirea momentelor artistice pentru 1 Iunie- Ziua Copiilor (școală);

*Mediatizarea activităților ce se vor desfășura pe 31 Mai.

-31 mai *Vizitarea expoziției: ”Jucării confecționate de copii, pentru copii și votarea individuală a exponatului preferat;

*Desfășurarea paradei costumelor de carnaval si a tabloului de familie;

*Prezentarea programelor artistice pregătite de copii.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

LICURICI ȘI MĂRUL FERMECAT. PROIECT DIDACTIC
PROIECT DIDACTIC

Prof. Mențer Victorița-Andreea
Școala Gimnazială „Carmen Sylva” Iași
– structura Grădinița cu Program Prelungit Nr. 20

DATA: 03.11.2025
GRUPA: mică – *LICURICII CURIOȘI*
CADRUL DIDACTIC: prof. Victorița-Andreea Mențer
GRĂDINIȚA: P.P. NR. 20 - Școala Gimnazială ”Carmen Sylva” Iași
TEMA ANUALĂ DE STUDIU: „Când, cum și de ce se întâmplă?”
PROIECT TEMATIC: „Toamna LICURICILOR”
SUBTEMA: „Licurici și MĂRUL FERMECAT”
DOMENIUL EXPERIENȚIAL: Domeniul Științe
CATEGORIA DE ACTIVITATE: activitate de cunoaștere a mediului
SUBIECTUL: „Mărul fermecat”
MIJLOC DE REALIZARE: observare
TIPUL DE ACTIVITATE: dobândire de cunoștințe

SCOPUL: Dezvoltarea capacităţii de cunoaştere şi înţelegere a mediului înconjurător precum şi stimularea curiozităţii pentru investigarea acestuia.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
O1 – să identifice mărul printre fructele din Coșul Zânei Toamna ;
O2 – să precizeze cel puțin două caracteristici ale mărului (culoare, formă, gust, miros, textură), prin antrenarea organelor de simț;
O3 - să descrie fructul, folosindu-se de părțile componente ale acestuia;
O4 - să respecte regulile de igienă înainte de consumul mărului (spălatul mâinilor, spălatul fructului).

STRATEGIA DIDACTICĂ:

- metode și procedee: conversația, explicația, observația, descrierea, demonstrația, conversația euristică;
- materiale didactice: coș cu fructe de toamnă, masă luminoasă, semafor de jucărie, minge, planșă didactică/părțile componente ale mărului, tocător, cuțit, cutie, părțile componente ale mărului, coșuri, preparate din mere, rețetă.
- forme de organizare: frontal, individual, pe grupe.

MODALITĂȚI DE EVALUARE: apreciere individuală și colectivă, realizare de fotografii ce vor fi prezentate părinților.

RESURSE:

- **umane:** 24 copii;
- **temporale:** 15-20 minute;
- **bibliografie:** - Albulescu, I., Catalano, H. (2025), *Educația timpurie: sinteze conceptuale și direcții de acțiune*, București: Didactica Publishing House;

  - Lespezeanu, M. (2007), *Tradițional și modern în învățământul preșcolar românesc: o metodică a activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, București: Omfal Esențial.

Nr. crt.	Etapele activității	Ob. op.	Conținutul instructiv-educativ	Strategia didactică			Evaluarea
				Metode și procedee	Material didactic	Forme de organizare	
1.	**Moment organizatoric**		Verificarea condițiilor necesare desfășurării activității (mobilier, materiale didactice, sală aerisită). Preșcolarii intră în sala de grupă, în Trenulețul Licuricilor, interpretând cântecul *A venit pe dealuri toamna* și se așază în semicerc, pe scăunele.				
2.	**Captarea atenției**		Preșcolarii vor fi întâmpinați cu lumina stinsă și un coș acoperit cu o pânză (observându-se o lumină puternică sub ea). Voi solicita răspunsurile copiilor cu privire la ce se află sub pânză, apoi vom descoperi împreună: Coșul Zânei Toamna cu fructele pe care ei le-au adus la grădiniță (mere, pere, struguri, gutui, prune, nuci). Coșul este așezat pe masa *luminoasă*.	conversația	coș cu fructe de toamnă, masă *luminoasă*	frontal	
3.	**Anunțarea temei și precizarea obiectivelor**		Voi anunța preșcolarii că Zâna Toamnă ne invită să învățăm despre „Mărul fermecat”. Aceasta mi-a transmis că mărul este foarte important pentru sănătate și că ne poate arăta cât de interesant este (cu ce seamănă, ce culori/miros/gust are, cum se simte când îl atingi).				
4.	**Dirijarea învățării**	**O1**	**a) Observarea dirijată** **Analiza aspectului exterior** Invit copiii să închidă ochii, voi scoate din coș „Mărul fermecat”, voi muta coșul în mijlocul lor, iar mărul îl voi așeza pe masa luminoasă. Preșcolarii vor deschide ochii și vor fi întrebați: - *Ce observați? Ce a făcut Zâna Toamnă?* (a scos un măr din coș; este „Mărul fermecat” – roșu). Fiecare copil va lua din coș câte un măr.	conversația		frontal	Capacitatea de a selecta mărul dintre celelalte fructe de toamnă.

			- *Uitați-vă la colegii voștri! Ce observați?* (merele nu sunt la fel; unele sunt roșii; altele verzi, iar altele galbene). Am pe masa din fața grupei un *semafor de jucărie*. Rog LICURICII să arate copiilor mărul pe care l-au ales, în funcție de lumina care se aprinde la semafor, astfel fixând culorile diferite ale merelor. Voi așeza pe masa luminoasă, lângă mărul roșu, un măr verde și unul galben. Voi aduce în atenția lor o minge. - *Ce vedeți?* (o minge); - *Ce puteți face cu mingea?* (invit un copil în față – o rostogolim, o batem de podea). - *Oare ne putem juca așa și cu mărul?* Le sugerez să rostogolească mărul. - *Ce observați* (mărul se rostogolește la fel ca mingea pentru că este rotund). Vine un copil în față și lasă mărul să cadă. Voi preciza faptul că acesta nu sare, așa cum o face mingea. Vor primi câte *o bilă* din aluat și îi rog să apese pe ea. - *Ce s-a întâmplat cu bila?* (și-a schimbat forma pentru că este moale). - *Încercați același lucru cu merele din mâinile voastre. Le puteți apăsa?* (nu, pentru că mărul este tare). Le sugerez să apese și alte obiecte tari din jurul lor: scaunul, masa, podeaua. Preșcolarii sunt rugați să miroase fructul. - *Cum miroase mărul?* (frumos, plăcut, a măr).		coș cu fructe de toamnă, masă luminoasă, semafor de jucărie, minge, planșă didactică/părți ile componente ale mărului, tocător, cuțit, coșuri, preparate din mere	individual pe grupe	
		O2		explicația observația descrierea			Capacitatea de a preciza cel puțin două caracteristici ale mărului (culoare, formă, gust, miros, textură), prin antrenarea organelor de simț.

			Copiii vor primi și alte fructe, le vor mirosi și vor observa că fiecare fruct are un miros specific, iar mărul se remarcă prin aromă proprie.	demonstrația			Capacitatea de a descrie fructul, folosindu-se de părțile componente ale acestuia.
		O3 **O4**	Mă voi spăla pe mâini, apoi voi spăla un măr în fața lor. Voi tăia felii de măr și le voi da să guste. - *Ce gust are mărul?* (mărul este dulce-acrișor). - *Ce facem înainte să mâncăm un măr/alte fructe?* (ne spălăm pe mâini, spălăm mărul). Voi aminti de importanța consumului acestuia pentru sănătate.				Deprinderea de a se spăla pe mâini și de a spăla fructul înainte de consum.
			Sinteza parțială o voi realiza prin intermediul poeziei pe care am citit-o în cadrul Întâlnirii de dimineață – „Mărul” (Anexa 1), invitând copiii, în grupuri mici, să repete după mine versurile.	conversația euristică			
			Analiza părților componente (Anexa 2) Mă îndrept către Centrul Tematic unde este o creangă cu un măr. Invit un copil să culeagă mărul. - *Unde crește mărul?* (mărul crește în copac). - *Cum se numește copacul în care cresc mere*? (copacul se numește măr). - *Cum stă agățat mărul în copac?* (mărul stă agățat de codiță).				
			Voi lua mărul, îl voi spăla, apoi îl voi curăța în fața lor. - *Ce am făcut?* (am curățat mărul). - *Ce a căzut pe tocător?* (a căzut coaja). Mărul este învelit cu coajă.				

			- *Cum se simte coaja dacă o atingem?* (coaja este fină, netedă). - *Ce a rămas după ce am curățat mărul?* (a rămas miezul alb). Voi așeza pe tocător, lângă coajă, o bucată de miez și voi chema 2-3 copii să le indice, pe rând. Voi tăia mărul în jumătate. - *Ce observați în interior?* (mărul are semințe). Voi scoate semințele, le voi pune pe tocător, dar vor trece și pe la fiecare copil pentru a le putea vedea (mici, tari). Voi preciza faptul că din aceste semințe se poate forma un alt copac, dacă sunt plantate în pământ. Voi lua un alt măr, îl voi spăla, apoi voi tăia bucăți din el pe care le vor servi copiii. - *Ce observați? Ce a rămas prins de codiță după ce am mâncat tot mărul?* (a rămas cotorul). Voi aduce în fața lor un coș în care se află doar mere și un coș cu preparate din mere. Voi preciza faptul că merele se consumă crude, dar se pot găti multe bunătăți cu ajutorul lor (gem, compot, plăcinte, prăjituri). Voi invita preșcolarii, în grupuri mici, să spele merele din coș, întărind regulile de igienă înainte de consum/de preparare.				
4.	**Obținerea performanței.**	**O2** **O3**	**Sinteza totală/finală** Voi invita preșcolarii să repete după mine versurile poeziei „Mărul”, gesticulând și prezentând fiecare idee.	conversația demonstrația	cutie, părțile componente ale mărului	frontal individual	Capacitatea de a preciza cel puțin două caracteristici ale mărului (culoare, formă,

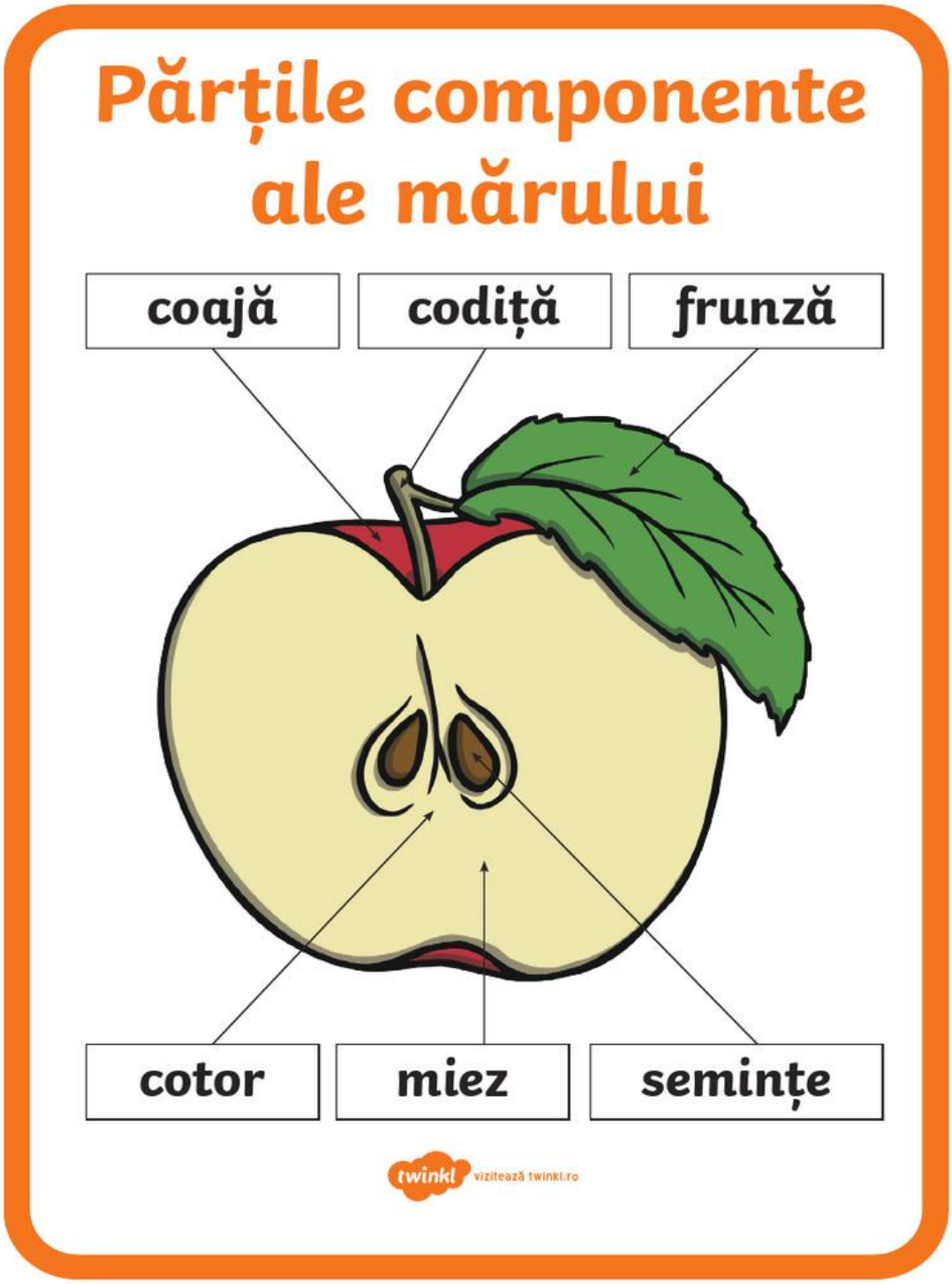
			Vom juca jocul „Ghicește ce este!”. Într-o cutie, copiii vor descoperi, cu ochii acoperiți, părțile componente ale mărului (coaja, miezul, semințele, cotorul, codița.)				gust, miros, tactil), prin antrenarea organelor de simț. Capacitatea de a descrie fructul, folosindu-se de părțile componente ale acestuia.
5.	**Încheierea activității**		Voi face aprecieri individuale și colective și îi vom mulțumi Zânei Toamna pentru vizită. Pentru activitatea desfășurată, aceasta ne oferă rețeta unei prăjituri pe care ne propune să o pregătim vineri. Preșcolarii vor ieși din sala de grupă cântând *Unu, doi, unu, doi,/Joacă-te și tu cu noi!*.		rețetă	individual	

Anexa 1

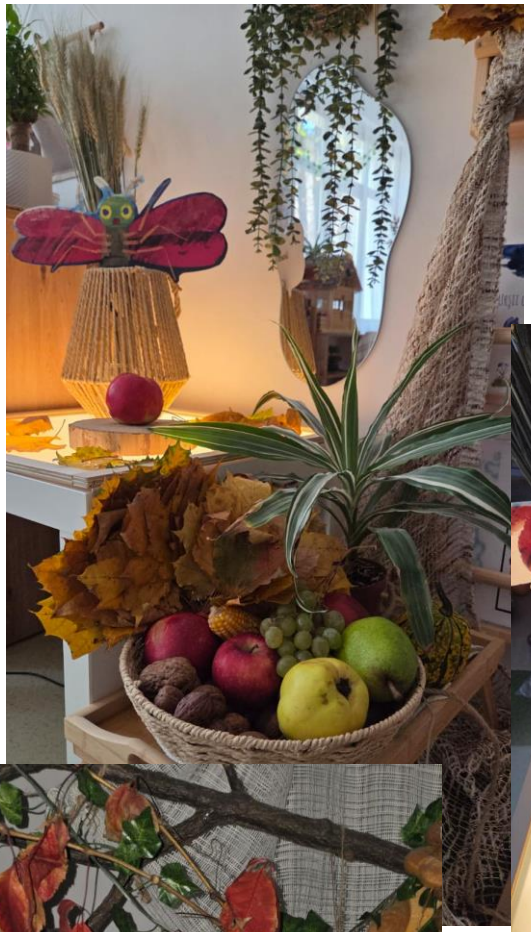


- https://no.pinterest.com/zenaianko/poezii/

Anexa 2



- https://www.twinkl.ro/resource/partile-componente-ale-marului-plansa-ro1-mem-1636537614




LUNI
VINERI









REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT DE LECȚIE
Consiliere și orientare

prof. Circu Clara- Carmen
Colegiul Național de Muzică ,,George Enescu” București
Liceul Tehnologic ,,Theodor Pallady” București

Clasa: a X-a
Unitatea de învățare: Planificarea carierei
Subiectul lecției: Cariera între dorințe personale și cerințe sociale
Obiectivele activității: La sfîrșitul orei, adolescentul va putea:

- să identifice propriile valori necesare în alegerea carierei;
- să cunoască diferența dintre un job ideal și unul real;
- să poată vorbi cu familia sa despre viitoarea carieră.

Strategii de lucru:

- conversația, problematizarea, descoperirea, jocul de rol, exerciții morale

Bibliografie:

Mihai Copăceanu, *Consiliere și orientare în carieră. Ghid pentru profesori și părinți,* București, Editura Universitară, 2021
Donna Dunning, *Ce tip de carieră ți se potrivește. Cum să îți găsești cariera perfectă* (format ebook) București, Editura Trei
* * * *Consiliere educationala*, Cluj – Napoca, 2001
Mihai Jigău (coord), *Consilierea carierei*, Bucuresti, Editura Afir, 2000

Desfășurarea lecției:
Lecția se desfășoară pe baza fișelor din proiectul didactic.

Fișa 1
Inventarul valorilor
Marchează cu ,,+’’ valorile importante și cu ,,- “ pe cele neimportante:

Varietate	
Ajutorarea celorlalți	
Independența	
Colegialitate	
Împlinire	
Apartenența	
Securitate	
Putere și autoritate	

Echilibru între rolurile deținute (în familie, profesie, societate)	
Creativitate	
Stabilitate	
Senzații tari, risc	
Profit material	
Ambianța, mediul înconjurător (clima)	
Statut social	
Dezvoltare personală	
Competiție	
Influența asupra celorlalți	
Altruism	

Înainte de rezolvarea acestei fișe, se va defini termenul de ,,valoare” și se va sublinia importanța valorilor în viața și în formarea carierei.

Realizează un top 5 al valorilor marcate cu ,,+”	Realizează un top 5 al valorilor marcate cu ,,-“
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

Prin rezolvarea acestei fișe , elevii își pun în ordine propriile valori și pot să constate ce este important pentru ei la acel moment.

Fisa 2

Stilul de viață dorit

Acest chestionar este proiectat să te ajute în identificarea aspectelor stilului de viață pe care dorești să-l câștigi prin alegerea unei cariere.Marchează importanța pe care o are pentru tine fiecare aspect și încearcă să identifici dacă stilul de viață pe care îl dorești este compatibil cu cariera vizată.

	Foarte important	Importanță medie	Puțin important
A trăi într-o zonă rurală			
A avea timp pentru familie			
A călători mult			

A avea multe proprietăți			
A avea mulți bani			
A avea timp mult pentru hobby-uri			
Activitate politică			
Activitate civică			
Timp pentru sine			
Acces la educație permanentă			
Siguranță			
A locui aproape de locul de muncă			
Program flexibil			

Fișa 3

În construcția carierei un lucru foarte important este să te proiectezi în viitor.
Gândește-te cum ar arăta locul tău de muncă ideal și descrie:

- Atribuțiile pe care le vei avea :
- Programul :
- Stilul de lucru:
- Mediul în care vei lucra :
- Stilul de viață pe care îl permite:
- Recompensarea:

Fișa 4

Exercițiile de autocunoaștere și explorare a carierei pot să aducă informații noi sau să confirme informațiile pe care le-ai avut. Completează în careul de mai jos:

M-a surprins să aflu despre mine:	Mi s-a confirmat:
Mi s-a clarificat:	Întrebări care au apărut:

PROIECT DIDACTIC

Prof. înv. primar Papuc Carmen Cristina

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: Școala Gimnazială Novaci,Gorj

CLASA: a IV-a ;

ARIA CURRICULARĂ: Limbă și comunicare;

DISCIPLINA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: Limba și literatura română;

UNITATEA TEMICĂ: Iarna, tărâm de poveste;

SUBIECTUL LECȚIEI: Substantivul; Felul, numărul și genul substantivelor

TIPUL LECȚIEI: Fixarea și sistematizarea cunoștințelor;

FORMA DE REALIZARE: Lecție integrată;

DISCIPLINA DE BAZĂ : Limba și literatura română;

DISCIPLINE INTEGRATE: Geografie.

COMPETENȚE SPECIFICE:

Limba și literatura rom

1.4. Manifestarea atenţiei faţă de diverse tipuri de mesaje în contexte previzibile;

2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacţiuni orale;

3.5. Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora .

Geografie:

2.3. Identificarea unor fenomene și procese cu caracter geografic din mediul înconjurător al orizontului local, al regiunii, țării și continentului.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE

La sfârșitul lecției toți elevii vor fi capabili:

O1 Să reproducă corect definiția substantivului;

O2. Să precizeze corect numărul , felul și genul substantivelor identificate în texte;

O3. Să formuleze enunțuri complete cu substantivele identificate în textul prezentat;

O4. Să realizeze corect analiza gramaticală a substantivelor din fișa de lucru;

O5. Să valorifice informațiile cu privire la așezările omenești, populație și activitățile oamenilor pe baza videoclipului;

O6. Să precizeze care sunt propriile așezări din comunitatea locală, regională din care face parte fiecare elev;

STRATEGII DIDACTICE

Metode şi procedee: Conversaţia, explicaţia, expunerea, exerciţiul, ciorchinele, analiza gramaticală, explozia stelară;

Mijloace de învăţământ: laptop, videoproiector, prezentare Power Point, fișe de lucru, caiete, stilouri;

Forme de organizare: frontal, individual.

Forme de evaluare: oral, observarea sistematică a elevilor.

Resurse:

- **Umane:** 16 elevi;
- **Temporale**: 50 de minute.

Bibliografie:

1. *Programa şcolară pentru disciplina LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ CLASELE a III-a – a IV*-a
2. Grigore, A., Ionică N.-S., Ipate-Toma, C.,……(2021). *Limba și literatura română: manual pentru clasa a IV-a.* Buzoești: Editura Ars Libri
3. *Programa şcolară pentru disciplina GEOGRAFIE CLASA a IV-a.*
4. Mihăilescu, C., Piţilă, T.(2021). *Geografie:manual pentru clasa a IV-a*. București: Editura Aramis.

DEMERSUL DIDACTIC

			Scenariul didactic		**Strategii didactice**			
Nr. Crt.	**Ob. Op.**	**Etapele lecției**	**Activitatea propunătoarei**	**Activitatea elevilor**	**Metode și procedee**	**Mijloace de învățământ**	**Forme de realizare**	**Evaluare**
1.		**Moment organizatoric 2 minute**	Pregătesc materialele pentru buna desfășurare a lecției de Limba și literatura română;	Ascultă cu atenție.	Conversația.		Frontal.	Observarea sistematică a elevilor.
2.	O1	**Reactualizarea cunoștințelor anterioare 8 minute**	Întreb elevii ce au avut de pregătit pentru ora de Limba și literatura română. Ce fel de substantive sunt **bivolul** și **coțofana** ? Le adresez câteva întrebări și pe baza răspunsurilor realizez un ciorchine. (ANEXA I).  **1.** Ce este substantivul? Dați exemple și formulați câte un enunț din fiecare!	Elevii spun ce au avut de pregătit pentru azi. Elevii răspund că au avut „**Bivolul și coțofana**”. **1.** Substantivul este partea de vorbire care denumește ființe, lucruri sau fenomene ale naturii.	Conversația. Ciorchinele Explicația	Power Point	Frontal. Individual	Evaluare orală

			2. Cum recunoaștem substantivul?	**2.** Verificăm dacă se poate număra ***(o carte, două cărți)*** și dacă putem să-i atribuim o însușire ***(carte interesantă)*.**				
	O2		**3.** Câte numere are substantivul? Care sunt acestea? Dați un exemplu. Formulați un enunț!	**3.** Substantivul are două numere: singular și plural. **(un câine, doi câini).**				
	O3		**4.** Avem substantive cu aceeași formă de singular și plural? Dați exemplu și formulați un enunț!	**4.** Există substantive care: * au aceeași formă și la singular, și la plural (ochi, pui); * au numai formă de singular (fier, fotbal) * au numai formă de plural (ochelari, icre) * au mai multe forme de plural, în funcție de sens (râs – râși/râsuri).				
			5. De câte feluri pot fi substantivele? Care sunt acestea? Dați exemplu și formulați enunț!	**5.** Substantivele sunt de două feluri: comune și proprii. * Substantivele care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii de același fel				

			6. Care sunt genurile substantivelor? Dați exemple. Formulați un enunț!	se numesc *substantive comune: redactor, scrisoare, munte*. * Substantivele care denumesc o anumită ființă, un anumit lucru, un anumit fenomen al naturii se numesc *substantive proprii*. Substantivele proprii se scriu întotdeauna cu literă inițială mare. **6.** Substantivele pot fi la: * Genul masculin (un scriitor/doi scriitori) * Genul feminin (o bibliotecă/două biblioteci) * Genul neutru (un substantiv/două substantive).	Exercițiul			
3.		**Captarea atenției 5 minute**	Le voi proiecta un filmuleț „Așezările omenești” și le spun sa fie atenți pentru că după terminarea filmului vom discuta despre ceea ce am vizionat.	Elevii ascultă cerințele propunătoarei și urmăresc cu atenție filmul proiectat. Elevii răspund la întrebări.	Expunerea.	Laptop. Videoproiector. 		Observare sistematică a elevului.

	O5 O6		 LECTII DE GEOGRAFIE Asezarile Omenesti.mp4 Ce aşezări omeneşti cunoaşteţi? Spuneți cum se numesc localitățile voastre, bunicilor, rudelor voastre! Ce fel de substantive sunt?	Elevii dau exemple de localități. Sunt **substantive proprii.**				
4.		**Anunțarea temei și a obiectivelor 2 minute**	Astăzi vom **consolida și sistematiza** noțiunile învățate despre **substantiv, felul, numărul și genul** acestuia. Le spun să scrie data și titlul lecției în caiete. Astfel, la sfârșitul orei, toți elevii trebuie să fie capabili să definească substantivul, să îl identifice, să îl utilizeze corect , să formuleze enunțuri cu el și să realizeze corect analiza lui gramaticală .	Elevii receptează mesajul transmis de mine. Elevii notează data și titlul lecției.			Frontal; Individual	
5.		**Dirijarea învățării/sist e-matizării 20 minute**	Voi da fiecărui elev câte o fișă de lucru ce cuprinde un set de mai multe exerciții diverse despre substantiv. (ANEXA II).	Elevii primesc fiecare câte o fișă de lucru. Elevii rezolvă exercițiile primite.	Exercițiul	Stilouri, caiete, fișă de lucru.	Individual	Evaluare orală

6.	O4	**Obținerea performanțe i 10 minute**	Le proiectez un text referitor la filmulețul prezentat și le propun să discutăm câteva substantive. (ANEXA III).	Elevii ascultă sarcinile de lucru.	Conversația; Exercițiul; Analiza gramaticală	Laptop, videoproiector	Frontal; Individual	
7.		**Încheierea activității 3 minute**	Le transmit elevilor că exercițiile care au rămas nerezolvate din fișele de lucru trebuie să le efectueze ca temă pentru acasă. Fac aprecieri verbale, globale și individuale asupra modului de participare la lecție.	Elevii primesc aprecieri verbale și își notează tema pentru acasă.			Frontal	Aprecieri verbale

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

EVALUARE SUMATIVĂ, CLASA A VII-A – SECȚIA MAGHIARĂ

VOLCOVINSCHI TAMARA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ION CREANGĂ” SATU MARE

Toate subiectele sunt obligatorii.
Se acordă zece puncte din oficiu.
Timpul de lucru efectiv este de două ore.

SUBIECTUL I **30 de puncte**

Citeşte cu atenţie textele de mai jos.

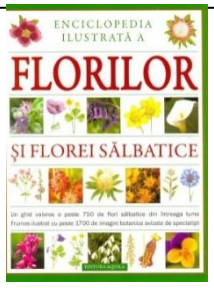




▲ *Ștefan Luchian*

▲ *Ștefan Luchian* , Un zugrav - Autoportret

- *Ștefan Luchian (1868-1916) - pictor român;*
- *l-a avut în perioada de formare ca maestru nedisputat pe Nicolae Grigorescu;*
- *este socotit unul dintre cei mai*



1. *„*Maci” de Ștefan Luchian este considerată cea mai importantă lucrare a pictorului scoasă pe piața în ultimii 20 de ani, pictura fiind o operă majoră a perioadei de creație cuprinsă între anii 1911 şi 1913.

Ei îi este atribuită cea mai mare valoare, datorită faptului că este o lucrare de dimensiuni mari, are numeroase prezențe în expoziții și referiri la ea în cataloage și albume, precum și pentru apartenența ei la renumita colecție Tiberiu Puica. Valoarea la care este estimată este cuprinsă între 150.000 și 200.000 euro. *(*https://www.mediafax.ro/culturamedia/lucrarea-maci-a-lui-stefan-luchian-vanduta-la-licitatie-pentru-132-000-de-euro-6074984*)*

2. Macul roşu (Papaver Rhoeas) *(...)* este o plantă erbacee anuală originară din zona Turciei care impresionează prin aspectul petalelor sale. Macul a fost cultivat prima dată acum 5000 de ani şi era considerat simbolul zeiţei pământului şi al lui Ceres, zeiţa recoltelor. O legendă greacă spune că macul a fost creat de Somnus, zeul somnului pentru a o ajuta pe Ceres, zeiţa recoltelor, care era epuizată după ce-şi căutase fiica rătăcită, neavând putere să dea rod recoltelor de grâu. Macii au ajutat-o să doarmă şi după ce şi-a revenit, grâul a început să crească din nou.

*(*https://www.tarancutaurbana.ro/)

Scrie, în dreptul fiecărui exercițiu, răspunsul pentru cerințele de mai jos cu privire la textul dat.

1. Notează în tabelul pentru răspuns litera corespunzătoare enunțului din coloana B, astfel încât să rezulte o informație corectă, pe baza textului dat. ***4 puncte***

A	*B*
1. Creația lui Luchian a atins apogeul	*a. de mari dimensiuni.*
2. Maci *este o lucrare*	*b. între anii 1905-1909.*
3.Denumirea științifică a macului este	*c. zeița recoltelor.*
4. Ceres este	*d. plantă erbacee.*
	e. Papaver Rhoeas.

Tabel de răspuns:

	Litera corespunzătoare răspunsului corect
1	
2	
3	
4	

2. Notează **X** *în dreptul fiecărui enunț pentru a indica dacă este* adevărat *sau* fals, *bazându-te pe informațiile din text.* ***4 puncte***

Enunțul	**Adevărat**	**Fals**
Macul este originar din zona Turciei.		
Maestrul lui Luchian a fost Nicolae Tonitza.		
Luchian s-a născut în 1868.		
Enciclopedia din imagine are ca subiect fenomenele naturale		

*3. „*Maci” *este pictat de:*

a. Nicolae Grigorescu; *b. Ion Țuculescu;* *c. Ștefan Luchian;* *d. Constantin Brâncuși.*

2 puncte

Litera corespunzătoare răspunsului corect este ☐

4. Menționează într-un enunț titlul enciclopediei din imagine. ***4 puncte***

……

5. Prezintă, în 20-40 de cuvinte, o trăsătură a textului nonliterar, valorificând textul 2. ***4 puncte***

……

SUBIECTUL al II-lea **30 de puncte**

Citeşte cu atenţie textul de mai jos.

În secolul al XIX-lea, când în timpul războaielor napoleoniene, pe terenul unde au fost amplasați soldații morți au crescut mulți maci de culoare roșie. Câțiva ani mai târziu, în 1914, în nordul Franței și în Flandra, după Primul Război Mondial, medicul militar canadian John McCrae a observat și a descris poetic macii roșii. Poemul lui, ,,In Flanders Fields”, este bine cunoscut și în zilele noastre. În mod special, macii au fost aleși pentru a portretiza sacrificiul neprețuit al colegilor săi morți. De atunci, macul a devenit un simbol al celor care au murit în Primul Război Mondial și în războaiele ulterioare. Macii din plastic folosiți pentru pomenirea victimelor de război sunt creați de franțuzoaica Guerin.

Mai mult, în Marea Britanie în fiecare zi de 11 noiembrie, indiferent de ziua din săptămână, se sărbătorește cu câteva minute de tăcere. Una dintre cele mai importante părți din ceremonie este amplasarea unei coroane din flori de maci la mormintele soldaților. Coroanele de flori nu sunt purtate doar de foști soldați, veterani, dar și de elevi din școlile militare, iar populația poartă acest simbol la reverul hainelor: macul roșu.

Macul este pentru ei un simbol al unirii sufletești, dincolo de granițe, al respectului pentru cei morți și al dorinței de ajutor pentru cei care au nevoie.

(http://camymatasealba.blogspot.com/2017/11/floarea-de-mac-simbolul-sacrificiului.html)

Scrie, în dreptul fiecărui exercițiu, răspunsul pentru cerințele de mai jos cu privire la textul dat.

1. Seria în care ambele cuvinte conţin diftongi este:

a. napoleoniene, coroane; *b.* războaielor, populația;

c. Marea, doar; *d.* macii, franțuzoaica.

Litera corespunzătoare răspunsului corect este ☐. **2 puncte**

2. Rescrie secvența De atunci, macul a devenit un simbol, *punând-o la plural.* **4 puncte**

……

3. Transcrie, din articolul de dicționar, sensul din text al cuvântului subliniat. **2 puncte**

***SIMBÓL**, simboluri, s. n. 1. Semn, obiect, imagine etc. care reprezintă indirect (în mod convențional sau în virtutea unei corespondențe analogice) un obiect, o ființă, o noțiune, o idee, o însușire, un sentiment etc. ♦ (În literatură și în artă) Procedeu expresiv prin care se sugerează o idee sau o stare sufletească și care înlocuiește o serie de reprezentări. 2. Spec. Semn convențional sau grup de semne convenționale folosit în știință și tehnică și care reprezintă sume, cantități, operații, fenomene, formule etc. – Din lat. symbolum, fr. symbole, germ. Symbol.*

……

4. Scrie, în fiecare casetă, litera corespunzătoare răspunsului corect: ***6 puncte*** *A.*

……..au apărut mulți maci.

a. acum; b. mâine; c. atunci; d. diseară.

Litera corespunzătoare răspunsului corect este ☐**.**

B. Elevii…….. acest simbol la reverul hainei.

a. port; b. poartă; c. a purtat; d. va purta.

Litera corespunzătoare răspunsului corect este ☐**.**

C. Petalele ……..roşii sunt delicate.

a. macului; b. macii; c. maciilor; d. macilor.

Litera corespunzătoare răspunsului corect este ☐**.**

SUBIECTUL al III-lea **30 de puncte**

Citeşte cu atenţie textul de mai jos.

Ardeau ca niște facle vii,
în vârf de firave tulpini.
Își înălțau râzând zglobii
obrazul roșu dintre spini.

I-am adunat cu mâini avare,
am rătăcit în seara blândă,
umplându-mi brațele de floare
învăpăiată și plăpândă.

Și m-am întors într-un târziu,
departe câmpul rămânea,
atât de singur și pustiu
în urma mea.

Dar când acasă-am încercat
să-i strâng într-un aprins buchet,
toți macii mei s-au scuturat
ca niște lacrimi pe parchet.

(Magda Isanos, *Macii*)

Scrie, în dreptul fiecărui exercițiu, răspunsul pentru cerințele de mai jos cu privire la textul dat.

1. Formulează un enunț în care să prezinți două mărci ale adresării poetice subiective prezente în text. ***4 puncte***

……
……

2. Notează **X** *în dreptul fiecărui enunț pentru a indica dacă este* adevărat *sau* fals*, bazându-te pe informațiile din text.* ***4 puncte***

Enunțul	Adevărat	Fals
Rima primei strofe este încrucișată.		

3. Prezintă într-un enunț un sentiment/o emoție pe care o transmite poeta în textul dat. ***4 puncte***

……

4. Explică, în 30-50 de cuvinte, sensul versurilor Și m-am întors într-un târziu,/ departe câmpul rămânea,/ atât de singur și pustiu/în urma mea. ***6 puncte***

……
……
……
……
……

4. Redactează o compunere de minimum 150 de cuvinte, în care să motivezi că opera literară „Macii” de Magda Isanos este o creație lirică. ***12 puncte***

În compunerea ta, trebuie:

– să precizezi două trăsături ale textului liric;

– să exemplifici trăsăturile precizate;

– să ai o structură adecvată tipului de text și cerinței formulate;

– să respecți precizarea privind numărul minim de cuvinte.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT DIDACTIC

TEMA: Calitatea aerului, a apei și a solului

Profesor: Cioloca Anamaria-Liana
Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială Solovăstru, jud. Mureș

Disciplina: Biologie | Clasa: a VIII-a
Data: 30.04.2026
Unitatea de învățare: Sănătatea omului și a mediului
Tipul lecției: Predare (însușire de noi cunoștințe)

I. COMPETENȚE SPECIFICE

***1.1.** Analiza critică a informațiilor extrase din texte, filme, tabele, desene, scheme, grafice, diagrame, utilizate ca surse de informare.*
***4.1.** Participarea activă la acțiuni de conservare și ocrotire a mediului înconjurător, de adoptare a unui stil de viață sănătos.*

II. OBIECTIVE OPERAȚIONALE

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

***O1.** Să identifice factorii de mediu (aer, apă, sol) și rolul acestora, pe baza informațiilor din manual și a discuțiilor, până la finalul lecției, realizând corect minimum 2 identificări.*
***O2.** Să analizeze problemele de mediu (poluarea aerului, apei și solului) și efectele acestora asupra organismelor și sănătății omului, până la finalul orei, formulând corect cel puțin 2 exemple relevante.*
***O3.** Să organizeze informațiile într-un poster, respectând cerințele date (importanță, probleme, efecte, soluții), în timpul activității pe grupe, realizând un produs coerent și corect structurat.*

III. STRATEGIA DIDACTICĂ

***a. Resurse procedurale:** conversația euristică, brainstorming, problematizarea, explicația, învățarea prin cooperare, investigația, turul galeriei, tehnica „3–2–1”.*
***b. Resurse materiale:** manual de biologie clasa a VIII-a, foi A4, markere, tabletă/telefon (pentru documentare), tablă, aplicația Mentimeter (Word Cloud: https://www.menti.com/alco2b3hgrmb).*
***c. Forme de activitate:** frontal, individual, pe grupe.*
***d. Locul de desfășurare:** sala de clasă.*
***e. Bibliografie:** Ministerul Educației, Programa școlară pentru disciplina BIOLOGIE, Clasele a V-a – a VIII-a, aprobată prin O.M. nr. 3393 / 28.02.2017.*

IV. EVALUARE

Evaluare formativă continuă prin întrebări orale, observarea activității elevilor, analiza produselor realizate (postere), participarea la discuții și reflecție.

V. SCENARIUL DIDACTIC (DESFĂȘURAREA LECȚIEI)

Etapa lecției (Timp)	Strategia didactică (Formă, resurse)	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
Evocare (2 min)	*Frontal Conversația organizatorică*	*Profesorul verifică prezența elevilor, asigură ordinea și creează climatul propice pentru desfășurarea lecției.*	*Se pregătesc pentru începerea orei de biologie, răspund la apelul profesorului și își pregătesc materialele.*
Evocare (5 min)	*Frontal, Individual Brainstorming Mentimeter Conversația euristică*	*Profesorul lansează întrebarea: „Dacă mediul ar putea vorbi, ce ne-ar spune astăzi?”. Proiectează pe ecran rezultatele din aplicația Mentimeter (Word Cloud: https://www.menti.com/alco2b3hgrmb) și ghidează discuția pe baza răspunsurilor oferite de elevi.*	*Elevii introduc cuvinte-cheie în Mentimeter (ex: poluare, aer, apă, natură, degradare). Observă norul de cuvinte generat în timp real și comentează care sunt cele mai frecvente idei.*
Evocare (3 min)	*Frontal, Individual Reactualizare Problematizare*	*Profesorul realizează conexiunea cu elementele de evoluționism studiate anterior și formulează o întrebare-problemă: „Ce credeți că se întâmplă cu organismele vii dacă mediul își pierde calitatea?”.*	*Formulează diverse ipoteze: apar boli grave, scade biodiversitatea, sunt afectate plantele și animalele. Notează în caiet titlul noii lecții: „Calitatea aerului, a apei și a solului”.*
Realizarea învățării (3 min)	*Frontal Explicația Conversația euristică*	*Introduce noțiunea de calitate a mediului și explică pe scurt rolul esențial pe care îl joacă aerul, apa și solul ca factori vitali în susținerea vieții.*	*Urmăresc explicațiile profesorului, notează titlul lecției și concluzia de bază: mediul înconjurător influențează direct sănătatea și viața omului.*
Realizarea învățării (20-23 min)	*Activitate pe grupe Învățarea prin cooperare Lucru cu manualul Investigația digitală*	*Împarte clasa în 3 grupe de lucru și explică sarcina (realizarea unui poster A4 pe o temă dată, conform cerințelor din fișa de lucru). Monitorizează activitatea, oferă sprijin în selectarea informațiilor esențiale din manual și resurse digitale. - Grupa 1: Aer (pag. 62–65) - Grupa 2: Apă (pag. 66–67) - Grupa 3: Sol (pag. 70–71)*	*Elevii lucrează în echipă pentru a realiza posterul. Structurează informațiile despre factorul de mediu analizat: definire/importanță, probleme majore (poluare), minim 2 efecte asupra organismelor și sănătății, un exemplu real și propunerea de 1-2 soluții practice.*

Realizarea învățării (10 min)	*Frontal, Pe grupe Tehnica „Turul galeriei” Prezentare de produse*	*Coordonează expunerea posterelor realizate de grupe. Încurajează feedback-ul colegial și ghidează discuțiile, facilitând adresarea de întrebări.*	*Fiecare grupă își expune și prezintă succent posterul realizat. Elevii analizează critic lucrările celorlalte grupe, adresează întrebări, își notează ideile esențiale și oferă aprecieri constructive.*
Reflecție (5-8 min)	*Frontal, Individual Tehnica „3–2–1” Reflecție ghidată*	*Explică tehnica „3–2–1” ca metodă de autoreflecție asupra lecției și monitorizează completarea individuală de către elevi, oferind asistență la nevoie.*	*Ascultă instrucțiunile și notează individual în caiet: - 3 lucruri pe care le-au învățat despre calitatea mediului; - 2 probleme majore legate de aer/apă/sol; - 1 soluție concretă pentru ameliorarea uneia dintre probleme.*
Reflecție (2 min)	*Frontal, Individual Angajament personal Transfer*	*Profesorul solicită elevilor să formuleze o acțiune personală, simplă și concretă, prin care pot ajuta direct la conservarea mediului.*	*Fiecare elev completează în caiet promisiunea: „De astăzi voi face...” (ex. voi colecta deșeurile selectiv, voi economisi apa, voi opri lumina când ies din cameră).*

Observație importantă privind adaptarea curriculară: *Având în vedere prezența unui număr ridicat de elevi cu cerințe educaționale speciale (CES) în această clasă, activitatea didactică este flexibilă și poate fi extinsă pe parcursul a două ore fizice. Acest lucru permite înțelegerea aprofundată a noilor conținuturi, realizarea posterelor în ritm propriu de către fiecare echipă și consolidarea eficientă a cunoștințelor prin sprijin suplimentar individualizat.*

ANEXE – FIȘE DE LUCRU PENTRU ELEVI

ANEXA 1: FIȘĂ DE LUCRU – GRUPA 1 (AER)

TEMA: Calitatea și protecția aerului (manual pag. 62–65)

Nume și prenume elev: _____ | Data: _____

***Cerință:** Pe o foaie A4 sau pe spațiul de mai jos, realizați în echipă un poster informativ și atractiv, respectând cu atenție următoarele cerințe structurale:*

1. ***Definire și importanță:** Definiți pe scurt factorul de mediu atribuit și precizați importanța acestuia pentru viață și sănătate. (Indicație: „Aerul este un amestec de gaze (în principal azot și oxigen) absolut indispensabil vieții pe Pământ prin procesul de respirație al organismelor.”)*
2. ***Identificarea problemelor:** Precizați principalele probleme globale sau locale care afectează calitatea acestui factor de mediu (surse majore de poluare).*
3. ***Efecte asupra sănătății:** Prezentați minimum 2 efecte dăunătoare ale poluării acestui factor asupra organismelor vii și a sănătății oamenilor.*
4. ***Exemplu real:** Includeți un exemplu real, documentat sau observat direct, de problemă ecologică asociată acestui factor.*
5. ***Soluții practice:** Propuneți 1-2 soluții concrete și realizabile pentru îmbunătățirea și protejarea calității factorului de mediu analizat.*
6. ***Design și claritate:** Organizați informațiile clar, folosind idei scurte, cuvinte-cheie sugestive și scheme sau desene reprezentative.*

. . . . . .

ANEXA 2: FIȘĂ DE LUCRU – GRUPA 2 (APĂ)

TEMA: Calitatea și protecția apei (manual pag. 66–67)

Nume și prenume elev: _____ | Data: _____

***Cerință:** Pe o foaie A4 sau pe spațiul de mai jos, realizați în echipă un poster informativ și atractiv, respectând cu atenție următoarele cerințe structurale:*

1. ***Definire și importanță:** Definiți pe scurt factorul de mediu atribuit și precizați importanța acestuia pentru viață și sănătate. (Indicație: „Apa este componentul major al tuturor organismelor vii și reprezintă un mediu vital de viață, fiind esențială pentru transportul substanțelor și reglarea termică.”)*
2. ***Identificarea problemelor:** Precizați principalele probleme globale sau locale care afectează calitatea acestui factor de mediu (surse majore de poluare).*
3. ***Efecte asupra sănătății:** Prezentați minimum 2 efecte dăunătoare ale poluării acestui factor asupra organismelor vii și a sănătății oamenilor.*
4. ***Exemplu real:** Includeți un exemplu real, documentat sau observat direct, de problemă ecologică asociată acestui factor.*

5. ***Soluții practice:*** *Propuneți 1-2 soluții concrete și realizabile pentru îmbunătățirea și protejarea calității factorului de mediu analizat.*
6. ***Design și claritate:*** *Organizați informațiile clar, folosind idei scurte, cuvinte-cheie sugestive și scheme sau desene reprezentative.*

. . . . . .

ANEXA 3: FIȘĂ DE LUCRU – GRUPA 3 (SOL)

TEMA: Calitatea și protecția solului (manual pag. 70–71)

Nume și prenume elev: _____ | Data: _____

Cerință: *Pe o foaie A4 sau pe spațiul de mai jos, realizați în echipă un poster informativ și atractiv, respectând cu atenție următoarele cerințe structurale:*

1. ***Definire și importanță:*** *Definiți pe scurt factorul de mediu atribuit și precizați importanța acestuia pentru viață și sănătate. (Indicație: ,,Solul reprezintă stratul fertil de la suprafața scoarței terestre, fiind suportul fizic și sursa principală de nutrienți pentru plante, precum și habitat pentru numeroase organisme.”)*
2. ***Identificarea problemelor:*** *Precizați principalele probleme globale sau locale care afectează calitatea acestui factor de mediu (surse majore de poluare).*
3. ***Efecte asupra sănătății:*** *Prezentați minimum 2 efecte dăunătoare ale poluării acestui factor asupra organismelor vii și a sănătății oamenilor.*
4. ***Exemplu real:*** *Includeți un exemplu real, documentat sau observat direct, de problemă ecologică asociată acestui factor.*
5. ***Soluții practice:*** *Propuneți 1-2 soluții concrete și realizabile pentru îmbunătățirea și protejarea calității factorului de mediu analizat.*
6. ***Design și claritate:*** *Organizați informațiile clar, folosind idei scurte, cuvinte-cheie sugestive și scheme sau desene reprezentative.*

. . . . . .

Proiect educativ

Viitorul meu este și al generațiilor următoare

Coordonator proiect:
prof. Manolache Anișoara
echipa F.E. ECOTHINKING

“Educația este cea mai puternică armă pe care o poți folosi pentru a schimba lumea.”
Nelson Mandela

Argument

Dezvoltarea durabilă implică gândirea la nivel global și abordarea problemelor socio-economice, ecologice și culturale într-un mod integrat, astfel încât să putem construi un viitor sustenabil pentru toți.

Educaţia pentru o dezvoltare durabilă, vizează domenii precum: **echitate, sănătate, mediu natural si antropic**, **schimbări climatice**, **consum şi producţie**, **digitalizare.** Pornind de la nevoia dezvoltării unui mod de viață rațional, raportat la impactul acțiunilor noastre cotidiene asupra mediului înconjurător și implicit asupra planetei în ansamblul ei, este imperios necesară dobândirea de abilități și competențe pentru o dezvoltare durabilă, cunoscute fiind deja, tendințele de epuizare a resurselor naturale: energie, materii prime, hrană și de consumare a resurselor regenerabile într-un ritm superior capacității de reînnoure, de poluare a unor factori vitali de mediu precum: apa,sol, aer.

În acest context este nevoie să ne implicăm proactiv și să promovăm aceste valori prin activități, proiecte campanii, școli de vară etc. în care să se încurajeze conștientizarea problemelor legate de mediu, protejarea biodiversității, reducerea consumului de energie și apă, alimentația sănătoasă, gândirea critică, turismul durabil, reducerea deșeurilor, reciclarea diverselor materiale. Prin educația elevilor pentru dezvoltare durabilă, putem contribui la formarea unei generații de cetățeni responsabili și conștienți de importanța protejării mediului înconjurător pentru un viitor sustenabil.

SCOPUL :

Educarea elevilor pentru dezvoltare durabilă prin participarea la activități care să susțină formarea unui stil de viață sustenabil cu efecte prietenoase în prevenirea și reducerea poluării (și a efectelor distructive ale acesteia asupra mediului) precum și priorități în conservarea și regenerarea resurselor naturale

PARTENERI:

- profesori diriginți;
- consilierul educativ;
- ISJ Suceava;
- CJRAE Suceava - consilier școlar;

- Asociația de părinți **Generații pentru generații** a Colegiului V. Lovinescu;
- Primăria municipiului Fălticeni;

GRUP ȚINTĂ :

- Elevi din clasele: a IX-XII a
- Familiile
- Comunitatea

BENEFICIARI DIRECȚI:

- 120 de elevi din clase cu specializări şi niveluri diferite de şcolarizare. Aceştia provin în mare parte din medii vulnerabile, defavorizate din punct de vedere socio-economic, cu nevoi speciale, dar care, dovedesc interes şi receptivitate pentru activităţi educative de tip non-formal.

BENEFICIARI INDIRECȚI:

- familiile elevilor implicaţi;
- 8 cadre didactice din şcoală;
- reprezentanți ai comunității locale.

OBIECTIVELE PROIECTULUI :

- Cunoaşterea principiilor de bază pentru asigurarea dezvoltării durabile;
- Dezvoltarea atitudinilor de toleranţă şi de respect pentru diversitate;
- Încurajarea adoptării unui stil de viață de calitate, sustenabil;
- Conștientizarea elevilor cu privire la importanța protejării mediului înconjurător;
- Implicarea în activități care susțin protejarea mediului înconjurător.
- Consolidarea și perpetuarea deprinderilor și atitudinilor de dezvoltare durabilă promovate în experiențele Erasmus.

PERIOADA DE DESFĂȘURARE:

- octombrie – iunie

RESURSE UMANE:

- profesorii responsabili, părinți;
- elevii (beneficiarii direcți), elevi voluntari;
- consilierii școlari și cel educativ ;

RESURSE MATERIALE:

- pliante, flyere, planşe, desene ale elevilor talentați, calculator, copiator, aparat foto, materiale video flipchart, filme documentare, table inteligente, PPT, etc.

REZULTATE AȘTEPTATE:

- 95% dintre elevi vor participa la toate activităţile proiectului;
- 95% dintre elevi îşi vor însuşi principii de bază privind dezvoltarea durabilă;

- expoziţii cu materialele elevilor: desene, afișe, planşe, fotografii;
- campanii de conștientizare și materiale informative (fotografii, pliante, desene)

VALORIFICAREA ȘI DISEMINAREA REZULTATELOR :

- prezentarea activităţilor pe site-ul şcolii;
- discutarea rezultatelor în consiliul elevilor și la lectoratele cu părinții.

EVALUARE ȘI MONITORIZARE:

Echipa de monitorizare a activităților proiectului este constiuită din: directorii şcolii, consilierul educativ și responsabilii de proiect.

Activitățile proiectului vor fi monitorizate prin redactarea proceselor-verbale, verificarea accesărilor site-ului școlii etc. Activitatea de evaluare a proiectului se va realiza de către membrii echipei proiectului prin: chestionare aplicate voluntarilor şi beneficiarilor atât înainte de derularea proiectului cât și după finalizarea acestuia, rapoarte de activitate, jurnalul de impresii, campanii de plantare și igienizare, panou publicitar în incinta şcolii, expoziție, album foto.

MODALITĂȚI DE ASIGURARE A SUSTENABILITĂȚII PROIECTULUI

Sustenabilitatea proiectului va fi asigurată în ultima activitate a proiectului din acest an şcolar când echipa de proiect va realiza o planificare a activităților pentru anul viitor, activități ce vor promova dimensiunea sustenabilă a calității vieții, a incluziunii sociale și a altor valori menite să conducă la implicarea beneficiarilor direcți și indirecți într-un proces educațional pentru dezvoltare durabilă.

PLANIFICAREA ACTIVITĂŢILOR

Activităţi	Participanţi	Perioada	Responsabili
Lansarea proiectului. Demararea campaniei de promovare a proiectului. • Prezentarea Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă a României 2030. Vizionare de documentare existente pe platformele de streaming (YouTube, Netflix etc.) Realizarea de excursii virtuale prin intermediul unor aplicații precum Google Earth sau Google Maps. • Realizarea de ornamente handmade din produse naturale, reciclabile, pentru diverse evenimente(C răciun, mărțișor, Paști) cu valorificare în scopuri caritabile.	Echipa de proiect Elevi voluntari	**oct. – dec.** Erasmus day Săptămâna verde Săptămâna Educației Globale Săptămâna antreprenoriatului **dec. - aprilie**	Echipa de proiect
Marcarea unor evenimente globale prin: campanii de conștientizare, PPT, ateliere de lucru, mese rotunde, recomandări de prevenire și diminuare a efectelor negative asupra mediului generate de: • degradarea solului, poluarea apei și a aerului, protejarea biodiversității; • intervențiile antropice neconforme; • ecologizarea constantă a zonelor din perimetrul școlii și a spațiului locativ; • organizarea de târguri de produse organice • Participarea la proiecte și campanii locale, zonale, regionale, naționale și internaționale de reducere și colectare inteligentă a deșeurilor, de plantare a arborilor, de conștientizare a importanței menținerii unui echilibru natural pentru perpetuarea biodiversității.	Echipa de proiect Elevii claselor menţionate Invitaţi	**dec – iunie** 29 decembrie – Ziua Mondială a Diversității Biologice; 21 martie - Ziua Internaţională a Pădurii; 22 martie - Ziua Internațională a Apei; 17 aprilie – Ziua Mondială a Sănătății; 22 aprilie – Ziua Mondială a Pământului;	Echipa de proiect
6. Evaluarea finală a proiectului	Echipa de proiect	**5 iunie- Ziua Mondială a Mediului**	Echipa de proiect

Director:

Coordonator proiect:

Proiect didactic

Rădeanu Maria,
C.J.R.A.E. Vrancea

Proiect interdisciplinar: *„Emoțiile mele prind formă 3D”*
Clasa: a X - a
Discipline implicate: Consiliere și orientare, Informatică
Obiectiv: Sprijinirea elevilor în identificarea și exprimarea emoțiilor printr-o activitate creativă și inovatoare, utilizând tehnologia 3D.
Descrierea activității:
1. Încălzire
- Exercițiu de energizare: fiecare elev împărtășește colegilor „emoția dominantă” din acea zi.
- Profesorul notează pe tablă lista cu emoții în urma afirmațiilor făcute de copii (bucurie, tristețe, teamă, curaj, speranță, etc.).
2. Atelier practic de imprimare 3D – „Modelarea emoției”
- Elevii completează fișa de lucru „Emoțiile mele prind formă 3D”.
- Elevii aleg o emoție personală pe care doresc să o exprime.
- Cu ajutorul programului Tinkercad, creează un obiect simplu care simbolizează emoția (ex: bucurie = soare, teamă = zid, încredere = pod, speranță = sămânță).
3. Imprimarea și prezentarea
- Obiectele se imprimă 3D (dacă timpul nu permite toate, se imprimă câteva și restul se vizualizează pe ecran).
- Fiecare elev își prezintă creația și explică legătura dintre obiect și emoția aleasă.
4. Reflecție și închidere
- Elevii completează o fișă de reflecție:
  • Ce emoție am ales?
  • Cum a fost pentru mine să o exprim în 3D?
  • Ce am învățat despre mine și colegii mei?
- Feedback de grup: „O emoție pe care am recunoscut-o și în mine, ascultând colegii mei, este…”
5. Evaluarea
- Participarea activă a elevilor la discuții.
- Creativitatea obiectelor 3D.
- Reflecțiile scrise și orale ale elevilor.

Fișă de lucru: „Emoțiile mele prind formă 3 D”
Această fișă te va ajuta să reflectezi asupra emoțiilor tale și să le exprimi creativ printr-un obiect 3D.
1. Emoția mea
Scrie mai jos emoția pe care o simți cel mai des în ultima perioadă sau pe care dorești să o exprimi:

2. Simbolul meu 3D
Ce obiect sau formă crezi că ar putea reprezenta această emoție? Descrie-l în câteva cuvinte sau desenează o schiță simplă:

3. Mesaj pentru mine
Scrie un gând pozitiv sau o încurajare pentru tine:

PROIECT DIDACTIC

profesor Atanasiu Gina

Liceul Teoretic Emil Racoviță, Galați

Clasa: a X-a , profil Științe ale naturii

Unitatea de învăţare: Elemente de combinatorică

Tema lecţiei: Metode de numărare

Tipul lecţiei: Lecţie de consolidare a cunoștințelor

Obiective operaţionale: la sfârşitul orei elevii vor fi capabili:

A. Cognitive:

- să definească noţiunea de *permutare;*
- aplice noţiunea de *permutare*;
- să definească noţiunea de *aranjamente*;
- să aplice noţiunea de *aranjament;*
- să definească noţiunea de *combinări*;
- să aplice noţiunea de *combinări;*
- să dea exemple în care intervin noţiunile de *permutări, aranjamente şi combinări*;
- să rezolve exerciţii care implică formulele de calcul ale *aranjamentelor şi combinărilor*;
- să rezolve ecuaţii în care este necesar calculul *aranjamentelor şi permutărilor;*
- să aplice în probleme practice noțiunile de combinatorică.

B: Psiho-motorii:

- Să manifeste interes pentru lecţie.
- Să scrie lizibil pe caiete şi la tablă.

C: Afective:

- Să participe activ la lecţie.
- Să-şi dezvolte interesul pentru studiul matematicii.

Metode şi procedee didactice: conversaţia euristică, metoda exerciţiului, transferarea cunoştinţelor, problematizarea.

Mijloace de învăţământ: fişe de lucru, markerul, manualul, tabla interactivă

DESFĂŞURAREA LECŢIEI:

Etapele Lecţiei	Competenţe specifice	Conţinutul lecţiei	Strategii didactice	
			Metode şi procedee	Procedee de evaluare
1. Moment organizatoric		Asigur condiţiile optime pentru desfăşurarea lecţiei.	conversaţia	în grup
2. Captarea atenţiei şi verificarea cunoştinţelor	C_1	Verific frontal tema pentru acasă	conversaţia euristică exemplul metoda exerciţiului	în grup
3. Anunţarea temei şi a obiectivelor		Anunţ titlul lecţiei: ”Metode ” precum şi obiectivele operaţionale. Scriu titlul pe tablă.	conversaţia	în grup
4. Dirijarea învăţării	C_1 C_2 C_3 C_4	Propun elevilor următoarea problemă Fie mulțimea A={1,2,3,4,5}. Câte submulțimi cu 3 elemente are mulțimea A? Dar câte numere de 3 cifre distincte se pot forma? Voi face cu ajutorul elevilor următoarele observaţii: - $C_5^3 = 10$; - $A_5^3 = 20$ Fie mulţime finită A cu n elemente. Numărul submulțimilor cu k elemente ($k \le n$) alemulțimii A se numesc *combinări* de n luate câte k. Numărul combinărilor de n elemente luate câte k se notează C_n^k şi este dat de formula	metoda exerciţiului problematizarea conversaţia euristică metoda exerciţiului problematizarea conversaţia euristică	individual în grup Individual În grup

	C_5 C_6	$C_n^k = \frac{n!}{k!(n-k)!}$ Se vor rezolva câteva exerciţii din fişă în care se aplică această formulă şi se va urmări ca simplificările rapoartelor întâlnite să se facă corect. **Formula combinărilor complementare** $C_n^k = C_n^{n-k}$ Se continuă cu exemple din fişă.	problematizarea conversaţia euristică metoda exerciţiului problematizarea conversaţia euristică	Individual În grup Individual şi în grup
5. Evaluarea progresului realizat		Apreciez cunoştinţele elevilor, notez elevii care s-au evidenţiat.	conversaţia discuţia libera	individual
6. Obţinerea performanţei şi asigurarea feed-back-ului	C_4 C_5 C_6	Propun câteva exerciţii în care elevii să aplice cunoştinţele dobândite pe parcursul acestei ore. Elevii vor lucra în echipa şi vor schimba rezultatele între ei.	transferarea cunoştinţelor	în echipă
7. Tema pentru acasă	C_1 C_2 C_3 C_4 C_5 C_6	Se vor rezolva exerciţiile ramase din fişa de lucru.		

1. Să se calculeze: a) $\frac{A_3^2+A_4^3}{A_4^2}$ b) $2C_4^2-3C_5^1$ c) $\frac{A_6^2-P_3}{P_2\cdot P_3}$

d) $\frac{C_{10}^4}{C_{10}^6}$ e) $C_9^3+A_8^1-P_3$ f) $C_{2014}^{14}-C_{2014}^{2000}+1$.

2. Să se determine numărul natural n pentru care următoarele numere au sens:

a) A_n^4 b) C_{n+2}^{2n-5} c) $C_{2n+4}^{n^2+1}$ d) $C_n^2+C_{n+1}^3$.

3. Câte numere de cel mult 3 cife distincte se pot forma cu cifrele 1,2,3,4,5,6,7. Dar submulțimi?

4. Se consideră mulţimea A={2,4,6,8,….,28,30}.Să se determine câte submulţimi cu trei elemente conţine mulţimea A.

5. Care este probabilitatea de a câștiga la LOTO 6/49? Dar la 5/40?

6. Aflați nuărul natural n care verifică:

a) $A_{2n+3}^2=110$. b) $A_{n+2}^2-A_{n+3}^2=12$.

c) $3C_n^2-A_n^2=3(n-1)$. d) $C_{4n+9}^{4n+4}=5A_{4n+7}^3$.

7. Aflați numărul natural n care verifică inecuaţiile:

a) $C_x^2\geq 1$. b) $7C_x^4>C_{x+1}^5$.

c) $A_{x+1}^2+C_{x+1}^2\leq 6(x+1)$. e) $C_x^2\leq\frac{x+8}{2}$.

8. Să se rezolve în N sistemele de ecuaţii:

a) $\begin{cases} C_x^y=\frac{2}{y!}A_x^{y-1} \\ x+3y=5 \end{cases}$ b) $\begin{cases} C_{x+8}^{x+3}=5A_{x+6}^3 \\ C_x^y=C_x^{y-1} \end{cases}$

9. Să se determine numărul natural x cu $x\geq 3$ pentru care numerele C_x^1, C_x^2 şi C_x^3 sunt termenii consecutivi ai unei progresii aritmetice.

PROIECT DIDACTIC

METODA DESCRIERE, INTERPRETARE, EVALUARE (D.I.E.)

Ungureanu Alina-Petronela,
Școala Gimnazială nr.1, Comarna

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială Nr.1, Comarna
Disciplina: Consiliere şi orientare

Clasa: a VII-a

Diriginte: Ungureanu Alina-Petronela

Tema: *Descriere, interpretare, evaluare (D.I.E.)- metodă prezentată în cadrul proiectului*

Erasmus “Împreună împotriva abandonului școlar” *NO. 2020-1-RO01KA101-079517*

Competențe derivate:

- Elevii vor descrie în detaliu, pe baza unor imagini, oameni sau anumite situații;
- Elevii își vor asuma diferite perspective;
- Elevii vor fi capabili să facă diferența între descriere, intepretare și evaluare și vor putea să o identifice pe fiecare.

Strategia didactică:

a) Metode didactice: conversația, conversaţia euristică, dezbaterea, exerciţiul.

b) Mijloace didactice: markere, videoproiector, laptop, prezentare power point, poze, tablă.

c) Forma de organizare: frontal, individual, pe grupe.

Desfășurarea activității didactice

1. **Organizarea clasei în vederea desfăşurării activităţii**

- Se asigură condiții optime pentru buna desfășurare a lecției;
- Verificarea prezenței elevilor, comunicări dacă este cazul;

2. Captarea atenției

Profesorul face un sondaj în randul elevilor pentru a vedea în ce măsură elevii cunosc diferențele între descriere, interpretare și evaluare, dacă știu ce presupune fiecare din aceste etape.

3. Anunţarea temei şi a obiectivelor

Profesorul a nunță titlul activității: *Descriere, interpretare, evaluare* și obiectivele acesteia:

- Elevii vor descrie în detaliu, pe baza unor imagini, oameni sau anumite situații;
- Elevii își vor asuma diferite perspective;
- Elevii vor fi capabili să facă diferența între descriere, intepretare și evaluare și vor putea să o identifice pe fiecare.

4. Desfășurarea activităţii

- Elevii sunt împărțiți în trei grupe
- Fiecare grupă primește câte o imagine, pe baza căreia trebuie să discute și să emită judecăți împeună cu membrii grupului.
- Profesorul desenează pe tablă un tabel cre conține trei coloane și anume; Descrie, Interpretează, Evaluează.
- După discuțiile din cadrul grupului ficare elev merge și completează în tabel concluziile din cadrul grupului în cele trei coloane.
- Aceste concluzii sunt discutate cu toți elevii, frontal, iar acești pot veni cu alte opinii sau completări.

5. Asigurarea feed-backului

Elevii sunt solicitați să- și spună părerea în legătură cu această metodă și impactul acesteia asupra percepției realității.

6. Concluzii

Dirigintele încurajează elevii să discute între ei, să-și exprime sentimentele și gândurile vis-a-vis de o imagine, situație cu scopul de a clarifica niște lucruri și de a conștientiza percepția falsă asupra realității, pe baza unei imagini distorsionate, a unei percepții greșite.

Bibliografie:

1. Băban, Adriana, Consiliere educațională, Editura Ardealul, Cluj Napoca, 2001;
2. Jigău, Mircea, Consilierea carierei, Editura Sigma, Bucureşti, 2001;
3. Plosca, Marin, Consiliere privind cariera, aplicaţii în şcoală, Editura Dacia, ClujNapoca, 2001;
4. Bennett, J., On becoming a global soul: a path to engagement during study abroad. In V. Savicki (Ed.), Theory, research, and application in international education (pp. 13–31). Sterling, VA: Stylus Publishing, 2008;
5. Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Stillings, K., Description, interpretation, evaluation: Facilitators' guidelines.
6. http://www.intercultural.org/resources.php Retrieved January 8, 2008.

ANEXA 1





PROIECT DIDACTIC

Prof. Grădinaru Janeta
Școala Gimnazială Nr.1, Sat Lunca Banului, Vaslui

Disciplina: Geografie
Clasa: a V-a
Unitatea de învățare: Pământul – o planetă în mișcare
Tema lecției: O călătorie imaginară în jurul Pământului
Tipul lecției: Lecție de consolidare și aplicare
Durata: 50 de minute
Forma de organizare: frontal, individual, pe perechi și pe grupe
Locul desfășurării: sala de clasă

1. Argument

Lecția propusă urmărește transformarea învățării geografice într-o experiență activă și atractivă. Elevii sunt invitați să realizeze o călătorie imaginară în jurul Pământului, utilizând harta, atlasul și resurse digitale. Prin activități de observare, localizare, comparare și formulare de concluzii, elevii își dezvoltă competențele geografice și gândirea spațială.

2. Competențe urmărite

- utilizarea termenilor geografici în contexte simple;
- localizarea unor elemente geografice pe hartă;
- utilizarea hărții și atlasului geografic;
- observarea și compararea unor caracteristici ale spațiului geografic;
- comunicarea rezultatelor unei activități de investigare.

3. Obiective operaționale

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

- să identifice pe hartă continente și oceane;
- să localizeze punctele cardinale;
- să utilizeze corect harta pentru orientare;
- să descrie, în cuvinte simple, un spațiu geografic;
- să colaboreze în realizarea unei sarcini de grup;
- să prezinte rezultatele activității.

4. Resurse didactice

Materiale: atlas geografic, hartă fizică a lumii, fișe de lucru, imagini, cartonașe, coli A3, markere.

Resurse digitale: hartă interactivă, imagini satelitare, prezentare multimedia.

Metode: conversația euristică, observația, explicația, problematizarea, învățarea prin descoperire, lucrul în echipă.

5. Desfășurarea activității

Momentul 1 – „Unde suntem?”

Profesorul prezintă elevilor imaginea planetei Pământ văzută din spațiu și lansează întrebarea:

„Dacă am putea pleca astăzi într-o călătorie în jurul Pământului, ce locuri am dori să descoperim?”

Elevii își exprimă ideile. Răspunsurile sunt notate pe tablă.

Momentul 2 – „Pregătim călătoria”

Elevii sunt împărțiți în grupe. Fiecare grup primește o hartă și o sarcină.

Grupa 1 – Continentele
Identifică și notează continentele.

Grupa 2 – Oceanele
Identifică oceanele și localizează-le pe hartă.

Grupa 3 – Punctele cardinale
Stabilește poziția unor continente folosind punctele cardinale.

Grupa 4 – Călătorii imaginari
Alege un loc de pe glob și prezintă-l în câteva propoziții.

Momentul 3 – „Descoperim”

Fiecare grup prezintă rezultatul. Elevii pot utiliza harta, imaginile sau resursele digitale.

Profesorul intervine prin întrebări care îi ajută să formuleze concluzii:

- Unde se află acest loc?
- Ce observăm?
- Cu ce alte spații poate fi comparat?
- Ce elemente geografice îl caracterizează?

Momentul 4 – „Provocarea”

Elevilor li se propune următoarea situație:

„Un coleg spune că poate ajunge din Europa în America mergând mereu spre est. Este posibil? Explică!”

Elevii discută în perechi și formulează răspunsul utilizând harta.

Activitatea dezvoltă capacitatea de orientare și argumentare.

Momentul 5 – „Pașaportul geografului”

Fiecare elev primește o mini-fișă:

Destinația mea: _____
Continent: _____
Ocean apropiat: _____
Un lucru interesant: _____
Ce am descoperit astăzi: _____

Fișa poate fi păstrată într-un „portofoliu al micilor geografi”.

6. Evaluarea

Evaluarea se realizează pe parcursul întregii activități, prin:

- observarea participării elevilor;
- răspunsuri orale;
- rezolvarea sarcinilor de grup;
- utilizarea corectă a hărții;
- prezentarea rezultatelor;
- completarea „Pașaportului geografului”.

Autoevaluare

La final, elevii aleg unul dintre simbolurile:

😊 **Am înțeles și pot explica.**

😐 **Am înțeles, dar mai am nevoie de exercițiu.**

😕 **Am nevoie de ajutor.**

7. Elemente de inovare didactică

Activitatea combină **învățarea prin descoperire, lucrul în echipă, utilizarea hărții și resursele digitale**. Elevul este implicat activ și are libertatea de a alege o destinație geografică și de a o prezenta colegilor.

„Călătoria imaginară” transformă conținutul geografic într-o experiență și stimulează curiozitatea, cooperarea și comunicarea.

8. Concluzii

Proiectul demonstrează că Geografia poate fi învățată într-un mod atractiv, prin activități care îl determină pe elev să observe, să descopere și să explice. Harta devine un instrument de explorare, iar clasa se transformă într-un spațiu în care elevii pot călători imaginar și pot descoperi lumea.

Prin astfel de activități, Geografia depășește limitele manualului și devine **o experiență de învățare activă, interdisciplinară și apropiată de realitatea elevului**.

Bibliografie

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
2. Mândruț, O., *Competențe în învățarea geografiei*, Editura Universitară, București, 2010.
3. Mândruț, O., *Didactica geografiei*, Editura Corint, București.
4. Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Geografie – clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2017.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT EDUCATIV JUDEȚEAN
POMPIERII – PRIETENII COPIILOR!

Prof. Cheregi Roxana Andreea
Grădinița cu Program prelungit Nr.30,Oradea

A. DENUMIREA PROIECTULUI – TITLU

a) Titlul : ”POMPIERII- PRIETENII COPIILOR”
b) Domeniul şi tipul de educaţie în care se încadrează: Educație Civică
c) Tipul de proiect: județean

B .APLICANTUL

Coordonator:
prof. Cheregi Roxana Andreea

C. CONTEXT

Rolul acestui proiect este de a contribui la educarea comunității și a copiilor, utilizând modalități interactive privind managementul riscului. Cutremurele, inundațiile, alunecările de teren sunt exemple de fenomene naturale produse de-a lungul evoluției pământului. Creșterea rapidă a populației, mărirea gradului de sărăcie, poluarea și degradarea mediului au contribuit la transformarea acestor fenomene materiale, precum și pagube importante asupra infrastructurii. Colaborarea permanentă în cadrul comunității poate contribui la reducerea impactului dezastrelor, iar copiii joacă un rol important în acest proces.

Prin această colaborare dorim să promovăm educarea privind apărarea împotriva incendiilor, precum și modul de prevenire și comportare în situații de urgență, atât în familie, cât și la școală. Educarea privind apărarea împotriva incendiilor nu înseamnă să li se interzică copiilor tot ceea ce are legătura cu focul. Se știe că focul i-a fascinate mereu pe copii și, prin urmare, este necesar ca de la cele mai fragede vârste copiii să afle care sunt pericolele focului și a fumului , și să exerseze cu ei comportamentul corect în caz de incendiu sau în diferite situații de urgență.

Prin implementarea concursului aplicativ și a concursului cu lucrări artistico-plastice , copiii își dezvoltă capacitatea de cunoaștere și înțelegere a realității, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acesteia.

D. DESCRIEREA PROIECTULUI

Scop:

Reducerea riscului de producere a unor incidente de natură să afecteze securitatea personală a copiilor / elevilor și educarea privind apărarea împotriva incendiilor, precum si modul de prevenire și comportare în situații de urgență, atât în familie, cât și la școală.

Obiective:

- să identifice principalele tipuri de dezastre;
- să sesizeze corespondenţa între activitatea umană şi dezastre;
- să identifice corect situaţiile de urgenţă;
- să evalueze posibilităţi de intervenţie în situaţii de urgenţă;
- să manifeste iniţiativă în situaţii de urgenţă;
- să identifice corect factorii de risc;
- să manifeste un comportament civic.

Grup ţintă:

- 700 de preșcolari din grădinița noastră și din grădinițele partenere, elevi din clasele primare din școlile implicate în proiect, 130 cadre didactice, parteneri în cadrul proiectului, membrii ai comunității, părinți.

Durata: Octombrie 2025 - iunie 2026

Conţinutul proiectului: activități de educație civică, activități cu părinții, expoziții, concurs aplicativ, concurs de lucrări artistico-plastice.

E. CALENDARUL ACTIVITĂŢILOR

Nr. crt.	Activitatea	Grup țintă	Termen	Responsabil	Rezultate	Observații
1.	**„Pompierii salvatorii vieților noastre!”**	Preșcolari, elevi, cadre didactice, instituții locale	Oct. 2025	Coordonator proiect	Mediatizarea proiectului	Se va realiza la nivel de unitate
2.	**„Curajul de a salva!””**	Preșcolari, elevi, cadre didactice, Crucea Roșie, ISU	Nov. 2025	Cadrele didactice implicate în proiect	Prezentarea manevrelor de prim-ajutor a persoanelor aflate în nevoie în instituțiile școlare	Se va realiza la nivel de unitate/ comunitate locală
3.	**„ Focul- prieten sau dușman?”**	Preșcolari, elevi, cadre didactice, părinți	Dec 2025	Cadrele didactice implicate în proiect	Expoziție de lucrări pe unitate	Se vor realiza la nivel de unitate podoabe de Crăciun, împreună cu părinții
4.	**„112 - numărul unic pentru salvarea”**	Preșcolari, elevi, cadre didactice, echipaj Smurd, Crucea Roșie	Feb. 2026	Cadrele didactice implicate în proiect	Prezentare PPT/ Joc de rol	Se va realiza la nivel de unitate/ comunitate locală
5.	**„Eroii din orașul meu”**	Preșcolari, elevi, cadre didactice,	Martie 2026	Coordonator proiect, Cadrele didactice implicate	Prezentarea costumației de pompier și de paramedic	Se va realiza la nivel de unitate/ comunitate locală
6.	**„De azi pompier vreau să fiu!”**	Preșcolari, elevi, cadre didactice, ISU	Apr. 2026	Cadrele didactice implicate	Exercitiu demonstrativ al echipajului de pompieri	Se va efectua vizită la cea mai apropiata stație de pompieri
7.	**„Micul pompier!”**	Preșcolari, elevi, cadre didactice	Mai 2026	Coordonator proiect, Cadre didactice implicate în proiect	Concurs aplicativ Concurs de lucrări	Se va desfășura sub forma de concurs-expoziție

8.	**„Împreună pentru o lume mai sigură”**	Cadre didactice, părinți, reprezentanți ai instituțiilor locale	Iun 2026	Coordonator proiect	Diseminarea proiectului cu participarea cadrelor didactice participante la proiect și reprezentanți a instituțiilor partenere. Prezentare PPT cu aspecte din derularea proiectului.	Se va realiza la nivel de unitate.

F. EVALUARE- CALITATE

Evaluare internă:

- Numărul de participanți la activitățile planificate;
- Coerența între scop – obiective – activități – metode - criterii de evaluare - indicatori;
- Expoziții, fotografii, portofoliu, realizarea unui CD care să cuprindă activități desfășurate în cadrul proiectului,

Evaluare externă:

- Mediatizarea locală și județeană.

G. MONITORIZAREA PROIECTULUI

- Asigurarea respectării etapelor proiectului şi a termenelor;
- Înregistrarea rezultatelor și a problemelor apărute;
- Discuții cu personalul implicat în derularea proiectului;
- Observarea activităților derulate.

H. REZULTATE

CALITATIVE:

- Implicarea membrilor comunității în activitățile grădiniței;
- Cunoaşterea măsurilor de prevenire a situaţiilor de urgenţă;
- Dezvoltarea capacităţii de răspuns, autosusţinere şi prim ajutor;
- Îmbunătățirea relației cadre didactice- părinți- copii- comunitatea locală

CANTITATIVE:

- Editarea unui CD/DVD cu momentele semnificative ale activităților desfășurate în timpul proiectului;
- Portofoliu cu materiale folosite pe durata derulării proiectului.

I. DISEMINAREA PROIECTULUI

Rezultatele proiectului și experiența pozitivă vor fi cunoscute la nivelul tuturor participanților la proiect, comunității locale, prin diferite mijloace de comunicare:

- realizarea de fotografii și expoziții cu creațiile copiilor;
- prezentarea rezultatelor concursului;
- mediatizarea unor activităţi în comunitatea locală, dar și județeană
- popularizarea proiectului în cadrul comisiei metodice și a cercurilor pedagogice.

J. IMPACTUL PROIECTULUI

- Copiii se vor familiariza cu regulile și modul de comportare în diferite situații de urgență; își vor îmbunătăți cunoștințele cu privire la noţiuni despre situaţiile de urgenţă.

• Prin derularea acestor activități se va crea un climat de toleranță, empatie, comunicare și spirit civic.

K. SUSTENABILITATEA PROIECTULUI

Continuarea proiectului se va realiza prin:

• Posibilitatea continuării proiectului și în anul școlar viitor, 2026-2027;

• Încheierea de acorduri parteneriale și cu alte unități de învățământ interesate în derularea de astfel de activități.

L. BUGETUL PROIECTULUI

Surse de finanţare:

• Buget minim alocat derulării proiectului, care provin din sponsorizările realizate de părinții copiilor, fonduri proprii, dar și de la sponsori locali.

Proiect de lecţie

prof. Diaconu Mădălina-Violeta
Liceul Tehnologic „Eremia Grigorescu” Târgu Bujor

Clasa: a V-a

Disciplina: Biologie

Unitatea de învățare: Grupe de viețuitoare

Subiectul lecției: Regnul Fungi

Tipul lecției: Lecție mixtă

Competențe specifice:

1.1. Extragerea informațiilor din texte, filme, tabele, desene, scheme, ca surse pentru identificarea caracteristicilor unor sisteme biologice, a unor procese și fenomene

1.2. Realizarea dirijată a unor activități simple de investigare pe baza unor fișe de lucru date

2.1. Organizarea informațiilor științifice după un plan dat

2.2. Utilizarea adecvată a terminologiei specifice biologiei în comunicarea orală și scrisă

3.1. Identificarea caracteristicilor sistemelor biologice pe baza modelelor

3.2. Utilizarea unor algoritmi cunoscuți în investigarea lumii vii

Competențe derivate:

La sfârșitul lecției vor fi atinse următoarele competențe:

1. Identificarea caracteristicilor generale ale organismelor din Regnul Fungi.
2. Compararea drojdiilor, mucegaiurilor și ciupercilor pe baza criteriilor studiate.
3. Utilizarea corectă a termenilor științifici specifici (miceliu, spori, înmugurire).
4. Observarea și descrierea fungilor pe baza activităților practice realizate.
5. Explicarea rolului fungilor în natură și a asocierii dintre ciupercă și algă în cazul lichenilor.

Resurse educaționale:

a) Resurse procedurale: jocul didactic, problematizarea, învățarea prin descoperire, observația, explicația, descrierea, conversația euristică, demonstrația, experimentul, explozia stelară

b) Resurse materiale: fișe de activitate, microscop, preparat microscopic, lame, lamele, apă, zahăr, drojdie, pipetă, gogoși, tablă, cretă, tablă interactivă, joc „Biologia la cutie”, imagini, prezentare power-point, platforma Wardwall, flipchart, licheni, ciuperci, lupe, pâine și lămâie mucegăite (prezentate în recipiente închise ermetic), brelocuri cu ciuperci

c) Resurse temporale: 50 minute

Forme de activitate: pe echipe, frontală

Locul de desfășurare: Laboratorul de biologie

Evaluare: Formativă, prin chestionare orală și joc didactic, scrisă și prin observarea comportamentului elevilor pe tot parcursul lecției

Bibliografie selectivă:

Pop-Pacurar I., Podar D., 2023, Manual de biologie pentru clasa a V-a, editura Art Klett;

Costică Naela, 2008, Metodica predării biologiei, Editura Graphys;

Mariana Marinescu, 2018, Didactica biologiei, Teotrie și aplicații, Editura Paralela 45;

Imagini-Google images;

joc didactic - https://wordwall.net/ro/resource/17269052/regnul-protista

AI- generarea de imagini

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Competențe derivate	Etapele lecției/ durata	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse procedurale	Resurse materiale	Forma de organizare	Evaluare
	1. Organizarea clasei (1 minut)	Profesorul notează elevii absenți, asigură materialele necesare lecției, realizează condiții optime pentru desfășurarea lecției.	Elevii se pregătesc pentru începutul orei.	Conversația	Catalog online, telefon	Frontală	
	2. Reactualizarea cunoștințelor (3 minute)	Reactualizarea cunoștințelor din lecția anterioară se realizează cu ajutorul unui joc didactic interactiv de pe platforma Wordwall, proiectat pe tablă https://wordwall.net/ro/resource/17269052/regnul-protista	Elevii participă interactiv și răspund la întrebările din jocul didactic.	Conversația euristică, exercițiul, jocul didactic	Tablă interactivă, platforma Wardwall	Frontală	Orală
	3. Captarea atenției (2 minute)	Profesorul proiectează un slide cu o ghicitoare în versuri referitoare la ciuperci, mucegaiuri și drojdii, stimulând formularea de ipoteze. „Pe pâine apar ca un nor, În aluat cresc ușor. Prin păduri stau la răcoare, Fără frunză, fără floare. Nu-s plantă, nici animal- Ce regn sunt, așa special?”	Elevii ascultă ghicitoarea, formulează răspunsuri și identifică tema lecției.	Conversația euristică, jocul didactic, problematizarea	Tablă interactivă, PPT	Frontală	Orală
CD1 CD2 CD3 CD4 CD5	4. Anunțarea temei (2 minute)	Profesorul anunță că lecția de astăzi se numește **„Regnul Fungi”** și notează titlul lecției pe tablă. Acesta le prezintă elevilor competențele pe care le vor dobândi până la sfârșitul orei. Anunță elevii că astăzi vor lucra în echipe pe baza unei fișe de activitate.	Elevii sunt atenți, se grupează în trei grupe, formate din patru elevi și primesc fișele de activitate.	Explicația, conversația	Tablă, cretă, PPT, fișe de activitate	Frontală	

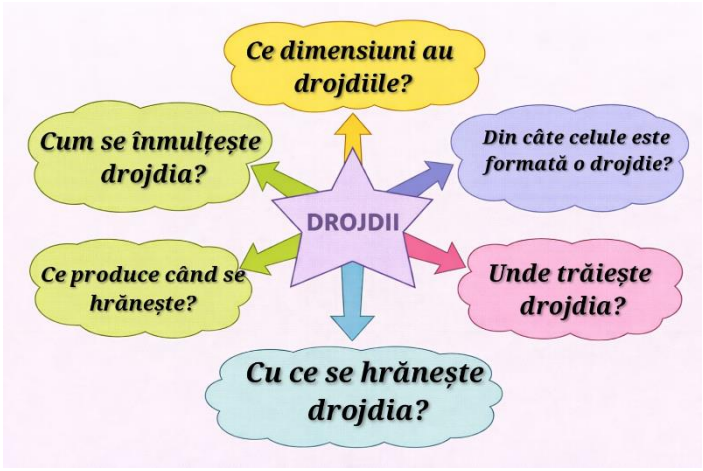
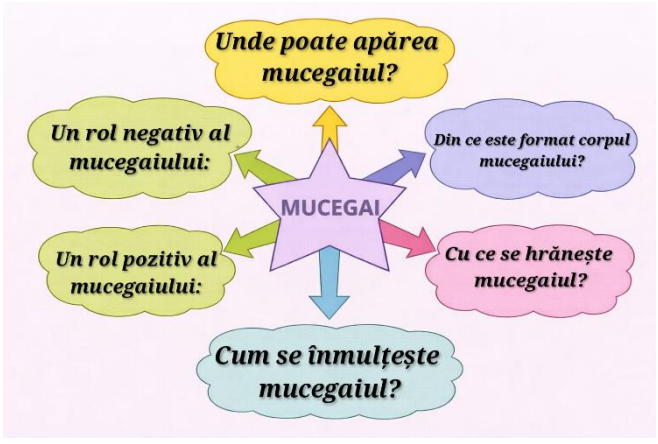
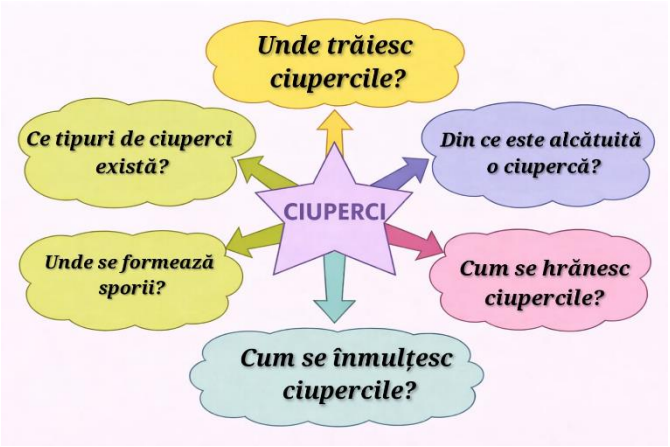
CD1 CD2 CD3 CD4 CD5	5. Prezentarea optimă a noului conținut și dirijarea învățării (35 minute)	Profesorul oferă explicații pentru fiecare echipă în parte cu privire la modul de desfășurare a activității și timpul alocat, monitorizând activitatea grupelor. **Echipa 1 – „Exploratorii drojdiilor”** au de realizat următoarele activități: - citesc textul-suport (povestea „Drojdița”) - identifică informațiile relevante - completează fișa de activitate - realizează preparatul microscopic - formulează concluzii - pregătesc prezentarea	Urmăresc fișele de activitate și sunt atenți la explicațiile oferite de către profesor. Elevii se concentrează asupra fișelor și realizează activitățile.	Explicația, descrierea, observația, experimentul, învățarea prin descoperire, demonstrația, exercițiul, problematizarea	Fișe de activitate, drojdie, apă, zahăr, pipetă, lamă, lamelă, microscop, pahar, gogoși	Pe echipe	Scrisă, orală
CD1 CD2 CD3 CD4 CD5		**Echipa 2 – „Cercetătorii mucegaiurilor”** au de realizat următoarele activități: - citesc textul-suport (povestea „Mucegăilă”) - identifică informațiile relevante - completează fișa de activitate - observă probele demostrative (pâinea și lâmăia mucegăite) - formulează concluzii - pregătesc prezentarea	Elevii se concentrează asupra fișelor și realizează activitățile.	Explicația, descrierea, observația, învățarea prin descoperire, demonstrația, exercițiul, problematizarea	Fișe de activitate, pâine mucegăită, lămâie mucegăită	Pe echipe	Scrisă, orală
CD1 CD2 CD3 CD4 CD5		**Echipa 3 – „Descoperitorii ciupercilor”** au de realizat următoarele activități: - citesc textul-suport (povestea „Ciupercuța din pădure”) - identifică informațiile relevante - completează fișa de activitate -observă ciupercile și notează părțile componente - formulează concluzii - pregătesc prezentarea După finalizarea fișelor de activitate, profesorul solicită desemnarea unui reprezentat al fiecărei grupe	Elevii se concentrează asupra fișelor și realizează activitățile.	Explicația, descrierea, observația, învățarea prin descoperire, demonstrația, exercițiul,	Fișe de activitate, ciuperci comestibile, parazite	Pe echipe	Scrisă, orală

CD5		care va completa organizatorul grafic „Explozia stelară” pe baza informațiilor extrase din poveste. Profesorul realizează legătura dintre Regnul Fungi și Regnul Protista, introduce noțiunea de simbioză și prezintă material biologic reprezentând licheni.	Elevii desemnează un reprezentat al echipei care va completa „Explozia stelară” la tablă, în timp ce ceilalți elevi urmăresc și pot interveni cu completări dacă este cazul. Elevii observă materialul biologic și notează informațiile esențiale pe fișa de activitate.	problematizarea Explozia stelară, explicația, conversația euristică, descrierea, observația, demonstrația, exercițiul, problematizarea	Fișe de activitate, tablă, cretă licheni	Frontal, individual	Scrisă, Orală
CD1 CD3 CD5	6. Fixarea cunoștințelor noi (5 minute)	Profesorul propune jocul didactic „Biologia la cutie” pentru consolidarea cunoștințelor.	Elevii extrag cartonașe și răspund la provocări.	Conversația, jocul didactic, exercițiul	cartonașe	Frontal	Orală
	7. Aprecierea activității elevilor (2 minute)	Profesorul face aprecieri individuale și colective, iar grupele și elevii cei mai activi sunt notați cu note în catalog. Toți elevii primesc brelocuri cu ciuperci.	Elevii ascultă aprecierile.	Conversația	Catalog online, brelocuri cu ciuperci	Frontal	

CENTRUL EDUSMART

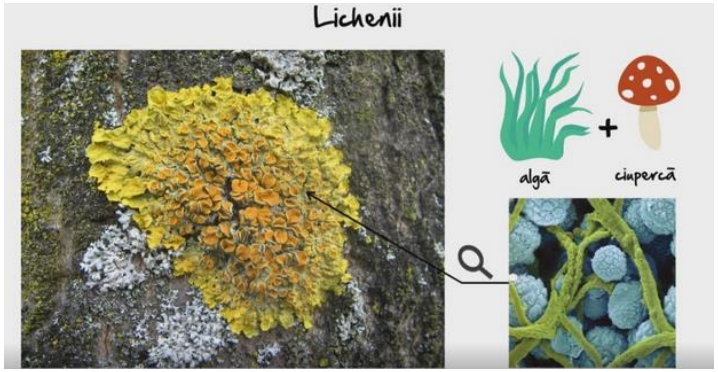
SCHEMA LECȚIEI

Regnul Fungi

DROJDII	MUCEGAIURI	CIUPERCI
		
		

LICHENII

- corpul unui lichen este o **simbioză** între două ființe - o algă și o ciupercă, cele două ființe ajutându-se reciproc.
- hifele ciupercilor au rolul de a absorbi apa iar celulele algelor verzi conțin clorofilă și prepară hrana.

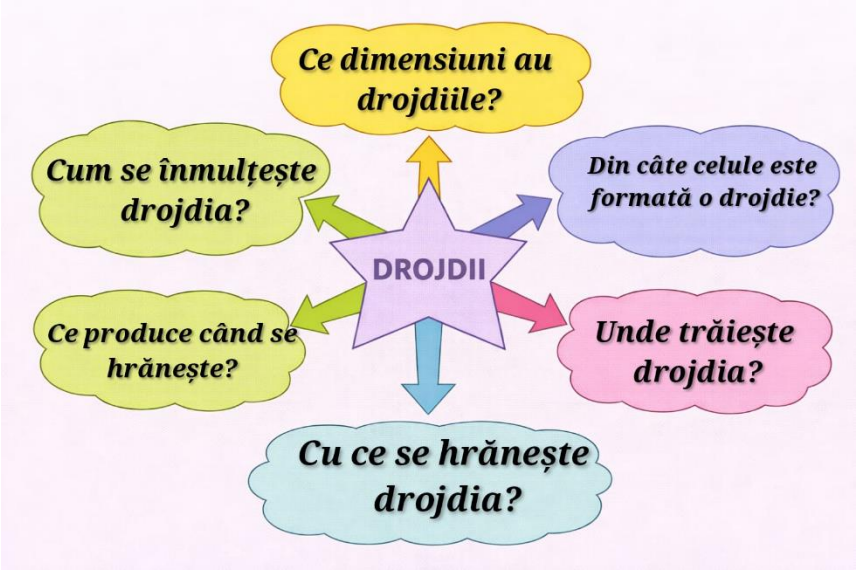


Fișă de activitate – Echipa Exploratorii Drojdiilor

Citiți cu atenție povestea de mai jos. Discutați în echipă informațiile prezentate și răspundeți la întrebările din explozia stelară, folosind informațiile din text.

Poveste

Eu sunt Drojdița. Sunt foarte mică și nu pot fi văzută fără microscop. Sunt o ciupercă formată dintr-o singură celulă, deci sunt unicelulară. Îmi place căldura și umezeala și pot trăi în aer, pe fructe sau în aluat. Mă hrănesc cu zahăr. Atunci când mă hrănesc, produc un gaz care face aluatul să crească și să devină pufos. Mă înmulțesc prin înmugurire: pe celula mea apare un mic mugure care se desprinde și formează o nouă drojdie. Oamenii mă folosesc pentru prepararea pâinii și a produselor de panificație, în industria alcoolică (fabricarea vinului, berii).



Experiment – Observarea drojdiei la microscop

Realizați experimentul și observați celulele de drojdie la microscop. Comparați ceea ce vedeți cu imaginea din fișă.

Materiale necesare: pahar, apă călduță, drojdie de panificație, puțin zahăr, pipetă, lamă și lamelă de microscop, microscop, albastru de metilen.

Pașii de lucru

1. Puneți într-un pahar puțină apă călduță.
2. Adăugați puțină drojdie și un vârf de zahăr.
3. Amestecați ușor și lăsați amestecul aproximativ 5 minute.
4. Luați cu pipeta o picătură din amestec și puneți-o pe lama de microscop.
5. Adăugați o picătură de albastru de metilen.
6. Acoperiți preparatul cu lamela.
7. Observați preparatul la microscop, mai întâi la mărire mică, apoi la mărire mai mare.

Observați și răspundeți

1. Ce formă au celulele de drojdie?
.....
2. Observați celule mici atașate de unele mai mari? Da / Nu
3. Comparați ceea ce vedeți la microscop cu figura 1 din fișă. Ce asemănări observați?
.....…

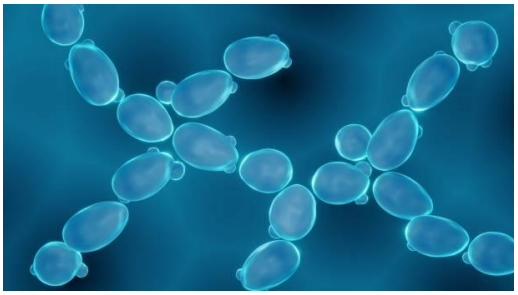


Figura 1 – drojdia de bere

Desen

Desenați mai jos ce observați la microscop:

Fișă de activitate – Echipa Cercetătorii Mucegaiului

Citiți cu atenție povestea de mai jos. Discută în echipă informațiile prezentate și răspunde la întrebările din explozia stelară, folosind informațiile din text.

Poveste

Eu sunt Mucegăilă. Sunt o ciupercă ce apare pe alimente păstrate în locuri umede și calde. Pot crește pe pâine, fructe, haine, pereți. Corpul meu este format din filamente foarte subțiri numite hife, care împreună formează miceliul. Mă hrănesc cu substanțe din alimente și descompun materia vegetală sau animală moartă pe care cresc (hrănire saprofită). Mă înmulțesc prin spori, particule foarte mici care se răspândesc ușor în aer. Unele mucegaiuri pot strica alimentele și pot fi dăunătoare pentru sănătate, există și mucegaiuri folositoare utilizate pentru producerea de antibiotice și în industria alimentară (brânzeturi).



Activitate practică – Observarea mucegaiului

1. Observare

Priviți cu atenție mucegaiul de pe pâine și de pe lămâie și completați:

• Ce culori observați la mucegai?

.....

• Pe ce suprafață s-a dezvoltat mucegaiul?

.....

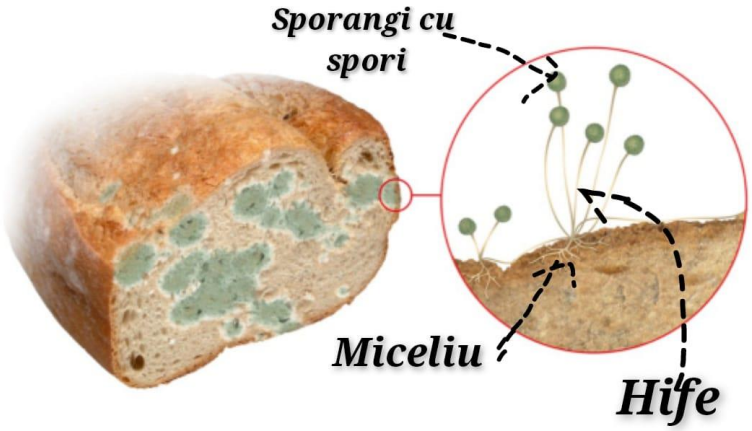
• Cum arată mucegaiul (pufos, prăfos, catifelat)?

.....

2. Identificarea părților mucegaiului

Privind imaginea din fișă, identificați părțile mucegaiului și scrieți denumirea corectă:

• .....
• .....
• .....



3. Compară

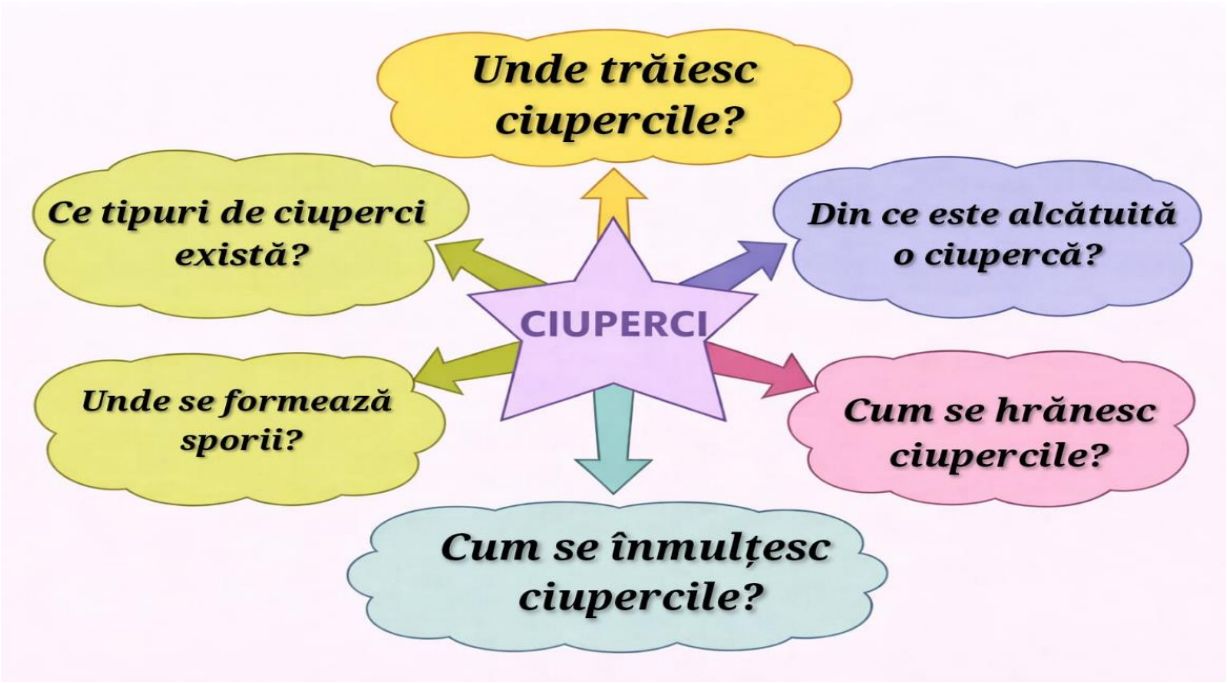
Comparați mucegaiul de pe pâine cu cel de pe lămâie.
• Ce asemănări observați?
.....
• Ce diferențe observați?
.....

Fișă de activitate – Echipa Descoperitorii Ciupercilor

Citiți cu atenție povestea de mai jos. Discută în echipă informațiile prezentate și răspunde la întrebările din explozia stelară, folosind informațiile din text.

Poveste

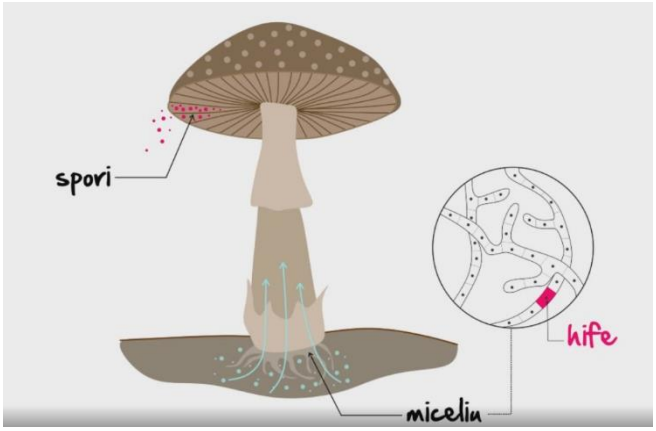
Eu sunt Ciupercuța. Trăiesc în păduri, pe sol sau pe lemnul copacilor. Corpul meu este format din pălărie și picior, iar în sol se află miceliul. Nu am clorofilă, de aceea nu pot produce singură hrana. Mă hrănesc cu substanțe organice din sol sau din resturi de plante (saprofit). Mă înmulțesc prin spori care se formează sub pălărie. Unele ciuperci sunt comestibile și sunt folosite ca aliment, dar altele pot fi otrăvitoare.



Activitate practică – Analiza unei ciuperci superioare

Analizați ciupercile și, cu ajutorul imaginii din fișă, recunoașteți părțile componente.

Materiale necesare:
- ciuperci proaspete
- lupe



Sarcini de lucru:
1. Observați cu atenție ciupercile de pe tavă.
2. Identificați pălăria ciupercilor.
3. Identificați piciorul ciupercilor.
4. Observați partea de sub pălărie (lamelele).
5. Recunoașteți aceste părți cu ajutorul imaginii din fișă.

Notați pe desen părțile observate:
- Pălăria
- Piciorul
- Lamelele (sub pălărie)

Desenați ciuperca observată:

Proiect de lecţie

Diaconu Mădălina-Violeta
Liceul Tehnologic „Eremia Grigorescu” Târgu Bujor

Clasa: a VI-a
Disciplina: Biologie
Unitatea de învățare: Circulația la plante și animale
Subiectul lecției: Grupele de sânge
Tipul lecției: Transmitere și însușire de noi cunoștințe
Competențe specifice:
1.2. Realizarea dirijată a unor activități simple de investigare pe baza unor fișe de lucru date
2.1. Organizarea informațiilor științifice după un plan dat
2.2. Utilizarea adecvată a terminologiei specifice biologiei în comunicarea orală și scrisă
3.2. Utilizarea unor algoritmi cunoscuți în investigarea lumii vii
Competențe derivate:
La sfârșitul lecției vor fi atinse următoarele competențe:
1. Descrierea structurii globulei roșii și a elementelor implicate în determinarea grupelor de sânge.
2. Explicarea diferențelor dintre grupele de sânge pe baza prezenței sau absenței antigenelor.
3. Stabilirea compatibilității dintre grupele de sânge în sistemul AB0 și Rh.
4. Interpretarea rezultatelor obținute în urma determinării practice a grupei de sânge.

Resurse educaționale:
a) Resurse procedurale: problematizarea, învățarea prin descoperire, observația, explicația, descrierea, conversația euristică, demonstrația, experimentul, exercițiul, desenul didactic, analiza
b) Resurse materiale: tablă, cretă, tablă interactivă, kit pentru determinarea grupei sangvine, mănuși de protecție, șervețele sterile, tampon cu alcool, prezentare power-point, pahare, apă colorată, pungă pentru recoltare sânge
c) Resurse temporale: 50 minute
Forme de activitate: frontală
Locul de desfășurare: Sala de clasă
Evaluare: Formativă, prin chestionare orală, practică
Bibliografie selectivă:
Pop-Pacurar I., Podar D., 2023, Manual de biologie pentru clasa a V-a, editura Art Klett;
Costică Naela, 2008, Metodica predării biologiei, Editura Graphys;
Mariana Marinescu, 2018, Didactica biologiei, Teotrie și aplicații, Editura Paralela 45;
Imagini-Google images;

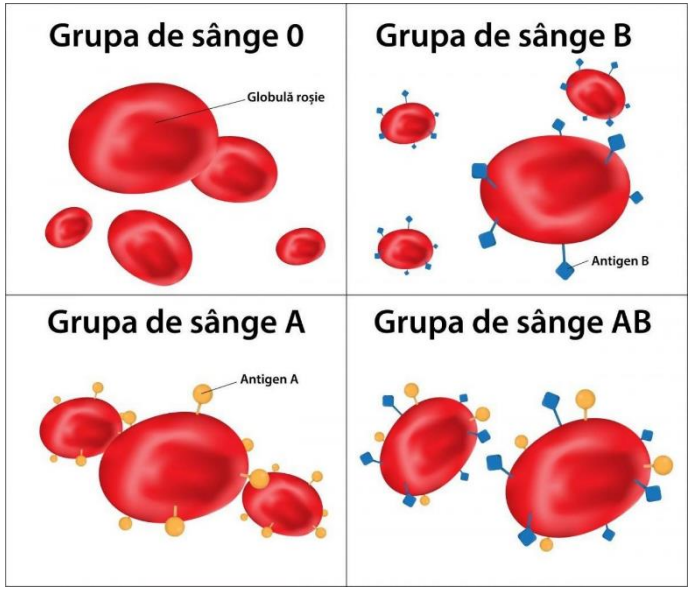
DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Competențe derivate	Etapele lecției/ durata	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse procedurale	Resurse materiale	Forma de organizare	Evaluare
	1. Organizarea clasei (1 minut)	Profesorul notează elevii absenți, asigură materialele necesare lecției, realizează condiții optime pentru desfășurarea lecției.	Elevii se pregătesc pentru începutul orei.	Conversația	Catalog online, telefon	Frontală	
	2. Verificarea temei (5 minute)	Profesorul solicită prezentarea rezolvării problemei din tema pentru acasă și verifică corectitudinea rezultatelor.	Elevii prezintă rezolvarea temei.	Conversația euristică, exercițiul, explicația	Caiete, cretă, tablă	Frontală	Orală
	3. Captarea atenției (2 minute)	„Cine poate salva o viață?” Profesorul inițiază o discuție despre donarea de sânge și adresează întrebări elevilor (Putem primi sânge de la oricine? De ce este importantă grupa de sânge?)	Elevii răspund la întrebări și își exprimă opiniile privind donarea și compatibilitatea sângelui.	Conversația euristică, problematizare a	Tablă interactivă, PPT, pungă recoltare sânge	Frontală	Orală
CD1 CD2 CD3 CD4	4. Anunțarea temei (2 minute)	Profesorul anunță tema lecției **„Grupele de sânge”** și o notează pe tablă. Precizează pe scurt ce vor învăța elevii în această lecție.	Elevii notează titlul lecției în caiet și ascultă prezentarea obiectivelor.	Explicația	Tablă, cretă	Frontală	
CD1 CD2 CD3	5. Prezentarea optimă a noului conținut și dirijarea învățării (35 minute)	Profesorul prezintă o imagine cu hematii și explică ce sunt antigenele. Precizează faptul că prezența antigenelor A și B pe suprafața hematiilor determină grupele de sânge. Trasează pe tablă un tabel și completează împreună cu elevii grupele de sânge, antigenele și anticorpii, realizând în tabel reprezentări grafice ale hematiilor. Profesorul explică regula compatibilității, realizează schema compatibilității grupelor de sânge și propune exemple folosind tabelul realizat.	Elevii observă imaginea și participă la completarea tabelului.	Explicația, conversația euristică, descrierea, observația, desenul didactic, analiza Explicația, exercițiul,	Tablă interactivă, PPT, tablă, cretă Tablă, cretă, PPT	frontală frontală	Scrisă, orală orală

		Profesorul realizează o demonstrație analogică utilizând pahare cu apă colorată pentru a ilustra compatibilitatea dintre grupele de sânge și solicită interpretarea rezultatelor. Profesorul introduce noțiunea de factor Rh, explicând că pe suprafața hematiilor mai există un alt antigen, numit antigen D. Precizează diferența dintre Rh pozitiv și Rh negativ și explica regula de compatibilitate în sistemul Rh.	Elevii analizează exemplele și stabilesc dacă grupele sunt compatibile sau nu. Elevii formulează ipoteze și observă rezultatele demonstrației. Elevii răspund la întrebări și identifică tipul complet al unei grupe de sânge.	conversația euristică, analiza demonstrația	pahare, apă colorată		
CD4	6. Fixarea cunoștințelor noi (3 minute)	Pentru fixarea cunoștințelor profesorul realizează determinarea practică a grupei de sânge pentru doi elevi cu ajutorul unui kit de determinare a grupelor de sânge. Solicită formularea de ipoteze și interpretarea rezultatelor.	Elevii observă reacțiile, stabilesc grupa de sânge și factorul Rh pe baza cunoștințelor dobândite.	Conversația, demonstrația, explicația, descrierea	kit pentru determinarea grupei de sânge, mănuși de protecție, șervețele sterile, tampon cu alcool	Frontal	Orală
	7. Aprecierea activității elevilor (2 minute)	Profesorul apreciază participarea elevilor și formulează concluzia lecției. Elevii cei mai activi primesc note în catalog.	Elevii ascultă aprecielrile participă la formularea concluziilor.	Conversația	Catalog online	Frontal	

SCHEMA LECȚIEI

Antigene – substanțe prezente pe suprafața hematiilor → determină grupa de sânge
Anticorpi – substanțe prezente în plasma sângelui

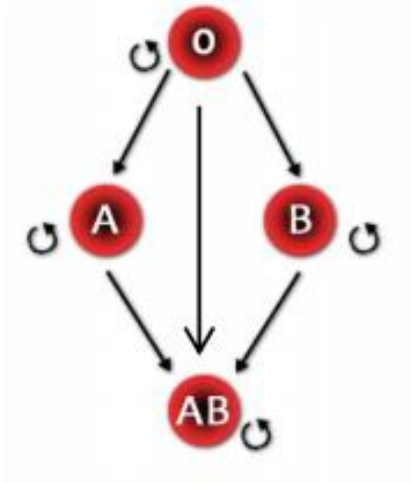


GRUPELE DE SÂNGE – SISTEMUL AB0

Grupa	Antigene (pe hematii)	Anticorpi (în plasmă)
A	A	anti-B
B	B	anti-A
AB	A și B	—
0	—	anti-A și anti-B

COMPATIBILITATEA

Regulă: Antigenul nu trebuie să întâlnească anticorpul corespunzător.



FACTORUL Rh

Rh^+ → are antigen D
Rh^- → nu are antigen D
Regulă: Rh^- nu poate primi Rh^+

PROJET DIDACTIQUE

Stoica Raluca
Școala Gimnazială Căpșuna
Cobia / Dâmbovița

Classe: V-ème (I-ère année d'étude)
Professeur :
Objet: Langue française
Sujet: Au marché. Les fruits et les légumes
Type de leçon : leçon de consolidation
Niveau:A1
Duree : 50'
Compétence générale: développer la capacité de l'expression orale
Compétences spécifiques:

2.1. Reproduction de formules / messages simples et courts, en respectant la prononciation et de l'intonation spécifiques

2.2. Participer à des dialogues simples dans des contextes de besoin immédiat

3.1. Reconnaître le sens des phrases typiques de la vie quotidienne

Compétences dérivées :

À la fin de la leçon les élèves seront capable de :

C1.identifier et repérer les mots désignant les différentes fruits et légumes;
C2.utiliser correctement ces mots dans des contextes et des situations de communication ;
C3. Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole.

Méthodes et procédés :conversation situationnelle, d`orientation; l`explication;le jeu.
Ressources matérielles: le tableau, fiches de travail, vidéoprojecteur, les cartes du jeu,le développement de la mémoire, de la patience , de la créativité
Formes d`organisation: travail collectif, travail individuel, en groupes.
**L` evaluation**:-évaluation de l`activité collective(par des remarques)
-évaluation de la activité individuelle(par des notes)

Ressources - https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/dialogue-au-marche-fle.html

- http://chezcamille.eklablog.com/jeu-j-ai-qui-a-a114956342

- https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/jeu_des_fruits_et_l%C3%A9gumes/nourriture-fruits-et/53617

Scénario de la classe

Etapes de la leçon	Activité du professeur	Activité des apprenants	Stratégies	Ressources	Durée
1.Mise en train de la classe	- salut - la présence -conversation introductive	- les élèves répondent aux questions du professeur	La conversation		**2’**
2.Réactualisation des connaissances	Le professeur vérifie le devoir .Les élèves ont eu comme devoir de dessiner les fruits et les légumes .Le professeur adresse des questions (Quel est ton fruit/légume préféré ?)	Les élèves sont attentifs, ils répondent aux questions du professeur(Mon fruit/ légume préféré c` est …)	La conversation L`explication	Le dessin avec le devoir	**5’**
3. Éveil de l’attention	Le professeur présente aux élèves un document audio(annexe 1), un dialogue sur les fruits et les légumes ;il pose des questions (1. La cliente achète quels légumes ? 2. La cliente achète quels fruits ?) Le professeur fait la présentation des compétences visées	Les élèves répondent au questions(les légumes achetés sont :des tomates et des pommes de terre. Les fruits achetés sont : des fraises, des pommes,des bananes et un melon .)	La conversation Le travail frontal	Le document audio La feuille avec les compétences	**5’**
4.Approfondissement des connaissances acquises	Le professeur présente encore une fois à l`aide d`un PPT les fruits et les légumes; demande aux élèves de faire les	- les élèves sont attentifs participent et résolvent les demandes	Le travail individuel Le travail différencié	Le PPT	**18’**

	activités existantes sur le PPT(voir l 'annexe 2). La suivante activité, est **un jeu de l`oie** (voir l`annexe 3). Règle du jeu: selon la case ou on tombe il faudra bien nommer le fruit/légume dessiné ou bien nommer un fruit/légume qui soit grand, petit, qu'on aime, déteste, etc. selon les indications. Attention! si on tombe sur le stop il faudra laisser passer son tour et si on tombe sur le ver il faudra retourner au début! Amusez-vous bien!	Les élèves écoutent attentivement les instructions ; participent en s`amusant .		Les fiches de travail Fiche avec le jeu	
5. L'évaluation de la performance	Pour cette activité, le professeur propose un jeu.(le jeu s`appelle **J`ai....Qui a...?)** L'enseignant explique la règle du jeu : chaque groupe possède des cartes, doit dire ce qu'il possède et demander l'aliment en bas de la carte.Au fur et à mesure des parties, les enfants connaissent de plus en plus le vocabulaire	Les élèves écoutent attentivement les instructions;	Le travail en groupes La conversation	Les cartes	**15'**

	et prennent de l’autonomie.(annexe 4) Le professeur fait aussi des appréciations verbales.				
6.Le devoir	Le professeur propose aux élèves de faire l`exercice 4 à la page 87 et donne des instructions pour la résolution. Le professeur fait des appréciations verbales. Le professeur évalue l’activité des élèves (oralement ou par des notes).	Les élèves écoutent Ils prennent des notes.	Le travail frontal		**5’**

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT DIDACTIC: BASMUL - STRUCTURĂ, PERSONAJE ȘI VALORI

Popescu Mihaela Miruna
Școala Gimnazială „Nicolae Titulescu”, București

Disciplina: Limba și literatura română

Nivel: gimnaziu, clasa a VI-a (adaptabil pentru clasele a V-a-VII-a)

Tipul activității: consolidare și valorificare a lecturii

Durata: 50 de minute

Organizare: frontal, individual, perechi, grupe

1. Competențe urmărite

Activitatea este proiectată în spiritul programei școlare de gimnaziu și urmărește dezvoltarea receptării textului scris, exprimării orale și scrise, precum și a participării la interacțiuni de grup. La finalul orei, elevii vor putea:

să identifice minimum trei trăsături ale basmului într-un text narativ cunoscut;
să ordoneze logic momentele esențiale ale acțiunii;
să caracterizeze un personaj prin fapte, atitudini și relații;
să formuleze o opinie despre o valoare ilustrată de text și să o susțină printr-un exemplu;
să colaboreze pentru realizarea unui produs de grup.

2. Resurse și metode

Resurse: fișe de lucru, cartonașe cu sarcini, coli A3, markere, post-it-uri, tablă/proiector. Metode și tehnici: conversația euristică, predicția, harta conceptuală, învățarea prin cooperare, turul galeriei, biletul de ieșire.

3. Desfășurarea activității

Etapa	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp
Moment organizatoric	Pregătește materialele și anunță tema: „Cum recunoaștem drumul eroului într-un basm?”	Își pregătesc materialele și formulează rapid o așteptare pentru oră.	2 min
Captarea atenției	Afișează trei simboluri: o cheie, un pod și o stea. Întreabă ce rol ar putea avea într-o poveste fantastică.	Propun semnificații și formulează ipoteze.	5 min
Activarea cunoștințelor	Solicită enumerarea trăsăturilor cunoscute ale basmului și le grupează pe tablă.	Contribuie cu exemple: formule, personaje, probe, ajutoare, final fericit etc.	7 min
Lucru pe grupe	Împarte clasa în patru grupe și distribuie fișele tematice A-D.	Rezolvă sarcina grupei și pregătesc un poster.	16 min
Turul galeriei	Organizează expunerea posterelor și oferă fiecărei grupe două post-it-uri pentru feedback.	Privesc produsele colegilor și notează o apreciere și o întrebare.	8 min
Sistematizare	Conduce o discuție scurtă: „Ce îl transformă pe personaj în erou?”	Formulează concluzii și le raportează la probele discutate.	7 min

Evaluare	Distribuie biletul de ieșire.	Completează individual trei enunțuri de reflecție.	5 min

4. Fișele de lucru pentru grupe

Grupa A - Detectivii structurii

Notați în ordine cinci momente importante ale basmului citit.
Marcați momentul în care apare dezechilibrul și momentul în care acesta este rezolvat.
Formulați într-o propoziție regula după care se organizează drumul eroului.

Grupa B - Portretul eroului

Alegeți trei fapte ale personajului principal.
Pentru fiecare faptă, numiți o trăsătură de caracter pe care o dovedește.
Selectați trăsătura esențială și explicați de ce este importantă pentru depășirea probelor.

Grupa C - Ajutoare și obstacole

Realizați două coloane: AJUTOARE / OBSTACOLE.
Explicați ce învață eroul din confruntarea cu un obstacol.
Decideți dacă eroul ar fi reușit singur și argumentați în 2-3 enunțuri.

Grupa D - Valori și alegeri

Alegeți o valoare ilustrată de text: curaj, bunătate, loialitate, răbdare, dreptate etc.
Indicați o situație în care personajul respectă sau încalcă această valoare.
Formulați un sfat pentru personaj, ca și cum ați fi mentorul său.

5. Fișă individuală - Bilet de ieșire

Completează:

1. Astăzi am înțeles mai bine că un basm...
2. O alegere a eroului pe care o consider importantă este... pentru că...
3. O întrebare pe care încă o am este...

6. Instrument simplu de evaluare

Criteriu	Foarte bine	În dezvoltare	Necesită sprijin
Identificarea trăsăturilor basmului	Identifică minimum 3 trăsături și le explică.	Identifică 2-3 trăsături, cu explicații parțiale.	Identifică o trăsătură cu ajutor.
Argumentarea	Formulează o opinie clară, susținută prin exemplu și explicație.	Formulează o opinie și un exemplu, dar legătura nu este complet explicată.	Răspunsul este general sau fără exemplu.
Colaborarea	Participă, ascultă și contribuie la produsul grupului.	Participă inegal, dar respectă sarcina.	Are nevoie de sprijin pentru implicare.

7. Extensie creativă

Pentru tema de acasă sau pentru o activitate opțională, elevii pot crea „O probă nouă pentru erou”, în 120-150 de cuvinte. Textul trebuie să includă un obstacol, un ajutor, o alegere morală și o consecință. Activitatea verifică înțelegerea logicii basmului și transferul cunoștințelor într-o producere de text original.

8. Reflecție metodică

Proiectul pune accent pe participarea elevului și pe alternarea formelor de organizare. Sarcinile de grup sunt complementare, astfel încât fiecare echipă investighează o dimensiune a textului, iar turul galeriei reconstruiește imaginea de ansamblu. Biletul de ieșire oferă profesorului feedback rapid despre nivelul de înțelegere și poate orienta ora următoare. Activitatea poate fi aplicată oricărui basm adecvat vârstei, fără dependență de un anumit manual.

Bibliografie orientativă

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.

Ministerul Educației Naționale. (2017). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a - a VIII-a. București.

Pânișoară, I.-O. (2015). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Utilizarea resurselor digitale în activitatea didactică
Proiect didactic

Profesor: MOLDOVAN CRINA
Școala: Gimnazială Nr. 1, Bistrița

- **Disciplina: Matematică şi explorarea mediului**
- **An şcolar:** 2025-2026
- **Școala:** Gimnazială Nr. 1, Bistrița
- **Clasa:** a II-a
- **Data:** 14.02.2025
- **Unitatea de învăţare:** Universul
- **Tema lecţiei:** Sistemul Solar
  Tipul lecţiei: Transmitere și însușire de noi cunoștințe
- **Durata:** 50 min
- **Locul de desfăşurare:** sala de clasă
- **Competente generale:**

1. Formarea unor reprezentări intuitive despre Sistemul Solar și despre principalele corpuri cerești care îl compun;

2. Formularea unor consecințe rezultate în urma observării unor relații, fenomene, procese simple;

- **Competente specifice:**

CS1.1: Rezolvarea de probleme în cadrul unor investigaţii, prin observarea şi generalizarea unor modele sau regularităţi din mediul apropiat;

CS2.2: Recunoaşterea planetelor Sistemului Solar pe planșe/modele simple/în filme documentare;

CS3.3: Discutarea unor articole care prezintă Sistemul Solar.

Nivelul iniţial al clasei:

- elevii și-au format şi dezvoltat deprinderile de citire cursivă, funcțională;
- elevii si-au format şi dezvoltat deprinderile de receptare și exprimare de mesaje orale sau scrise;

- **Obiective educaționale**

-Obiective cognitive

- să identifice Soarele ca sursă de lumină și căldură pentru Pământ;
- să numească planetele din Sistemul Solar;
- să descrie cel puțin două caracteristici ale Pământului;

- să ordoneze planetele în funcție de distanța față de Soare (cu sprijin vizual).

- Obiective afective

- să manifeste atitudine de implicare activă în desfășurarea lecției;
- să participe activ la activități de lucru în grup.

➢ **Strategii didactice**

-Principii didactice:

- Principiul caracterului educativ al instruirii;

- Principiul însuşirii conştiente şi active;

- Principiul asigurării progresului gradat al performanţei;

- Principiul conexiunii inverse;

- Principiul însuşirii temeinice;

-Metode de învăţare:

- conversaţia, explicaţia;

- brainstorming, exerciţiul ;

- joc didactic digital, problematizarea ;

- învățarea prin descoperire, observarea;

-Forme de organizare:

- individuală

- frontală;

- pe grupe;

-Resurse materiale:

- manualul tipărit și digital ;

- prezentare PowerPoint / imagini cu Sistemul Solar

- machetă / poster cu planetele

- dispozitive inteligente (tabla smart și tablete);

- Metode de evaluare:

- evaluare online;

- observarea sistematică a comportamentului elevilor, aprecieri verbale;

- evaluare continuă pe parcursul lecţiei(fişa de lucru şi dispozitive inteligente);

BLIOGRAFIE:

1. *Programa şcolară pentru disciplina **MATEMATICĂ ŞI EXPLORAREA MEDIULUI*** (clasa pregătitoare, clasa I şi clasa a II-a), aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013

2. Manual „*Matematică și explorarea mediului*” - clasa a II-a, - Mirela Ilie, Emilia Mihaela Micloi, Marinela Nedelcu, Nicoleta Trăistaru, Editura Booklet;

➢ **Desfăşurarea activităţii:**

CS	Min	Activitatea desfasurata de profesor	Activitatea elevilor	MI
CS 2.5	1’	1. **MOMENT ORGANIZATORIC** Pregătirea materialelor necesare desfăşurării lecţiei de MEM. Verificarea frecvenței elevilor și a stării de sănătate.	Elevii își pregătesc cele necesare bunei desfășurări a lecției. Semnalează eventualele stări de sănătate precare.	Conversația
CS 2.5	2’	2. **VERIFICAREA CUNOȘTINȚELOR** din lecția anterioară și tema acasă făcând aprecieri verbale.	Se verifică frontal tema de casă.	Conversația
CS 4.5	5’	3. **CAPTAREA ATENȚIEI** .În imaginea prezentată pe tabla smart elevii vor vizualiza imaginea Sistemul Solar format din Soare și cele opt planete. Se adresează întrebarea „Ce credeți că reprezintă această imagine?” Elevii formulează ipoteze. Își prezintă realizările, după care pentru *,,spargerea gheții”* vor rezolva cerința padlet. Link padlet,	Scrierea răspunsului la întrebarea adresată pe aplicația padlet.  Elevii posteaza răspunsul pe padlet. Prezintă padleturi completate.	Conversația Problematizarea

CS	Min	Activitatea desfasurata de profesor	Activitatea elevilor	MI
		https://padlet.com/crina14ac/prive-te-imaginea-de-pe-tabla-smart-ce-crezi-c-reprezint-dac-wbqwjtmrkyoewqd		
CS 2.5	1’	4. **ANUNȚAREA SUBIECTULUI LECȚIEI ȘI OBIECTIVELOR** Voi prezenta titlul lecției noi şi îl voi scrie pe tabla, se precizează pe scurt sarcinile de învățare propuse pe parcursul activității.	Elevii notează data, titlul în caiete. Dacă au neclarități referitoare la sarcinile de învățare le sunt explicate.	Conversația Explicația

CS 1.1 CS 3.2 CS 1.1	19’	5. **DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII ȘI OBȚINEREA PERFORMANȚEI** Pentru a cunoaște alcătuirea Sistemului Solar se face prezentarea cu slide-uri. Elevii vor citi și audia informațiile notate în prezentare. Realizarea feed-back-ului se face prin învățarea în grup. Se formează grupuri de câte patru elevi. Fiecare grup trebuie să completeze spațiile lacunare din enunțurile de pe fișa de lucru. Aceste enunțuri completate reprezintă informațiile pe care ei trebuie să și le însușească despre Sistemul Solar. Se va răspunde în scris la întrebări. Se verifică corectitudinea rezolvării itemilor de pe fișa de lucru. Fișă de lucru - Sistemul Solar	Elevii urmăresc prezentarea cu slide-uri.  Observă, citesc, audiază informațiile despre Sistemul Solar. Se antrenează în rezolvarea sarcinii de pe fișa de lucru. Pe rând câte un elev scrie răspunsul la tablă, ceilalți verifică/corectează. După completare și verificare elevii își vor lipi fișa de lucru în caietul de matematică.	Observația Explicația Problematizarea Brainstorming Învățare în grup Exercițiul

CS	Min	Activitatea desfasurata de profesor	Activitatea elevilor	MI
CS 3.2 CS 2.5	20’	6. **FIXAREA CUNOȘTINȚELOR DOBÂNDITE** Pentru a-și consolida și fixa cunoștințele, elevii vor parcurge proiectul digital „***Sistemul Solar***” realizat în Livresq. După parcurgerea materialului elevii vor completa chestionarul. Cei care nu reușesc să termine în clasă, vor continua și acasă. În cazul în care sunt elevi care vor termina de rezolvat chestionarul, aceștia vor munci diferențiat, Vor avea de rezolvat un joc ***Cuvinte încrucișate*** ***și/***sau joc ***Criptogramă***.	Elevii parcurg proiectul digital și rezolvă cele două chestionare inserate-n material. Rezolvă chestionarul Google Forms.	Conversația Explicația Exercițiul Jocul digital
CS 1.1 CS 2.5	2’	7. **ASIGURAREA TRANSFERULUI ȘI A RETENȚIEI** Ca temă de rezolvat acasă elevii au de realizat un proiect în grupe din manual, pagina 108 (realizarea unui afiș despre o planetă cu imagini și curiozități). Apreciez activitatea desfășurată de elevi: participarea la lecție, răspunsurile oferite, modul în care au rezolvat sarcinile de lucru. Într-un iureș ordonat se iese în pauză ascultând cântecul „***Să învățăm planetele***” .	Sunt mândri de lauda și aprecierea mea. PROIECT ÎN GRUPE Turul galeriei. • Ce veți face? Veți realiza un afiș despre o planetă la alegere. • De ce veți avea nevoie? O coală de hârtie A3, hârtie colorată, lipici, carioci/creioane colorate, imagini. • Cum veți face? Veți căuta curiozități despre o planetă la alegere. Pe foaia A3, veți nota cel puțin trei curiozități. Veți desena sau lipi imagini reprezentative. • Cum veți prezenta? Fiecare echipă afișează produsul final, iar ceilalți elevi „vizitează” și compară afișele.	Conversația

Fișă de lucru

Numele și prenumele ..... **Data.....**

FIȘĂ DE LUCRU

SISTEMUL SOLAR

🖤**Completează enunțurile de mai jos cu informațiile corecte.**

😉Sistemul Solar este alcătuit din …….. , opt planete și …… .

🌞Soarele este …… din centrul Sistemului Solar. El reprezintă principala sursă de ……. și …… pentru Pământ.

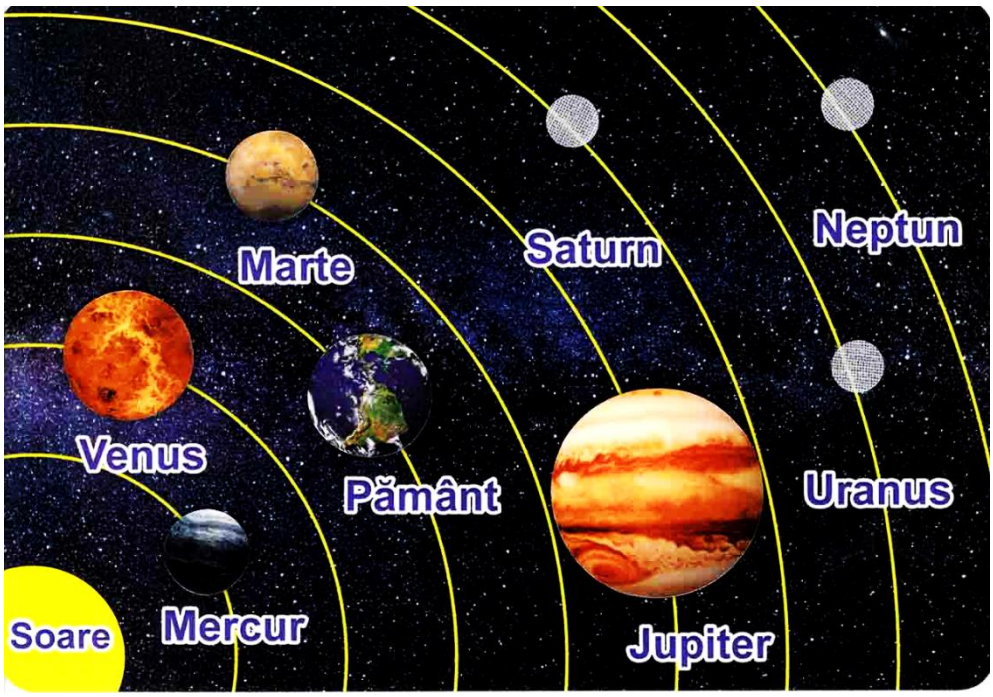
🌍Planeta noastră se numește …….. și este …… planetă de la Soare. Mai este denumită ……. sau …… …… .

🌚Satelitul natural al Pământului este …….. .

🪐Cele opt planete ale Sistemului Solar sunt:……..

……

…… . (observă cu atenție imaginea de mai jos)


Marte
Saturn
Neptun
Venus
Pământ
Uranus
Soare
Mercur
Jupiter

PROIECT DIDACTIC
DESCOMPUNEREA TERMICĂ A UNOR CARBONATI

Profesor **DIAC GABRIELA**

Unitatea de învățământ: **Școala Dimitrie A. Sturdza- Iași**

Următorul material conține proiectul didactic pentru lecția DESCOMPUNEREA TERMICĂ A UNOR CARBONAȚI material pentru elevii clasei a VIII-a, proiect realizat în concordanță cu Programa școlară aprobată prin Ordinul ministrului educației nr. 3393/28.02.2017.

Proiectul este realizat pentru o școală care nu are un laborator de chimie astfel experimentele necesare lecției sunt vizionate on-line pentru ca elevii să poată avea o experiență virtuală dacă nu reală a experimentelor necesare actului didactic, lucru care ajută foarte mult la corelarea informațiilor teoretice cu observațiile experimentale.

An școlar: 2025-2026

Disciplina: CHIMIE

Clasa: a VIII-a

Unitatea de învățare: REACȚII DE DESCOMPUNERE

Subiectul: DESCOMPUNEREA TERMICĂ A UNOR CARBONAȚI

Durata 50 min

Tipul lecţiei: MIXTĂ

Data 09.02.2026

Manual: CHIMIE CLASA a VIII-a (Editura INTUITEXT, Autori MARIUS ANDRUH, DANIELA BOGDAN, IULIA COSTENIUC, MIHAELA MORCOVESCU (2025)

Competențe specifice

1.1. Interpretarea caracteristicilor specifice diferitelor fenomene/procese în contexte diverse

1.2. Explorarea unor reacții chimice în contexte cunoscute prin utilizarea terminologiei specifice chimiei.

1.3. Utilizarea simbolurilor specifice chimiei pentru reprezentarea unor elemente, substanțe compuse și transformări ale substanțelor

3.1. Aplicarea unor relații pentru efectuarea calculelor pe baza ecuațiilor reacțiilor chimice

3.2. Rezolvarea de probleme cu caracter practic, teoretic și aplicativ

Obiective operaționale:

În urma acestei lecții elevii vor trebui

O1: să identifice reactanții și produșii de reacție în procesul de descompunere termică a carbonaților pe baza ecuațiilor reacțiilor chimice scrise la tablă.

O2: să deducă tipul de reacție endotermă/exotermă cunoscând factorul care duce la descompunerea carbonaților metalelor.

O3: să reprezinte grafic ecuațiile reacțiilor de descompunere a unor carbonați.

O4: să identifice ustensilele de laborator utilizate în experimentele vizionate.

O5: să descrie observațiile macroscopice (de culoare, degajare de gaz) care au loc în urma descompunerii $CaCO_3$ și a $CuCO_3$

O6: să rezolve probleme pe baza ecuației reacției chimice utilizând algoritmul calculului stoechiometric pe ecuația chimică.

Metode didactice: expunerea, descoperirea inductivă, modelarea graficĂ, investigația prin experiment, problematizarea, rezolvarea de exerciții și probleme

Mijloace de învățământ: manual, sistem periodic, calculatorul, tabla, creta/marker.

Resurse: umane: elevii clasei a VIII-a

temporale și spațiale: 50 min laborator

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Moment organizatoric (1 min) -notarea absențelor și stabilirea unui mediu propice desfășurării activității de predare-învățare.

Verificarea noțiunilor dobândite în lecția precedentă (10 min)- elevii numiți de profesor vor răspunde întrebărilor acestuia: ce sunt reacțiile de descompunere, ce fel de substanțe sunt reactanții (simple/compuse), care sunt factorii ce duc la descompunerea acestora și vor scrie pe tablă ecuațiile unor reacții de descompunere.

Verificarea temei (2 min): profesorul verifică răspunsurile elevilor la temă (ex nr 1 pag 69)

Comunicarea titlului lecției noi și obiectivelor operaționale la nivelul elevilor (2 min): astăzi vom studia descompunerea termică a unor carbonați.

În urma acestei lecții va trebui să știți cum se descompun carbonații, ce fel de reacții sunt acestea din punct de vedere al schimbului de căldură, să scrieți ecuațiile reacțiilor de descompunere ale unor carbonați.

Motivația învățării: O reacție foarte importantă la nivel industrial este descompunerea pietrei de var întrucât în urma acestei reacții se obține varul nestins, o substanță atât de importantă în viața noastră pentru că din ea se obține varul stins, folosit la văruirea caselor, pomilor având atât efect estetic cât și dezinfectant, insecticid.

Redarea conținutului lecției: (20-25 min)

- Notarea în caiete a modului în care se descompun carbonații și a factorului care duce la aceasta- temperatura.

- Pe baza informației profesorului precum că descompunerea carbonaților are loc sub influența căldurii, elevii vor stabili ca acesta este un proces endoterm (descoperirea inductivă)
  - Elevii numiți vor reprezenta grafic ecuațiile reacțiilor de descompunere a $CaCO_3$, $Al_2(CO_3)_3$ (modelarea grafică)
- Vizionarea reacției de descompunere a $CaCO_3$ https://www.youtube.com/watch?v=gA-SqT2FDjY și a $CuCO_3$ https://www.youtube.com/watch?v=Hkklvy8QkAg.
- Elevii identifică ustensilele de laborator utilizate în experimente și descriu modificările de culoare din reacțiile investigate- schimbarea culorii fenolftaleinei în urma stingerii varului obținut din descompunerea $CaCO_3$ evidențiind obținerea $Ca(OH)_2$, punerea in evidență a gazului obținut cu ajutorul unui fir de chibrit aprins care se stinge din cauza CO_2 obținut în urma descompunerii $CuCO_3$ și obținerea CuO negru (investigația, problematizarea)
  - Notarea în caiete a observațiilor experimentale și a ecuațiilor reacțiilor chimice vizionate

Fixarea cunoștințelor: (10-15 min)

Elevii vor rezolva individual cerința

- Scrieți produșii de reacție ai următoarelor reacții chimice (muncă independentă)

  $ZnCO_3$-->

$NiCO_3$-->

AgCl-->

Ag_2CO_3 -->

Notarea temei: tema exercițiul 4 pagina 68 și V pag 69 copiii cu afinități pentru chimie

CONȚINUT DIDACTIC

DESCOMPUNEREA TERMICĂ A UNOR CARBONAȚI

Prin încălzire carbonații metalelor se descompun formând oxidul metalului și CO_2. Fiind o reacție cu absorbție de căldură, descompunerea carbonaților este o reacție endotermă.

Ex: $MgCO_3$ -->

$Al_2(CO_3)_3$ -->

Experimentul 1 Descompunerea $CaCO_3$

- Substanțe necesare: sursa de $CaCO_3$ (marmura), apa, fenolftaleină.
- Ustensile necesare: sită de porțelan, trepied, sursă de căldură, spatulă, sticlă de ceas, pipetă.
- Observații experimentale: în urma descompunerii termice a marmurei ce conține $CaCO_3$ se obține CaO care este stins cu apa (reacție exotermă) formându-se Ca $(OH)_2$ fapt pus în evidență cu ajutorul fenolftaleinei care devine roșu-carmin în prezența unei baze.

- Ecuațiile reacțiilor chimice $CaCO_3 \rightarrow CaO + CO_2$

  $CaO + H_2O \rightarrow Ca(OH)_2$

Experimentul 2 Descompunerea $CuCO_3$

- Substanțe necesare: $CuCO_3$
- Ustensile de laborator folosite: sursă de căldură, eprubetă, clește pentru eprubetă, băț lemn
- Observații experimentale: prin încălzirea $CuCO_3$ (verde) acesta se descompune obținându-se CuO (negru) și CO_2 gaz care nu întreține arderea și de aceea bățul aprins introdus în eprubetă s-a stins.

- Ecuația reacției chimice $CuCO_3 \rightarrow CuO + CO_2$

PROIECT DE ACTIVITATE

Prof. ed. timpurie: LELESCU MONICA

GRĂDINIȚA P.P. NR. 1 LUGOJ

DATA:

GRUPA: Mare

TEMA ANUALĂ DE STUDIU: “Când, cum și de ce se întâmplă?”

TEMA ACTIVITĂŢII: “Când se întâmplă? (Anotimpurile)”

FORMA DE ORGANIZARE: Frontal, individual

LOCUL DESFĂŞURĂRII: Sala de grupă

TIPUL ACTIVITĂŢII: Consolidare a cunoștințelor

MIJLOC DE REALIZARE: Joc didactic

SCOPUL ACTIVITĂŢII: - Consolidarea cunoștințelor copiilor despre anotimpuri, prin identificarea și clasificarea elementelor caracteristice fiecărui anotimp, în cadrul jocului didactic „Când se întâmplă?”.

DOMENIU EXPERENȚIAL: Domeniul științe – Cunoașterea mediului
DIMENSIUNI ALE DEZVOLTĂRII:

1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viaţă familiare
2. Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități)
1. Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat
2. Mesaje orale în diverse situaţii de comunicare

COMPORTAMENTE URMĂRITE PE PARCURSUL DERULĂRII ACTIVITĂȚII:

2.3. Utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activităţi variate
2.1. Realizează sarcinile de lucru cu consecvență
1.1. Identifică elementele caracterisice ale unor fenomene/relaţii din mediul apropiat
2.1. Demonstrează capacitate de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă)

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
O1 – să denumească cele patru anotimpuri (primăvara, vara, toamna, iarna), în cadrul activității desfășurate;
O2 – să identifice corect anotimpul corespunzător imaginilor de pe jetoane, în funcție de elementele reprezentate
O3 – să așeze corect jetoanele pe rochița zânei corespunzătoare anotimpului, respectând regulile jocului didactic
O4 – să identifice anotimpul corespunzător pe baza indiciilor oferite de colegi, ghicind imaginea reprezentată pe jeton.

STRATEGIA DIDACTICĂ:
Metode: observația, conversația, explicația, problematizarea, demonstrația, exercițiul, jocul;

Mijloace: scrisoare (anexa 1), cele patru Zâne ale Anotimpurilor (anexa 2), imagini/jetoane cu elemenete representative pentru fiecare anotimp (anexa 3), bentițe (anexa 4), coronițe (anexa 5)
Forme de organizare: frontal, individual;
Regulile jocului didactic: Se pregătește materialul didactic, respectiv cele patru Zâne ale Anotimpurilor, realizate din polistiren și așezate în fața copiilor, fiecare reprezentând un anotimp: primăvara, vara, toamna și iarna. De asemenea, se vor folosi jetoane cu imagini sugestive pentru fiecare anotimp.
Copiii trebuie să extragă din coș câte un jeton, să îl observe cu atenție și să îl arate colegilor. Aceștia trebuie să denumească imaginea de pe jeton și să răspundă la întrebarea „Când se întâmplă?”, identificând anotimpul corespunzător.
După ce au stabilit anotimpul, copiii vor lipi jetonul pe rochița Zânei corespunzătoare. De exemplu, dacă pe jeton este reprezentată o imagine cu zăpadă, copilul trebuie să spună că este iarnă și să așeze jetonul pe rochița Zânei Iernii.
Pe parcursul jocului, copiii trebuie să respecte rândul, să asculte cu atenție răspunsurile colegilor și să participe activ la desfășurarea activității.

Sarcina didactică: Identificarea elementelor specifice fiecărui anotimp reprezentate pe jetoane și asocierea corectă a acestora cu zâna corespunzătoare.

Elemente de joc: Mânuirea materialelor, imagini/jetoane cu elemenete representative pentru fiecare anotimp, surpriza, închiderea și deschiderea ochilor, aplauzele, manipularea materialelor.

BIBLIOGRAFIE: - Curriculum Pentru Educația Timpurie, 2019;

- https://ro.pinterest.com ;

-„SUPORT pentru explicitarea și înțelegere unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie”

Etapele activităţii	Demersul didactic	Strategia didactică					Evaluare: Metode şi indicatori
		Metode	Mijloace	Forme de organizare			
				C	G	I	
1. Momentul organizatoric	Înainte de intrarea copiilor la activitate, mă asigur că sala este bine aerisită, aranjez mobilierul astfel încât să avem suficient spațiu pentru activitatea propusă și pregătesc materialele necesare pentru desfășurarea optima a activității.	Conversația		**x**			

	Se așează scăunelele în semicerc pentru a începe activitatea.						
2. Captarea şi orientarea atenției	Activitatea se desfășoară pornind de la citirea unei scrisori trimise de către Tatăl An, în care acesta le adresează preșcolarilor o provocare. Înainte de acest moment, se realizează un scurt moment de cunoaștere *“Dragi copii, înainte să începem următoarea activitate, am să vă citesc o scrisoare foarte specială. Sunteți curioși să aflați ce scrie în ea? “* *“Dragi copii,* *Eu sunt Tatăl An, bătrânul care veghează trecerea timpului și schimbarea anotimpurilor.* *Am patru fiice minunate: Zâna Primăverii, Zâna Verii, Zâna Toamnei și Zâna Iernii. Fiecare dintre ele are o rochie fermecată, împodobită cu tot ceea ce face*	Conversație Explicație	Scrisoare de la Tatăl An	**x**			

	anotimpul ei atât de special: flori şi ghiocei, soare şi fructe, frunze colorate sau fulgi de nea strălucitori. *Însă astăzi s-a întâmplat o mare încurcătură!* *Un vânt năzdrăvan a trecut în grabă prin ţinutul anotimpurilor şi a scuturat toate podoabele de pe rochiile fiicelor mele. Florile au zburat, razele soarelui s-au risipit, frunzele au fost purtate de vânt, iar fulgii de nea s-au împrăştiat peste tot.* *Acum cele patru zâne sunt foarte triste. Rochiile lor au rămas simple şi nu mai ştiu ce podoabe le aparţin.* *Mai mult decât atât, în această seară va avea loc Marele Bal al Anotimpurilor, iar fiicele mele trebuie să fie pregătite şi strălucitoare.* *De aceea, le-am trimis la voi în clasă, împreună cu câteva jetoane fermecate care au fost salvate din încurcătura făcută de vânt.*						

	Voi aveți o misiune foarte importantă! *Trebuie să descoperiți ce aparține fiecărui anotimp și să ajutați fiecare zână să-și împodobească din nou rochia. Pentru fiecare alegere corectă, o podoabă magică se va întoarce la zâna potrivită.* *Sunteți pregătiți să deveniți ajutoarele mele și să salvați Marele Bal al Anotimpurilor?* *Eu am mare încredere în voi și știu că veți reuși!* *Cu drag și recunoștință,* *Tatăl An”* (Anexa 1)						
3.Reactualizarea cunoștințelor	Pentru această etapă a activității, le voi adresa copiilor câteva întrebări despre anotimpuri și despre caracteristicile acestora, pentru a reactualiza cunoștințele necesare desfășurării jocului: *„Copii, înainte să le ajutăm pe Zânele Anotimpurilor, haideți să ne amintim împreună ce știm despre cele patru anotimpuri și despre*	Conversația Explicația Problematizarea		**x**		x	E: orală Aprecieri verbale

	ce se întâmplă în fiecare dintre ele.” *„Care sunt cele patru anotimpuri?”* (primăvara, vara, toamna, iarna) *„Cum este vremea vara?”* (este cald, strălucește soarele, ne jucăm mai mult afară) *„Cum este vremea iarna?”* (este frig, ninge, este zăpadă, ne îmbrăcăm gros) *„Ce se întâmplă toamna în natură?”* (cad frunzele, se coc fructele, începe grădinița) *„Ce observăm primăvara în natură?”* (înfloresc florile, se întoarce natura la viață, cresc plantele) *„Ce haine purtăm vara?”* (haine subțiri și lejere: tricouri, rochițe, pantaloni scurți, pălării) *„Ce se întâmplă iarna afară?”* (ninge, este ger, se formează oameni de zăpadă)						
4. Anunțarea subiectului activității și a obiectivelor	*„Astăzi, fiecare dintre voi veți participa la un joc didactic foarte interesant, în care vom folosi jetoanele pregătite Tatăl An.*	Conversația Explicația		**x**		**x**	Repetarea titlului

	*Veți extrage pe rând câte un jeton, îl veți observa cu atenție, îl veți arăta colegilor și veți spune când se întâmplă ceea ce vedeți pe imagine, alegând anotimpul potrivit. Cu ajutorul răspunsurilor voastre, le vom ajuta pe cele patru Zâne să își recapete ordinea în lumea anotimpurilor.” Astfel, tema jocului nostru de astăzi se numește **„Când se întâmplă?”.***						jocului de către copii
5. Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării	**Desfășurarea jocului didactic:** **a) Explicarea regulilor jocului:** În fața copiilor se află cele patru Zâne ale Anotimpurilor, realizate din polistiren, fiecare reprezentând un anotimp: Primăvara, Vara, Toamna și Iarna. Copilul chemat va extrage un jeton din coș, îl va observa cu atenție, îl va arăta colegilor și va spune cu voce tare ce reprezintă imaginea de pe jeton. Apoi, va răspunde la întrebarea „Când se întâmplă?”	Conversația Conversația Demonstrația Explicația Jocul Căutarea	Cele 4 zâne Coș Jetoane	**x**		**x**	E:orală Observarea comportamentului copiilor Corectarea eventualelor greșeli

	și va așeza jetonul pe rochița zânei corespunzătoare anotimpului. De exemplu, dacă pe jeton este reprezentată o imagine cu zăpadă, copilul trebuie să răspundă la întrebarea adresată de mine *„Când se întâmplă?”*, să spună că este iarnă și să așeze jetonul pe Zâna Iernii. **b) Jocul de probă:** Se va realiza un joc de probă pentru a verifica dacă preșcolarii au înțeles regulile jocului. Un copil va fi solicitat să extragă un jeton, să îl descrie și să îl așeze pe zâna potrivită, cu sprijinul educatoarei, dacă este necesar. **c) Executarea propriu-zisă a jocului didactic:** Se trece la desfășurarea jocului propriu-zis. Copiii sunt chemați pe rând, extrag câte un jeton, îl analizează, spun ce reprezintă și îl așază pe rochița zânei corespunzătoare anotimpului. Pe parcurs, voi adresa întrebări ajutătoare și	Observarea Explicația Exercițiul Observarea Conversația Explicație Exercițiu					Aprecieri verbale Aplauze

	ofer sprijin acolo unde este necesar. Se vor introduce elemente de joc precum aplauze, încurajări și aprecieri verbale pentru a motiva copiii. **d) Complicarea jocului:** *„Găsește greșeala!”* În această etapă, jocul se complică prin introducerea unui element de provocare. Voi muta jetoanele între ele, de la un anotimp la altul. Copiii pun mâna la ochi. La semnalul meu deschid ochii. Copiii sesizează greșeala și așază jetoanele corect, pe rochița zânei potrivite, motivând așezarea făcută.						
6. Obținerea performanței	*“Scris pe frunte”* În această etapă, un copil va extrage un jeton și îl va fixa pe bentița purtată pe cap, fără a privi imaginea reprezentată pe acesta. Ceilalți copii vor oferi indicii despre imaginea reprezentată pe jeton, fără a spune direct răspunsul. Pe baza indiciilor primite, copilul va încerca să ghicească imaginea,	Conversația Explicație Exercițiu Jocul	Cele 4 zâne Bentițe Jetoane, Coronițe	x		x	E: orală Aprecieri verbale Aplauze

	va preciza anotimpul căruia îi aparține și va așeza jetonul direct pe coroana pe zânei corespunzătoare acelui anotimp. Activitatea continuă până când mai mulți copii au posibilitatea de a participa la joc. (anexa 5) **Exemple de indicii oferite de copii:** • „Este frig afară!” • „Cad fulgi albi din cer!” • „Ne dăm cu sania!” • „Facem oameni de zăpadă!” → răspuns așteptat: *iarna* • „Este foarte cald!” • „Soarele strălucește puternic!” • „Mergem la mare și la piscină!” → răspuns așteptat: *vara* • „Cad frunzele din copaci!” • „Frunzele sunt galbene, roșii și portocalii!” • „Începe grădinița!” → răspuns						

	așteptat: *toamna* • „Înfloresc florile!” • „Se aude ciripitul păsărilor!” • „Copacii devin verzi din nou!” → răspuns așteptat: *primăvara*						
8. Evaluarea	Voi face aprecieri colective și individuale referitoare la desfășurarea întregii activități, evidențiind implicarea, răspunsurile corecte și participarea activă a copiilor. La finalul activității, voi oferi recompensele pregătite (dulciuri), transmise de Zâna Anotimpurilor, ca semn de apreciere pentru efortul și implicarea preșcolarilor.	Conversația	Recompense	**x**		**x**	E:orală Aprecieri verbale

REVISTA ,,*INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE*“
ISSN 2668-7097

Projet didactique
Décrire une personne

Prof. Floroae Luciana-Alexandra

Școala Gimnazială Vârfurile

École :
Professeur :
Date :
Classe : VI[e]
Aire curriculaire : Langue et communication
Objet d'étude : La langue française, L2
Niveau : A1
Type de leçon : leçon d'acquisition de nouvelles connaissances (actes de parole)
Sujet de la leçon : ***Décrire une personne***
Durée : 50 minutes
Compétences
Compétences générales :

- 1. Receptarea de mesaje orale simple
- 2. Exprimarea orală în situații de comunicare uzuală
- 3. Receptarea de mesaje scrise
- 4. Redactarea de mesaje simple în situații de comunicare uzuală

Compétences spécifiques :

- 1.1. Identificarea semnificaţiei globale a unui mesaj oral clar articulat în contexte familiare
- 2.3. Descrierea simplă a unei persoane/ unui personaj
- 3.3. Identificarea datelor cuprinse într-un formular simplu (nume, prenume, data nașterii, adresa)
- 4.2. Redactarea de mesaje simple despre sine / despre alţii

Compétences opérationnelles : à la fin de la classe les élèves pourront :

- ✓ C1 reconnaître dans un texte les mots utilisés pour décrire une personne
- ✓ C2 utiliser correctement les structures utilisées pour décrire une personne
- ✓ C3 créer une simple description

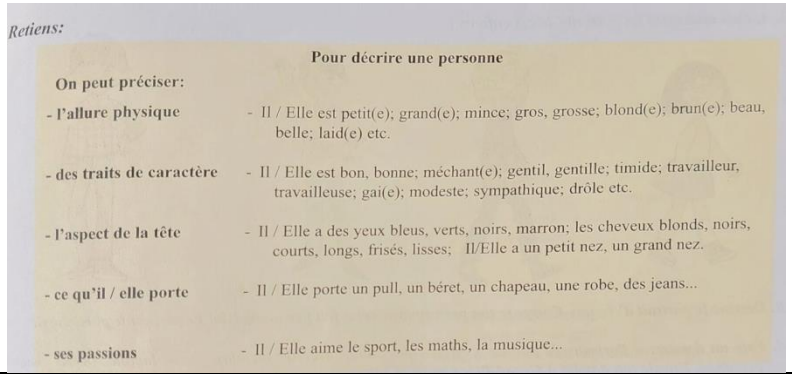
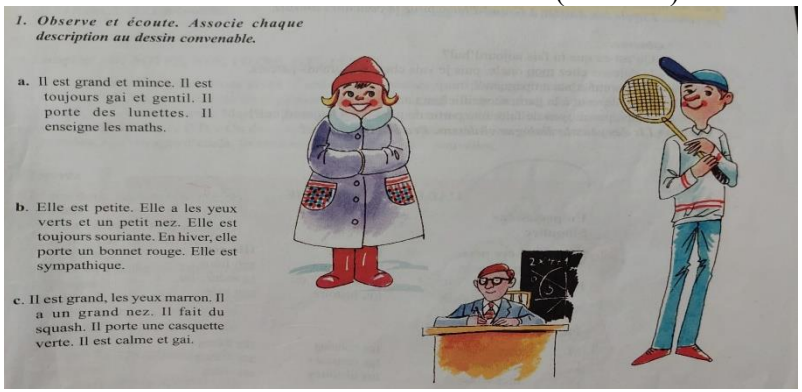
Stratégie didactique :
Méthodes et procédés didactiques : la conversation, l'explication, l'apprentissage par découverte, l'exercice
Auxiliaires didactiques : le système audio-vidéo, les fiches de travail, le tableau, les cahiers,
Formes d'organisation : activité frontale, activité individuelle et en groupes
Evaluation : Formative

Durée : 50 minutes
Lieu de travail : la salle de classe
Bibliographie : Programa școlară de Limba Franceză
Manual : **Art** Klett ,autori Laureda Kharbache,Ana Carrion,Mariana Popa,Ludovic Gaucher, 2019.

Limba franceză, l2, Mariana Popa, Micaela Slăvescu, Angela Soare, Cavallioti.

Le déroulement de l’activité didactique

Duree	Moments pédagogiques	Ob. Op. compét.	Contenu	Interaction	Stratégies didactiques	Problèmes anticipés (prévus)- Solutions
2’	**1) La mise en train**		Le professeur salue les élèves et fait l’appel. Conversation situationnelle : « Comment allez-vous ? » « Est-ce que vous êtes en forme ? »	P – E E - P		
5’	**2) Le contrôle du devoir et des connaissances acquises antérieurement**	**E.O**	Le professeur vérifie le devoir s’ils ont eu. Le professeur demande aux élèves de dire ce qu’ils ont fait la fois passée. Ils répondent qu’ils ont enseigné les vêtements et les adjectifs de couleur. Le prof. demande aux élèves de mentionner les couleurs invariables.	P – E E – P	**Méthodes:** - la conversation **Formes d’organisation:** -frontale- collective **Auxiliaires didactiques:** le tableau les cahiers	Les élèves ont mal à comprendre les questions. Le professeur explique encore une fois. S’il est nécessaire, elle donne la traduction en roumain.
15`	**3) l’enseignement de la nouvelle leçon**	**C.S. 1.1**	**<u>Annonciation de la nouvelle leçon - *Conversation introductive*</u>** Le prof. Annonce les élèves qu’ils vont apprendre comment décrire une personne. **<u>Notation du titre de la nouvelle leçon</u>** Le professeur note le titre de la nouvelle leçon au tableau et demande aux élèves de noter le titre dans leurs cahiers. ***Décrire une personne*** Le prof. Projet donne une fiche et projet une photo (annexe1) et demande les élèves de lire ce qu’on doit préciser pour décrire une personne. Le prof et les élèves vont traduire en roumain les mots	P –E E – P	**Méthodes:** - L’apprentissage par découverte - La conversation **Formes d’organisation:** -collective	Les élèves ont mal à comprendre les explications. Le professeur explique encore une fois et elle donne la traduction en roumain.

			inconnus, et ils vont les noter dans leurs cahiers ou directement sur la fiche.  *Retiens:* **Pour décrire une personne** **On peut préciser:** **- l'allure physique** - Il / Elle est petit(e); grand(e); mince; gros, grosse; blond(e); brun(e); beau, belle; laid(e) etc. **- des traits de caractère** - Il / Elle est bon, bonne; méchant(e); gentil, gentille; timide; travailleur, travailleuse; gai(e); modeste; sympathique; drôle etc. **- l'aspect de la tête** - Il / Elle a des yeux bleus, verts, noirs, marron; les cheveux blonds, noirs, courts, longs, frisés, lisses; Il/Elle a un petit nez, un grand nez. **- ce qu'il / elle porte** - Il / Elle porte un pull, un béret, un chapeau, une robe, des jeans... **- ses passions** - Il / Elle aime le sport, les maths, la musique...		**Auxiliaires didactiques:** le tableau les cahiers les moyens audio-vidéos	
15`	**4) le renforcement des connaissances**	**CS 1.1** **C1** **C.S 3.3** **C2**	Au verso de la fiche les élèves ont un exercice (annexe 2).  *1. Observe et écoute. Associe chaque description au dessin convenable.* **a.** Il est grand et mince. Il est toujours gai et gentil. Il porte des lunettes. Il enseigne les maths. **b.** Elle est petite. Elle a les yeux verts et un petit nez. Elle est toujours souriante. En hiver, elle porte un bonnet rouge. Elle est sympathique. **c.** Il est grand, les yeux marron. Il a un grand nez. Il fait du squash. Il porte une casquette verte. Il est calme et gai. Les élèves vont lire à haute voix les descriptions et ils vont associer la description avec l'image. Travail collectif Le professeur donne aux élèves une autre fiche de travail (annexe 3). Ils doivent se décrire en choisissant la variante opportune. Travail individuel. Les élèves recevront une fiche de travail (annexe 4). Pour l'exercice suivant les élèves doivent associer les descriptions aux personnes, puis ils vont écouter l'enregistrement afin de vérifier leurs choix. Ils travailleront en équipe.	P – E E – P	**Méthodes:** - La conversation - l'exercice **Formes d'organisation:** -individuelle -en équipe **Auxiliaires didactiques:** le tableau les fiches de travail les moyens audio-vidéos	Les élèves ont mal à comprendre les consignes. Le professeur explique et elle donne la traduction en roumain.
5'	**5) la fixation finale**	**E.E /E.O C.S 4.2, 2.3**	Le professeur demande aux élèves de décrire une personne au choix. (leur mère/père/frère/sœur/amie/amie). Ils vont travailler sur leurs cahiers puis ils vont lire leurs productions.			Les élèves ont de problèmes en ce qui

		C3				concerne la prononciation de divers mots. Le professeur donne la prononciation correcte des mots et les élèves répètent.
1’	**6) L’évaluation de la performance**		Le professeur félicite, fait des remarques sur l’activité et remercie aux élèves. Elle note les élèves actifs.	P – E E – T	**Méthodes:** - La conversation **Formes d’organisation:** -frontale-collective	
2`	**7) Le devoir**		Le professeur donne comme devoir un exercice 2 B/ p.51. Elle explique le devoir. Ils doivent comparer les photos et faire des phrases.	P – E E – P	**Méthodes:** - La explication	

Annexe 1

Retiens:

Pour décrire une personne

On peut préciser:

- l'allure physique	- Il / Elle est petit(e); grand(e); mince; gros, grosse; blond(e); brun(e); beau, belle; laid(e) etc.
- des traits de caractère	- Il / Elle est bon, bonne; méchant(e); gentil, gentille; timide; travailleur, travailleuse; gai(e); modeste; sympathique; drôle etc.
- l'aspect de la tête	- Il / Elle a des yeux bleus, verts, noirs, marron; les cheveux blonds, noirs, courts, longs, frisés, lisses; Il/Elle a un petit nez, un grand nez.
- ce qu'il / elle porte	- Il / Elle porte un pull, un béret, un chapeau, une robe, des jeans...
- ses passions	- Il / Elle aime le sport, les maths, la musique...

Annexe 2

1. Observe et écoute. Associe chaque description au dessin convenable.

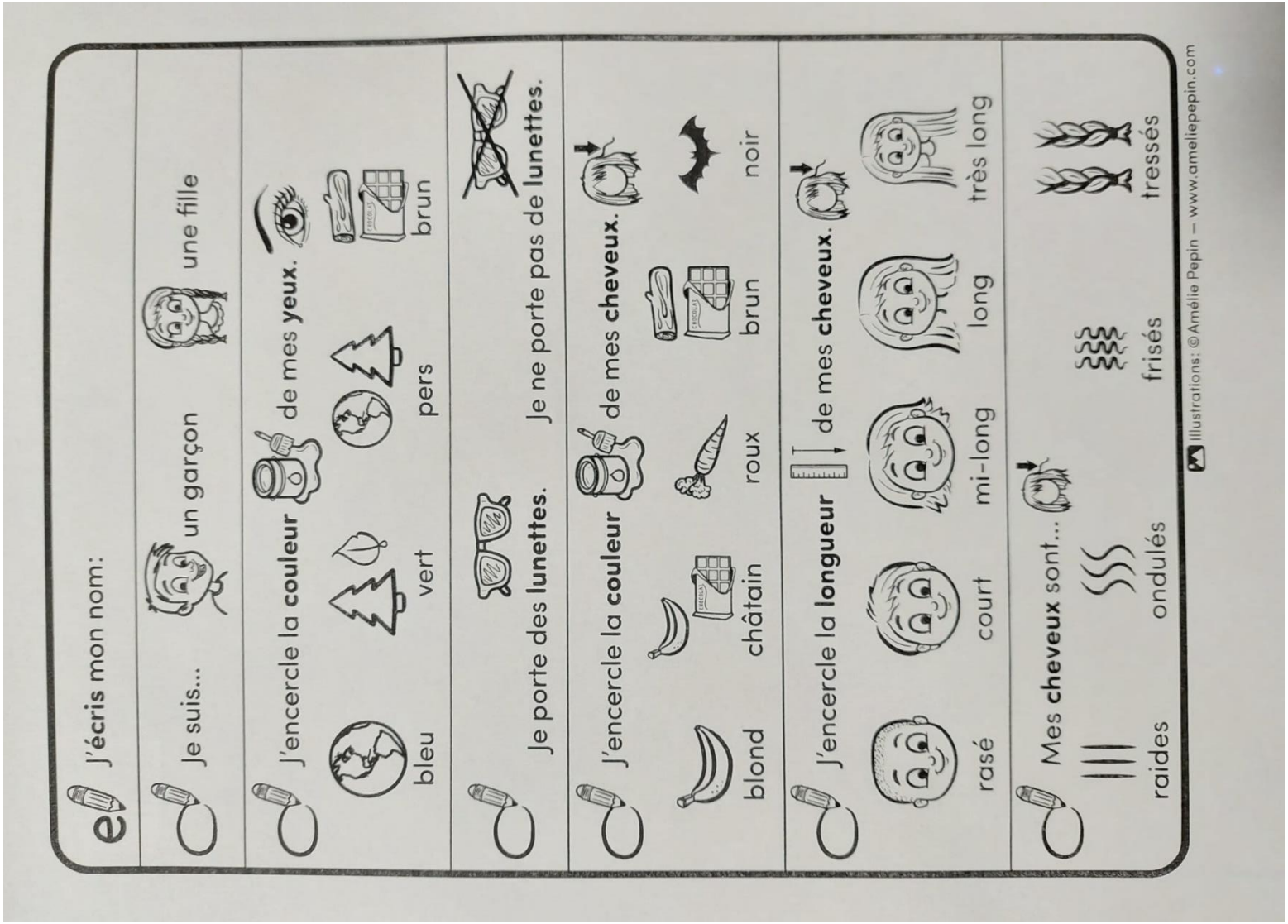
a. Il est grand et mince. Il est toujours gai et gentil. Il porte des lunettes. Il enseigne les maths.

b. Elle est petite. Elle a les yeux verts et un petit nez. Elle est toujours souriante. En hiver, elle porte un bonnet rouge. Elle est sympathique.

c. Il est grand, les yeux marron. Il a un grand nez. Il fait du squash. Il porte une casquette verte. Il est calme et gai.



Annexe 3


J'écris mon nom:
Je suis... un garçon une fille
J'encercle la couleur de mes yeux.
bleu vert pers brun
Je porte des lunettes. Je ne porte pas de lunettes.
J'encercle la couleur de mes cheveux.
blond châtain roux brun noir
J'encercle la longueur de mes cheveux.
rasé court mi-long long très long
Mes cheveux sont...
raides ondulés frisés tressés
Illustrations: © Amélie Pepin – www.ameliepepin.com

Annexe 4

La description physiqre

http://www.laits.utexas.edu/fi/fivideo/chapitre-04-vocabulaire-en-contexte-le-portrait-physique



Associe les descriptions aux photos, puis écoute l'enregistrement pour te vérifier

1	Il a les cheveux noirs et bouclés. Il a le visage carré, les yeux marron et un beau sourire.
2	Elle est rousse. Elle a le visage rond et de grands yeux verts. Elle porte des lunettes de soleil. Elle a des piercings et plusieurs tatouages.
3	Il est grand. Il a les yeux bleus et les cheveux blonds et raides.
4	Elle est brune, elle a les cheveux longs et raides. Elle est petite et maigre.
5	Il a le visage rond et de grandes oreilles. Ses cheveux sont blonds et frisés.
6	Il est brun et mince. Il a les yeux marron et les cheveux châtains. Ses cheveux sont courts et frisés.
7	Elle a les cheveux longs, noirs et raides et son visage est long. Elle porte aussi de lunettes de soleil.
8	Elle est très belle. Elle a les cheveux bruns et bouclés. Elle a de grandes dents blanches.



LEÏLA



BLAKE



HÉLÈNE



KAREN



PAYAL



TONIO



BRADSTON



LEONARD

PROIECT DE LECȚIE

Profesor Daniela Zidaru

Școala Gimnazială Teslui, județul Olt

DISCIPLINA: Limba şi literatura română

CLASA: a VIII-a

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: Ce este adevărul? - Elemente de construcție a comunicării

TITLUL LECȚIEI: Completiva indirectă

CATEGORIA LECȚIEI: Însușire de noi cunoștințe

DURATA: 50 de minute

COMPETENȚE GENERALE:

4. *Utilizarea corectă, adecvată şi eficientă a limbii în procesul comunicării orale şi scrise*

COMPETENȚE SPECIFICE ŞI ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE:

4.1. Folosirea achizițiilor privind structuri morfosintactice complexe ale limbii române literare, pentru înţelegere corectă şi exprimare nuanţată a intenţiilor comunicative 4.3**.** Analizarea elementelor de dinamică a limbii, prin utilizarea achiziţiilor de sintaxă, morfologie, fonetică, lexic şi semantică prin raportare la limbile moderne 4.4. Valorificarea relaţiei dintre normă, abatere şi uz în adecvarea strategiilor individuale de comunicare	− transformarea unor forme sintactice în altele, cerute de context sau impuse de sarcină; − exerciții de completare, cu aplicarea cunoștințelor privind utilizarea diverselor tipuri de enunțuri, propoziții sau fraze; -exerciții de aplicare în contexte diferite a noilor achiziții lingvistice; − completarea unor texte lacunare cu termeni/cuvinte adecvate mesajului pe care intenţionează să-l transmită, respectând relaţia normă-abatere-uz; - participarea la jocuri gramaticale.

METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE: Ice-breacking, învățarea prin descoperire, explicația, conversația euristică, gândirea critică

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: manual, auxiliar de lucru, fișe de lucru, tablă interactivă, platforma RED

manuale.edu.ro

https://learningapps.org/view16872350

https://wordwall.net/ro/resource/92708510

FORME DE ACTIVITATE: frontală, individuală, în pereche, pe echipe

BIBLIOGRAFIE:

Eliza-Mara Trofin (coordonator), *Gramatică. Fișe de lucru*, Ed. Paralela 45, 2020

Florentina Sâmihăian, *O didactică a limbii și literaturii române*, Ed. Art, 2014

Florentina Sâmihăian, Sofia Dobra, Monica Halaszi, Anca Davidoiu-Roman,

Horia Corcheș *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VIII-a*, Ed. ArtKlett, 2021

Gramatica limbii române pentru gimnaziu, coord. Gabriela Pană Dindelegan, Ed. Univers Enciclopedic, 2019

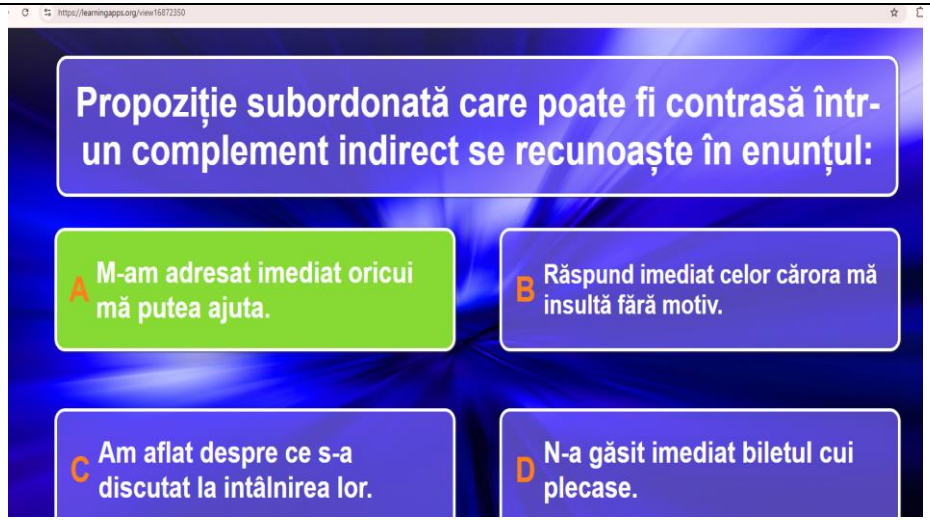
Sofia Dobra, *Limba și literatura română-Cartea mea de gramatică 8* Ed. Art Educațional, 2023

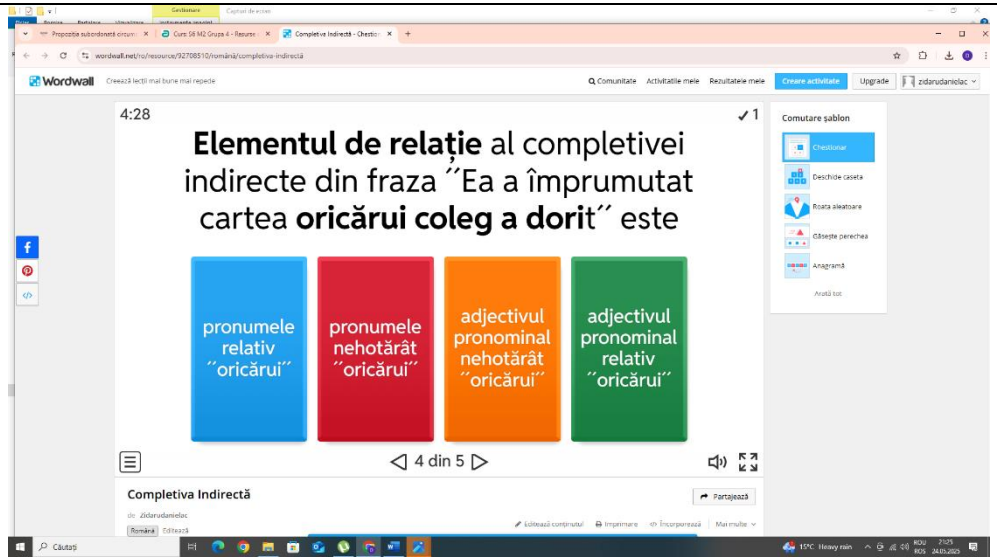
SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Etapele lecției	Timp	Activitate didactică	Strategii didactice	Evaluare
1.	Moment organizatoric;verificarea temei	5 min.	Profesorul asigură condițiile desfășurării optime a activității: asigurarea liniștii, notarea absențelor și pregătirea materialului didactic (manual, culegere, tablă interactivă). Elevii se pregătesc pentru oră. Se verifică tema de acasă.	Activitate frontală Conversaţia	Aprecieri verbale
2.	Captarea atenţiei	3 min.	Captarea atenției elevilor, angajarea lor afectivă și punerea în context se realizează printr-un exercițiu cu caracter ludic: Privind IMAGINEA din ANEXA 1, elevii vor avea de alcătuit o propoziție în care să folosească ce văd în imagine, drept complement indirect. Aceștia au libertatea de a discuta între ei, astfel încât să înțeleagă ce reprezintă imaginea. Ulterior, vor comunica profesorului enunțurile obținute, iar acesta scrie pe tablă una dintre ele și subliniază complementul indirect. Apoi elevii sunt rugați să-și amintească faptul că un complement indirect, ca parte de propoziție, poate avea realizare propozițională la nivelul frazei, întocmai ca și celelalte părți de propoziție învățate anterior. Elevii vor înlocui astfel complementul indirect cu o propoziție potrivită, astfel încât să răspundă la aceeași întrebare. Se observă că atât complementul indirect din primul enunț, cât și propoziția subordonată din al doilea enunț, determină un verb și indică beneficiarul unei acțiuni.	Activitate în perechi Conversaţia	
3.	Enunțarea temei şi a obiectivelor propuse	2 min.	Profesorul anunţă elevii că, în această lecţie, îşi vor însuşi noi cunoştinţe despre propoziţia completivă indirectă. Va scrie titlul lecţiei pe tablă şi elevii vor nota în caiete.	Conversaţia	

4.	**Conducerea procesului de învățare**	**25 min.**	**Folosind Anexa 2, vor fi notate caracteristici ale acestei subordonate:** ***Completiva indirectă constituie, în frază, o realizare propozițională a complementului indirect.*** Răspunde la întrebarea: *cui?* În continuare, profesorul va preciza că subordonata completivă indirectă are mai multe elemente regente, va da câte un exemplu, iar elevii îl vor analiza și, prin metoda învățării prin descoperire vor nota partea de vorbire a fiecărui element regent. a. **un verb:** ***El povestește*** *oricui îl ascultă.* b. **o locuțiune verbală:** ***A dat de veste*** *despre petrecere oricui a vrut.* c. **o interjecție:** ***Vai*** *cui greșește****!*** d. **un adjectiv:** *Biblioteca este un loc* ***potrivit*** *cui citește.* e. **un adverb:** *Se comportă* ***asemenea*** *cui l-a educat.* **În conducerea procesului de învățare, profesorul preciza *elementele introductive* (de relație) ale completivei indirecte, adăugând, în fișa teoretică dată, câte un exemplu, împreună cu elevii:** ● **pronume relative(*cui, căruia/căreia/cărora*): *Explic lecția[1]*/cărora *au nevoie.[2]*/** ● **adjective pronominale relative*: El a oferit flori[1]/ cărei** fete îi place.[2]/* ● **pronume nehotărâte însoțite sau nu de prepoziția pe (*oricui, oricărui/oricărei/oricăror*): *Îi vorbea[1]/oricui îi ieșea în cale.[2]*/** ● **adjective pronominale nehotărâte: *Va da cărțile[1]/ oricăror elevi vor dori.[2]*/**	**Activitate frontală** **Învățarea prin descoperire** **Activitate frontală**	**Aprecieri verbale din partea profesorului**

			De asemenea, elevii vor descoperi funcțiile sintactice ale pronumelor și adjectivelor pronominale cu rol de elemente de relație în frazele date ca exemplu. **În ceea ce privește topica și punctuația, profesorul va face precizarea că propoziția completivă indirectă stă, în mod obișnuit, după propoziția regentă, dar poate sta și înaintea ei. Nu se desparte de regentă prin virgulă, indiferent de locul ei.** **Exemplu:** ***Oricui a cerut[1] / i-a împrumutat bani.[2]***	**Activitate frontală**	**Aprecieri verbale din partea profesorului**
5.	**Feed-back**	**12 min.**	**Feed-back-ul are loc permanent pe parcursul conversației, în cadrul conducerii procesului de învățare și se concretizează prin aprecieri verbale făcute de profesor, dar și prin intermediul unor exerciții de consolidare a cunoștințelor nou-însușite folosind și resurse educaționale deschise -** https://learningapps.org/view16872350	**Activitate în perechi** **Învățarea prin exercițiu și joc**	**Aprecieri verbale, generale și individuale.**

			 **Exercițiul următor constă în extragerea, din două cutii puse la dispoziție, a unui verb, respectiv a unui element de relație. Elevii vor construi enunțuri în care propoziții completive directe introduse prin elementul de relație selectat (*cui, cărei-adjectiv, oricui*) să fie subordonate verbului extras (*a aduce, a scrie, a șopti*).** Se va discuta după fiecare enunț construit pentru a nu se crea confuzii și pentru ca elevii să-și însușească în mod corect noțiunile predate. Ultimul exercițiu constă dintr-un joc didactic, creat de profesor pe platforma wordwall https://wordwall.net/ro/resource/92708510		**Nominalizarea și notarea elevilor mai activi la oră**

			 **Profesorul face aprecieri verbale și valorizează, prin notă, activitatea unor elevi de-a lungul orei de gramatică.**		
6.	**Tema pentru acasă**	**3 min.**	**Anexa 3 - <u>FIȘA DE LUCRU (cu recomandări/explicații pentru rezolvarea exercițiilor)</u>**	**Activitate frontală** **Conversația** **Caietele elevilor**	

Anexa 1



Anexa 2

DEFINIŢIE **COMPLETIVA INDIRECTĂ** constituie în frază o realizare propoziţională a complementului indirect.	***ÎNTREBARE*: cui?**
ELEMENTE REGENTE **a.** ***El povestește*** *oricui îl ascultă.* **b.** ***A dat de veste*** *despre petrecere oricui a vrut.* **c.** *Biblioteca este un loc* ***potrivit*** *cui citește.* **d.** *Se comportă* ***asemenea*** *cui l-a educat.* **e.** ***Vai*** *cui greșește!*	***CONTRAGERE*** I-au acordat premiul ⟶ **cui a câștigat.** ⟶ **câștigătorului.** Îi răspund ⟶ **oricui întreabă.** ⟶ **lui Ion.**
ELEMENTE DE RELAŢIE **a. pronume relative:** *cui, căruia/căreia/cărora* **b. adjectiv pronominal relativ:** *căruia/căreia/cărora* **c. pronume nehotărât:** *oricui, oricăruia/oricăreia/oricărora* **d. adj. pronominale nehotărâte:** *oricăruia/oricăreia/oricărora*	***TOPICA ŞI PUNCTUAŢIA*** 1. Completiva indirectă stă, de obicei, după termenul regent. Pentru evidenţierea ei poate fi aşezată înaintea regentei. 2. Nu se desparte de regentă prin virgulă, indiferent de locul ei. *Exemplu:* ***Oricui a cerut[1]/ i-a împrumutat bani.[2]/***

Anexa 3

FIŞĂ DE LUCRU

Propoziţia completivă indirectă

1. Completează frazele date cu propoziţii subordonate completive indirecte:

a) Comunicase vestea…….....

b) Am dat socoteală despre fapta comisă.....

c) Copilul se comportă aidoma.....

d) Un copil este asemănător.....

2. Identifică propoziţiile completive indirecte din frazele următoare şi contrage-le în complemente indirecte potrivite:

- Bravo cui a fost curajos! .....
- Oricui îi este frică de șoareci îi este frică și de hamsteri. .....
- Era o vreme favorabilă oricui prefera alergarea în parc. .....

3. Realizează expansiunea complementelor indirecte subliniate și precizează subordonatele obținute:

- Vai <u>hoţului</u>!.....
- Vom oferi un câte un dar potrivit <u>sărbătoriților</u>.

  .....
- <u>Câștigătorului</u> cursei i s-a acordat multă atenție.

  .....

PROIECT DE DIDACTIC

Profesor : Cornelia TOADER
Unitatea de învăţământ: Colegiul Tehnic „Mihail Sturdza” Iași

Clasa: a IX-a
Unitatea de învăţare: Interacțiuni între ioni, atomi și molecule
Tema lecţiei: Legătura ionică
Tipul lecţiei: Lecţie mixtă

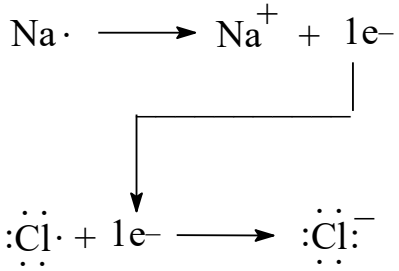
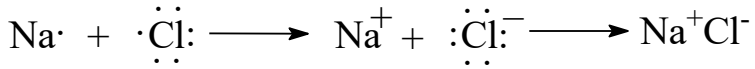
Competenţe specifice:
1.1. Descrierea comportării speciilor chimice studiate într-un context dat.
1.3. Explicarea observaţiilor efectuate în scopul identificării unor aplicaţii ale speciilor şi proceselor chimice studiate.
2.1. Efectuarea de investigaţii pentru evidenţierea unor caracteristici, proprietăţi, relaţii.
2.2. Colectarea informaţiilor prin observări calitative şi cantitative.
3.3 Evaluarea strategiilor de rezolvare a problemelor pentru a lua decizii asupra materialelor/condiţiilor analizate.
4.1 Modelarea conceptelor, structurilor, relaţiilor, proceselor, sistemelor.
4.2 Folosirea corectă a terminologiei specifice chimiei.

Competențe derivate:
C1: Să indice etapele formării legăturii ionice.
C2: Să modeleze formarea legăturii ionice.
C3: Să deducă experimental proprietățile fizice ale compușilor ionici.
C4: Să dezvolte deprinderi de lucru cu aparatura de laborator.
C5: Să rezolve exerciţii şi probleme aplicative.

Resurse procedurale (strategia didactică):
- Metode şi procedee didactice: Conversaţia euristică, Învăţarea prin dscoperire şi cercetare, Algoritmizarea, Experimentul de laborator, Modelarea, Problematizarea.
- Mijloace de învăţământ: Manual, Culegeri de probleme, Fişe de lucru, Fișă de activitate experimentală, Laptop, Reactivi şi ustensile de laborator pentru cercetarea experimentală.
- Forme de organizare a activităţii: Activitate frontală, Activitate individuală, Activitate în echipă.
Resurse bibliografice: Manual de chimie pentru clasa a IX-a, Caiet de lucru pentru elevi, Culegere de probleme.
Durata: 50 minute

DESFĂŞURAREA LECŢIEI

ETAPA	ACTIVITATEA DESFĂŞURATĂ DE:		METODE ŞI PROCEDEE DIDACTICE
	PROFESOR	ELEV	
1. Moment organizatoric	- Se face prezenta și se verifică existenta mijloacelor necesare desfăsurării lectiei. - Se captează atenția elevilor anunțându-se activitățile ce vor fi desfășurate pe parcursul orei.	Se pregătesc pentru ora de chimie	
2. Anunţarea temei şi captarea atenţiei	- Se anunță tema și se scrie titlul pe tablă**: „Legătura ionică”** - Precizează obiectivele lecţiei.	Notează titlul lecţiei în caiete. Sunt atenţi la obiectivele lecţiei.	Conversaţia
3. Dirijarea procesului de învățare/ experimentare	- Se împarte clasa în grupe de câte 3 elevi. - Se distribuie elevilor fișele de lucru și fișele de activitate experimentală. **<u>Verificarea cunoștințelor:</u>** Prin întrebări și exerciții se verifică cunoștințele din lecțiile precedente ce vor fi utile în predarea noilor cunoștințe. Întrebări: - Cum se formează ionii pozitivi și negativi? - Cum variază caracterul metalic și nemetalic în grupă și perioadă? - Ce este electronegativitatea? - Ce electronegativitate au metelele și nemetatele? - Cum variază electronegativitatea în grupă și perioadă? Exerciții: Se cere elevilor să rezolve exercițiile de pe **fișa de lucru 1**. **<u>Comunicarea noilor cunoștințe:</u>** În predarea noilor cunoștințe se începe cu faptul că în substanțe sunt uniți între ei prin legături chimice, în ansabluri mai mari, de tipul moleculelor sau rețelelor cristaline. Legăturile chimice sunt interacțiuni puternice ce se stabilesc între atomi cu participarea electronilor de valență.	Primesc fișele. Sunt atenţi la indicaţiile profesorului. Răspund la întrebările profesorului și rezolvă cerințele exercițiilor din **fișa de lucru 1**. Notează în caiete informaţiile noi	Conversaţia euristică; Problematizarea; Algoritmizarea; Modelarea. Conversaţia euristică; Descoperirea dirijată; Experimentul; Problematizarea;

ETAPA	ACTIVITATEA DESFĂŞURATĂ DE:		METODE ŞI PROCEDEE DIDACTICE
	PROFESOR	**ELEV**	
	Se cunosc trei tipuri de legături, diferențiate între ele prin modul de realizare: - legătura ionică - legătura covalentă - legătura metalică ***1. Formarea legăturii ionice*** Legătura ionică se stabilește între atomii elementelor cu caracter metalic pronunțat (cu electronegativitate mică) și atomii elementelor cu caracter nemetalic pronunțat (cu electronegativitate mare). Exemplu:  Sau: $Na\ (1s^2 2s^2 2p^6 3s^1) \rightarrow Na^+\ (1s^2 2s^2 2p^6) + 1e^-$ $Cl\ (1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^5) + 1e^- \rightarrow Cl^-\ (1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6)$ După cum se observă are loc un transfer de electroni de la atomii de sodiu (metal) la atomii de clor (nemetal). Cei doi ioni formați un rămân izolați, ci între ei se stabilesc forțe de atracție electrostatică, rezultând o nouă substanță, clorura de sodiu.  <u>Concluzie:</u> Legătura ionică se realizează prin transfer de electroni, de la atomii elementului cu caracter metalic pronunțat la atomii elementului cu	Sunt atenți la explicaţiile profesorului. Cer explicaţii dacă este nevoie. Notează informaţiile noi în caiete. Răspund la întrebările profesorului, îndrumaţi de acesta.	Algoritmizarea; Modelarea.

ETAPA	ACTIVITATEA DESFĂŞURATĂ DE:		METODE ŞI PROCEDEE DIDACTICE
	PROFESOR	**ELEV**	
	caracter nemetali pronunțat și prin stabilirea forțelor de atracție electrostatică între ionii de semn contrar formați. Observații: **a)** Legătura ionică se stabilește între elemente care au o diferență mare de electronegativitate. **b)** Legătura ionică este o legătură relativ puternică, de natură electrostatică. Exemplu: 3 (electroneg. Cl) – 0,9 (electroneg. Na) = 2,1 **c)** Reacțiile de obținere a compușilor ionici au loc cu degajare de energie (reacții exoterme). d) În compușii ionici nu se formează molecule, ci agregate tridimensionale de ioni, numite rețele ionice. e) Legătura ionică nu este orientată în spațiu. f) În rețelele ionice, ionii sunt dispuși ordonat în nodurile rețelei, alternând ionii pozitivi cu cei negativi. Formula unui compus ionic indică raportul în care se găsesc ionii în rețeaua cristalină. Ex.: în $MgCl_2$ raportul ionilor este Mg:Cl=1:2. g) Compușii ionici sunt substanțe neutre din punct de vedere electric. ***Compuși ionici sunt:*** - sărurile: Li_2SO_4; $MgCl_2$; $Ca(NO_3)_2$; NH_4NO_3 etc. - unii oxizi metalici: K_2O; Na_2O; CaO; MgO, Al_2O_3 etc. - cele mai multe base de tipul $M(OH)_n$: NaOH; $Ca(OH)_2$; NH_4OH etc. ***2. Proprietățile fizice ale compușilor ionici*** Pentru deducerea proprietăților fiice ale compușilor ionici se vor realiza experimentele din fișa de activitate experimentală. Se solicită elevilor să citească fișa, insistând asupra modului de lucru. Reamintește elevilor normele de protecţia muncii în laborator, solicitându-le atenţie sporită în mânuirea lor pentru a evita eventualele accidente.	Cer explicaţii dacă este nevoie Notează noile cunoștințe în caiet. Realizează experimentele din fișa de activitate experimentală.	Descoperirea dirijată; Experimentul; Descoperirea dirijată;

ETAPA	ACTIVITATEA DESFĂŞURATĂ DE:		METODE ŞI PROCEDEE DIDACTICE
	PROFESOR	**ELEV**	
	Îndrumă activitatea practică, formează deprinderi corecte de lucru, dirijează observaţiile elevilor. Supraveghează completarea rubricilor din fişa de activitate experimentală (observaţii, concluzii). Se punctează împreună cu clasa principalele proprietăți fizice ale compușilor ionici: - stare de agregare: solidă; - culoare: divers colorate; - solubilitate: solubile în apă, insolubile în solvenți nepolari (ex. ulei, CCl_4, etc.); - conductibilitate electrică: conduc curentul electric în soluție sau în topitură; - au duritate mică fiind casante: se sfărâmă ușor sub acțiunea unor forțe exterioare; - au puncte de topire relativ ridicate. Informaţiile noi se prezintă pe ecran, de la videoproiector, cu ajutorul unei prezentări Power Point. Întărește și completează răspunsurile elevilor.	Prezintă rezultatele activităţii experimentale Notează în fişa de lucru, observaţiile şi concluziile.	Experimentul;
4. Fixarea cunoştinţelor	Se realizează cu ajutorul **fişei de lucru 2.**	Rezolvă exerciţiile propuse de profesor, îndrumaţi la nevoie. Un elev va rezolva sarcina la tablă	Conversaţia Algoritmizarea Problematizarea Modelarea
5. Asigurarea retenţiei şi a transferului	Temă pentru acasă: ➢ Finalizarea exerciţiilor din clasă. ➢ Să se realizeze un referat, cu tema: **„Importanța practică a compușilor ionici”.** Se fac aprecieri asupra participării elevilor la lecţie şi se vor nota elevii care au fost activi.	Notează tema pentru acasă Ascultă aprecierile	Conversaţia

FIȘA DE ACTIVITATE EXPERIMENTALĂ

Experimentul	Reactivi și ustensile	Modul de lucru	Observații	Concluzii
1. Observarea stării de agregare, a aspectului, a culorii	Sticlă de ceas Spatulă NaCl, $CuSO_4$	Puneți pe o sticlă de ceas o cantitate mică de NaCl/$CuSO_4$. Observați starea de agregare, aspectul, culoarea.	Clorura de sodiu este o substanță ....., ..., de culoare ..... Sulfatul de cupru este o substanță ....., ..., de culoare	Substanțele ionice sunt substanțe ***solide cristaline/lichide***.
2. Comportarea la mojarare	Mojar Spatulă NaCl $CuSO_4$	Puneți într-un mojar o cantitate mică de NaCl/$CuSO_4$ și mojarați.	Cristalul de NaCl/$CuSO_4$ este	Cristalele ionice ***sunt/nu sunt*** casante.
3. Solubilitatea	Pahare Erlenmayer/Berzelius Spatulă NaCl/$CuSO_4$ Apă, ulei.	Pregătiți două pahare și puneți puțină apă în primul pahar și puțin ulei în al doilea pahar. În fiecare pahar adăugați un vârf de spatulă de NaCl/$CuSO_4$ și agitați. Observați dacă sarea de dizolvă.	NaCl/$CuSO_4$ se dizolvă în ..... și nu se dizolvă în	Substanțele ionice ***sunt/nu sunt*** solubile în apă și ***sunt/nu sunt*** solubile în solvenți nepolari.
4.Conductibilitatea electrică	Baterie Fire conductoare Bec Pahar Berzelius NaCl/$CuSO_4$ Apă	Construiți un montaj format din baterie (4,5 V) bec, fire conductoare. Puneți într-un pahar Berzelius NaCl/$CuSO_4$ solidă și introduceți firele conductoare în sare. Observați dacă becul se aprinde. Repetați experimentul introducând firele în soluție de NaCl/$CuSO_4$ și introduceți firele conductoare în soluție.	NaCl/$CuSO_4$ în stare solidă ..... conduce curentul electric. Soluția apoasă de NaCl/$CuSO_4$ ..... curentul electric.	Substanțele ionice ***conduc/nu conduc*** curentul electric în stare solidă, ***conduc/nu conduc*** curentul electric în soluție.

FIȘA DE LUCRU 1

Electronegativitatea

1. Caracterul electropozitiv sau electronegativ al unui element poate fi apreciat prin valoarea electronegativității elementului.

Completează spațiile libere, astfel încât afirmațiile de mai jos să fie adevărate.

a) Electronegativitatea unui element reprezintă capacitatea unui atom legat al elementului de a ..... electronii dintr-o legătură înspre el.

b) Un element, al cărui atom are o tendință mare de a atrage electroni, este ..... electronegativ și are electronegativitate ..... .

c) Un element, al cărui atom are o tendință ..... de a pierde electroni, este puternic electropozitiv și are electronegativitate ..... .

d) Metalele au electronegativități mai ..... de 1,7, iar nemetalele au electronegativități mai ..... de 1,7.

e) În perioadă, electronegativitatea crește de la grupa ..... la grupa ..... .

f) În grupă, electronegativitatea ..... de jos în sus.

g) Odată cu creșterea electronegativității, ... caracterul metalic și ..... caracterul nemetalic.

h) Într-o perioadă, metalul alcalin are electronegativitatea cea mai ....., iar halogenul are electronegativitatea cea mai ..... .

2. Asociați prin săgeți fiecărui element din șirul A caracterul chimic corespunzător din șirul B.

A: K Ca As Br

B: caracter metalic, caracter nemetalic

3. Se consideră următoarele elemente și electronegativitățile lor: Li (1,0), S (2,5) Mg (1,2), Br(2,8). Indicați care dintre elemente sunt metale și care sunt nemetale.

FIŞĂ DE LUCRU 2

Aplicaţii teoretice pentru fixarea cunoştinţelor

Completaţi spaţiile libere.

1. Legătura ionică se realizează prin ..... de ..... de la un element cu caracter ..... la un element cu caracter ....., urmată de atracţia ..... dintre ..... formaţi.

2. Formula unui compus ionic indică ..... în care se găsesc ..... în reţeaua .....

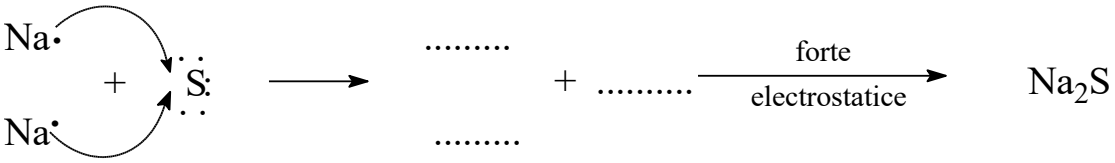
3. În reţeaua Na_2O raportul în care se găsesc ionii de Na^+ şi O^{-2} este de ..... : ..... ;

4. În reţeaua CaF_2 raportul în care se găsesc ionii de Ca^{+2} şi F^- este de ..... : ..... .

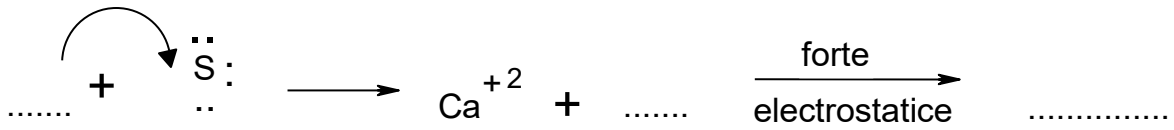
5. Caracteristicile legăturii ionice:

- este de natură .....
- .... orientată în spaţiu;
- …… …….. puternică.

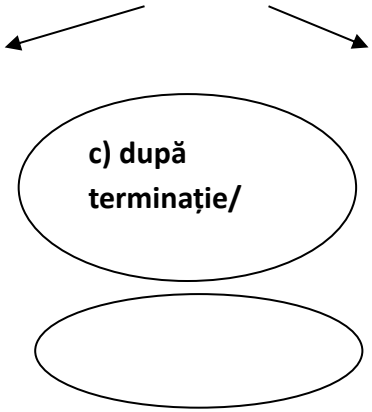
6. Completaţi schema care indică formarea legăturii ionice .



7. Completaţi schema care indică formarea legăturii ionice.



SECȚIUNEA 2 Alte lucrari din domeniul educatiei -Modele de proiecte



Profesor: Pădure Elena-Dana

Unitatea: Liceul Teoretic Buziaş

PROIECT DIDACTIC

Clasa: a VII-a

Aria curriculară: Limbă şi comunicare

Disciplina: Limba şi literatura română

Profesor: Pădure Elena-Dana

Unitatea de învățare: *Harta sentimentelor*

Tema: ***Adjectivul***

Tipul lecţiei: de consolidare a cunoștințelor

Durata: 50 min

Competenţe generale și competenţe specifice*:*

2. Receptarea textului scris de diverse tipuri

2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative şi critice pe marginea unor texte diverse;

4. Utilizarea corectă, adecvată şi eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise

4.1. Utilizarea structurilor sintactice și morfologice de bază ale limbii române standard pentru înţelegerea şi exprimarea corectă și precisă a intenţiilor communicative;

4.2. Aplicarea achizițiilor lexicale și semantice de bază, în procesul de înțelegere și de exprimare corectă a intențiilor comunicative;

4.4. Utilizarea deprinderilor dobândite pentru monitorizarea corectitudinii comunicării, prin raportarea la normă.

Competenţe vizate/ Obiective operaţionale:

La sfârşitul lecţiei elevii vor fi capabili:

a) Cognitive:

C1: să definească adjectivul și locuțiunea adjectivală;

C2: să explice modalitatea de formare a unor adjective date;

C3 : să deosebească între tipurile de adjective;

C4: să precizeze gradele de comparație ale adjectivului;

C5: să enumere posibilitățile combinatorii ale acestuia;

C6: să realizeze corect acordul adjectivului cu substantivul determinat;

C7: să identifice forma corectă a adjectivelor în contexte diverse.

b) Psihomotorii:

- ✧ să utilizeze corect mijloacele auxiliare folosite, tabla, spaţiul caietului, al fişelor de lucru;

c) Afective:

- ✧ să manifeste spirit de colegialitate şi cooperare în cadrul echipei;
- ✧ să participe cu interes la activitate;
- ✧ să se autoevalueze corect, dovedind astfel obiectivitate.

Strategia didactică:

a) Metode şi procedee: învăţarea prin cooperare, învăţarea prin descoperire (ghicitoarea) exerciţiul, conversaţia, ciorchinele, chestionar de autoevaluare.

b) Mijloace de învăţământ: fişe de experţi, fişe de evaluare, fişe de autoevaluare, tabla, caiete, RED, videoproiector.

c) Forme de organizare a activităţii: activitate individuală, activitate pe grupe, activitate în perechi, activitate frontală.

d) Resurse şi managementul timpului:

- spaţiu de lucru: sala de clasă;
- capacităţi normale de învăţare ale elevilor;
- cunoştinţele lor anterioare;
- timpul de învăţare: 50 minute.

Modalităţi de evaluare:

-evaluare frontală;

-evaluare formativă;

-evaluare orală;

-evaluare prin calificative;

-chestionar de autoevaluare.



Bibliografie:

1. *** Curriculum Național - *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele V – VIII*, București, 2017;
2. Banaduc, Ioana, *Ghid de practică pedagogică: specializarea limba și literatura română, Timișoara,* Editura Eurobit, 2010.
3. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2006;
4. Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Șerban, Marilena, *Limba și literatura română – manual pentru clasa a VII -a*, Grup Editorial Art Klett București, 2020;
5. Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Șerban, Marilena, *Limba și literatura română – Ghidul profesorului pentru clasa a VII -a*, Grup Editorial Art Klett București, 2020;

6. Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Șerban, Marilena, *Limba și literatura română – Caietul elevului*, Grup Editorial Art Klett București, 2020;

SCENARIUL DIDACTIC

1. EVOCAREA (10 minute)

Se asigură climatul necesar bunei desfăşurări a lecţiei, se pregătesc materialele. Se verifică tema pentru acasă. Prin intermediul conversaţiei se actualizează cunostinţele privind lecția anterioară.

Exercițiu de dezgheț: rezolvarea ghicitorii (anexa 1), iar prin intermediul aceastei sarcini de lucru, elevii sunt conduşi spre lecţia de zi. Pentru o scurtă relaxare se va juca jocul: ***Cine sunt, cum sunt?***

Se precizează că prenumele fiecăruia reprezintă substantive proprii, iar însuşirile reprezintă adjective.

Fiecare elev îşi va scrie prenumele pe un cartonaş colorat şi o însuşire care ar trebui să i se potrivească, care să înceapă cu aceeaşi literă cu care începe prenumele. (exemplu: Adi-ambiţios).

2 . REALIZAREA SENSULUI (30 de minute)

Se anunță titlul lecției, ***Adjectivul- consolidare*** se notează pe tablă și se prezintă obiectivele operaționale.

Elevii împărţiţi în patru grupe (a câte trei, respectiv doi elevi) primesc fişele de experţi (Anexa 2) în vederea consolidării cunoştinţelor despre adjectiv.

Pe baza fișelor distribuite se urmărește consolidarea adjectivului după cum urmează:

Fișa nr.1: elevii definesc adjectivul, îl clasifică după flexiune și origine, recunosc modurile de formare ale acestuia;

Fișa nr. 2 : recunosc gradele de comparaţie ale adjectivelor în diverse contexte;

Fișa nr. 3: definesc locuțiunile adjectivale, stabilesc sinonime corespunzătoare acestora, acordă adjectivele cu substantivele determinate;

Fișa nr.4: elevii stabilesc funcțiile sintactice ale adjectivelor, respectiv posibilitățile combinatorii ale adjectivului (centru sau adjunct din enunțurile date).

După rezolvarea cerinţelor, se solicită elevilor să prezinte rezultatul muncii lor.

Se recomandă să fie atenţi la păreri, observaţii, sugestii. Se face corectarea exerciţiilor, fiind desemnat un reprezentant pentru a răspunde la întrebările formulate. Ceilalţi colegi vor asculta şi vor corecta exerciţiile.

Pe parcursul rezolvării exercițiilor de pe fișă, profesorul le adresează și alte întrebări referitoare la adjectiv, urmărindu-se astfel consolidarea cunoștințelor referitoare la acesta.

După rezolvarea sarcinilor fiecărei grupe, profesorul împreună cu elevii, va puncta, sub forma unui ciorchine (Anexa 3), informațiile desprinse prin intermediul exercițiilor din fișele de lucru, cerând elevilor să exemplifice acolo unde este cazul:

- definiţie;
- clasificare: felul adjectivului și modurile de formare;
- gradul de comparaţie;
- acordul cu substantivul determinat;
- locutiunea adjectivală;
- posibilități combinatorii ale adjectivului;

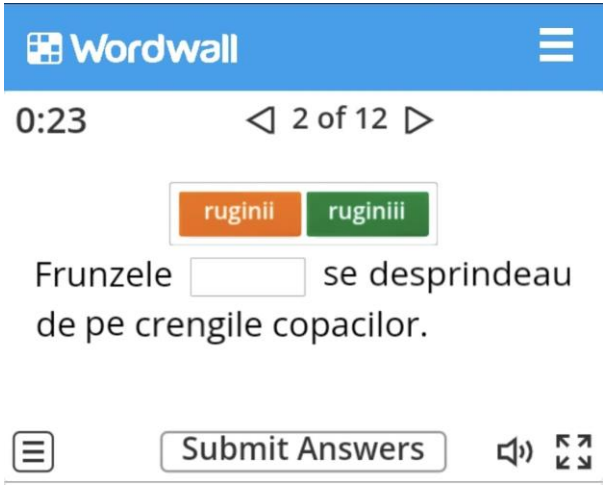
Se realizează astfel consolidarea practică și teoretică a adjectivului. Noțiunile teoretice și exemplele aferente se completează pe fișa de lucru pe care o vor atașa la portofoilu.

3. REFLECŢIA (6 minute)

Feedback-ul are loc pe parcursul lecției, întărirea făcându-se treptat. După realizarea fiecărei sarcini, profesorul face aprecieri în legătură cu calitatea şi nivelul activităţii elevilor.

Elevii rezolva un scurt joc*:* ***Pastila de ortografie*** !

https://wordwall.net/resource/30406055/alege-forma-corect%c4%83-a-adjectivului



4. EVALUAREA (2 minute)

Pe parcursul lecției, echipele își completează reciproc răspunsurile, dacă este necesar, asigurându-se astfel și interevaluarea. Profesorul face aprecieri verbale pe parcursul întregii lecții, iar la sfârșitul orei vor primi note elevii care au avut o activitate deosebită și s-au remarcat în timpul lecției.

5.EXTENSIA (2 minute)

Profesorul împarte elevilor fișe pentru realizarea feedback-ului: *Bagaj de cunoştinţe* (Anexa 5), iar aceștia le completează; Se fixează tema: fișa de lucru înmânată de profesor: *Caietul elevului.*

ANEXA 1

Sunt…, ce sunt oare?

cuvant ce are

Mărime și formă, gust și culoare

Sunt ghiocelul argintat

Pe câmpul împrimăvărat.

Laleaua roșie mai sunt

Și-ntinsul, verdele pământ

Sunt norul alb și trecător

Și soarele strălucitor.

Rotundul măr, gustos, din pom,

Cules de înțeleptul om.

Am strai ales, de sărbători,

Pe unde trec, eu semăn flori.

Chiar substantivul, frate – meu,

Mă cheamă să-l ajut mereu.

și nu lipsesc din adunare

Ca să împart la fiecare

O însușire, două, trei...

Sunt bun și harnic, dragii mei!

Isteț, dorit și inventiv,

Eu sunt frumosul ADJECTIV!

(*Bucuria de a scrie compuneri,* Marcela Peneș, Editura Aramis, 2005)

Anexa 2

Fişa nr. 1
Adjectivul. Felul adjectivului și modurile de formare

Exercițiul nr. 1

Completează enunțurile de mai jos cu răspunsurile potrivite.

- ✧ Adjectivul este partea de vorbire flexibilă care exprimă_____
- ✧ Adjectivul poate determina un_____

sau un _____.

- ✧ Adjectivul „ascuțit” este un adjectiv provenit din_____
- ✧ Adjectivul „lucios” este variabil cu_____

Exercițiul nr.2

Colorează căsuțele din dreapta adjectivelor invariabile. Scrie, în pătratul din dreptul adjectivelor variabile, cifra corespunzătoare numărului de forme flexionare.

argintiu ☐	inimos ☐	viu ☐
atent ☐	feroce ☐	perspicace ☐
bun ☐	vernil ☐	bălai ☐
gri ☐	tare ☐	zglobiu ☐
nou ☐	scump ☐	cumsecade ☐

Exercițiul nr. 3

Unește adjectivele din coloana A cu modalitatea de formare potrivită din coloana B.

A	**B**
(raft) instabil	derivare
(mâini) tremurânde	
(om) răuvoitor	compunere
(gard) vopsit	
(geam) albăstrui	schimbarea valorii gramaticale
(pulover) galben-auriu	
asemenea (oameni)	





Fișa nr.2

Gradele de comparație ale adjectivelor

Exercițiul nr. 1
Identifică greșelile din cadrul enunțurilor de mai jos, apoi rescrie-le corect.

✧ Adjectivul subliniat din enunțul „El este un băiat inteligent.” este la gradul comparativ de egalitate.

_____

✧ Gradul comparativ de inegalitate, de inferioritate se realizează cu ajutorul adverbelor „mai” și „mult”.

_____

✧ Adjectivul subliniat din enunțul „Cel mai bun eseu este al Mariei.” este la gradul superlativ absolut de superioritate.

_____

Exercițiul nr. 2
Citește enunțurile următoare cu atenție. Pentru fiecare adjectiv subliniat scrie gradul precizat între paranteze.

✧ Mihai este _____ (gradul comparativ de egalitate) înalt ca fratele său.

✧ Iulian este _____ (gradul superlativ relativ de superioritate) rapid jucător

din echipa sa.

✧ Elevul este _____ (gradul superlativ absolut de inferioritate) pregătit pentru test.

Exercițiul nr. 3

Adjectivul din enunțul „Ai o rochie foarte frumoasă, Maria!” se află la gradul:

✧ pozitiv;

✧ superlativ relativ de superioritate;

✧ comparativ de inegalitate, de superioritate;

✧ superlativ absolut de superioritate.

Exercițiul nr. 4

Alcătuiește câte un enunț în care să integrezi:

✧ un adjectiv care nu are grade de comparație

_____

✧ un mijloc expresiv de redare a superlativului absolut

_____



Fișa nr. 3

Locuțiunile adjectivale. Acordul adjectivului cu substantivul

Exercițiul nr.1

Stabilește valoarea de adevăr a următoarelor enunțuri, notând litera A, dacă acestea sunt adevărate, sau litera F, dacă sunt false.

✧ Locuțiunea adjectivală reprezintă un grup unitar de cuvinte cu valoare morfologică și sintactică proprie adjectivului.

✧ Locuțiunile adjectivale pot avea grade de comparație.

✧ Locuțiunea adjectivală „lipit pământului” are ca antonim adjectivul „bogat”.

Exercițiul nr. 2

Unește locuțiunile adjectivale din coloana A cu adjectivele potrivite din coloana B.

A	B
în floarea vârstei	bogat
din topor	adoptat
tobă de carte	instruit/învățat
de seamă	grosolan
luat de suflet	important
într-o ureche	nebun.

Exercițiul nr. 3

Oferă trei exemple de locuțiuni adjectivale care au în componența lor substantivul „floare”, apoi alcătuiește enunțuri cu acestea.

_____

_____

_____

Exercițiul nr.4

Completează versurile de mai jos cu forma potrivită a adjectivului din paranteză, realizând astfel acordul dintre substantiv și adjectiv.

„Din văzduh _____ (cumplit) iarnă cerne norii de zăpadă,
_____(lung) troiene _____(călător) adunate-n cer grămadă.
Fulgii zbor, plutesc în aer ca un roi de fluturi _____ (alb),
Răspândind flori de gheață pe ai țării umeri _____(dalb).”

Iarna de Vasile Alecsandri



Fișa nr. 4

Posibilități combinatorii ale adjectivului

Exercițiul nr. 1

Completează definițiile de mai jos cu răspunsurile potrivite.

❖ În cadrul unei propoziții, adjectivul se combină cu alte cuvinte, fiind _____ sau _____.

❖ Ca adjunct, adjectivul poate avea funcția sintactică de atribut adjectival în grupul _____ și nume predicativ în grupul _____.

Exercițiul nr. 2

Citește cu atenție enunțurile de mai jos, identifică adjectivele, apoi precizează felul acestora și funcția sintactică pe care o îndeplinesc.

❖ Mâinile fetei erau tremurânde din cauza emoțiilor.

_____

❖ Lucrarea scrisă de tine a câștigat concursul.

_____

❖ Dumneaei este o doamnă bine.

_____

❖ Copilul este neatent la explicațiile tatălui.

_____

Exercițiul nr. 3

Adjectivul subliniat din enunțul „El este bucuros să ne revadă.”este:

a) centru și are funcția sintactică de atribut adjectival în grupul nominal;
b) adjunct și are funcția sintactică de atribut adjectival în grupul verbal;
c) adjunct și are funcția sintactică de nume predicativ în grupul verbal;
d) centru și are funcția sintactică de nume predicativ în grupul verbal.

Exercițiul nr. 4

Alcătuiește un enunț în care adjectivul „perseverent” să aibă calitate de centru de grup și să fie determinat de un circumstanțial de scop.

_____

Timp de lucru 10 minute

FISA DE EVALUARE

Pastila de ortografie!

1. **Subliniază forma corectă din propoziţiile de mai jos:**
   https://wordwall.net/resource/30406055/alege-forma-corect%c4%83-a-adjectivului

a) **Silitori/ Silitorii** elevi citeau opera literară *Frunza* de Emil Gârleanu.

b) Toti au apreciat răspunsul său **complet/ complect.**

c) La sfârşit de an şcolar, le- am oferit **dragilor/dragelor** mele profesoare câte un buchet de flori.

d) Aş vrea să o revăd pe **vechia-vechea** mea prietenă.

e) Ne place să identificăm greşelile **frecvente-fregvente** de la posturile de televiziune.

f) Gazdele au remarcat cât de **mândri-mândrii** sunt invitaţii lor din această seară.

g) Are **cel mai principal** rol / rolul **principal** în piesa aceea.

h) Băiatul **cel/ce-l** mai cuminte a fost lăudat de profesori.

i) **Ce-a/ cea** făcut Maria?

.

SECȚIUNEA 2 -Modele de proiecte

Profesor: Pădure Elena-Dana

Unitatea: Liceul Teoretic Buziaş

Unitatea I: Despre mine. Selfie ; Limba și literatura română, Editura Art Educațional, clasa a V-a

Tema: Prietenul meu, Ioana Pârvulescu- caracterizarea personajelor

Tipul lecţiei: mixtă (dobândire și sistematizare de cunoștințe și deprinderi);

Metode și procedee: conversaţia, lucrul cu manualul, mozaicul, cvintetul, harta personajelor, munca independentă folosind TIC;

Forme de organizare: frontală, pe grupe și individuală;

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili: să identifice trăsăturile fizice și morale ale personajelor; să prezinte mijloacele de caracterizare din textul narativ literar în discuție, să alcătuiască un cvintet (poezie de cinici versuri) în care să surpindă trăsăturile definitorii ale personajelor prin stimularea imaginației și creativității.

În următoarele etape ale acestui demers didactic, am dezvoltat pe lângă competența cheie, Comunicare în limba maternă, care reprezintă în principal, obiectul disciplinei limba și literatura română, următoarele: competențe metacognitive, competențe sociale și civice și competențe digitale.

Punctul de plecare al activității este bazat pe cunoștințele proprii la care se pot adăuga altele noi. Folosesc ca punct de acces câte o foaie pe care o înmânez fiecărui elev, pe care este desenată cu suc de lămâie, o hartă a povestirii. Cu ajutorul unei surse de încălzire, pe baza fenomenului de oxidare a acidului citric conținut în sucul de lămâie, elevii refac această hartă, completează datele cunoscute din lecțiile anterioare (autor, indici spațio-temporali, idei principale), constatând că nu cunosc suficiente informații cu privire la personaje, componente importante ale hărții povestirii. Această constatare determină intuirea subiectului lecției.

Pentru etapa realizării sensului, folosesc Mozaicul, metodă ce stimulează gândirea critică, spiritul de cooperare, de echipă, iar această formă de organizare pe grupe de elevi, îndeplinește dezideratul pilonilor educației: A învăța regulile conviețuirii, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți.

Clasa este împărțită în patru grupe corespunzătoare numărului de personaje din text. Aceste grupe inițiale dezbat următoarele întrebări: Care este personajul preferat? De ce? Se sparg grupele inițiale, formându-se altele noi, grupe care poartă numele personajelor din text. (Bogdan , Adi, Claudia, profesoara de istorie).

Fiecare grupă primește câte un tabel pe care urmează să-l completeze după cum urmează:

(Numele personajului, portret fizic, moral, citate ilustrative din care reies trăsăturile fizice și cele morale, mijloace de caracterizare, concluzii cu privire la tipul de personaj). Tabelul completat are dublu scop: dirijează căutarea informațiilor, oferă pașii pe care trebuie să-i urmeze în realizarea planului caracterizării personajului. În noile grupe se studiază textul suport, au loc discuții pentru rezolvarea cerințelor, se completează tabelul primit, formându-se experți în portretizarea personajelor: Adi, Claudia, Bogdan, profesoara de istorie. Lucrând în echipă, elevii vor evidenția trăsăturile personajelor în discuție (BOGDAN, elev în clasa a V-a, bun la matematică, are probleme la română, are o șuviță de păr pe frunte, poartă ochelari, îndrăzneț) în fragmentele din text în care acestea sunt ilustrate.

Experții se întorc în grupele inițiale și prin predare reciprocă, prezintă concluziile cu privire la portretul personajului în care au devenit experți. Fiecare grup realizează în scris planul caracterizării personajului preferat în funcție de elementele obținute în urma studierii textului și îl prezintă colegilor din celeilalte grupe. Prin această metodă am urmărit dezvoltarea competenței civice și interpersonale, prin care se încurajează gândirea autonomă, spiritul de cooperare și deschidere spre interacțiune, permițându-se valorificarea aptitudinilor și capacităților elevilor.

În ultima etapă a lecției, Reflecția, folosesc Cvintetul, o metodă creativă, prin care în cinci versuri se sintetizează un conținut de idei. Indicații pentru realizarea cvintetului:

1. Primul vers- un cuvânt cheie referitor la discuție, numele personajului - CLAUDIA

2, Al doilea vers alcătuit din două cuvinte care descriu personajul în discuție, fiind adjective -visătoare, creativă

3. Al treilea vers alcătuit din trei cuvinte care exprimă a acțiune, fiind de regulă verbe la modul gerunziu- iubind, visând, citind

4. Al patrulea vers conține patru cuvinte și exprimă sentimentele față de subiect-neîndemânatică în relațiile cu oamenii

5, Al cincilea vers –un cuvânt care sintetizează cele prezentate- fricoasă

Competența digitală, prin utilizarea TIC, pentru rezolvarea temei

Tema pentru acasă va consolida noțiunile însușite, iar elevii sunt invitați să comunice prin e-mail, caracterizarea unui personaj, urmând planul elaborat în clasă, folosind informațiile existente în tabele. Receptorul poate fi un alt coleg sau profesorul de limba și literatura română, urmărind prin aceasta, adaptarea la situația de comunicare, realizându-se un dialog formal sau informal, în funcție de receptor.

Bibliografie:

7. *** Curriculum Național - *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele V – VIII*, București, 2017;

8. Banaduc, Ioana, *Ghid de practică pedagogică: specializarea limba și literatura română, Timișoara,* Editura Eurobit, 2010.

9. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2006;

10. Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Șerban, Marilena, *Limba și literatura română – manual pentru clasa a V -a*, Grup Editorial Art Klett București, 2020;

11. Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Șerban, Marilena, *Limba și literatura română – Ghidul profesorului pentru clasa a V -a*, Grup Editorial Art Klett București, 2020;

12. Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Șerban, Marilena, *Limba și literatura română – Caietul elevului*, Grup Editorial Art Klett București, 2020;

PROIECT DIDACTIC

Cadru didactic: Huțu Andreea-Iuliana

Unitatea școlară: Grădinița cu Program Prelungit, Vânători



Cadru didactic: Huțu Andreea-Iuliana

Unitatea școlară: Grădinița cu Program Prelungit, Vânători

Grupa: Mare „Albinuțele”

Tema anuală: „Când, cum și de ce se întâmplă?”

Tema săptămânii: „Lumină din Lumină”

Tema zilei: „Surprizele Iepurașului Țup-Țup”

Tema activității: „Tablou de Paște”

Domeniul experiențial: Domeniul Estetic și Creativ

Categoria de activitate: Activitate artistico-plastică

Tipul activității: Consolidare a cunoștințelor

Forma de realizare: Pictură

Scopul activității: Consolidarea deprinderii de a utiliza tehnica de lucru dată în realizarea unei compoziții plastice;

Obiective operaționale:

O$_1$: să identifice materialele de lucru necesare pentru realizarea lucrării propuse, denumindu-le;

O$_2$: să execute corect exercițiile de încălzire a mușchilor mici ai mâinilor;

O$_3$: să picteze tabloul fără a depăși conturul, respectând modelul dat;

O$_4$: să analizeze în spirit critic şi autocritic atât lucrarea proprie, cât şi lucrările colegilor.

Strategia didactică:

- **Metode și procedee didactice:** conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, turul galeriei;
- **Materiale didactice:** tablouri de Paște; acuarele, pahare, apă, pensule, tablă magnetică, magneți, coșuleț cu ouă roșii, stickere;
- **Forma de organizare:** frontal, individual;

Resurse:

- **Temporale:** 30 de minute
- **Spațiale:** sala de grupă
- **Umane:** 24 preșcolari

Bibliografie:

- Glava. A., Tătaru. L., Chiș. O. (2014). *PIRAMIDA CUNOAȘTERII. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar.* Pitești: Editura Diamant.

DEMERSUL DIDACTIC

Nr. crt.	Etapele activității	OB.	Timp	Conținutul instructiv-educativ	Strategia didactică			Evaluare
					Metode și procedee	Mijloace didactice	Forma de organizare	
1.	**Momentul organizatoric**		1 min	Se asigură condițiile necesare desfășurării activității: - Aerisirea sălii de grupă; - Aranjarea mobilierului pentru activitate; - Pregătirea materialelor didactice necesare pentru desfășurarea activității.				
2.	**Captarea atenției**		1 min	Pentru a capta atenția copiilor, folosesc o surpriză adusă de iepurașul Țup-Țup, un coș cu ouă roșii.	*Conversația*	*Coș cu ouă roșii*	*Frontal*	
3.	**Reactualizarea cunoștințelor**		2 min	În această etapă, voi adresa copiilor următoarele întrebări: - *Cum ne pregătim noi pentru Sărbătoare Paștelui?* (vopsim ouă, coacem pască etc.)	*Conversația*		*Frontal*	

				- *În ce culori vopsim noi ouăle?* (roșu, verde, roz etc.) - *Dar care este culoarea predominantă a ouălor de Paște? Cum sunt ele în general?* (roșii) - *Ce simbolizează această culoare?* (sângele Domnului).				
4.	**Enunțarea temei și a obiectivelor**		2 min	Anunț copiii titlul și obiectivele propuse pentru activitatea pe care urmează să o desfășurăm: „Iepurașul Țup-Țup ne-a trimis un coșuleț cu ouă roșii și s-a gândit ca noi astăzi să pictăm un tablou de Paște, care îl ilustrează pe iepuraș cu acest coșuleț de ouă în mână. Vom utiliza tehnica picturii clasice și vom lucra cu atenție, pentru a nu depăși conturul.”	*Conversația* *Explicația*		*Frontal*	
5.	**Prezentarea conținutului și dirijarea învățării**		18 min	***Analiza modelului educatoarei:*** Prezint preșcolarilor lucrarea model (Anexa 1) și o analizăm împreună:	*Conversația*	*Lucrarea model;*	*Frontal*	

		O_1		- *Ce observaţi în lucrare?* - *Ce culori am folosit pentru a picta tabloul?* ***Intuirea materialelor:*** Copiii vor intui materialele aflate pe măsuțe: acuarele de culori diferite (roșu, roz, maro, verde și portocaliu), pensule, pahare cu apă și tablourile pregătite pentru pictură. ***Explicația și demonstrația tehnicii de lucru:*** Explic copiilor modul de lucru și le reamintesc că trebuie să fie foarte atenți, pentru a nu depăși conturul elementelor din tablou.	*Explicaţia* *Demonstraţia*	*Acuarele;* *Pensule;* *Pahare cu apă;* *Tablouri;*	*Frontal*	*Capacitatea copiilor de a identifica materialele de lucru necesare pentru realizarea lucrării propuse, denumindu-le;*
		O_2		***Exerciții pentru încălzirea mușchilor mici ai mâinii:*** Înainte de începerea propriu-zisă a lucrării, realizăm exerciții de încălzire a mușchilor mici ai mâinii: „Închid pumnii și-i desfac,	*Exerciţiul* *Demonstraţia*		*Frontal*	*Capacitatea copiilor de a executa corect*

				Degetelor fac pe plac. 1-2, 1-2, faceți toți la fel ca noi! Degetele-mi sunt petale, Le deschid ca pe o floare. 1-2, 1-2, faceți toți la fel ca noi! Apoi la pian cântăm, Urechile le încântăm. 1-2, 1-2, faceți toți la fel ca noi!”	*Exercițiul*			*exercițiile de încălzire a mușchilor mici ai mâinilor;*
		O_3		***Executarea temei de către preșcolari:*** Copiii încep realizarea lucrării individuale, iar eu supraveghez modul de lucru și ofer ajutor/sugestii dacă este cazul.			*Individual*	*Capacitatea preșcolarilor de a picta tabloul fără a depăși conturul, respectând modelul dat;*
6.	**Asigurarea retenției și a transferului**		1 min	Întreb preșcolarii cum s-au simțit în timpul activității și ce tablou au pictat la activitatea de astăzi.	*Conversația*		*Frontal*	
7.	**Evaluarea activității**		4 min	Realizăm o expoziție a lucrărilor în fața grupei, așezându-le pe tabla	*Conversația*			

		O_4		magnetică. Copiii admiră lucrările și fac aprecieri și autoaprecieri asupra acestora, ținând cont de criterii precum: aspectul estetic, gradul de finalizare, respectarea conturului și a indicațiilor date.		*Lucrările copiilor; Tabla magnetică; Magneți;*	*Frontal* *Individual*	*Capacitatea copiilor a analiza lucrările în spirit critic și autocritic;*
8.	**Încheierea activității**		1 min	Fac aprecieri verbale individuale și colective privind implicarea copiilor în activitate, dar și a comportamentului acestora din timpul activității. În final, copiii primesc câte un sticker de la iepurașul Țup-Țup.	*Conversația*	*Stikere*	*Frontal* *Individual*	

Anexa 1



PROIECT DIDACTIC

Nume și prenume cadru didactic: Huțu Andreea-Iuliana
Unitatea școlară: Grădinița cu Program Prelungit, Vânători

Cadru didactic: Huțu Andreea-Iuliana

Unitatea școlară: Grădinița cu Program Prelungit, Vânători

Grupa: Mare „Albinuțele”

Tema anuală de studiu: „Cum este, a fost și va fi aici pe Pământ?”

Proiect tematic: „În lumea viețuitoarelor”

Tema săptămânii: „Prietenii din curtea bunicilor”

Tema zilei: „Prieteni de la fermă”

Tema activității: „În lumea animalelor domestice”

Domeniul experiențial: Domeniul Științe

Categoria de activitate: Cunoașterea Mediului

Mijloc de realizare: Joc didactic

Scopul activității: Consolidarea cunoștințelor preșcolarilor referitoare la animalele domestice, hrana animalelor domestice, precum și la foloasele pe care acestea le oferă omului;

Obiectivele operaționale:

O_1: să recunoască animalele domestice lipite pe tabla magnetică, denumindu-le;

O_2: să identifice corect animalul domestic care consumă hrana reprezentată pe jetonul extras;

O_3: să asocieze corect produsele obținute de la animalele domestice, cu animalul care le oferă (ou – găină; lapte – vacă etc.);

O_4: să formuleze răspunsuri corecte din punct de vedere gramatical și coerente, la întrebările adresate de educatoare;

O_5: să respecte regulile jocului;

Strategia didactică:

- **Metode și procedee didactice:** conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, problematizarea, metoda cubului, jocul didactic;
- **Materiale didactice:** coș, plic, scrisoare, siluete cartonate cu animale, tablă magnetică, jetoane magnetice (care ilustrează imagini cu hrana animalelor domestice și produse obținute de la acestea), saci colorați, cub, stikere cu animale domestice;
- **Forme de organizare:** frontal, individual;

Resurse:

- **Temporale:** 30-35 de minute;
- **Spațiale:** sala de grupă;
- **Umane:** 24 de preșcolari;

Sarcina didactică: Identificarea corectă a animalului domestic, în funcție de hrana pe care o consumă și de produsele obținute de la acestea; formularea unor răspunsuri corecte și coerente la întrebările educatoarei referitoare la animalele domestice.

Regulile jocului:

Copiii se vor juca astăzi cu animalele domestice de la fermă:

- ***Reguli de joc:***

✓ Copiii vor extrage, pe rând, jetoane magnetice cu imagini care ilustrează hrana animalelor domestice și vor identifica animalul care consumă hrană prezentată;

✓ Copiii vor extrage jetoane magnetice cu imagini care ilustrează diferite produse obținute de animalele domestice și vor identifica animalul de la care se obține produsul prezentat;

✓ Copiii vor rostogoli cubul, apoi vor primi întrebări despre animalul ilustrat și vor formula răspunsuri logice și corecte din punct de vedere gramatical;

- ***Reguli de conduită:***

- ✓ Copiii vor respecta regulile jocului și își vor aștepta rândul pentru a participa;
- ✓ Răspunsurile corecte vor fi recompensate cu aplauze și aprecieri verbale.

Elemente de joc: aplauze, elemente surpriză;

Modalități de evaluare: aprecieri verbale

Bibliografie:

- Glava. A., Tătaru, L., Chiș. O. (2014). *PIRAMIDA CUNOAŞTERII. Repere metodice în aplicarea curriculumului preşcolar*. Pitești: Editura Diamant.

DEMERSUL DIDACTIC

Nr. crt.	Etapele activității	OB.	Timp	Conținutul instructiv-educativ	Strategia didactică			Evaluare
					Metode și procedee	Mijloace didactice	Forma de organizare	
1.	**Momentul organizatoric**		1 min	Se asigură condițiile necesare desfășurării activității: - Aerisirea sălii de grupă; - Aranjarea mobilierului pentru activitate;				

				- Pregătirea materialelor didactice necesare pentru desfășurarea activității;				
2.	**Captarea atenției**		2 min	Captarea atenției se realizează prin descoperirea materialelor din coșul primit în dar de la fermierul Andrei: 1 plic și 2 săculeți colorați. Copiii descoperă întâi ce se află în plic: siluetele unor animale domestice de la fermă: vacă, porc, oaie, cal, iepure, găină, câine, pisică și o scrisoare de la invitatul nostru special.	*Conversația*	*Coș cu materiale didactice: 1 plic, 2 saci;* *Siluete cartonate cu animale domestice;*	*Frontal*	
3.	**Enunțarea temei și a obiectivelor**		2 min	Prin intermediul scrisorii de la fermier, anunț copiii tema și obiectivele activității: *„Dragi copii, am aflat de la doamna educatoare că vouă vă*	*Conversația*	*Scrisoare*	*Frontal*	

				plac animalele de la fermă și știți foarte multe despre acestea. Așadar, v-am pregătit special un joc despre animalele de la ferma mea, care se numește: În lumea animalelor domestice”. *Ne vom distra cu acest joc și îmi veți demonstra cât de isteți sunteți și cât de multe cunoașteți despre viața la fermă. Sunteți pregătiți să ne jucăm?”*	*Explicația*			
4.	**Prezentarea conținutului și dirijarea învățării**	O_1	15 min	Preșcolarii sunt așezați în semicerc pe scăunele. ***Introducerea în joc*** se realizează prin așezarea animalelor primite în dar de la fermier, pe tabla magnetică, denumirea acestora și intuirea materialelor didactice: „am în coș doi saci colorați, numerotați cu cifre (1;2) – în funcție de probă, iar pe fiecare sac este scrisă o sarcină didactică.	*Conversația*		*Frontal* *Frontal*	*Capacitatea copiilor de a denumi animalele domestice lipite pe*

				Explicarea și demonstrarea jocului: Pentru a asigura o înțelegere clară a jocului, se explică regulile acestuia în detaliu: „- Dragilor, regulile jocului nostru sunt simple și clare: 1. Alegem săculețul cu prima probă, eu vă citesc sarcina de lucru, iar voi o veți rezolva, câte unul, pe rând. 2. Apoi aleg săculețul cu numărul 2, citesc sarcina de lucru, iar voi o veți rezolva, câte unul, pe rând. 3. Fiecare răspuns corect va fi apreciat prin aplauze. 4. Pe parcursul întregului joc se face liniște pentru a auzi toate răspunsurile.” ***Jocul de probă:*** După explicarea jocului, se realizează jocul de probă pentru	*Explicația*	*Tabla magnetică;* *Saci colorați;*		*tabla magnetică;*

		O_5		asigurarea înțelegerii corecte a acestuia. Astfel, se va alege un copil care va ieși în față și va prezenta regulile jocului în ordinea spusă de mine. ***Desfășurarea jocului propriu-zis:*** Aleg sacul cu numărul 1 și citesc cerința: *„Extrage un jeton din sac și identifică animalul de pe tablă care consumă hrana ilustrată/desenată!”* Pe rând, fiecare copil vine și extrage câte un jeton, rezolvând cerința. După ce toate jetoanele cu hrană au fost asociate animalelor de pe tablă, aleg sacul cu numărul 2 și citesc cerința: *„Extrage un jeton din sac și spune de la ce animal am obținut produsul ilustrat/desenat pe acesta!”*	*Demonstrația*		*Frontal*	

		O_2		Pe rând, fiecare copil vine și extrage câte un jeton, rezolvând cerința. Se apreciază răspunsurile corecte ale fiecărui copil și se recompensează prin aplauze.	*Jocul didactic* *Explicația* *Exercițiul*	*Jetoane magnetice (care ilustrează imagini cu hrana animalelor domestice și produse obținute de la acestea)*	*Individual*	*Capacitatea copiilor de a respecta regulile jocului;* *Capacitatea preșcolarilor de a identifice corect animalul domestic care consumă hrana reprezentată pe jetonul extras;*
		O_3			*Explicația*		*Frontal*	

					Exercițiul		*Individual*	*Capacitatea copiilor de a asocia corect produsele obținute de la animalele domestice, cu animalul care le oferă;*
5.	**Obținerea performanței**		6 min	***Complicarea jocului:***		*Sac*	*Frontal*	

				Pentru complicarea jocului, mai aduc un sac numerotat cu cifra 3 și citesc ce a scris fermierul pe el: *„Dragi copii, sunteți grozavi! Felicitări! Însă jocul nu este gata. V-am mai pregătit o surpriză. În acest sac aveți un cub. Pe fiecare față a cubului este o imagine cu un animal de la fermă. Voi veți rostogoli pe rând cubul, iar doamna educatoare va citi câte o întrebare referitoare la animalul domestic ilustrat/desenat. Voi va trebui să răspundeți cât de bine știți la întrebare, iar în final am ceva frumos pentru voi. Atenție, jocul trebuie să se desfășoare în liniște! Sunteți gata?”* Scot cubul din sac, însoțit de o listă cu întrebări despre fiecare animal, concepute conform metodei cubului (Anexa 1) și se trece la rezolvarea sarcinii de lucru.	*Conversația* *Explicația* *Exercițiul* *Problematizarea*		*Frontal*	

		O_4 O_5				*Cub;* *Listă cu întrebări;*	*Individual*	*Capacitatea preșcolarilor de a Formula răspunsuri corecte din punct de vedere gramatical și coerente;*
6.	**Asigurarea retenției și a transferului**		2 min	Se realizează printr-o scurtă conversație pe baza jocului desfășurat: -„Cum v-ați simțit la activitate?”	*Conversația*		*Frontal*	
7.	**Încheierea activității**		2 min	Ofer aprecieri verbale individuale și colective asupra desfășurării activității, apoi copiii primesc recompense de la fermierul Andrei.	*Conversația*	*Recompense (stikere cu animale domestice)*	*Frontal* *Individual*	

ANEXA 1

PROBA 3

Lista cu întrebări – Metoda cubului

1) **DESCRIE:** CAL:
- Ce culoare are?
- Cum este coada lui?
- Ce sunete scoate?

2) **COMPARĂ:** PISICA ȘI CÂINELE
- Prin ce se aseamănă?
- Ce rol are câinele și ce rol are pisica?
- Ce sunete scoate fiecare?
- Care este mai mare și care este mai mic?

3) **ASOCIAZĂ:** VACĂ
- Ce mănâncă?
- Ce ne oferă?
- Cu ce sunet asociem animalul?

4) **ANALIZEAZĂ:** PORC
- Care sunt părțile corpului?
- Cum sunt urechile și la ce îl ajuta?
- Cum este coada?

5) **APLICĂ:** OAIE
- Cu ce o hrănim?
- Unde o adăpostim?
- Cum avem grijă de ea?

6) **ARGUMENTEAZĂ:** GĂINA
- De ce avem nevoie de ea?
- De ce sunt ouăle importante pentru oameni?
- De ce sunt penele importante pentru oameni?

PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ

Prof.educație timpurie: Petrindean Ana-Maria
Grădinița cu P.P “Degețica”, Cluj-Napoca

Grupa: mare
Tema anuală de studiu: Cum este, a fost și va fi aici pe Pământ?
Tema proiectului tematic: „În lumea animalelor”
Tema săptămânii: „Prietenele mele, necuvântătoare”
Tema activității: „La fermă”
Forma de realizare: Activitate inetgrată
Mijloc de realizare: joc didactic: „Animalele domestice”, procesarea laptelui: „Brânza”
Tipul activității: verificare-evaluare
Categoria de activitate de învățare: Domeniul Științe – cunoașterea mediului; Domeniul Om și societate- activitate gospodărească

Scopul activității: Verificarea cunoștințelor privind animalele domestice prin: identificarea, denumirea, descrierea acestora, a mediul de viață, a hranei și a foloaselor aduse omului; realizarea brânzei din lapte, exersând deprinderile practic- gospodărești.

Comportamente vizate:

A.1.1. Își coordonează mușchii în desfășurarea unor activități diversificate, specifice vârstei **A.1.3.** Utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activităţi variate
B.1.2. Demonstrează abilități de solicitare și de primire a ajutorului în situații problematice specifice. **B.2.5.** Demonstrează acceptare și înțelegere față de celelalte persoane din mediul apropiat
C.1.1. Manifestă curiozitate şi interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi **C.2.1.** Realizează sarcinile de lucru cu consecvență
D.2.1. Demonstrează capacitate de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă) **D.2.3.** Demonstrează extinderea progresivă a vocabularului
E.1.1. Identifică elementele caracteristice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat **E.3.2.** Identifică și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului şi Spaţiului **E.3.3.** Descrie unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului şi Spaţiului.

(Curriculum pentru Educație Timpurie (2019), p. 18-24)

Comportamente vizate	**Obiective operaționale**
E.3.2. Identifică și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului şi Spaţiului E.3.3. Descrie unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului şi Spaţiului	**O1**: Preșcolarul va fi capabil să identifice animalul domestic reprezentat pe jeton, să îl descrie oferind cel puțin trei caracteristici, pentru a fi identificat de ceilalți preșcolari. **O2:** Preșcolarul va fi capabil să rezolve corect chestionarele referitoare la hrana și foloasele animalelor.

D.2.1. Demonstrează capacitate de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă)	**O3:** Preșcolarul va fi capabil să rezolve corect sarcinile prezentate, prin metoda cubului.
E.1.1. Identifică elementele caracteristice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat A.1.1. Își coordonează mușchii în desfășurarea unor activități diversificate, specifice vârstei A.1.3. Utilizează mâinile și degetele pentru realizare de activități variate C.1.1. Manifestă curiozitate şi interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi C.2.1. Realizează sarcinile cu consecvență B.1.2. Demonstrează abilități de solicitare și de primire a ajutorului în situații problematice specifice. B.2.5. Demonstrează acceptare și înțelegere faţă de celelalte persoane din mediul apropiat D.2.3. Demonstrează extinderea progresivă a vocabularului	**O4:** Preșcolarul va fi capabil să utilizeze tabla interactivă pentru rezolvarea chestionarelor prin plasarea sau bifarea imaginii corespunzătoare, utilizând creionul sau degetul arătător. **O5**: Preșcolarul va fi capabil să utilizeze materialele și alimentele puse la dispoziție, respectând toate etapele, pentru a realiza brânza, lucrând în pereche. **O6**: Preșcolarul va fi capabil să explice modul de prelucrare a laptelui pentru transformarea acestuia în brânză, pornind de la activitatea realizată. **O7**: Preșcolarul va fi capabil să alcătuiască o propoziție cu cuvântul: coagulare.

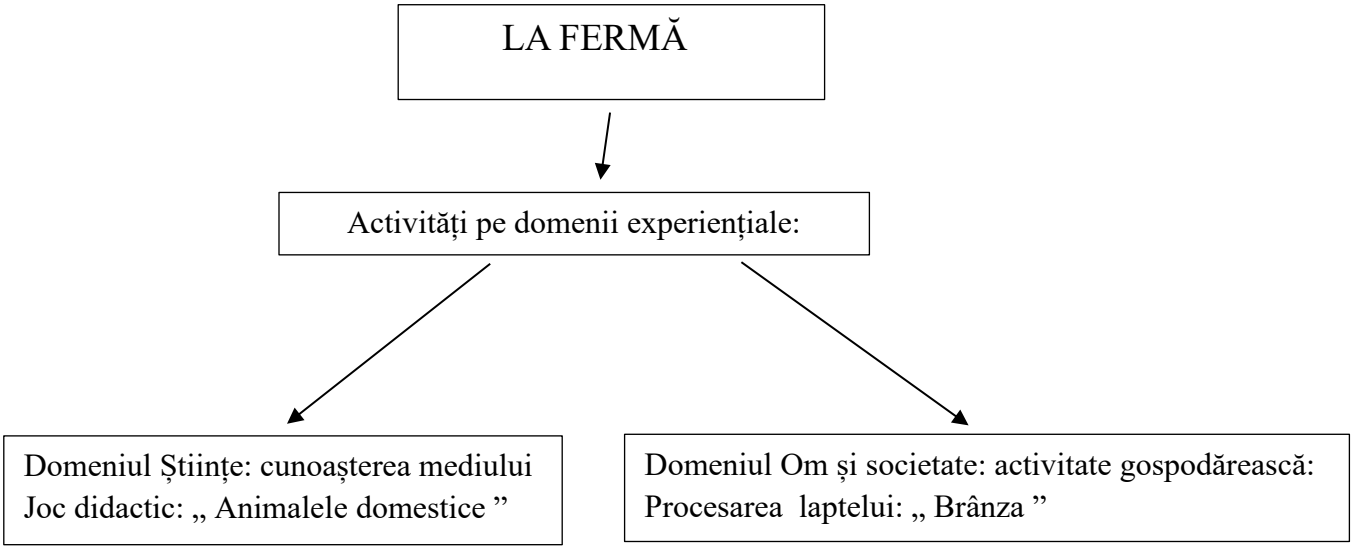
Metode și procedee didactice: conversația, explicația, exercițiul, demonstrația, metoda cubului;
Mijloace didactice: jetoane ce reprezintă animale domestice, o baghetă în formă de stea, tablă interactivă, calculator, cub; resursă digitală, lămâie, aparat de stors, oală, boluri, linguri de lemn, sită, tifon, șorțulețe, șervețele, forme de ceramică, lapte.
Forma de organizare: frontal**,** pe echipe, individual;
Durata: 1 h 30 min
Evaluarea va urmări:

- ✓ Acuratețea răspunsurilor verbale oferite de preșcolari în cadrul jocului didactic: denumirea animalelor domestice, descrierea acestora, a mediul de viață, a hranei și a foloaselor aduse omului; în rezolvarea sarcinilor prin metoda cubului;
- ✓ Acuratețea în care sunt rezolvate chestionarele din cadrul resursei digitale, bifând în dreptul imaginii corespunzătoare, tragerea și plasarea imaginii, alegerea imaginii corespunzătoare din listă, utilizînd tabla interactivă;
- ✓ Acuratețea cu care sunt folosite ustensilele și alimentele puse la dispoziție pentru a realiza brânza din lapte;
- ✓ Gradul de manifestare generală a comportamentelor și atitudinilor pozitive (inițierea interacțiunii pozitive cu copiii de vârstă apropiată, lucrul în echipă, consecvență, autonomie personală)

Bibliografie și webografie:

- ✓ M.E.N., (2019), Curriculum pentru Educația Timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani), București;
- ✓ Glava, A., Balsz-Mureșan, D.,Tătaru,L (2023), Elemente de didactică a educației timpuri. Ghid de bune practici pentru învățământul preșcolar, Pitești, Editura Diamant;
- ✓ Tătaru, L., Glava, A., Chiș, O. (coord.), (2014), Piramida cunoașterii-repere metodice pentru aplicarea curriculumului preșcolar, Editura Diamant;
- ✓ https://library.livresq.com/details/699f489c23666e00091e2229

HARTA ACTIVITĂȚII INTEGRATE



SCENARIUL ACTIVITĂȚII INTEGRATE

I. MOMENTUL ORGANIZATORIC

Se asigură un climat optim în vederea unei bune desfășurări a activității, demers realizat prin: aerisirea sălii de grupă, pregătirea materialelor didactice necesare și organizarea corespunzătoare a mediului educațional.

II. CAPTAREA ATENȚIEI

Pentru a capta atenția preșcolarilor cadrul didactic va citi o scrisoare trimisă de Andrei.

„ Dragi copii, mă numesc Andrei. Imi doresc să devin fermier când voi fi mare, deoarece îmi plac foarte mult animalele de la fermă, dar vreau să învăț mai multe despre acestea. Aș vrea să știu cum se numesc animalele domestice, ce mănâncă, ce foloase ne oferă. Știu că voi sunteți foarte isteţi și că o să-mi împărtășiți multe informaţii despre animalele domestice. Vă mulțumesc! ”

III. ANUNȚAREA TEMEI ȘI A OBIECTIVELOR

Cadrul didactic anunță tema și obiectivele activității. Activitatea de astăzi se numește: “La fermă”, pentru că sunteți dornici să îl învățați pe Ionuț despre înfăţişarea, mediul de viaţă, hrana şi foloasele animalelor ne vom jocul didactic: „Animalele domestice” și vom realiza o activitate gospodărească în care vom realiza brânză din lapte.

IV. DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII ȘI OBȚINEREA PERFORMANȚELOR

Domeniul Știință –Cunoașterea mediului: joc didactic:„Animalele domestice”

Copiii se vor așeza pe scaunele aranjate în formă de semicerc. Se va repeta titlul jocului. Cadrul didactic le va prezenta materialele, va explica jocul și regulile acestuia.

Sarcina didactică: identificarea, denumirea, descrierea animalelor domestice, a mediului de viață, a hranei și a foloaselor aduse omului.

Reguli de joc:

- ✓ Răspunde copilul numit de către educatoare sau care este atins de baghetă.
- ✓ Copilul numit rezolvă sarcina propusă, mânuind materialul necesar.
- ✓ Răspunsurile corecte sunt aplaudate de ceilalți copii.

Elemente de joc: surpriza, aplauzele, bagheta, versuri;

Explicarea și demonstrarea jocului:

Educatoarea le explică copiilor cum se vor juca. Copiii aleg pe rând un jeton, descriu animalul prin cel puţin trei caracteristici referindu-se la înfăţişare, mediul de viaţă şi hrană, iar unul dintre copii denumește animalul descris.

Executarea jocului de probă:

Un preșcolar va fi chemat lângă masa pe care sunt afișate jetoanele cu animale, prin formula „Bagheta se rotește și pe …x…. îl numește!” Copilul ales va alege un jeton care reprezintă un animal domestic. Îl descrie prin cel puţin trei caracteristici și colegii trebuie să-l recunoască. Se verifică astfel dacă preșcolarii au înțeles sarcina didactică.

Executarea jocului propriu-zis de către copii:

Preșcolarii execută jocul. Se continuă în modul de mai sus până când se rezolvă cu ușurință sarcina didactică și sunt epuizate jetoanele. Fiecare răspuns corect este recompensat cu aplauze din partea cadrului didactic și a colegilor.

Varianta I: **„ Calul și vaca (hrana și foloasele)”**

Preșcolarii au ca sarcină de lucru rezolvarea chestionarelor incluse în resursa digitală creată: “Calul și Vaca” (link: https://library.livresq.com/details/699f489c23666e00091e2229)

Preșcolarii vor realiza chestionarele prin selectarea imaginii corecte din listă, bifarea în dreptul imaginii corespunzătoare, alegerea imaginii potrivite și plasarea la itemul potrivit cu ajutorul creionului sau a degetului ajutător pe tabla interactivă. La ultimul chestionar vor argumenta alegerea imaginii potrivite. La această variantă de joc i se oferă preşcolarului un feedback imediat, fără să intervină educatorul. În cazul în care un răspuns este greşit se poate relua chestionarul.

Prin tranziția: *„Să ai mâinile curate/ Bine e pentru sănătate,/Le spălăm cu apă şi săpun,/De microbi scăpăm acum”*, preşcolarii vor merge la baie. Trecerea la activitatea gospodărească se realizează prin tranziţia: „Noi suntem ordonaţi şi harnici/ Cu mâinile spălate/ La muncă am pornit”

Domeniul Om şi societate- Activitate gospodărească- procesarea laptelui:„Brânza”

Cadrul didactic le adresează întrebări copiilor despre produsele care se pot obține din lapte. Preșcolarii sunt organizați în perechi și echipați corespunzător cu șorțuri și bonete de protecție. Se verifică respectarea regulilor de igienă personală, în special spălarea corectă a mâinilor. Cadrul didactic inițiază o discuție cu preșcolarii privind importanța igienei în prepararea brânzei.

Preşcolarilor li se cere să intuiască materialele de pe masă, să identifice utilitatea acestora, formulând răspunsuri adecvate.

Cadrul didactic prezintă, în mod sistematic, etapele de obținere a brânzei din lapte: stoarcerea lămâii cu ajutorul unui storcător, adăugarea sucului de lămâie peste laptele fiert, amestecarea compoziției cu o lingură de lemn, strecurarea amestecului rezultat printr-o sită prevăzută cu un tifon fin și lăsarea acestuia la scurs. În final, brânza obținută este transferată într-un recipient de lut.

Preșcolarii desfășoară activitatea în perechi, în vederea facilitării și sprijinului reciproc, pe tot parcursul activității fiind îndrumați și ajutați de cadrul didactic. Aceștia parcurg în mod integral etapele

necesare obținerii brânzei din lapte, distribuindu-și sarcinile: de exemplu, un copil susține sita, în timp ce perechea acestuia toarnă amestecul rezultat.

Cadrul didactic oferă explicații adecvate nivelului de înțelegere al preșcolarilor cu privire la procesul de coagulare, sunt ghidați să observe modificarile vizibile apărute în momentul în care se adaugă sucul de lămâie peste laptele fiert.

La finalul activităţii preşcolarii îşi expun recipientele cu brânza obţinută şi efectuează o analiză vizuală a produsului, exprimând observaţii referitoare la consistenţă şi aspect.

V. ASIGURAREA RETENȚIEI ȘI A TRANSFERULUI

Asigurarea retenției și a transferului se va realiza cu ajutorul metodei cubul, astfel preșcolarii vor realiza anumite sarcini. Se revine la jocul didactic.

Varianta II: „ Ce știi despre?”

- DESCRIE: Cum putem obține brânza din lapte?
- COMPARĂ: Care este diferența dintre capră şi vacă?
- ASOCIAZĂ : Ce putem face din foloasele pe care le avem de la vacă?
- ARGUMENTEAZĂ : De ce este importantă creșterea animalelor?
- ANALIZEAZĂ :Ce munci îndeplinesc fermierii?
- APLICĂ : Imită animalul tău preferat.

VI. ASIGURAREA CONEXIUNII INVERSE ȘI EVALUAREA

La finalul activității, educatoarea face aprecieri colective și individuale asupra comportamentului copiilor, privind modul de participare și implicare a copiilor în cadrul activităților.

Preșcolarii sunt invitați să își exprime opiniile cu privire la activitatea desfășurată, evidențiind aspectele care le-au plăcut și pe cele mai puțin apreciate. Totodată, sunt încurajați să formuleze sugestii de îmbunătățire a activității. Pentru implicare și munca depusă copiii vor fi recompensați cu câte o diplomă.

PROIECT DIDACTIC

Cadru didactic: Agrigoroae Adina-Nicoleta
Unitatea școlară: Grădiniţa cu Program Prelungit, Vânători

CADRU DIDACTIC: Agrigoroae Adina-Nicoleta

UNITATEA ȘCOLARĂ: Grădiniţa cu Program Prelungit, Vânători

GRUPA: Mică „Steluțele”

TEMA ANUALĂ DE STUDIU: „*Cum exprimăm ceea ce simțim?”*

TEMA SĂPTĂMÂNII: „*Mireasma Primăverii”*

TEMA ACTIVITĂȚII: *Textul narativ; text suport „Cearta florilor”- adaptare grupa mică*

CATEGORIA DE ACTIVITATE: Educarea limbajului

DOMENIUL EXPERIENȚIAL: Domeniul Limbă și comunicare

TIPUL ACTIVITĂȚII: Transmitere și însușire de noi cunoștințe

FORMA DE REALIZARE: Povestirea educatoarei

SCOPUL ACTIVITĂȚII: Dezvoltarea capacității de a audia cu atenție un text și de a desprinde mesajul transmis de acesta. Îmbogățirea vocabularului cu noi cuvinte.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1: Să asculte cu atenție expunerea educatoarei pentru a reține personaje și acțiuni ale acestora;

O2: să precizeze titlul și personajele povestirii prezentate;

O3: să ordoneze pe tablă planșele, respectând ordinea întâmplărilor din poveste;

O4: să ofere răspunsuri la întrebările legate de conținutul poveștii;

STRATEGII DIDACTICE:

a) **Metode şi procedee:** povestirea, observația, conversația, explicația, exercițiul;
b) **Mijloace didactice:** siluetă din polistiren care reprezintă imaginea unui fluture, sac, siluete cu personaje din poveste, planșe ilustrative, umbrelă cu întrebări, stimulente;
c) **Forma de organizare:** frontal, individual;
d) **Resurse:**
   - **Temporale:** 15-20 de minute;
   - **Spațiale:** sala de grupă;

- **Umane:** preșcolari;
- **Bibliografice:** Glava, A.; Tătaru, L.; Chiș, O.; Chiș, V. (2014). PIRAMIDA CUNOAȘTERII. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar. Pitești: DIAMANT.

DEMERSUL DIDACTIC

Nr. Crt.	Etapele activității	Ob. Op.	Conținutul instructiv-educativ	Strategii didactice			Evaluarea
				Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	
1.	**Moment organizatoric**		Se asigură condițiile optime pentru buna desfășurare a activității: aerisirea sălii de grupă; așezarea mobilierului; pregătirea materialului didactic necesar desfășurării activității; intrarea ordonată a copiilor în sala de grupă.				
2.	**Captarea atenției**		Introducerea în activitate se va realiza printr-un personaj surpriză, Fluturașul Topaz care aduce cu el un săculeț ce conține mai multe surprize pentru preșcolari. **(Anexa 1)** *„Dragi copii, Fluturașul Topaz vine tocmai din Țara minunată a florilor, o țară în care totul este magic cu priveliști ca din povești. Astăzi, Topaz a venit la noi în vizită și ne-a adus multe surprize, dar pe care le vom descoperi pe tot parcursul activității ce urmează să o desfășurăm.”*	Conversația Observația Explicația	Siluetă din polistiren care reprezintă imaginea unui fluture Săculeț cu surprize	Frontal	Capacitatea copiilor de a fi receptivi la noi surprize;
3.	**Enunțarea temei și a obiectivelor**		Voi anunța titlul și obiectivele propuse pentru desfășurarea activității:	Conversația Explicația		Frontal	Capacitatea copiilor de a reține titlul poveștii;

			„Dragi copilași, Fluturașul Topaz a adus în săculețul său fermecat o poveste despre trei flori de primăvară pe care am citit-o și mi s-a părut foarte interesantă pentru voi. *Așadar, astăzi la activitatea de educare a limbajului vă voi povesti despre „Cearta Florilor”, scrisă Pană Diana.* *Sunteți curioși să aflați ce s-a întâmplat în acea poveste?”* *Voi repeta titlul poveștii cu 2 copii pentru fxarea acestuia.* *Fluturașul Topaz va sta cu noi pe tot parcursul activității pentru a ne observa, de aceea va trebui să fiți foarte atenți la ceea ce vă povestesc pentru că la final Topaz are pregătite pentru voi mai multe întrebări legate de această poveste.”*				
4.	**Dirijarea învățării**	**O1**	Într-un cadru adecvat activității de povestire vor fi puse la dispoziția preșcolarilor materialele didactice (siluete cu personaje), aceștia având posibilitatea de a trăi fiecare moment din poveste într-un mod deosebit și antrenant o dată cu prezentarea personajelor din conținutul poveștii. Voi povesti cât mai clar, coerent, cu intonație, folosind un ton și o mimică adecvată accentuând expresiile menite să sublinieze și să	Povestirea Observația Demonstrația Explicația Exercițiul	Siluete cu personaje din poveste;	Frontal	Evaluez capacitatea copiilor de a asculta cu atenție conținutul poveștii;

		O2 **O3**	transmită anumite stări sufletești, cu scopul de a-i familiariza pe preșcolari cu conținutul poveștii – conform **(Anexei 2).** Voi expune momentele principale ale poveștii cu mult tact, pentru a scoate în evidență mesajul: *„Deși suntem diferiți, cu toții suntem frumoși și foarte importanți pe acest pământ!”* După încheierea povestirii, copiii sunt întrebați ce au simțit în timpul acesteia și sunt identificate principalele coordonate ale textului: „Care este titlul poveștii?” „Ce personaje participă la acțiune?” „Cum erau florile din poienița fermecată?” În povestea noastră am aflat că atunci când zambila a început să se laude, celelalte flori așteptau ca Zâna să o mustre, adică să o certe. Voi ați fost vreodată certați de cineva?	Problematizarea		Individual	Evaluez capacitatea preșcolarilor de a alcătui propoziții cu noile cuvinte învățate;
5.	**Fixarea cunoștințelor**	**O4**	La această etapă voi arăta copiilor 4 planșe. Voi numi câțiva preșcolari pentru a veni pe rând în față să așeze pe tablă fiecare planșă în ordinea corespunzătoare episoadelor acțiunii **(Anexa 3),**	Conversația Observația	Planșe ilustrative		Evaluez capacitatea copiilor de a ordona planșele în conformitate

			cu scopul de a-și fixa întâmplările în ordinea desfășurării lor. „Care este prima planşă care se potriveşte cu povestea pe care aţi ascultat-o? Haideţi să spunem pe scurt ce vedem în această imagine (Zâna Florilor se plimba pe cărările poieniței fermecate împreună cu florile ei).” În manieră similară se procedează şi pentru: **Planşa 2** (Deodată, dispare liniștea pentru că Zambila începe să se laude, susținând că este cea mai frumoasă floare din lume și că are un miros extem de plăcut, timp în care laleaua și narcisa devin supărate, iar cele trei flori încep să se certe....Narcisa se încruntă și începe să spună că ea este cea mai frumoasă floare datorită culorii pe care o are, dar și al parfumului frumos mirositor, iar Laleaua supărată începe să spună că ea este cea mai frumoasă floare din tot Universul, datorită culorilor diverse și strălucitoare pe care le-a primit de la Regele Curcubeu. **Planșa 3** („În timp ce florile se laudă și se ceartă între ele, apare Vrăjitoarea Ținutului Faptelor rele, care dorește să le ia în țara ei, dar Zâna Florilor o alungă pe Zâna cea Rea și le apără de orice rău”). **Planșa 4** („Florile rușinate, se îmbrățișează, își cer scuze de la Zâna Florilor pentru cum s-au	Explicația Exercițiul Problematizarea	Tablă Magneți	Frontal Individual	cu succesiunea episoadelor textului;

			comportat și promit că vor fi mereu prietene și vor trăi în pace mereu”).				
6.	**Obținerea performanței**	**O5**	Fixarea cunoştinţelor se realizează cu ajutorul umbrelei întrebărilor. Pe umbrelă vor și așezate 4 întrebări despre conținutul poveștii, copiii vor trebui să vină pe rând, să aleagă o întrebare și să ofere răpunsul corect: *Ce flori sunt prezentate în poveste?* *Ce au început să facă florile?* *Cine a apărut în poeniță în timp ce se certau?* *Ce i-au promis florile Zânei?*	Conversația Explicația Exercițiul	Umbrelă cu întrebări	Frontal Individual	Capacitatea copiilor de a răspunde corect la întrebările adresate;
7.	**Asigurarea retenției și a trasferului**		*Le transmit copiilor faptul că noi toți trebuie să ne iubim unii pe ceilalți și că nu trebuie să ne lăudăm, pentru că deși suntem diferiți, cu toții suntem frumoși și foarte importanți pe acest pământ!*	Conversația		Frontal Individual	
8.	**Încheierea activității**		Voi face aprecieri verbale individuale și colective privind implicarea copiilor în activitate, dar și comportamentul acestora din timpul activității. Fiecare preșcolar va primi câte un sticker cu flori de primăvară.	Conversația	Stimulente	Frontal	Aprecieri verbale;



ANEXA 1

CEARTA FLORILOR

-adaptare grupa mică-

A fost odată ca niciodată, că de n-ar fi nu s-ar fi povestit. Undeva, departe, în Ţara Florilor se afla o poieniţă fermecată, cum nu aţi m-ai văzut niciodată. Şi... acolo trăiau împreună în linişte, o mulţime de flori în mii de culori pline de viaţă şi veselie.

Într-o zi frumoasă, senină de primăvară, Zâna Florilor se plimba prin poienita fermecată împreună cu toate florile ei. Înaintea tuturor florilor se aflau Zambila, Laleaua şi Narcisa. Ele conduceau trenuleţul, fiindcă apar mereu primăvera. Deodată, în liniştea şi pacea poieniţei începură să se audă glasurile florilor ce o însoţeau pe Zâna Florilor. Păreau oarecum supărate, nervoase ca şi când cineva se certa sau le certa... Sau poate nu...

- Eu, - se auzi cu glas tare - eu sunt cea mai frumoasă floare din lume. Ia priviţi la hăinuţa mea încărcată de parfum şi culoare. Nimeni nu poate fi ca mine, de aceea sunt cea mai frumoasă şi mai specială. Zâna Primăvară mi-a dăruit hăinuţa aceasta frumoasă şiiii atât de parfumată…Ha,ha, ha eu sunt cea mai frumoasă floare din lume!

Laleaua şi Narcisa stăteau supărate şi priveau cu ochi rugători la Zâna Florilor, ca şi cum aşteaptau ca aceasta să o mustre pe Zambilă, pentru că se lăuda. Dar... fără sa mai aştepte o clipă, Narcisa se încruntă şi începu să-i spună mânioasă Zambilei:

- Ştii ceva? Eu sunt cea mai frumoasă floare din lume, din stele, din univers. Soarele mi-a dăruit hainuţa aceasta galbenă, strălucitoare. Parfumul meu este mai plăcut şi mai fin decât al tău, toată lumea îşi doreşte să păstreze în suflet pentru totdeauna acest fin şi dulce parfum al meu.
- Ha, ha, ha... aşa ca să ştii râse cu poftă Narcisa.

Fără să mai aştepte, Laleaua ieşi din şirul de flori colorate şi parfumate şi plină de ciudă şi supărare spuse:- Ba eu sunt cea mai frumoasă floare din lume, din lună, din stele, din univers, de oriunde. Regele Curcubeu m-a sărutat şi mi-a dăruit rochiţe colorate în toate culorile lui strălucitoare şi vesele. Toată lumea mă priveşte cu încântare şi eu singură, eu Laleaua colorez întreaga lume în toate culorile posibile şi imposibile. Ha, ha, ha, eu sunt cea mai frumoasă floare care există pe pământ.

Zâna Florilor dori să spună ceva, cu siguranţă ceva important şi plin de înţelepciune, când dintr-o dată, se auzi un sunet înfricoşător şi cerul se întunecă într-o clipă.

- Hi, hi, hi şi hu, hu, hu sunt eu Vrăjitoarea Ţinutului Faptelor Rele. Astăzi sunt cea mai fericită şi mulţumită... astăzi sunt extra, super încântată, în sfârşit se ceartă florile, în sfârşit nu mai e pace şi armonie în Împărăţia Florilor.

- Hi, hi, hi şi he, he, he, /Să vină la mine toate florile,/Să le-adun în sac pe toate,/Să le duc degrab departe./Să dispară florile,/Să alung culorile,/Lumea să fie întunecată,/Cenuşie şi-ntristată./Ah, ce bucurie Ce mai veselie,/Haideţi toate, toate, toate/Să vă duc acum departe,/Să nu mai fie veselie, bucurie, armonie./Hi, hi, hi şi he, he, he.

Speriate florile şi-au ascuns căpşoarele, tremurând înspăimântate la auzul celor spuse de Vrăjitoarea cea rea şi întunecată. Acum le părea rău că au fost atât de de răutăcioase una cu cealaltă şi au început să-şi ceară scuze şi se îmbrăţişeze tare, tare şi acum plângeau şi se mângâiau una pe cealaltă.

Zâna Florilor avea o bagheta fermecată, o baghetă cu puteri magice, deoarece era bagheta a prieteniei şi spuse deodată:

- Pleacă, pleacă Vrăjitoare rea, florile mele nu vor veni niciodată cu tine. Lumea are nevoie de parfumul, culorile şi frumuseţea lor. Ce ar fi o lume fără flori, ce ar fi pământul fără parfumul lor dulce, minunat? Pleacă, pleacă departe şi să nu te mai întorci niciodată.

Îndată florile prinseră curaj, bagheta Zânei le-a dăruit putere şi ţinându-se strâns de mânuţe strigară:- Parfumul meu să te alunge pentru totdeauna, spuse Narcisa.- Numereoasele mele floricele să te alunge departe, vrăjitoare rea, spuse Zambila... - Culorile mele să te trimită înapoi în împărăţia ta rea, spuse laleaua. Noi suntem florile prietene, spuseră toate într un glas, lumea are nevoie de frumuseţea şi culorile noastre. Pleacă, pleacă şi nu mai veni în Poiana Florilor veselă şi parfumată!

Atunci Vrăjitoarea rămase fără puteri şi dispăru.

- Ei, spuse Zâna Florilor, aţi înţeles acum că toate la un loc şi fiecare în parte sunteţi minunate, că toate sunteţi la fel de frumoase, că prietenia şi bunătatea sunt la fel de importante ca şi frumuseţea şi chipul vostru dulce şi drag.

Florile au plecat ochii ruşinate şi au promis că nu se vor mai certa niciodată, iar de atunci şi până astăzi florile sunt prietene şi colorează tot pământul şi sunt iubite de toţi copiii.

ANEXA 2



ANEXA 3





REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT DIDACTIC

ACĂR Coculiana

Școala Gimnazială „Ciprian Porumbescu”Comănești/Bacău

CĂLĂTORIE ÎN LUMEA BASMELOR

Ce vei învăța astăzi?

Competențe generale

1.Folosirea instrumentelor digitale în realizarea unui ifografic având ca temă basmul.

Competențe operaționale

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

O1– să prezinte conținutul basmului ales

O2– să prezinte conținutul etnic al basmului ales

O3– să explice diverse aspecte legate de elementele comune cu alte basme utilizînd uneltele digitale

SCENARIUL DIDACTIC

1. **Evocare**

Dragi prieteni,

Bine ați venit în lumea fascinantă a basmelor!

E timpul să încheiem călătoria acestui an școlar cu una în ținuturile îndepărtate, peste 9 mări și 9 țări, prin păduri fermecate, acolo unde animalele pot vobi, acolo unde există obiecte magice și întâlnești la tot pasul Zâne și vrăjitoare, iar vitejii se luptă cu zmeii.

Împreună vom explora lumea bună și miraculoasă a basmelor românești, maghiare, rusești, turcești, săsești, rome...fiecare cu magia sa unică.

Să ne lăsăm purtați de magia acestor povești și să descoperim înțelepciunea ascunsă în ele!

2. **Realizarea/ Constituirea sensului**

Profesorul prezintă obiectivele lecției. Se vor actualiza cunoștințele anterioare ale elevilor referitoare la conținutul basmului, folosind explozia stelară:

Când? Când se petrece acțiunea basmului ales?

Unde? Unde este amplasată acțiunea basmului?

Cine? Cine sunt personajele basmului?

Cum? Cum se desfășoară acțiunea în basm?

De ce? De ce ați ales basmul respectiv?

Profesorul punctează aspectele esențiale, prezentând o schemă realizată cu ajutorul aplicației *Mind Master* / *Ayoa,*ce conține punctele de plecare în analiza basmelor.

Pentru început să păşim pe tărâmul basmului românesc *Prâslea cel voinic şi merele de aur.*De-a lungul timpului, orice întâlnire între popoare a dus nu numai la schimburi de bunuri materiale, ci și la schimbul de idei și valori, astfel încât într-o societate pot exista mai multe culturi, care se influențează reciproc. Așadar, pe teritoriul țării noastre (nu prea departe de Comănești) întâlnim valori, obiceiuri și tradiții maghiare reflectate în basme, cum ar fi basmul *Buruiana neagră*, pe tărâmul căruia ne vor purta eleviii.....În continuare, spre inima Ardealului ne întâlnim cu sașii, al căror basm *Pasărea de aur* ni-l vor prezenta elevii....

Dar câte povești și întâmplări am auzit despre ruși!!! Să trecem un pic granița și la ei... Despre basmul rusesc *Peștișorul de aur* ne vor vorbi ....Să peregrinăm mai departe, spre mare, unde dorul de libertate și soare ne poartă pe mulți dintre noi, mai ales vara. Aici vom poposi pe un tărâm mirific... turcesc, unde ne vom întâlni cu *Zâna Portocală*.

Elevii vor colabora pentru îndeplinirea sarcinilor, fiind monitorizați de profesor. După rezolvarea cerințelor, liderii echipelor vor prezenta produsul muncii colective.

Grupa 1: Basmul rpmânesc *Prâslea cel voinic şi merele de aur*–Reprezentați grafic relațiile dintre personaje.

Grupa 2: Basmul maghiar *Buruiana neagră*–Prezentați relația dintre incipit și final. https://catalog.manualedigitaleart.ro/art-romana 52022/v1/audio/p153_maghiar.mp3

Grupa 3: Basmul săsesc *Pasărea de aur*–Ascultați cu atenție și prezentați elementele specific basmului.

https://1drv.ms/p/c/49276E0AC23D15E9/EbSpfd_W8JVFt63r0QxCqzUB0cWtQP27Zt86aMmfRup8zg

Grupa 4: Basmul rusesc *Peștișorul de aur*–Prezentați punctul culminant al operei.

https://1drv.ms/p/c/49276E0AC23D15E9/EbSpfd_W8JVFt63r0QxCqzUB0cWtQP27Zt86aMmfRup8zg

Grupa 5: Basmul turcesc *Zâna Portocală*–Realizați blazonul unui personaj preferat, alegând ca simbol un element din natură. Motivați-vă alegerea!

Prezentați reperele spațio-temporale ale operei!

https://1drv.ms/p/c/49276E0AC23D15E9/EXZQgAB8BhJngrg_gQTSLEBzxxf3_iSUmsCGIJC_BlUqg

3. **Reflecție**

Profesorul solicită elevilor completarea unui test utilizând aplicația Wayground. Elevii primesc link-ul și completează testul cu ajutorul telefoanelor.Cei care nu au posibiltatea vor primi o fișă de lucru conform chestionarului.

Notarea și aprecierea elevilor care au participat la lecție. Se oferă feedback încurajator.

Temă: Redactează o scrisoare de minimum 50 de cuvinte, adresată unuia dintre personajele basmului tău preferat.

Aplicație

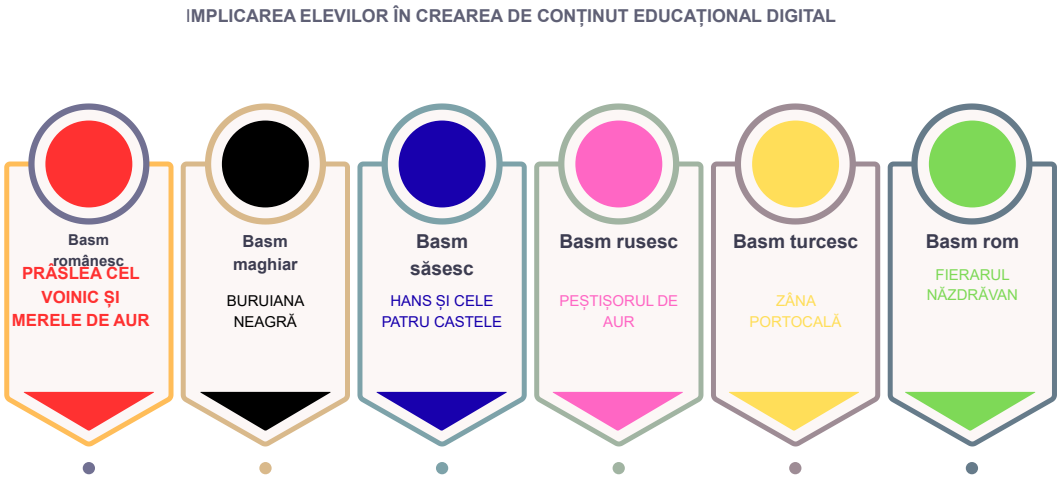
Urmărește filmul *Despre basme și reinventarea* lor de Florin Bican.

Dezbatere: Care este cea mai inovatoare idee din prezentarea scriitorului Florin Bican?

La final de proiect, elevii se pot autoevalua pe baza următoarelor criterii:documentarea, munca în echipă, prezentarea orală.

Am folosit diverse surse și strategii pentru a mă documenta.

Am identificat informațiile și ideile relevante, sintetizând ceea ce am citit.





PROIECT DIDACTIC

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”
Categoria de activitate: Jocuri şi Activităţi liber alese (ALA)
Tema activității: Joc de mișcare : „Din floare în floare”
Euritmie: “Petrecerea fluturașilor”
Tipul activităţii: consolidare de priceperi și deprinderi
Dimensiuni ale dezvoltării:

A.1. Motricitate grosieră şi motricitate fină în cotexte de viaţă familiară ;

C.2. Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor(persistență în activități);

Comportamente vizate:

A.1.1.Își coordonează mușchii în desfășurarea unor activități diversificate,specifice vârstei;
C.2.1. Realizarea sarcinilor de lucru cu consecvență;

Scop: Consolidarea deprinderilor motrice de bază și crearea unei atmosfere de bună dispoziție, destindere și relaxare.
Obiective operaţionale*:*

- Să parcurgă traseul propus prin săritură corectă cu desprindere de pe ambele picioare din floare în floare;
- Să așeze fluturele pe tărâmul fermecat
- Să respecte regulile jocului, valorificând explicațiile primite;
- Să execute mișcările sugerate de textul cântecului;

Strategii didactice:

- **Metode si procedee:**conversaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, jocul;
- **Mijloace didactice:** traseul din flori, fluturi, cutie misterioasă, ochelari-fluturi, boxă, coș cu surprize.
- **Forma de organizare:** frontal, individual.

SCENARIUL DIDACTIC

Eveniment didactic	Conţinutul ştiinţific	Strategii didactice		Evaluarea
		Metode și procedee	**Mijloace de învățământ**	
1.Moment organizatoric	Se creează spaţiul adecvat pentru desfăşurarea jocului.		Materiale necesare activității	
2.Captarea atenţiei	Se realizează prin intermediul unui mesaj din partea Zanei Primavara	Conversaţia	plic	
3. Anunţarea temei şi enunţarea obiectivelor	Se anunță copiii că se vor juca un joc ,, Din floare în floare”, în care vor sări în două picioare din floare în floare pentru a ajunge în tărâm, unde vor așeza fluturașul , iar apoi vor face o petrecere(,,Petrecerea fluturilor”) unde se vor distra și vor dansa.	Conversaţia		Observarea comportamentului ui copiilor
4. Dirijarea învăţării	***Explicarea regulilor jocului*** Se explică regulile jocului:,, Din floare în floare”. Pentru a desfășura joc, copiii se așează în rând,unul în spatele celuilalt.Fiecare va lua în mână,când îi vine rândul, câte un fluture din cutia misterioasă . La auzul cuvântului “Start”,copilul va sări pe flori, fiind atent la modul în care sunt așezate. Când ajunge în tărâm va așeza fluturele și va merge la sfârșitul rândului, urmând celalalt copil din față . Jocul continuă până toți fluturii din cutia misterioasă vor fi duși pe tărâm. ***Jocul de probă:*** Se desfășoară mai întâi jocul de probă și se urmărește dacă preșcolarii au înțeles regulile. Dacă se impune voi da explicații suplimentare pentru a facilita înțelegerea sarcinilor de către toți copiii. ***Jocul propriu-zis***	Explicaţia Jocul Exerciţiul Conversaţia Jocul	Fluturi Cutie Flori	Observarea comporta-mentului nonverbal

	În desfăşurarea jocului propriu-zis, voi stimula copiii şi îi voi îndemna să respecte regulile jocului. Jocul va continua până când toți fluturii din cutia misterioasă vor fi așezați pe tărâm. În continuare, vom face ***„Petrecerea fluturașilor”(euritmie)***. Copiii se vor transforma în fluturași, punându-și ochelari.Vor fi așezați în semicerc și se vor explica mișcările sugerate de textul cântecului:vom întinde mâna în față, apoi în spate, o vom scutura,ne vom balansa într-o parte și-n alta, după care ne vom învârti.Vom repeta aceleași mișcări și cu piciorul.	Exercițiul Explicația	Fluturi Cutie Flori Ochelari Boxă	Aprecierea corectitudinii executării jocului
6. Obținerea feedback-ului	Se pun întrebări pe baza jocurilor desfășurate. „Care dintre jocuri v-a plăcut cel mai mult?De ce?”	Conversația		Observarea comportamentului copiilor
7. Evaluarea	Se fac aprecieri asupra răspunsurilor copiilor și modul în care aceștia s-au comportat la jocurile desfășurate. Copiii vor primi recompense aduse de ajutoarele Zânei.	Conversaţia	Acadele	Aprecieri verbale asupra întregii activităţi

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PROIECT DIDACTIC

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”
Categoria de activitate: Jocuri şi Activităţi liber alese (ALA)
Centre de interes deschise:

Știință: „Fluturi multicolori”- activitate senzorială
Joc de rol: „De-a cofetarii”- joc de creație
Nisip și apă:„Căutăm gândacii ascunși”-joc de dexteritate

Tipul activității: consolidare de priceperi și deprinderi
Scopul activității: Dezvoltarea potențialului creativ al copiilor prin antrenarea lor în activităţi variate, realizate sub formă de joc sau în spiritul jocului
Dimensiuni ale dezvoltării:

A.1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contextul de viață familiare;
C.2. Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități) ;
C.3. Activarea și manifestarea potențialului creativ;

Comportamente vizate:

A.1.1. Utilizarea mâinilor și a degetelor pentru realizarea de activități variate;
C.2.1. Realizează sarcinile de lucru cu consecvență;
C.3.1. Manifestă creativitate în diferite activități.

Obiective operaționale:

- să așeze materiale senzoriale pe silueta fluturelui, antrenându-și simțurile tactil și vizual;
- să redea prin intermediul jocului preocupările cofetarilor;
- să descopere gândacii ascunși în făină, mânuind corect pensula prin mișcări ușoare de coordonare oculo-motorie;
- să colecteze gândaci descoperiți în pahare observatoare.

Strategii didactice:

- ***Metode şi procedee****:* conversaţia, explicaţia, demonstraţia, observaţia, problematizarea, exerciţiul, Turul galeriei
- ***Material didactic****:* siluete fluturi, boluri cu material mărunt (orez colorat), linguri, șorț, bonete, boluri cu miere de albine, biscuiți, nucă, tavă, farfurii, tava cu nisip, mulaje-gândaci, foarfecă de colectare, pahare observatoare, pensule
- ***Formă de organizare****:* pe grupuri mici, individual.

Durata:*10*- 15 minute

Eveniment didactic	Conţinutul ştiinţific	Strategii didactice		Evaluarea
		Metode și procedee	Mijloace de învățământ	
1. Moment organizatoric	Se asigură condițiile optime pentru buna desfășurare a activității: Are loc aerisirea sălii de grupă, aranjarea mobilierului pe sectoare,distribuirea materialului didactic necesar pe sectoare de activități.		Materiale necesare activității	
2. Captarea atenţiei	Captarea atenţiei se va realiza printr-o scurtă conversaţie despre centrele deschise și materialele puse la dispoziție.	Conversaţia	Materiale necesare activității	Observarea comportamentului copiilor
3.Anunţarea temei şi enunţarea obiectivelor	Copiii sunt conduşi pe la toate centrele şi li se prezintă temele pe care le au de realizat. Se intuiesc materialele şi li se propune să-şi aleagă un centru atrăgându-li-se atenţia că se pot schimba centrele doar după realizarea sarcinilor propuse. **Știință:** „Fluturi multicolori”- Fluturii și-au pierdut culoarea și sunt foarte triști,iar noi îi vom ajuta să își recapete frumusețea. **Joc de rol:** „De-a cofetarii”- Vom pregăti deserturi pentru prietenii albinuței Maia . **Nisip și apă:**„Căutăm gândacii ascunși”- Gândacii stau ascunși în făină,iar noi după ce îi căutam, cu ajutorul pensulelor puse la dispoziție, îi punem în paharele observatoare.	Conversaţia Explicația		Observarea comportamentului copiilor

4. Dirijarea învăţării	Copiii își vor alege centrul la care doresc să lucreze. Educatoarea va trece pe la toate centrele, oferind explicații și ajutor acolo unde va fi nevoie. La centrul **Știință: „Fluturi multicolori”**, copiii vor realiza fluturi multicolori, folosind diferite materiale senzoriale colorate, pe care le vor așeza pe silueta fluturilor. La centrul **Joc de rol: ”De-a cofetarii”**, copiii vor pregăti deserturi pentru prietenii albinuței Maia,punând miere pe biscuiți. Ulterior îi vor presăra cu nucă, după care îi vor așeza pe tavă. **Nisip și apă:„Căutăm gândacii ascunși”**- copii vor căuta,cu ajutorul pensulelor, gândacii ascunși în făină.Apoi,cu foarfecele de colectare,îi vor pune în pahare observatoare.	Conversația Explicația Demonstrația Exercițiul Jocul	Silueta fluturilor, boluri cu diferite materiale senzoriale (orez colorat, pompoane, macaroane), linguri,șorț, bonete,boluri cu miere dealbină, biscuiți,nucă, tavă,farfurii,tava cu nisip,mulaje-gândaci, pahare,pensule,foarfece de colectare	Observarea comportamentului nonverbal
5.Obţinerea performanţei **6. Asigurarea retenției și a transferului**	Copiii execută temele propuse la centre, iar după finalizarea sarcinilor se mută și lucrează și la celelalte centre. Copiii vor fi asezați unul după celălalt și vom trece pe la fiecare centru pentru a analiza realizarea sarcinilor. Voi adresa copiilor întrebări referitoare la activitățile desfășurate. Copiii descriu ce au lucrat la fiecare centru.	Observația Exercițiul Conversația Explicația Conversația Turul galeriei	Materiale specifice fiecărui centru Lucrările realizate	Observarea gradului de înțelegere a sarcinii Aprecierea corectitudinii răspunsurilor

7. Evaluarea	Se face aprecierea activităţilor pe grupuri și individual, privind modul de participare, comportamentul copiilor şi rezultatul obţinut.	Conversaţia		Aprecieri verbale individuale și colective

CAPITOLUL III

PROIECTE DE INTERVENTIE PERSONALIZATE /

FIȘE ȘI TESTE DE EVALUARE

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

FIȘĂ DE RECAPITULARE – CLASA PREGĂTITOARE

Prof. SAMOILĂ IONELA

Liceul Tehnologic Topoloveni, Argeș

Citește cu atenție textul de mai jos:

CROCODILUL CARLOS

CARLOS ESTE UN CROCODIL. IUBEȘTE FOTBALUL. MAI ARE DOI FRAȚI MAI MICI. LOR LE PLACE SĂ SCRIE ȘI SĂ CITEASCĂ.

IERI, CARLOS A FOST ÎN PARC CU PRIETENII LUI. AU STAT ACOLO PÂNĂ SEARA. AMICUL SĂU, JAMES, A ADUS MÂNCARE PENTRU TOȚI. AU MÂNCAT MULTĂ CARNE.

I. Răspunde la următoarele întrebări:

1. **Cum se numește crocodilul?**

_____
_____

2. **Ce iubește Carlos?**

_____
_____

3. **Ce au mâncat prietenii în parc?**

_____
_____

II. Desparte în silabe următoarele cuvinte:

CROCODIL - _____ **AMICUL** - _____

MÂNCARE - _____ **CARNE** - _____

III. Eu spun una, tu spui mai multe!

AMIC - _____ **CROCODIL** - _____

PARC - _____ **MÂNCARE** - _____

IV. Schimbă prima literă a cuvintelor de mai jos și scrie cuvintele obținute:

PARC - _____ **MICI** - _____ **PÂNĂ** - _____

MAI - _____ **LOR** - _____ **LUI** - _____

V. Rescrie următorul enunț corectând greșelile identificate:

ÂN PARC, PRIETENII LUI CARLOS A MÎNCAT CARNE.

_____
_____
_____
_____

VI. Alcătuiește două enunțuri în care cuvântul **„MICI"** să aibă sensuri diferite:

_____
_____
_____
_____

VII. Ordonează cuvintele date pentru a forma propoziții cu ele:

- ***DES, ÎN, CARLOS, MERGE, PARC***

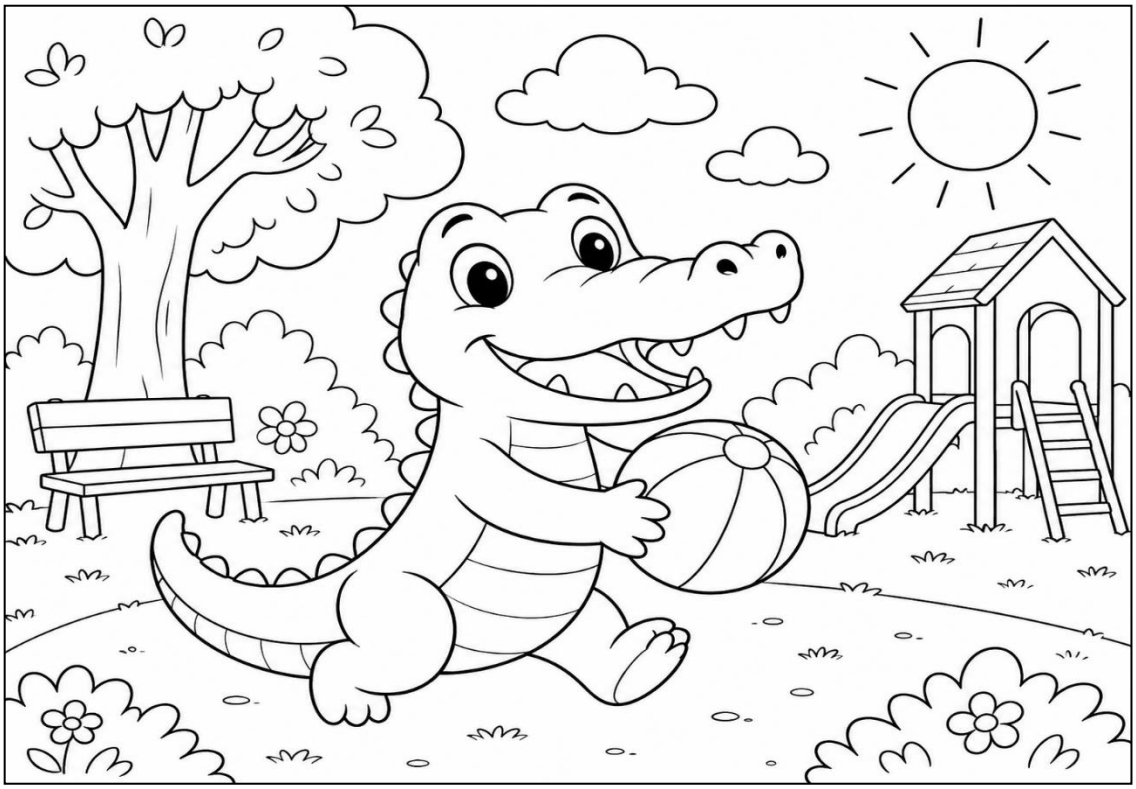
_____
_____

- ***CARNE, JAMES, PENTRU, ADUCE, PRIETENI, MULTĂ***

_____
_____
_____
_____

BONUS! 

COLOREAZĂ AȘA CUM ÎȚI PLACE!



REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Worksheet-Present Simple/Present Continuous(grade 4-5)

Prof.Căluş Frăguţa-Georgeta
Liceul Tehnologic Feldru

1.Choose the correct form of the verb:

1.The boy…….his homework now.
a)does b)is doing
2.I always…….breakfast very early.
a)have b)am having
3.My mother is very busy right now.She…….dinner.
a)makes b)is making
4.His father……..as a teacher.
a)works b)is working
5.Listen!The wind……
a)blows b)is blowing
6.Tom ……with his grandparents this year.
a)lives b)is living
7.What time……the train leave?
a)does b)is
8.They …….strawberries.
a)like b)are liking
9.She usually……to school on foot.
a)goes b)is going
10.What……..these days?
a)do you do b)are you doing
11.How often…….his grandma?
a)does he visit b)is he visiting

2.Fill in the blanks with the correct form of the verb(Present Simple/Present Continuous):

1.My brother often……to bed late on Saturdays.(go)
2.The boy……..to catch the bus now.(run)
3.Emily usually…….her teeth after breakfast.(brush)
4.Listen!He……your favourite song.(sing)
5.His grandpa……the newspaper in the morning.(read)
6.I……to school by bus these days.(go)
7.At the moment it……(snow)
8.Tom never…….his room.(tidy)
9.Where……at the moment?(you/go)
10What time……in the morning?(usually/she/wake up)
11.Father……..coffee after 5 o'clock in the afternoon.(not drink)

12.These girls……to bed at ten.(always/go)
13.The cat……her milk every day.(not drink)
14.Watch out!A car ……..to us.(come)
15……. on Sundays?(these women/work)
16.My brother says he…….so much money.(not need)
17.Ann…….tea in the afternoon.(usually/not drink)
18.Listen!Your brother……..his bike in the living room.(ride)
19.This afternoon she……TV.(not watch)
20.Grandma……the plants today.(not water)
21.Her relatives ……us in spring.(visit)
22.Excuse me……the way to the museum?(you/know)
23.That boy ……his homework.(usually/copy)
24……your face every morning?(you/wash)
25.My friends ……..near the city.(not live)
26.Listen!The baby ……..(cry)
27.Where…….?(Emily/live)
28.Why…….?(he/cry)
29.We…….French this year.(study)
30.Hurry up!They…….for us.(wait)
31.My father…….. a lot of work to do every weekend.(have)
32.My teacher …… ……to school at 8 o'clock .(usually/go)
33.What……. at the weekends?(you/usually/do)
34.Mary…… a party today because it……. her birthday.(have)/(be)
35.After school the boys……..TV.(always/watch)
36.She…… to work by bus this week because her car…….. out of work.(go)/(be)
37.My neighbour……...his dog twice a day.(feed)
38.Who……..for?(you/wait)
39.How often……abroad?(your friend's parents/go)
40.Why……..now?The water ……..very cold.(they/swim)/(be)
41.They……..by plane because they are too scared.(never/travel)
42……you with your homework?(your sister/ever/help)
43.At Christmas children…….many presents.(get)
44.In autumn birds…….for warmer countries.(leave)
45.Listen!Somebody……..at the door.(knock)
46.Please be quiet!I…….to do my homework.(try)
47……in ghosts?(you/believe)
48……..football at the moment?(the boys/play)
49.She……her grandma every Sunday.(not visit)
50.He……his bike now.(not ride)
51.The girls……in their room now.(study)
52. ……walking in the park?(your grandma/like)
53.Look at the children!They……..on the floor.(sit)
54.He……..breakfast very early in the morning.(have)
55.And what time……lunch?(he/usually/have)

Worksheet-Question tags(grade 7)

Prof.Căluş Frăguţa-Georgeta
Liceul Tehnologic Feldru

Add question tags to the following statements:

1. His mother's very proud of him,……..?
2. Your sister can speak English very well,…….?
3. Mary's written a beautiful composition,……?
4. The weather will be fine tomorrow,……..?
5. They don't allow pets in this hotel,…….?
6. Nobody liked the play,……?
7. Tom's mother was very disappointed with his results,…….?
8. He hardly ever helps his wife,…….?
9. The baby's got lovely blue eyes,……?
10. My grandparents arrived last night,……..?
11. There were a lot of mistakes in his test,…….?
12. There will be plenty for everyone,…….?
13. The boys prefer to watch a film,……..?
14. He hardly ever leaves his house,……?
15. Let's go shopping,……..?
16. Dan doesn't like bananas,…….?
17. There was a lot of noise last night,……?
18. This can't be true,……?
19. Nothing went wrong at the meeting,……?
20. That is a very interesting point of view,……..?
21. Help your grandma,……?
22. That wasn't Mary on the phone,……..?
23. He shouldn't put so much sugar in his coffee,…….?
24. George hadn't been there before,…….?
25. You'd better wait for him,……..,?
26. They used to play rugby when they were young,…….?
27. I needn't wait any longer,……..?
28. Neither of them offered to help her,…….?
29. There was no panic during the accident,……?
30. It's a pity Tom didn't come with us,…….?
31. Nothing went wrong,…….?
32. She'll hardly come with us,……..?
33. There used to be a building here,…….?

FIŞĂ DE TEXTE PROF.

N	N	S	O	R	A	M	U	R	H	K	A	I
I	A	C	U	N	O	A	Ş	T	E	L	V	I
C	Q	W	C	R	E	D	I	N	T	A	U	S
I	A	C	U	T	L	E	A	S	T	U	T	U
O	U	L	T	U	M	V	S	C	A	D	I	S
D	O	A	S	T	R	A	A	R	T	A	A	L
A	U	T	A	R	E	R	L	I	E	E	L	R
T	R	T	O	D	U	C	E	N	I	I	I	I
A	U	V	I	N	T	E	L	E	A	S	I	I

LUCRU BIBLICE
STOICA ANUȚA
LICEUL SANITAR „VASILE VOICULESCU” ORADEA

I. Încercuiți cuvintele găsite în careul cu litere

II. Completați spațiile libere. Pentru a completa veți găsi cuvintele potrivite în careul de mai sus cu litere.

1. De aş grăi în limbile oamenilor şi ale îngerilor, iar dragoste nu am, făcutu-m-am aramă sunătoare şi chimval răsunător.
2. Şi de aş avea darul proorociei şi tainele toate le-aş _ _ _ _ _ _ _ _ şi orice ştiinţă, şi de aş avea atâta _ _ _ _ _ _ _ _ încât să mut şi munţii, iar dragoste nu am, nimic nu sunt.
3. Şi de aş împărţi toată _ _ _ _ _ _ mea şi de aş da trupul meu ca să fie ars, iar dragoste nu am, nimic nu-mi foloseşte.
4. Dragostea îndelung rabdă; dragostea este binevoitoare, dragostea nu pizmuieşte, nu se_ _ _ _ _, nu se trufeşte.
5. Dragostea nu se poartă cu necuviinţă, nu caută ale _ _ _ _, nu se aprinde de mânie, nu gândeşte răul.
6. Nu se bucură de nedreptate, ci se bucură de _ _ _ _ _ _.
7. Toate le suferă, toate le crede, toate le nădăjduieşte, toate le rabdă.

8. Dragostea nu cade _ _ _ _ _ _ _ _ _. Cât despre proorocii - se vor desfiinţa; darul limbilor va înceta; ştiinţa se va sfârşi;

I Corinteni (13, 1-8)

Data:12.08.2026
Scopul materialului: metode diverse de evaluare

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

TEST DE EVALUARE SUMATIVĂ LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ, CLASA A VII-A, SECȚIA MAGHIARĂ - UNITATEA II, *ALBASTRU*

Nagy Laura Ioana,

Școala Gimnazială Matei, jud. Bistrița-Năsăud

SUBIECTUL I **76 de puncte**

Citește cu atenție textul de mai jos:

„Sub castanul de lângă cişmea[1], (…) se afla un singur băiat, acel Victor care, după spusele lui Dan, făcuse rost de o hartă. Deşi aplecat deasupra unei foi de bloc de desen, i se putea ghici uşor statura: înaltă, bine legată şi, desigur, foarte suplă. Avea faţa lunguiaţă, ochii negri, adânci, părul închis la culoare. Era asemenea multor tineri de vârsta lui, la înfăţişare. La o cercetare mai atentă poate că i s-ar fi descoperit o notă de maturitate în trăsături, în gesturi, în atitudine. Dar nu asta îl deosebea pe Victor de ceilalţi. Tânărul aplecat asupra foii de bloc era un elev cu totul excepţional şi, în primul rând, un matematician care uimea prin logica şi puterea sa de demonstraţie. E de prisos să spunem că era cunoscut în întreaga şcoală. În ciuda precocităţii[2] sale, Victor era încă foarte copilăros, pasionat de visuri, expediţii şi aventuri.

Preocupat de cercetarea hărţii, tânărul nu observă o siluetă ascunsă după trunchiul castanului şi nici nu auzi, câteva secunde mai târziu, foşnetul slab al frunzelor care parcă sorbiseră între ele silueta elastică şi tăcută ca o fantomă. Numai câteva clipe să fi întârziat, şi intrusul[3], cocoţat acum în castan, ar fi fost descoperit de privirile bănuitoare ale lui Ursu, ale Luciei şi Mariei, care se apropiau, leneşi, de copac. Dar cum nimeni nu observase nimic, discuţia părea că începe sub semnul celei mai depline siguranţe.

— Zău, Victor, chiar ai făcut rost de hartă? întrebă Maria. Ar fi fantastic...

— După cum vedeţi, răspunse Victor, descoperindu-le celor trei foaia mare de bloc.

Privirile se repeziră lacome asupra hărţii. Numai Victor, calm, întrebă ca pentru el:

— Ionel şi Dan de ce nu sunt aici?

Tocmai în acea clipă îşi făcu apariţia, gâfâind, Dan.

— Nu vrea să vină... L-am rugat, l-am ameninţat, am făcut-o pe clovnul... Nu vrea! Spune că trebuie să repete la geologie... Ia să văd şi eu harta!

Victor se uită la ceas. Până la semnalul clopoţelului mai rămăseseră vreo şapte minute.

— Ce facem? întrebă el. Maria, nu vrei să încerci tu să-l aduci pe Ionel?

Se vedea că invitaţia lui Victor nu-i făcea nicio plăcere Mariei, dar, cum nu prea avea obiceiul să-şi contrazică prietenul, o acceptă, fără să uite însă să strâmbe de câteva ori din nas. Dacă ar fi trimis-o altcineva, s-ar fi iscat o ceartă pentru care n-ar fi ajuns o recreație[4] întreagă. Dar fiindcă o invitase Victor... Îşi învinse repede senzaţia de neplăcere şi porni chiar în goană spre clădirea şcolii.

[1] cișmea = pompă de apă, fântână;
[2] precocitate = dezvoltare înainte de vreme, prematură;
[3] intrus = persoană care vine nechemată; oaspete nepoftit;
[4] recreație = pauză între orele de curs.

Ceilalţi îşi găsiră iarăşi de lucru cu harta. O ţineau pe genunchi şi o cercetau atent.
— Dungile astea albastre ce sunt? întrebă Dan.
— Tocmai tu să nu ştii, tu, marele campion la rebus!? se miră Lucia. Ce-ar putea să fie?
— Formidabil! descoperi Dan într-o clipă de genialitate. Râuri subterane! Mamă dragă, peste tot numai râuri... dar deodată se simţi cuprins de nelinişte: Mamă dragă, dar cum le trecem?
— Asta e, răspunse Victor. Asta-i problema numărul unu! Cum trecem râurile? Despre adâncimea lor harta nu spune nimic (...).”

adaptare după Constantin Chiriță, ***Cireșarii. Cavalerii florii de cireș***

1. Notează „X” în dreptul fiecărui enunț pentru a indica dacă este „adevărat” sau „fals”, bazându-te pe informațiile din textul citit. 7 puncte

Enunțul	Adevărat	Fals
Dan a găsit harta pe care o căutau copiii.		
Ionel este cel mai bun la matematică.		
Dan este campion la rebus.		
Dungile albastre de pe harta copiilor reprezintă râuri subterane.		

2. Notează în fiecare casetă litera corespunzătoare răspunsului corect: 9 puncte (3 x 3 puncte)

Intrsusul se afla:
a) în tei;
b) în castan;
c) în grădină;
d) în prun;
Răspunsul corect: ☐

Ionel rămâne în clasă ca să se pregătească pentru ora de:
a) desen;
b) geografie;
c) geologie;
d) istorie.
Răspunsul corect: ☐

Harta nu spunea nimic despre …….. râurilor:
a) lungimea;
b) lățimea;
c) formarea;
d) adâncimea.
Răspunsul corect: ☐

3. Explică, în unu – două enunțuri, un motiv pentru care Maria merge să-l aducă pe Ionel. 6 puncte

_____
_____
_____
_____

4. Notează, din textul de mai sus, două cuvinte care fac referire la locul unde se desfășoară acțiunea. 6 puncte

_____
_____

5. Pornind de la secvența de text cuprinsă în chenar, notează cuvântul-cheie al acesteia și formulează într-un enunț ideea principală. 6 puncte



Cuvântul-cheie este: _____
Ideea principală este: _____
_____

6. Transcrie o secvență de text care face referire la portretul fizic al tânărului Victor. Precizează cine îl face și prin ce mijloc de caracterizare s-a realizat. 6 puncte

_____
_____
_____
_____

7. Notează o trăsătură morală a lui Victor, precizând și mijlocul de caracterizare. 6 puncte

_____
_____
_____

8. Notează modul, timpul și funcția sintactică pentru verbele subliniate în textul de mai sus: 6 puncte

Verbul	**Modul**	**Timpul**	**Funcția sintactică**

9. Notează, din secvența următoare, o formă verbal nepersonală. *Tocmai în acea clipă îşi făcu apariţia, gâfâind, Dan.* Numește felul ei. Notează și funcția sintactică pe care o are. 6 puncte

- forma verbală nepersonală din secvență este _____ și aceasta este la _____.
- funcția sintactică a formei verbale nepersonale este_____.

10. Pune forma verbală *trecem* la infintiv, participiu și supin. 6 puncte

_____

_____

11. Notează valoarea morfologică a cuvântului subliniat în secvența: *Victor **era** încă foarte copilăros, pasionat de visuri, expediţii şi aventuri.* Scrie un enunț în care acesta are o altă valoare morfologică. Precizează care este aceasta. 6 puncte

_____

_____

_____

_____

12. Rescrie următorul enunț, corectând greșelile de orice fel: 6 puncte

Ne știind toate informațiile despre râuri adolescenți sau blocat în fața hărții lui victor.

_____

_____

_____

SUBIECTUL AL II-LEA **14 puncte**

Imaginează-ți că ai găsit harta unui loc de care nu a mai auzit nimeni. Scrie un text narativ de 80-100 de cuvinte în care să relatezi cum ai ajuns în acel loc și ce ți s-a întâmplat acolo.

În redactarea compunerii, vei avea în vedere:
- să respecți succesiunea logică a evenimentelor; (8p.)
- să îmbini narațiunea cu un dialog de 3-5 replici; (2p.)
- să respecți regulile de ortografie și de punctuație; (2p)
- să ai o bună așezare a textului în pagină; (1p)
- să ai un scris îngrijit.(1p)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

ASPECTE NORMATIVE LEGATE DE PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ADJECTIVULUI – FIȘĂ DE LUCRU LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ POTRIVITĂ PENTRU CLASELE DE GIMNAZIU DIN ȘCOLILE ȘI SECȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBA MAGHIARĂ

Nagy Laura Ioana,

Școala Gimnazială Matei, jud. Bistrița-Năsăud



Te pricepi la adjectiv? Hai să vedem cum îl folosești!

Fișa nr. 1

1. **Maria urmează să plece într-o excursie. În lista ei de obiecte necesare s-au strecurat câteva greșeli. Corectează-le!**

- ✓ o pereche de șosete groase
- ✓ trei perechi de șosete supțiri
- ✓ bluza grie de la bunica
- ✓ pantalonii negrii
- ✓ fusta movă cu buline roze
- ✓ ochelarii de soare fumuri
- ✓ rochița cu dungi roși
- ✓ pantofii albaștriii
- ✓ pijamalele verde
- ✓ cămașa bejă
- ✓ fundițele auri

2. **Completează enunțurile cu forma corectă a adjectivelor dintre paranteze:**

a) _____ stadion a simțit emoția fotbaliștilor. (Întregul / Întreg)
b) Au apărut muți nori _____ pe cerul verii. (cenuși / cenușii)
c) _____ mele fete au plecat în Spania. (Dragele / Dragile)
d) _____ copaci sclipesc în soarele iernii. (Argintii / Argintiii)
e) Elena este o adevărată _____. (patriotă / patrioată)
f) Bunica m-a învățat să fiu _____ cu adulții. (respectos / respectuos)
g) I-am trimis o felicitare _____ mele bunici. (dragii/dragei)
h) _____ nepoți i-au făcut o mare surpriză. (Proprii / Propriii)
i) Materialul fustei e _____. (supțire / subțire)

Fișa nr. 2

1. **În transcrierea dialogului dintre doi babuini, unele substantive și adjective au pierdut câte un *i*. Unde crezi că e nevoie, adaugă-l cu un creion colorat.**

- Mie îmi place mult și mă simt în siguranță în stufoși copaci pe care îi găsim în jungla noastră.

- Chiar așa e! Lei aceia fioroși au vrut să ne atace. Ai văzut cum se uitau la noi?
- Vai, unul se uita așa fix la mine, parcă voia să mă amețească cu ochi aceia auri! Doamne, ce noroc am avut!
- Da, am fost foarte zglobi și am reușit să ne cățărăm la timp în acest palmier.
- Buni noștri părinți vor fi mai atenți de acum și cred că nu ne vor mai lăsa singuri prin jungla aceasta mare.
- Ai dreptate! Vom vedea...

2. **Scrie câte două enunțuri în care adjectivele de mai jos să însoțească substantive de genul masculin, numărul plural, articulate hotărât.**
   Model: Îmi doresc **pantalonii negri** din vitrina magazinului.
   Negrii pantaloni s-au rupt după prima purtare.



argintiu _____

_____

_____



auriu_____

_____



hazliu_____

_____



zglobiu_____

_____

Fișa nr. 3

1. Care este forma de plural a adjectivelor de mai jos:

- ❖ fix _____
- ❖ complex _____
- ❖ sătul_____
- ❖ viteaz _____
- ❖ blând _____
- ❖ obez _____
- ❖ verde _____
- ❖ crud _____
- ❖ rapid _____
- ❖ confuz _____
- ❖ propriu _____
- ❖ moale _____
- ❖ scund _____
- ❖ bine-crescut _____
- ❖ blond _____
- ❖ flămând _____

2. Alege forma corectă a adjectivelor din enunțurile de mai jos:

a) Mama a făcut o prăjitură *dulce / dulci.*
b) Supa servită este *fierbinți / fierbinte*.
c) Am mâncat piersici *moale / moi.*
d) Îmi plac frunzele *verde / verzi* ale florii.
e) Mi-am schimbat paturile *veche / vechi.*
f) Am multe rochii *subțiri / subțire.*

3. Care este varianta corectă?

a) Lorena are păr *căprui / maro / șaten.*
b) Blugii mei sunt *negri / negrii / negriii*.
c) Romanul cumpărat este *gros / gras*.
d) Mama vecinului meu este *scurtă / scundă*.
e) Cornul nu este bun, este *bătrân / vechi*.
f) Pâinea din sertar este *puternică / tare.*

4. Alege forma corectă a adjectivelor de mai jos:

a) Câinele *dresat / dresată / dresați / dresate* nu este periculos.
b) *Drag / Drage / Dragele / Dragile* mele colege, ce mă bucur să vă văd!
c) Nu am înțeles exercițiul *corectat / corectată / corectați / corectate*.
d) Au găsit fata *rătăcit / rătăcită / rătăciți / rătăcite*.
e) Toate paharele *golit / golită / goliți / golite* s-au spart.
f) Îmi place muzica *ascultat / ascultată / ascultați / ascultate* de prietena mea.
g) Torturile *prezentat / prezentată / prezentați / prezentate* au câștigat concursul.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

ADUNAREA NUMERELOR NATURALE, CU TRECERE PESTE ORDIN, ÎN CONCENTRUL 0-20

Prof înv primar Rodica Alina Istrate

Școala Gimnazială ”Ion Creangă” Cluj- Napoca

Marele Uriaș Prietenos adună vise frumoase în borcanele lui magice. Ajută-l pe MUP să rezolve calculele pentru a putea trimite vise minunate tuturor copiilor.

1. Borcanele cu vise (Trecerea peste ordin prin completare la 10)

Calculează descompunând al doilea termen pentru a forma numărul 10, după modelul MUP:

MODEL: 8 + 5 = 8 + (2 + 3) = (8 + 2) + 3 = 10 + 3 = 13	
a) 7 + 5 = 7 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___	b) 9 + 4 = 9 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___
c) 8 + 6 = 8 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___	d) 6 + 7 = 6 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___
e) 9 + 7 = 9 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___	f) 8 + 4 = 8 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___

2. Castraveții-Uriași (Verificarea egalităților)

Verifică dacă MUP a numărat corect castraveții-uriași (Snozzcumbers). Scrie A (Adevărat) sau F (Fals):

a) 7 + 6 = 13 [ ]
b) 8 + 7 = 16 [ ]
c) 9 + 5 = 14 [ ]
d) 6 + 5 = 12 [ ]
e) 5 + 8 = 13 [ ]
f) 7 + 8 = 15 [ ]

3. Șoaptele MUP (Aflarea termenului necunoscut)

MUP suflă vise prin trâmbița lui lungă. Descoperă numărul ascuns pentru a completa fiecare egalitate:

a) 8 + ___ = 15
b) 6 + ___ = 11
c) ___ + 7 = 14
d) 9 + ___ = 16
e) ___ + 5 = 12
f) 7 + ___ = 16

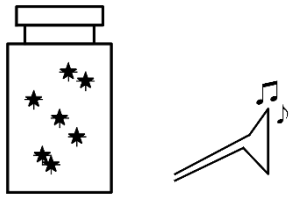
4. Balanța magică a viselor (Compararea sumelor)

Calculează mai întâi sumele, apoi compară rezultatele folosind semnele $<$, $>$ sau $=$:

a) 8 + 4 [ ] 7 + 6
b) 9 + 3 [ ] 6 + 6
c) 7 + 5 [ ] 8 + 5
d) 9 + 6 [ ] 8 + 7

5. Problemă din Țara Uriașilor

Marele Uriaș Prietenos și mica Sophie adună vise aurii într-o noapte senină.
Sophie a prins **7 vise aurii**, iar MUP a prins cu **5 vise mai mult** decât Sophie.



a) Câte vise aurii a prins Marele Uriaș Prietenos?
b) Câte vise au prins Sophie și MUP în total?

Fișa de lucru pentru elevi

O biografie simplă

Pleșa Liliana, Școala Gimnazială Poplaca

Cerința 1: Citiți cu atenție materialul de mai jos. Discutați și lămuriți aspectele neclare.

BIOGRAFIE s.f. Expunere (scrisă și comentată) a vieții unei persoane. [Pr.: bi-o-] –

Din fr. **biographie**[5]

Pentru realizarea unei biografii complete parcurgeți setul de întrebări de mai jos:

Cine?	Cine este? Ce persoane l-au influențat/a influențat? Cu cine a lucrat?
Ce?	Ce a inventat? Ce a creat? Ce a descoperit?
Când?	Când s-a născut? Când a murit? Care sunt datele importante ale carierei?
Unde?	Unde s-a născut? Unde a murit? Care îi este naționalitatea? A făcut călătorii importante? A avut un rol important pentru țara sa?
Câte?	Câte opere a realizat?
Cum?	Cum s-a format?
Pentru ce?	Pentru ce este cunoscut/ă?

Cerința 2: Realizați biografia cunoscutului poet Mihai Eminescu/povestitor Ion Creangă. Pentru o biografie completă parcurgeți setul de întrebări de mai sus și fișa model.

Cerința 3: Comparați biografia realizată de voi cu cea a colegilor. Care sunt diferențele? Discutați.

[5] *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, Univers Enciclopedic Gold, București, 2012, p.105.

BIOGRAFIE

(Nume, prenume personalitate)

Născut.....

Decedat.....

Naționalitatea.....

Țara unde a locuit.....

Portret

Ocupații.....

.....este cunoscut pentru: .....

.....

.....

.....

.....

.....

Referințe bibliografice:

Carte

Autorul (nume și prenume)	Titlul cărții	Datele de publicare (editura, loc, anul)	Pagina

Site Internet

Titlul site-ului	Adresa URL	Data la care a fost consultat

TEST DE EVALUARE

Profesor înv. primar Papuc Carmen Cristina

Școala Gimnazială Novaci- Structura Pociovalișteа,Gorj

Clasa a IV-a
Numele și prenumele: _____
Data: _____
Timp de lucru: 45 de minute
I. Numere naturale – 20 puncte
1. Scrie cu cifre numerele: **6 puncte**

- trei mii două sute cincizeci și opt = _____
- șapte mii patruzeci și unu = _____
- nouă mii nouă sute nouă = _____

2. Compară numerele, folosind semnele **<, >, =**: **6 puncte**

- 4 508 ___ 4 580
- 7 200 ___ 7 020
- 9 999 ___ 9 999

3. Ordonează crescător numerele: **4 puncte**
3 450; 2 999; 4 305; 3 504

4. Scrie numărul **5 738** ca sumă de produse de forma:
5 × 1 000 + ___ × 100 + ___ × 10 + ___ × 1
4 puncte

II. Operații cu numere naturale – 30 puncte
5. Calculează: **12 puncte**
a) 3 458 + 2 367 = _____
b) 8 000 − 3 745 = _____
c) 236 × 4 = _____
d) 864 : 8 = _____
6. Efectuează, respectând ordinea operațiilor: **8 puncte**
a) 240 + 36 × 5 = _____
b) (240 + 36) × 5 = _____
7. Află numărul necunoscut: **10 puncte**
a) x + 2 475 = 6 000
x = _____
b) 7 200 − x = 3 850
x = _____

III. Probleme – 30 puncte

8. La o bibliotecă sunt 2 450 de cărți. Într-o lună au fost aduse încă 375 de cărți, iar apoi 628 de cărți au fost împrumutate.
Câte cărți au rămas în bibliotecă?
Rezolvare:

Răspuns: _____
15 puncte
9. O școală cumpără 8 cutii cu câte 24 de creioane fiecare. Creioanele sunt împărțite în mod egal celor 6 clase a IV-a.
Câte creioane primește fiecare clasă?
Rezolvare:

Răspuns: _____
15 puncte

IV. Elemente de geometrie – 20 puncte
10. Completează: **8 puncte**
a) Un pătrat are _____ laturi.
b) Un dreptunghi are _____ unghiuri.
c) Laturile opuse ale unui dreptunghi sunt _____.
d) Perimetrul unui pătrat cu latura de 6 cm este _____ cm.
11. Un dreptunghi are lungimea de 9 cm și lățimea de 4 cm.
Calculează perimetrul dreptunghiului.
Rezolvare:

Răspuns: _____
12 puncte

Barem de evaluare
Punctaj total: 100 puncte

- Subiectul I – 20 puncte
- Subiectul II – 30 puncte
- Subiectul III – 30 puncte
- Subiectul IV – 20 puncte

Transformarea punctajului în calificativ

Punctaj	**Calificativ**
90–100 p	Foarte bine
75–89 p	Bine
50–74 p	Suficient

Punctaj	Calificativ
0–49 p	Insuficient

Descriptori de performanță
Foarte bine
Elevul:

- citește, scrie și compară corect numere naturale;
- efectuează corect operațiile de adunare, scădere, înmulțire și împărțire;
- respectă ordinea efectuării operațiilor;
- identifică și utilizează corect necunoscuta;
- rezolvă corect problemele, stabilește operațiile necesare și formulează răspunsul;
- recunoaște proprietățile figurilor geometrice și calculează corect perimetrele.

Bine
Elevul:

- citește și compară, în general corect, numere naturale;
- efectuează corect majoritatea operațiilor;
- rezolvă probleme cu una sau mai multe operații, cu mici erori;
- recunoaște principalele figuri geometrice și determină perimetrul cu sprijin minim;
- poate avea unele greșeli de calcul sau de redactare.

Suficient
Elevul:

- identifică și scrie numere naturale simple;
- efectuează operații de bază, dar poate întâmpina dificultăți la calcule mai complexe;
- rezolvă probleme simple, cu sprijin;
- recunoaște unele proprietăți ale figurilor geometrice;
- aplică parțial procedeele de calcul al perimetrului.

Insuficient
Elevul:

- întâmpină dificultăți în citirea, scrierea și compararea numerelor naturale;
- efectuează cu dificultate operațiile de bază;
- nu identifică întotdeauna operațiile necesare pentru rezolvarea problemelor;
- recunoaște cu dificultate figurile și proprietățile geometrice;
- necesită sprijin constant pentru rezolvarea sarcinilor.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Test final – rândul I
Limba şi literatura română. Clasa a V-a

Sala Gina Loredana
Colegiul Național ”Onisifor Ghibu”, Oradea

Timp de lucru: 50 de minute
Se acordă 10 puncte din oficiu!
Citeşte, cu atenţie, textul dat:

Atunci Făt-Frumos îşi luă ziua bună de la părinţi, ca să se ducă, să se bată el singur cu oştile împăratului ce-l <u>duşmănea</u> pe tată-său. (...)

Pe drum horea şi doinea, iar buzduganul şi-l arunca să spintece nourii, de cădea departe tot cale de-o zi. (...)

Când era-nspre sara zilei a treia, buzduganul, căzând, se izbi de o poartă de aramă şi făcu un vuiet puternic şi lung. Poarta era <u>sfărâmată</u> şi voinicul intră. (...) Pătrunse în sală. (...) Boierii ce şedeau la masă în haine aurite, pe scaune de catifea roşie, erau frumoşi ca zilele tinereţii şi voioşi ca horele. Dar mai ales unul din ei, cu fruntea-ntr-un cerc de aur, bătut cu diamante, şi cu hainele strălucite, era frumos ca luna unei nopţi de vară. Dar mai mândru era Făt-Frumos.

— Bine-ai venit, Făt-Frumos! zise împăratul; am auzit de tine, da' de văzut nu te-am văzut.

— Bine te-am găsit, împărate, deşi mă tem că nu te-oi lăsa cu bine, pentru că am venit să ne luptăm greu, că destul ai viclenit asupra tatălui meu.

— Ba n-am viclenit asupra tatălui tău, ci totdeauna m-am luptat în luptă dreaptă. Dar cu tine nu m-oi bate. Ci mai bine-oi spune lăutarilor <u>să zică</u> şi cuparilor să umple cupele cu vin şi-om lega frăţie de cruce pe cât om fi şi-om trăi.

Şi se sărutară feciorii de-mpăraţi în urările boierilor, şi băură, şi se sfătuiră.

(Mihai Eminescu, ***Făt-Frumos din lacrimă***)

1. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
   Motivul plecării lui Făt-Frumos este:
   a) pentru a porni război împotriva împăratului care îl dușmănea pe tatăl său;
   b) pentru a arunca buzduganul în înaltul cerului;
   c) pentru a sfărâma poarta împăratului;
   d) pentru a ajunge la petrecerea dată de împăratul vecin.

2. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
   Făt-Frumos ajunge la destinație:
   a) a treia zi;
   b) în seara celei de-a treia zile;
   c) după o zi;
   d) după o vreme.

3. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
   Făt-Frumos îi spune împăratului că a venit la el deoarece:

a) dorește să participe la ospăț;
b) buzduganul a căzut în împărăția acestuia;
c) dorește să își ceară scuze pentru că i-a sfărâmat poarta;
d) dorește să se lupte cu el.

4. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
În călătoria sa, Făt-Frumos se simte:
a) vesel;
b) îngrijoat;
c) indecis;
d) obosit.

5. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Textul dat este un text narativ nonliterar.

6. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
În secvența următoare sunt trei comparații: ,,*Boierii ce şedeau la masă în haine aurite, pe scaune de catifea roşie, erau frumoşi ca zilele tinereţii şi voioşi ca horele. Dar mai ales unul din ei, cu fruntea-ntr-un cerc de aur, bătut cu diamante, şi cu hainele strălucite, era frumos ca luna unei nopţi de vară. Dar mai mândru era Făt-Frumos.”*

7. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Textul suport este literar deoarece autorul creează o lume imaginară proprie, pornind de la elemente din realitate, iar imbajul folosit este lipsit de expresivitate.

8. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Tema textului suport este curajul.

9. Precizează dacă enunțul este adevăat sau fals: 5 puncte
Secvența ,, *în haine aurite, pe scaune de catifea roşie, erau frumoşi ca zilele tinereţii şi voioşi ca horele. Dar mai ales unul din ei, cu fruntea-ntr-un cerc de aur, bătut cu diamante, şi cu hainele strălucite, era frumos ca luna unei nopţi de vară.”* este una descriptivă.

10. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Cuvintele ,,atunci”, ,,cruce”, ,,fecior” au, în ordine:
a) 6 sunete, 5 sunete, 5 sunete;
b) 5 sunete, 5 sunete, 5 sunete
c) 5 sunete, 4 sunete, 5 sunete;
d) 6 sunete, 4 sunete; 5 sunete.

11. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Seria de cuvinte care conțin ,,i” șoptit/mut este:

a) părinți, își, și, ai;
b) tatălui; împărați; oști; ai;
c) atunci, părinți, împărați, oști;
d) oști, părinți, împărați, își.

12. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Termenii care aparțin aceluiași câmp lexical sunt:

a) împărăție, luptă, a vicleni;
b) buzdugan, luptă, victorie;
c) horea, doinea, cântec;
d) Fât-Frumos, Ileana Cozânzeana, a lupta.

13. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Cuvintele subliniate din structura ,, *ci totdeauna m-am luptat în luptă dreaptă. Dar cu tine nu m-oi bate””.* sunt, în ordine:

a) verb predicativ, adjectiv participial, pronume personal, substantiv comun;
b) verb predicativ, adjectiv propriu-zis, substantiv comun, verb auxiliar;
c) verb predicativ, adjectiv participial, pronume personal, verb auxiliar;
d) verb predicativ, adjectiv propriu-zis, pronume personal, verb auxiliar;

14. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Verbul ,,zise” este la timpul:

a) perfect simplu;
b) mai mult ca perfect;
c) prezent;
d) imperfect.

15. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Verbul ,,zise” la modul imperativ, persoana a II-a, numărul singular, forma negativă este:

a) nu zi;
b) nu zici;
c) nu zise;
d) nu zice.

16. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

În secvența: ,,*buzduganul, căzând, se izbi de o poartă de aramă, şi făcu un vuiet puternic şi lung”*, atributele sunt exprimate, în ordine, prin:

a) substantiv comun, adjectiv propriu-zis, adjectiv propriu-zis;
b) substantiv comun, adjectiv participial, adjectiv propriu-zis;
c) adjectiv propriu-zis, adjectiv propriu-zis;
d) substantiv comun, adjectiv propriu-zis.

17. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte

Adjectivul „mai mândru” este la gradul de comparație:
a) pozitiv;
b) comparativ de inegalitate de superioritate;
c) superlativ relativ de superioritate;
d) comparativ de egalitate.

18. Încercuiește varianta corectă. 5 puncte
Încercuiește litera corespunzătoare unui enunț exclamativ este:
a) Vino de ospătează cu noi, Făt-Frumos!
b) Bine-ai venit, Făt-Frumos!
c) Făt-Frumos vine la împăratul vecin pentru a-i cere socoteală.
d) Împărate, luptă-te cu mine!

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

PLAN DE ORGANIZARE ȘI DESFĂȘURARE A UNEI VIZITE DIDACTICE

Prof. Cioloca Anamaria-Liana
Școala Gimnazială Solovăstru, jud.Mureș

1. DATE GENERALE ȘI ORGANIZATORICE

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială Solovăstru
Profesor coordonator: Cioloca Anamaria-Liana
Disciplina: Biologie
Clasa: a VI-a
Tema vizitei didactice: VIZITĂ DIDACTICĂ PENTRU APROFUNDAREA ROLULUI MICROORGANISMELOR ÎN INDUSTRIA ALIMENTARĂ PRIN STUDIEREA PROCESELOR DE FERMENTAȚIE
Tipul activității: Activitate extrașcolară – vizită didactică
Locul desfășurării: Facultatea de Știința și Tehnologia Alimentelor
Data desfășurării: .....
Durata: aproximativ 3 ore
Participanți: elevii clasei a VI-a, profesorul de Biologie, cadre didactice însoțitoare și cadre didactice universitare/specialiști din cadrul Facultății de Știința și Tehnologia Alimentelor.

2. ARGUMENT

Vizita didactică reprezintă o activitate extrașcolară organizată pentru elevii clasei a VI-a, cu scopul de a aprofunda și consolida cunoștințele dobândite la disciplina Biologie referitoare la microorganisme și la rolul acestora în viața omului. Prin contactul direct cu mediul universitar și cu specialiștii din domeniul industriei alimentare, elevii au posibilitatea să observe modul în care microorganismele sunt utilizate în obținerea unor produse alimentare.

În cadrul vizitei, elevii observă procesele de fermentație alcoolică, lactică și acetică, identifică microorganismele implicate și descoperă aplicațiile practice ale acestora în industria alimentară. Activitatea facilitează înțelegerea legăturii dintre noțiunile teoretice studiate la clasă și situațiile reale întâlnite în practică, contribuind la dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii științifice și a interesului pentru studiul biologiei.

3. SCOPUL VIZITEI DIDACTICE

Vizita didactică are ca scop aprofundarea și consolidarea cunoștințelor dobândite de elevii clasei a VI-a la disciplina Biologie privind rolul microorganismelor în industria alimentară, prin studierea proceselor de fermentație alcoolică, lactică și acetică în cadrul Facultății de Știința și Tehnologia Alimentelor. Activitatea urmărește dezvoltarea spiritului de observație, realizarea conexiunii dintre cunoștințele teoretice și aplicațiile practice, precum și stimularea interesului elevilor pentru studiul biologiei și al domeniului alimentar.

4. COMPETENȚE SPECIFICE

Utilizarea observației pentru investigarea și explicarea unor fenomene și procese biologice;
Identificarea rolului microorganismelor în obținerea unor produse alimentare și în activitățile desfășurate de om;
Aplicarea cunoștințelor de biologie pentru explicarea unor situații și procese întâlnite în viața de zi cu zi;

Comunicarea observațiilor și formularea concluziilor utilizând un limbaj științific adecvat.

5. OBIECTIVE OPERAȚIONALE

La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

O1. Să identifice cele trei tipuri de fermentație observate în cadrul vizitei: alcoolică, lactică și acetică;
O2. Să precizeze microorganismele implicate în fiecare tip de fermentație;
O3. Să enumere minimum două produse alimentare obținute prin fiecare tip de fermentație;
O4. Să compare cele trei procese de fermentație pe baza observațiilor realizate în timpul vizitei;
O5. Să completeze corect fișa de observație utilizând informațiile obținute în timpul activității;
O6. Să respecte regulile de comportament și de protecție specifice desfășurării unei vizite didactice într-o instituție de învățământ superior.

6. MATERIALE NECESARE

Fișa de observație;
Pixuri și suport pentru scris;
Materiale informative oferite de facultate;
Mostre de produse obținute prin fermentație;
Echipamente și instalații specifice laboratoarelor;
Echipament de protecție, dacă este necesar.

7. REZULTATE AȘTEPTATE

La finalul vizitei didactice, elevii vor putea explica diferențele dintre fermentația alcoolică, fermentația lactică și fermentația acetică, vor identifica microorganismele implicate în fiecare proces și vor recunoaște principalele produse alimentare obținute prin aceste tipuri de fermentație. De asemenea, vor înțelege importanța microorganismelor în industria alimentară și vor realiza legătura dintre cunoștințele dobândite la orele de Biologie și aplicațiile practice ale acestora în industria alimentară.

8. ETAPELE DESFĂȘURĂRII VIZITEI DIDACTICE

ETAPA I – PREGĂTIREA PREALABILĂ

În perioada premergătoare vizitei, profesorul de Biologie prezintă elevilor scopul activității și legătura acesteia cu lecțiile studiate la clasă referitoare la microorganisme și procesele de fermentație. Elevii sunt informați că vizita are rolul de a aprofunda și consolida cunoștințele deja dobândite prin observarea directă a aplicațiilor practice ale fermentației în industria alimentară.

Profesorul organiza o discuție introductivă în cadrul căreia reactualizează cunoștințele elevilor despre fermentația alcoolică, lactică și acetică, precum și despre microorganismele implicate în aceste procese.

De asemenea, se realizează instructajul privind normele de securitate și comportament pe parcursul vizitei. Elevilor li se explică importanța respectării regulilor de siguranță în laboratoare, necesitatea deplasării organizate în grup și obligația de a respecta indicațiile profesorilor și ale specialiștilor care îi vor însoți.

Profesorul distribuie fișele de observație și explică modul de completare a acestora, precizând aspectele care trebuie urmărite pe parcursul activității:

Tipurile de fermentație observate;

Microorganismele implicate;
Condițiile necesare desfășurării proceselor;
Produsele alimentare rezultate;
Importanța fiecărui tip de fermentație.

ETAPA A II-A – ACTIVITATEA PROPRIU-ZISĂ

La sosirea la Facultatea de Știința și Tehnologia Alimentelor, elevii sunt întâmpinați de cadrele didactice universitare și de specialiștii facultății, care le prezintă instituția și domeniile de activitate specifice.

Vizita începe cu prezentarea laboratoarelor și a echipamentelor utilizate în studiul și controlul proceselor alimentare. Elevii observă modul în care sunt analizate produsele alimentare și află informații despre rolul microorganismelor în industria alimentară.

În continuare, specialiștii prezintă procesul de fermentație alcoolică. Elevii observă exemple practice și află că acest tip de fermentație este realizat de drojdii, care transformă zaharurile în alcool etilic și dioxid de carbon. Sunt prezentate produse obținute prin acest proces și condițiile necesare desfășurării lui.

A doua secvență a vizitei este dedicată fermentației lactice. Elevii observă exemple de produse obținute prin acțiunea bacteriilor lactice și află rolul acestora în obținerea iaurtului, chefirului și a diferitelor tipuri de brânzeturi. Sunt discutate avantajele fermentației lactice pentru conservarea și îmbunătățirea calității alimentelor.

În cadrul următoarei secvențe este prezentată fermentația acetică. Specialiștii explică rolul bacteriilor acetice în transformarea alcoolului în acid acetic și prezintă procesul de obținere a oțetului alimentar. Elevii observă exemple concrete și identifică diferențele dintre acest proces și celelalte tipuri de fermentație studiate.

Pe parcursul vizitei, elevii completează fișele de observație, notează informațiile importante și adresează întrebări specialiștilor. Profesorul coordonează activitatea, încurajează participarea activă și orientează atenția elevilor către aspectele relevante pentru atingerea obiectivelor propuse.

ETAPA A III-A – VALORIFICAREA REZULTATELOR

După finalizarea vizitei, profesorul organizează o activitate de analiză și reflecție asupra informațiilor colectate. Elevii discută observațiile realizate și prezintă informațiile consemnate în fișele de observație. Sub îndrumarea profesorului, aceștia compară cele trei tipuri de fermentație, identificând microorganismele implicate, produsele obținute și importanța fiecărui proces în industria alimentară.

Se realizează o sistematizare a cunoștințelor prin completarea unui tabel comparativ și prin formularea unor concluzii comune. Elevii sunt încurajați să evidențieze legătura dintre conținuturile studiate la clasă și aspectele practice ale industriei alimentare observate în mod direct.

9. EVALUARE ȘI REFLECȚIE

Evaluarea activității

Evaluarea se realizează pe parcursul și la finalul vizitei didactice, urmărindu-se atât implicarea elevilor în activitate, cât și modul în care aceștia aplică și valorifică informațiile observate.

Instrumente de evaluare

Observarea sistematică a comportamentului și a implicării elevilor pe parcursul vizitei;
Conversația euristică și întrebările orale adresate elevilor;
Analiza modului de completare a fișei de observație;
Aprecierea capacității elevilor de a compara cele trei tipuri de fermentație și de a utiliza corect terminologia biologică;
Formularea concluziilor în cadrul discuției finale.

Criterii de evaluare

Identificarea corectă a fermentației alcoolice, lactice și acetice;
Precizarea microorganismelor implicate în fiecare proces;
Oferirea de exemple corecte de produse alimentare obținute prin fiecare tip de fermentație;
Stabilirea diferențelor și asemănărilor între cele trei procese;
Completarea corectă și completă a fișei de observație;
Respectarea regulilor de comportament și de securitate specifice vizitei didactice.

10. REFLECȚIE ȘI FEEDBACK

La finalul activității, profesorul organizează o discuție de reflecție, prin care elevii sunt încurajați să își exprime impresiile și să valorifice experiența dobândită.

Elevii răspund la întrebări precum:

Ce informații noi ai aflat în timpul vizitei?
Ce ți s-a părut cel mai interesant?
Cum te-a ajutat această activitate să înțelegi mai bine lecția despre fermentație?
Unde întâlnim în viața de zi cu zi produsele obținute prin fermentație?
Profesorul sintetizează răspunsurile elevilor și evidențiază faptul că vizita didactică a avut rolul de a consolida și aprofunda cunoștințele dobândite la orele de Biologie, demonstrând importanța microorganismelor în industria alimentară și în viața de zi cu zi.

11. CONCLUZII

Vizita didactică la Facultatea de Știința și Tehnologia Alimentelor a oferit elevilor posibilitatea de a observa direct aplicarea practică a noțiunilor studiate în cadrul disciplinei Biologie. Prin contactul nemijlocit cu specialiștii și cu laboratoarele facultății, elevii au înțeles mai bine rolul fermentației alcoolice, lactice și acetice în obținerea diferitelor produse alimentare.

Activitatea a contribuit la consolidarea cunoștințelor teoretice, la dezvoltarea spiritului de observație și a interesului pentru studiul biologiei, facilitând realizarea legăturii dintre teoria învățată la clasă și aplicațiile practice din domeniul industriei alimentare.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE OBSERVAȚIE

Vizită didactică la Facultatea de Știința și Tehnologia Alimentelor

Disciplina: Biologie | Clasa: a VI-a

Numele și prenumele elevului: _____ | Data: _____

Tema: Rolul microorganismelor în industria alimentară – studierea proceselor de fermentație

Sarcina 1

Completează tabelul pe baza informațiilor observate în timpul vizitei.

Tipul fermentației	Microorganisme implicate	Produse alimentare obținute
Alcoolică		
Lactică		
Acetică		

Sarcina 2

Notează două condiții necesare desfășurării proceselor de fermentație.

1. _____

2. _____

Sarcina 3

Răspunde la întrebări.

1. De ce sunt importante microorganismele în industria alimentară?
Răspuns: _____

2. Ce tip de fermentație ți s-a părut cel mai interesant? Argumentează.
Răspuns: _____

Sarcina 4

Completează enunțul.

Astăzi am învățat că _____.

ANEXA 2 – FIȘĂ DE REFLECȚIE ȘI EVALUARE

Numele și prenumele elevului: _____

1. Ce informație nouă ai aflat în timpul vizitei?
Răspuns: _____

2. Ce activitate ți-a plăcut cel mai mult?
Răspuns: _____

3. Ce ai înțeles despre rolul microorganismelor în obținerea alimentelor?
Răspuns: _____

4. Cum te-a ajutat această vizită să înțeleagă mai bine lecțiile de Biologie?
Răspuns: _____

5. Apreciază activitatea desfășurată încercuind varianta potrivită:

[ ] Foarte interesantă
[ ] Interesantă
[ ] Satisfăcătoare
[ ] Mai puțin interesantă

Concluzia mea despre vizită:

_____

_____

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

ADJECTIVUL (FIȘĂ DE LUCRU ADAPTATĂ) - Clasa a VI-a

Onofrei Iuliana- Nadia

Școala Gimnazială Hârtop, Suceava



ȚINE MINTE!

Adjectivul este partea de vorbire care arată însușirile (calitățile)unui substantiv.

Exemplu: o floare frumoasă, un copil cuminte, cerul albastru

Exercițiul 1 – Recunoaște adjectivul

Citește propozițiile de mai jos. Subliniază adjectivele cu creionul.

1. Pisica mea este albă și drăgălașă.

2. Băiatul cuminte citește o carte interesantă.

3. Am văzut un film vesel aseară.

4. Florile galbene îmbobocesc în grădina bunicii.

Exercițiul 2 – Completează propoziția

Alege adjectivul potrivit și completează propoziția.

- mici, lung, dulci, roșii, harnic-

1. Bunicul meu este un om _____.

2. Maria are părul _____.

3. Căpșunile sunt _____ și _____.

Exercițiul 3 – Formează perechi

Unește fiecare substantiv cu adjectivul potrivit, cu o linie.

1. soare	a) jucăuș
2. copil	b) parfumată
3. floare	c) strălucitor
4. câine	d) silitor

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT (program de remediere)

Onofrei Iuliana-Nadia

Școala Gimnazială Hârtop

Cadru didactic:
Școala:
Disciplina: Limba și literature română
Elev inclus în program:
• R. Mattia – clasa a V-a, an școlar 2025–2026

I. Justificarea intervenției

Elevul selectat pentru programul de remediere a venit din Italia la începutul clasei a V-a și prezintă dificultăți semnificative în literație, confirmate prin evaluarea inițială cu instrumente dezvoltate de Teach for Romania (evaluarea literației emergente și inventarul informal de citire).

Evaluare inițială realizată. Prezentare sintetică:

- Cunoaște literele, dar are dificultăți majore în recunoașterea diacriticelor, vocabular sărac, citește lent, în scris apar omisiuni, nu stăpânește folosirea ortogramelor, nu înțelege semnificația textului;
- Realizează singur sarcini simple, accesibile;
- Exprimarea este coerentă, elevul este capabil să susțină un dialog, necesită sprijin pentru automatizare, prezintă tulburări de vorbire slabe;
- Capacitatea de mobilizare voluntară este prezentă, dar necesită stimulare;
- Emotivitatea este prezentă;
- Este capabil să realizeze sarcini practice, este cooperant, sociabil, iar atitudinea față de sine este pozitivă. În clasă și la lecții necesită motivare pentru implicare, iar în grup este prietenos.
- Manifestă oboseală atunci când i se cere prea mult.

II. Obiective generale și specifice

Arii de intervenție principale:
• Fluență
• Comprehensiune
• Vocabular
• Scriere
• Conștientizare fonologică

Obiective specifice:

O1: Să asocieze corect sunetele auzite cu semnele grafice (diacriticele) corespunzătoare;
O2: Să citească fluent și corect propoziții și texte scurte;
O3: Să înțeleagă semnificația textului citit și să răspundă la întrebări de comprehensiune;
O4: Să recunoască și să utilizeze corect vocabularul întâlnit;

O5: Să redacteze texte scurte (jurnal, compuneri simple, final alternativ);
O6: Să identifice structura textului narativ (personaje, acțiune, loc, timp).

III. Perioada de implementare și durată

Octombrie 2025 – Mai 2026 | Total: 16 sesiuni (50 minute/săptămână)

IV Activități și metode de lucru

1. Punți lingvistice (italiană → română)

Pentru a-i ușura învățarea, voi folosi ca ancoră sunete pe care elevul le cunoaște deja din limba italiană:

- Ș sună ca „sci / sce” în italiană (ex: sciarpa).
- Ț sună ca „z / zz” în italiană (ex: piazza).
- Ă, Î, Â nu au echivalent în italiană și vor necesita exercițiu muscular și auditiv intens.

2. Citirea împreună + alegerea cărții. Elevii aleg un text potrivit intereselor lor; se citește împreună, cu sprijin, pentru înțelegere și pronunție corectă.

3. Metoda fonetică analitico-sintetică. Învățarea prin contranst.

Vânătorea de sunete: Profesorul citește un text scurt. Elevul bate din palme când aude sunetul *Ș* și ridică mâna când aude *Ț etc;*

4. Descoperirea ghidată. Exercițiul structural.

Potrivirea finalizărilor: Exerciții de completare a textului lacunar: „Fata/Fată citește o carte.” (Alegerea formei corecte în funcție de context). Exercițiu de pronunție: Diferențierea clară dintre „A” (gura deschisă larg) și „Ă” (gura pe jumătate închisă).

5. Redactarea unui alt final. Pornind de la textul citit, elevul creează un final alternativ, încurajând creativitatea și înțelegerea profundă a firului narativ.

6. Jurnal de lectură. Se discută conținutul cărții; elevii redactează o pagină cu impresii sau gânduri personale.

7. Exprimarea opiniilor. Se citește un text scurt, apoi elevul răspunde: „Ce mi-a plăcut?”, „Ce aș fi schimbat?”, dezvoltând gândirea critică.

8. Ce văd? Ce aud? Ce simt? Activitate senzorială post-lectură: descrierea unei scene prin cele 3 dimensiuni – dezvoltă vocabularul și implicarea afectivă.

9. „Sunt personaj!” Elevul se pune în pielea unui personaj și scrie un scurt paragraf din perspectiva acestuia.

10. Axa evenimentelor Elevii notează pe o axă temporală principalele întâmplări dintr-un text, dezvoltând înțelegerea cronologică.

11 Harta textului. Se lucrează pe structura: Cine? Ce? Unde? Când? De ce? Cum? – pentru înțelegerea globală a unui text.

12–16 Consolidare + evaluare progres. Reluarea activităților preferate, continuarea jurnalului, lecturi noi și evaluare finală informală pentru măsurarea progresului.

V. Resurse didactice

• Fișe de lucru în care diacriticele sunt colorate diferit (ex: Ș cu roșu, Ț cu albastru) pentru a stimula memoria vizuală;
• Platforme precum **Wordwall** sau **Kahoot;**
• Aplicația **Dexonline** (pentru verificarea rapidă a cuvintelor)
• **Textuale:** Fragmente scurte din literatura pentru copii (ex: *Amintiri din copilărie* - adaptat, sau texte contemporane mai simple) imprimate cu font mare (ex: Arial, mărime 14) pentru ca semnele subliniare (virgulițele de sub ș și ț) să fie foarte vizibile;

• Fișe de lucru pentru comprehensiune și exprimare;
• Jocuri didactice (puzzle narativ, storytelling);
• Culori, planșe, foi A4 pentru activități vizuale.

VI. Evaluarea progresului

Instrumente folosite:
• Evaluarea inițială/finală:
• Inventarul informal de citire – pentru nivelul de fluență, acuratețe și înțelegere;
• Fișe de activitate – pentru înregistrarea progresului la citire/scriere;
• Observații directe și autoevaluare prin jurnal.

Obiective realizate:
• Creșterea fluenței și a acurateței citirii;
• Capacitatea de a exprima idei coerente în scris;
• Implicare crescută în activități;
• Creșterea nivelului de înțelegere a unui text;
• Îmbogățirea vocabularului specific disciplinei;
• Dobândirea unei experiențe cognitive superioare cele anterioare.

VII. Observații speciale

Elevul a demonstrat interes crescut în timpul sesiunilor și a avut progrese vizibile în comprehensiune și exprimare scrisă.

Dificultăți întâmpinate: mici dificultăţi în citirea cuvintelor şi înțelegerea unui text la prima vedere, anxietate.

Recomand ca elevul să rezolve zilnic exerciţii suplimentare de citire-scriere pentru a se menţine la stadiul la care a ajuns până în acest moment.

Concluzii

Rezultatele acestui program de intervenție confirmă că abordările personalizate, centrate pe interesele și ritmul propriu al elevului, pot genera progrese semnificative chiar și în cazuri de dificultăți marcante de literație. Prin combinarea lecturii ghidate cu activități de scriere reflexivă și cu instrumente creative precum jocul narativ sau perspectiva personajului, intervenția a depășit obiectivele strict tehnice ale decodificării și a contribuit la dezvoltarea gândirii critice, a empatiei și a motivației pentru lectură.

La nivel instituțional și sistemic, experiența descrisă pledează pentru integrarea sistematică a evaluării diagnostice și a planurilor individualizate de intervenție în practica școlilor din medii vulnerabile, cu atât mai mult acolo unde resursele sunt limitate.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Program de consiliere psihopedagogică

Rădeanu Maria,
C.J.R.A.E. Vrancea

TITLUL PROGRAMULUI: *„Primii pași în liceu”*
TIPUL PROGRAMULUI: Program de acomodare pentru elevii claselor a IX a
DOMENIUL ÎN CARE SE ÎNCADREAZĂ PRGRAMUL:

- Dezvoltare personală

GRUP ȚINTĂ:

- ✓ elevii din clasele a IX- a

SCOPUL PROGRAMULUI:
Facilitarea tranziției de la gimnaziu la liceu prin activități interactive, sociale și educative, care să sprijine acomodarea elevilor cu noul mediu școlar.
OBIECTIVELE PROGRAMULUI:

- Familiarizarea elevilor cu spațiul școlar și regulile liceului.
- Încurajarea comunicării și cooperării între colegii de clasă.
- Crearea unei relații pozitive elev-profesor.
- Dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară.
- Identificarea și sprijinirea elevilor care pot avea dificultăți de integrare.

ARGUMENTUL PROGRAMULUI

Tranziția de la gimnaziu la liceu reprezintă un moment deosebit de important în viața fiecărui elev. Această schimbare poate aduce cu sine o serie de provocări, cum ar fi adaptarea la un mediu școlar mai complex, întâlnirea cu noi profesori și colegi, învățarea unui program de învățământ diferit și, nu în ultimul rând, gestionarea așteptărilor academice și sociale mai mari. În această perioadă, elevii pot resimți sentimente de anxietate, nesiguranță sau chiar izolare, care, dacă nu sunt gestionate corect, pot afecta performanțele școlare și starea lor emoțională.

Implementarea unui program de acomodare pentru elevii de clasa a IX-a este esențială pentru a asigura o tranziție lină și eficientă în viața liceală. Proiectul propus vizează nu doar familiarizarea elevilor cu noul mediu, dar și dezvoltarea unor relații pozitive între aceștia și cadrele didactice, precum și între colegi. Prin activități interactive și de grup, elevii vor învăța să se cunoască mai bine, să comunice eficient și să lucreze în echipă. Astfel, proiectul contribuie direct la crearea unui climat școlar sănătos, în care fiecare elev se simte susținut și valorizat.

Mai mult, prin discuții deschise și jocuri educative, elevii își vor exprima temerile și așteptările față de liceu, iar acest proces îi va ajuta să înțeleagă că nu sunt singuri în fața provocărilor întâmpinate. Aceste activități contribuie la crearea unui sentiment de apartenență și la prevenirea fenomenelor de bullying sau izolare, asigurându-se că fiecare elev se simte acceptat și sprijinit în acest nou început. Programul propus poare reprezenta un pas important în crearea unei comunități școlare închegate, în care fiecare elev poate să se dezvolte devenind cea mai bună versiune a sa.

RESURSE
***RESURSE UMANE*:** cadre didactice, profesor consilier școlar, elevi din clase mai mari.
RESURSE MATERIALE

- Materiale de papetărie: coli, markere, post-it-uri, foi colorate;
- Spațiu adecvat pentru desfășurarea activităților interactive.

ACTIVITĂȚILE PROPUSE

Nr. crt.	**Denumirea activității**	**Descrierea succintă a activității**	**Responsabili**
1	„Bun venit în liceu!”	Prezentarea dirigintei/dirigintelui și a profesorilor principali Turul liceului: laboratoare, bibliotecă, cabinet medical, secretariat etc. Prezentarea regulamentului școlar și a programului	Profesori diriginți
2	„Ne cunoaștem mai bine”	Activități interactive de autocunoaștere și intercunoaștere (Jocuri de spargere a gheții), colaje, etc…	Profesori diriginți Profesor consilier școlar
3	„Valori și emoții”	Discuții ghidate: Ce temeri avem? Ce așteptări avem? Cum ne gestionăm emoțiile? Atelier despre empatie, respect, ascultare activă	Profesori diriginți Profesor consilier școlar
4	„Facem parte dintr-o echipă”	Alegerea reprezentantului clasei / alegerea reprezentantului părinților Stabilirea unor reguli de grup și valori comune Jocuri de cooperare / Activități în echipă Încheiere cu o „Capsulă a timpului” – fiecare elev scrie un mesaj pentru sine, care se va deschide la finalul clasei a XII-a.	Profesori diriginți Profesor consilier școlar

BENEFICIILE PROGRAMULUI:

- Elevii se vor acomoda mai ușor la viața de liceeni;
- Se va crea o atmosferă de siguranță și sprijin în clasă;
- Se va încuraja participarea activă și implicarea în viața liceului;
- Scăderea riscului de izolare sau abandon școlar.

ACTIVITĂȚI DE PROMOVARE/ MEDIATIZARE ȘI DISEMNINARE

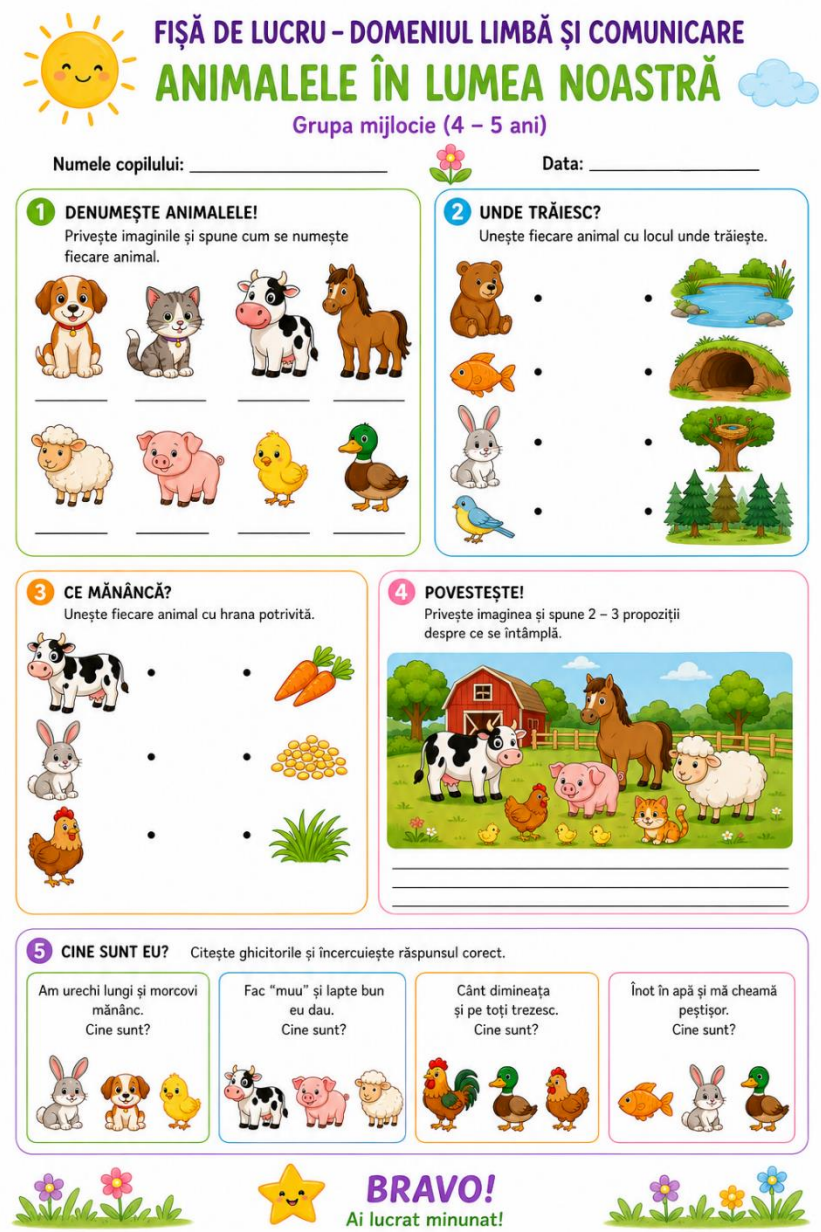
Activitățile din cadrul programului vor fi promovate pe site-ul unității de învățământ și în presa locală. De asemenea ele vor fi diseminate în cadrul activităților metodice ale cadrelor didactice etc.

Fișă de lucru – Domeniul Științe

Descoperim animalele

Drăgan Andreea Mihaela,

Grădinița cu Program Prelungit Făget, Făget, Timiș

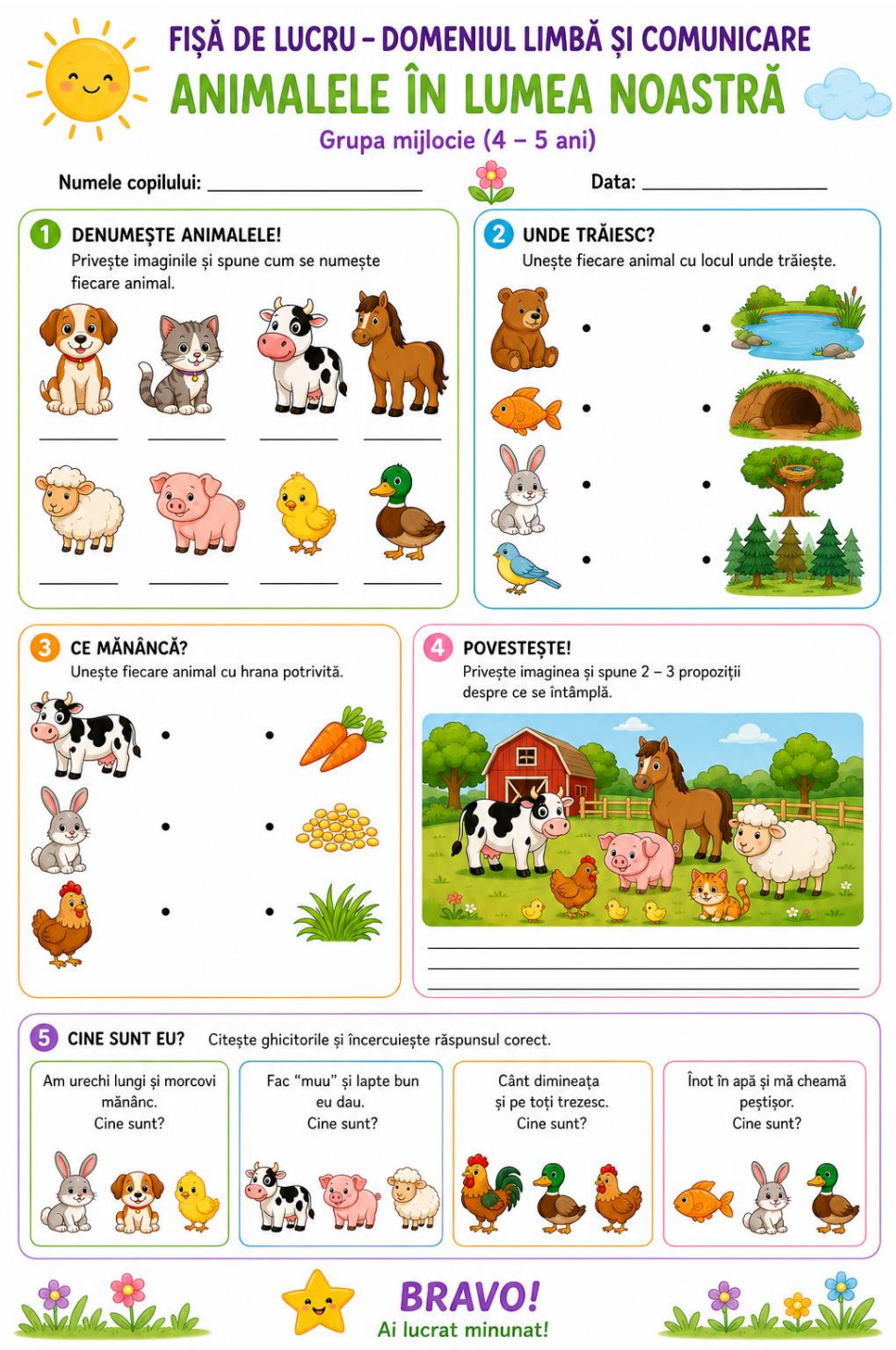


Fișă de lucru – Domeniul limbă și comunicare

Animalele în lumea noastră

Drăgan Andreea Mihaela,

Grădinița cu Program Prelungit Făget, Făget, Timiș



REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Test

Elemente de limbă latină și de cultură romanică

Prof. Armencea-Trifan Laura

Școala Gimnazială Nr.1, com. Matca, jud. Galați

Cerințe:

1. Care sunt cele trei straturi lingvistice care au stat la baza limbii române? Ordonează-le de la cel mai vechi la cel mai nou. **1p**.

.....

2. Ce înseamnă procesul de romanizare? **2p**.

.....

.....

.....

.....

3. Cum se numea capitala Daciei după romanizare? **1p.**

.....

4. Cum se traduce sintagma ,,Roma- caput mundi”? **0,5p.**

.....

5. Care erau cazurile în limba latină? **1p.**

.....

6. Enumeră limbile romanice: 0,25p.x8=**2 p.**

.....

7. Care este limba din care s-a născut latina? **0,5p.**

.....

8. Completează cu forma verbului *”esse” (a fi)* la modul indicativ, timpul prezent, astfel încât comunicarea să aibă înțeles:
   -Fatigatior mihi ..... . (**Ești** mai obosită decât mine.) **0,5p.**
9. Completează enunțul cu forma de acuzativ, singular, a substantivului din paranteză:
   -Milites ..... spectant. (*Dux, ducis*) = Soldații îl privesc pe comandant.
   0,5p.

1 p. din oficiu

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097



Metode moderne

FIȘĂ DE LUCRU – METODA CUBULUI

Prof.înv.primar: Stoleru Alina

ȘC. Gimn. „General Nicolae Șova” Poduri, jud. Bacău

O ceartă în recreație

În timpul recreației, Andrei și Mihai se jucau cu mingea în curtea școlii. Amândoi își doreau să fie primii care înscriu un gol. La un moment dat, Andrei a luat mingea din mâinile lui Mihai, spunând că era rândul lui să joace. Mihai s-a supărat și a început să strige la colegul său.

— Nu este corect! Tu ai avut mingea foarte mult timp! a spus Mihai.

— Ba da, este rândul meu! Nu vreau să ți-o dau! a răspuns Andrei.

Cei doi copii au început să se certe, iar ceilalți colegi s-au oprit din joc. Unii dintre ei au încercat să-i încurajeze să continue cearta, în timp ce alții le-au spus să se calmeze.

Observând situația, Maria s-a apropiat de cei doi colegi.

— Cred că ar fi mai bine să vorbiți calm și să găsiți o soluție, le-a spus ea.

Andrei și Mihai s-au liniștit. După ce fiecare și-a spus părerea, au hotărât să joace pe rând. Au stabilit ca fiecare copil să aibă mingea timp de cinci minute. Astfel, conflictul s-a încheiat, iar copiii s-au putut juca din nou împreună.

Cei doi au înțeles că o problemă poate fi rezolvată mai ușor atunci când oamenii se ascultă și vorbesc calm.

Metoda cubului

1. DESCRIE

- Cine sunt personajele din text?
- Unde se petrece întâmplarea?
- Ce s-a întâmplat între Andrei și Mihai?
- Cum a început conflictul?

2. COMPARĂ

- Compară comportamentul lui Andrei cu cel al lui Mihai.
- Cum se comportau copiii la începutul conflictului și cum s-au comportat după ce s-au liniștit?

- Compară două modalități de rezolvare a conflictului: cearta și discuția calmă.

3. ASOCIAZĂ

- La ce te gândești când auzi cuvântul **conflict**?
- Ce cuvinte asociezi cu rezolvarea unui conflict?
- Ce emoții crezi că au simțit Andrei și Mihai?

4. ANALIZEAZĂ

- De ce s-au certat cei doi copii?
- Cine a contribuit la rezolvarea conflictului?
- Ce greșeli au făcut Andrei și Mihai?
- Ce consecințe ar fi putut avea continuarea conflictului?

5. APLICĂ

- Ce ai fi făcut dacă ai fi fost în locul Mariei?
- Cum ai rezolva un conflict asemănător?
- Formulează trei reguli pentru rezolvarea pașnică a conflictelor.
- Imaginează-ți că doi colegi se ceartă pentru același obiect. Ce le-ai spune?

6. ARGUMENTEAZĂ

- Este bine să rezolvăm conflictele prin ceartă? Argumentează.
- De ce este important să ne ascultăm colegii?
- Consideri că soluția găsită de Andrei și Mihai a fost corectă? De ce?
- „Un conflict poate fi rezolvat fără violență.” Ești de acord? Argumentează.

Concluzie pentru elevi:

Un conflict nu trebuie să se transforme într-o ceartă sau într-o bătaie. Atunci când ne ascultăm, vorbim calm și căutăm împreună o soluție, putem rezolva problemele în mod pașnic.



Fișă de dezvoltare

Înmulțirea numerelor naturale- clasa a II-a

Cadru didactic: Bonca Mihaela
Școala Gimnazială Ion Heliade Rădulescu București

1. Află jumătatea treimii numărului 30 .

   .....

   .....

2. Află triplul dublului numerelor 9 și 8.

   .....

   .....

3. Mărește produsul numerelor 8 și 4 cu triplul numerului 9.

   .....

   .....

   .....

4. Găsește dublul triplului nr. 3.

   .....

   .....

5. Află sfertul cincimii numărului 20.

   .....

   .....

6. Mă gândesc la un număr. Îl triplez, apoi îl dublez și obțin 18. La ce număr m-am gândit.

   .....

   .....

   .....

7. Află sfertul dublului numărului 10.

   .....

   .....

8. Află treimea pătrimii numărului 36.

   .....

   .....

9. Află sfertul dublului numărului 8.

   .....

   .....

10. Află jumătatea cincimii numărului 50.

    .....

    .....

Fișă de lucru

Probleme

Cadru didactic: Bonca Mihaela

Școala Gimnazială Ion Heliade Rădulescu București

1. Scrie toate perechile de numere naturale formate numai din zeci, a căror sumă este 70.

   .....

   .....
2. Scrie toate perechile de numere naturale formate numai din zeci, a căror sumă este 70.

   .....

   .....
3. Scrie toate numerele de două cifre care au cifra zecilor egală cu cifra unităților.

   .....
4. Scrie toate numerele de două cifre care au cifra zecilor mai mică decât cifra unităților.

   .....
5. Scrie toate numerele de două cifre care au cifra unităților cu 1 mai mică decât cifra zecilor.

   .....
6. Scrie toate numerele de două cifre care au suma cifrei unităților și a zecilor 10, 9, 6,7.

   .....

   .....

   .....

   .....
7. Scrie toate numerele de două cifre care au cifra unităților 5.

   .....

8. Scrie toate numerele de două cifre care au cifra unităților 8.

   .....
9. Scrie toate numerele de două cifre care au cifra unităților cu 2 mai mare decât cifra zecilor.

10. Scrie pe fișă:
    a) Cel mai mare număr natural scris cu o singură cifră; .....
    b) Cel mai mare număr de două cifre, cu cifra unităților 0; .....
    c) Cel mai mic număr scris cu două cifre; .....
    d) Cel mai mare număr scris cu două cifre; .....
    e) Cel mai mare număr de două cifre, cu cifra unităților 1; .....
    f) Cel mai mic număr de două cifre, cu cifra unităților 9; .....
    g) Cel mai mare număr de două cifre cu cifra zecilor 8; .....
    h) Cel mai mic număr de două cifre cu cifra zecilor 4; .....

FIȘĂ DE DOCUMENTARE-
INDICATORI DE LICHIDITATE ȘI SOLVABILITATE

Prof. Valeria Balint
Liceul „Carol I” Bicaz

Clasa a XII-a – Specializarea: Tehnician în activități economice
Modulul II – Analiză economico-financiară
Unitatea de Învățare nr.3 - Prezentarea, calcularea și analiza indicatorilor economico-financiari

FIȘĂ DE DOCUMENTARE-
INDICATORI DE LICHIDITATE ȘI SOLVABILITATE

Indicatorii de lichiditate și solvabilitate sunt indicatori financiari utilizați pentru a analiza capacitatea unei firme de a-și plăti datoriile. **Indicatorii de lichiditate** măsoară capacitatea unei companii de a-și **plăti datoriile pe termen scurt** (curente) folosind activele circulante, în timp ce **indicatorii de solvabilitate** evaluează capacitatea de a acoperi datoriile totale (**pe termen mediu/lung**) prin activele totale. Aceștia sunt **esențiali pentru a evalua riscul financiar**.

I. **Indicatori de Lichiditate (Termen Scurt)-** ***arată capacitatea firmei de a-și plăti datoriile pe termen scurt (sub 1 an) folosind activele circulante. Ex. datorii curente=4540000, stocuri=2750000, creanțe=1000000, disponibilități bănești=1280000***

Tipuri de indicatori:	**Formula**	***Valoare ideală, orientativa***	**Exemplu**	**Interpretare**
Lichiditatea Curentă (Generală): Arată măsura în care activele curente (circulante) pot acoperi datoriile curente (pe termen scurt).	Lichiditatea curentă = Active curente / Datorii curente	-Subunitară (<1)- risc de neplata, firma cu probleme de plata - >1, firma poate acoperi datoriile curente -între 1.5 și 2- situație buna, valoare normala.	Lichiditatea curentă = 5.030.000 : 4.540.000 = 1,11	Valoarea acestui indicator se abate sensibil față de valoarea recomandabilă 2, ceea ce reprezintă o atenționare în procesul de acoperire a datoriilor curente din activele curente.
Lichiditatea Rapida (Test acid) (Redusă/Intermediară): Măsoară capacitatea de plată imediată, excluzând stocurile (cele mai puțin lichide active).	Lichiditatea rapidă = (Active curente – Stocuri) / Datorii curente	Între 0,8 și 1- situație buna	Lichiditatea rapidă = (5.030.000 – 2.750.000) : 4.540.000 = 0,5	Valoarea acestui indicator este mai mică decât valoarea recomandabilă 1, ceea ce înseamnă că sunt dificultăți de achitare a datoriilor scadente fără valorificarea stocurilor

Lichiditatea Efectivă (Imediată, Trezorerie, la vedere): Include doar numerarul și echivalentele de numerar în raport cu datoriile, arata capacitatea de plata imediata a datoriilor folosind doar disponibilitățile bănești	Lichiditatea imediată = (Active curente – Stocuri-Creanțe) / Datorii curente Sau Disponibilități bănești/Datorii curente	Între 0,5 și 1- situație buna	Lichiditatea imediată = (5.030.000 – 2.750.000- 1.000.000) : 4.540.000 = 0,28	Valoarea acestui indicator este mai mică decât valoarea recomandabilă 0.5-1, ceea ce înseamnă că sunt dificultăți de achitare a datoriilor scadente.

Concluzie generala : Firma își poate plăti datoriile pe termen scurt, dar lichiditatea nu este foarte confortabila si exista dependenta de stocuri

Indicatori de Solvabilitate (Termen Lung)

Indicatorii de solvabilitate arată capacitatea firmei de a-și plăti datoriile pe termen lung și gradul de independență(stabilitate) financiară. SOLVABILITATEA este un indicator complex, care reprezintă capacitatea entității de a plăti la scadență și în orice condiții toate datoriile față de creditorii săi.

O entitate este solvabilă când suma activelor sale investite în imobilizări corporale, active circulante, creanțe certe, resurse bănești etc., este mai mare sau cel puțin egală cu totalul datoriilor reprezentând obligații față de furnizori, instituții bancare etc. Ex: Total active=50.000, datorii totale=30.000 si capital propriu=20.000

Tipuri de indicatori:	Formula:	*Valoare ideală, orientativa*	Exemplu:	Interpretare
Solvabilitatea generală (Patrimonială)- Arată capacitatea activelor de a acoperi datoriile.	**Solvabilitate generala=Total active/Total datorii**	**> 1,5** → situație bună, risc de insolventa inexistent Intre **1 si 1.5** risc de insolventa moderat, solvabilitate acceptabila **< 1** → risc de insolventa iminent, firmă insolvabilă	50000: 30000=1.67	Firma are mai multe active decât datorii
Rata autonomiei financiare Arată cât din active sunt finanțate din capital propriu.	**Autonomie financiara= Capital propriu/Active totale**	> 30% – 40% → firmă stabilă financiar >50% financiar stabil, mai putina dependenta de creditori <30% risc mare, firma dependenta de creditori	20000: 50000=0.4 (40%)	40% din active sunt finanțate din capital propriu, iar 60% din surse externe (datorii), firma nu se bazează excesiv pe datorii, dar nu este complet independenta financiar, exista un risc moderat legat de datorii, dar situația nu este periculoasa dar ar fi bine sa crească capitalul propriu pe termen lung
Gradul de îndatorare- Indică proporția datoriilor totale	**Total datorii/Capital propriu**	Sub 0.5 (sau maxim 1-1.5 in funcție de domeniu), cu cât este mai mic, cu atât firma este mai stabilă,	30000: 20000=1.5	Datoriile firmei sunt de 1.5 ori mai mari decât capitalul propriu. Firma are o

în finanțarea totală a firmei		>2, un nivel prea ridicat indicând risc financiar, îndatorare ridicata		îndatorare moderata spre ridicata, dar nu excesiva

Concluzie generala: Firma este solvabila si funcționează cu un echilibru acceptabil intre capital propriu si datorii. Exista o dependenta moderata de creditori, dar situația nu este riscanta. Pe termen lung, creșterea capitalului propriu ar îmbunătăți autonomia financiara si ar reduce gradul de îndatorare, consolidând stabilitatea firmei.

ATENȚIE! Diferențe cheie:

- **Lichiditatea** = Capacitatea de plată imediată, plata datoriilor pe termen scurt
- **Solvabilitatea** = Sănătatea financiară pe termen lung, capacitatea de plata pe termen lung

O firma poate fi solvabila (are active pe termen lung) , dar nelichida (nu are cash imediat), la un moment dat nu are capacitate de plată, adică nu are posibilitatea temporară a-și stinge integral și la termen obligațiile de plată cu mijloacele bănești de care dispune.

Exercițiu

Se consideră următorul bilanț simplificat al unei întreprinderi:

Activ		**Pasiv**	
Element	**Valoare (lei)**	**Element**	**Valoare (lei)**
Stocuri	20.000	Capital propriu	50.000
Creanțe	15.000	Datorii pe termen lung	20.000
Disponibilități	5.000	Datorii pe termen scurt	30.000
Imobilizări	60.000		
Total activ	**100.000**	**Total pasiv**	**100.000**

Să se calculeze si sa se interpreteze: Lichiditatea curentă, Lichiditatea rapidă, Lichiditatea imediată, Solvabilitatea generală

Rezolvare

1. Lichiditatea curentă

Active circulante =Stocuri + Creanțe + Disponibilități=20.000 + 15.000 + 5.000 = **40.000**

Formula: Lichiditate curentă = Active circulante / Datorii pe termen scurt= 40.000 / 30.000 = **1,33**→ acceptabilă (>1)

---

2. Lichiditatea rapidă

Formula:(Active circulante – Stocuri) / Datorii pe termen scurt=(40.000 − 20.000) / 30.000=20.000 / 30.000 = **0,67**→ sub nivelul optim (intre 0.8 si 1)

---

3. Lichiditatea imediată

Formula: Disponibilități / Datorii pe termen scurt=5.000 / 30.000 = **0,17**→ redusă (intre 0.5 si 1)

---

4. Solvabilitatea generală

Total datorii =20.000 + 30.000 = **50.000**

Formula: Total active / Total datorii= 100.000 / 50.000 = **2**→ situație financiară bună

TEMA:
APLICAȚIE: La S.C.„ALFA”S.R.L. din orașul X, datele din evidența economico-financiară a exercițiului financiar 2025 relevă următoarele valori: Active curente = 3.830.000 lei , Stocuri = 2.580.000 lei , Creanțe = 52.500 lei, Datorii curente = 3.540.000 lei , Capital propriu = 65.000, Datorii pe termen lung=225000
Calculați: Lichiditatea curentă, rapida si imediată. Care era valoarea recomandabilă pentru fiecare indicator? Ce arată valorile calculate?

1. Lichiditatea curentă
Formula: Lichiditate curentă = Active circulante / Datorii pe termen scurt= 3830000 / 3540000= **1,08**→ acceptabilă (>1)

---

2. Lichiditatea rapidă
Formula:(Active circulante – Stocuri) / Datorii pe termen scurt=(3830000 − 2580000) / 3540000=20.000 / 30.000 = **0,35**→ sub nivelul optim (mult sub nivelul optim, sunt dificultăți de achitare a datoriilor scadente fără valorificarea stocurilor

---

3. Lichiditatea imediată
Formula: Disponibilități / Datorii pe termen scurt=(3830000 – 2580000-52500) / 3540000= **0,34**→ redusă (intre 0.5 si 1) , sunt dificultăți de achitare a datoriilor scadente din disponibilități bănești

---

4. Solvabilitatea generală
Formula: Total active / Total datorii= 3830000 / 3765000 = **1.02**→ risc de insolventa moderat, solvabilitate acceptabila (intre 1 si 1.5), firma are angajate aproape toate activele in datorii

---

Bibliografie:

Maria Popan, Realizarea situațiilor financiare şi calculația costurilor, clasa a XII-a , filiera tehnologicã, profil servicii, calificarea: tehnician în activități economice, Editura Oscar Print

GENETICA MOLECULARĂ- FIȘA DE LUCRU

Vană Sofica
Liceul „Ion Neculce” Târgu Frumos, jud. Iași

1. ARN-ul este sintetizat în procesul de transcripţie.
   a) Definiţi transcripţia.
   b) Precizaţi trei tipuri de ARN celular şi câte un rol îndeplinit de fiecare în parte.
   c) Stabiliţi o asemănare şi două deosebiri între nucleotida de tip ARN şi cea de tip ADN.

2. ARN-ul mesager este o substanţă macromoleculară alcătuită dintr-o singură catenă polinucleotidică.
   a) Precizaţi două tipuri de ARN celular implicate în sinteza proteinelor şi rolurile îndeplinite de acestea.
   b) Stabiliţi o asemănare şi o deosebire între nucleotida de tip ARN şi cea de tip ADN.
   c) Alcătuiţi un text coerent format din două propoziţii / o frază, în care să folosiţi corect şi în corelaţie următoarele noţiuni: virus gripal, ARN nuclear mic, ARN viral, ribozomi.

3. Sinteza proteinelor se realizează în două etape: transcripţie şi translaţie.
   a) Definiţi transcripţia.
   b) Enumeraţi trei etape ale translaţiei.
   c) Explicaţi necesitatea maturării ARN-ului mesager la eucariote.

4. ADN-ul este un polimer de nucleotide.
   a) Enumeraţi toate tipurile de baze azotate din structura moleculei de ADN.
   b) Precizaţi două particularităţi ale structurii secundare a ADN-ului.
   c) Alcătuiţi un text coerent format din două propoziţii / o frază, în care să folosiţi corect şi în corelaţie următoarele noţiuni: replicaţie, ADN polimerază, model semiconservativ, funcţie autocatalitică.

5. Unul din principiile fundamentale ale geneticii poate fi sintetizat prin relaţia: ADN→ARN→proteine.
   a) Numiţi funcţiile îndeplinite de materialul genetic.
   b) Argumentaţi prezenţa ARN-ului precursor la eucariote; indicaţi două particularităţi structurale ale acestuia.
   c) Alcătuiţi un text coerent format din două propoziţii / o frază, în care să folosiţi corect şi în corelaţie următoarele noţiuni: ARN de transfer, aminoacil-sintetază, translaţie, aminoacizi.

6. Acizii nucleici au rol în transmiterea informaţiei genetice de la o generaţie la alta.
   a) Denumiţi bazele azotate purinice din structura acizilor nucleici.
   b) Precizaţi o asemănare şi o deosebire între ARNm şi ARNt.
   c) Alcătuiţi un text coerent, format din două propoziţii / o frază, în care să folosiţi corect şi în corelaţie următoarele noţiuni: replicare , catenă veche, molecule fiice, catenă nouă.

7. Alcătuiţi un eseu cu tema “Organizarea materialului genetic la procariote şi eucariote” după următorul plan:

- precizarea a două particularităţi structurale ale cromozomului bacterian; - prezentarea materialului genetic extracromozomial bacterian: denumire, două caracteristici şi două roluri care să exemplifice importanţa lor biologică şi genetică;
- caracterizarea cromozomului eucariot: cinci tipuri de substanţe din compoziţia chimică a cromatinei, elementul structural al fibrei de cromatină, stări funcţionale ale cromatinei, componentele unui cromozom metafazic;
- denumirea a două tipuri de material genetic extranuclear din celula eucariotă;
- prezentarea a două argumente în favoarea organizării superioare a materialului genetic la eucariote faţă de procariote.

8. Alcătuiţi un eseu cu tema “Organizarea materialului genetic la virusuri şi procariote” după următorul plan:
- clasificarea virusurilor după tipul de acid nucleic conţinut în genom şi câte un exemplu pentru fiecare categorie;
- identificarea a cinci particularităţi ale cromozomului bacterian;
- prezentarea materialului genetic extracromozomial bacterian: denumire, trei caracteristici structurale şi două roluri ale acestuia;
- prezentarea a două argumente în favoarea superiorităţii organizării materialului genetic la procariote faţă de virusuri.

9. Alcătuiţi un eseu cu tema “Organizarea materialului genetic la procariote şi eucariote” după următorul plan:
- descrierea modelului nucleosomal al fibrei de cromatină: numirea a şase componente chimice;
- denumirea celor două stări funcţionale ale cromatinei şi precizarea unui rol pentru fiecare;
- prezentarea tipurilor morfologice de cromozomi la eucariote, după poziţia centromerului;
- descrierea cromozomului de la procariote: tipul de acid nucleic conţinut şi forma de organizare;
- prezentarea a două argumente în favoarea organizării superioare a materialului genetic la eucariote faţă de procariote.

ARN -ul viral: a) a fost evidențiat în nucleii celulelor animale b) conține în structura chimică timină c) constituie materialul genetic la HIV d) prezintă, de obicei, o formă circulară	. ARN -ul mesager: a) este format din două catene polinucleotidice b) are aspectul unei frunze de trifoi c) copiază informația genetică dintr-o catenă de ADN d) se replică după modelul semiconservativ
. ARN – ul mesager precursor: a) conține atât exoni, cât şi introni b) este caracteristic procariotelor c) intervine în procesul de translație d) se sintetizează prin replicare	Bază azotată prezentă doar în ADN este: a) adenina b) timina c) citozina d) guanina

. Cromozomul bacterian: a) are formă liniară b) conține ADN monocatenar c) este dispus în nucleu d) prezintă bucle şi superrăsuciri	ARN nuclear mic: a) controlează translația informației genetice b) intervine în funcționarea nucleului la procariote c) are rol în maturarea ARN-ului mesager d) se găseşte în ribozomi, legat de proteine
. Eucromatina: a) conține gene inactive metabolic b) conține secvențe unice de ADN c) este forma condensată a cromatinei d) reprezintă o stare ireversibilă a cromatinei	ARN-ul de transfer: a) are ca pentoză dezoxiriboza b) conține timină şi adenină c) intervine în transcripție d) intervine în translație
Este bază azotată pirimidinică din ARN: a) adenina b) guanina c) timina d) uracilul	. În ARN-ul de transfer se pot forma punți duble de hidrogen între: a) adenină şi guanină b) adenină şi timină c) citozină şi guanină d) uracil şi adenină
ARN-ul mesager: a) are porțiuni bicatenare b) este monocatenar c) intră în structura ribozomilor d) prezintă aspectul unei frunze de trifoi	. Cromozomul bacterian: a) are formă circulară b) conține proteine histonice c) este ataşat de peretele celular d) este constituit numai din ARN
Bază azotată caracteristică structurii ARN-ului este: a) adenina b) citozina c) guanina d) uracilul	Plasmidele bacteriene sunt: a) agenți patogeni ce infectează bacteriile b) molecule de ADN monocatenar c) entități infecțioase cu genom ARN d) utilizate pentru producerea de ADN recombinat
ARN-ul poate fi: a) de transfer, component al subunităților ribozomale b) mesager, implicat în transcripție c) ribozomal, sintetizat prin replicare d) viral, constituent al dezoxiribovirusurilor	. Despre ARN-ul mesager putem afirma: a) are structură bicatenară b) conține dezoxiriboză c) se replică discontinuu d) se sintetizează prin transcripție
Procesul de maturare a ARN-ului mesager are loc: a) în citoplasmă b) în nucleu c) prin asamblarea intronilor d) prin eliminarea exonilor	. ARN-ul mesager: a) poate avea lungimi variabile b) cuprinde porțiuni bicatenare c) este materialul genetic al plasmidelor d) constituie materialul genetic al virusurilor
ARN-ul ribozomal: a) este monocatenar şi are lungimi diferite b) este asociat cu proteine specifice c) poartă informația genetică la virusuri d) transportă aminoacizii la ribozomi	Cromozomul bacterian: a) are formă circulară b) este alcătuit din ADN monocatenar c) are formă liniară d) este alcătuit din ARN bicatenar

. Anticodonul reprezintă: a) un fragment din catena ADN-ului b) porțiunea centrală a ARNm c) o regiune complementară unui codon d) locul de legare a aminoacidului	. Plasmidele: a) constituie materialul genetic al virusurilor b) pot fi transferate de la o bacterie la alta c) sunt alcătuite din ADN monocatenar d) cuprind porțiuni bicatenare de ARN
Uracilul este: a) bază azotată pirimidinică b) prezent în ADN şi ARN c) complementar cu guanina d) bază azotată purinică	Baza azotată pirimidinică, caracteristică ADN-ului este: a) adenina b) citozina c) uracilul d) timina
. Bază azotată pirimidinică specifică ARN-ului este: a) citozina b) guanina c) timina d) uracilul	Materialul genetic al ribovirusurilor este a) ARN -ul mesager b) ARN -ul ribozomal c) ARN -ul de transfer d) ARN -ul viral
. Pentoza din structura ARN- a) fructoza b) glucoza c) maltoza d) riboza	Sinteza ADN-lui se realizează prin: a) denaturare b) replicație c) transcripție d) translație
. Bazele azotate pirimidinice din ARN a) adenina şi citozina b) citozina şi uracilul c) guanina şi citozina d) guanina şi uracilul	. Macromolecula de ARNm: a) are structură bicatenară b) conține ribonucleotide c) conține timină şi uracil d) formează un dublu helix
. Intervine în procesul de translație, a) ADN - polimeraza b) ARN - polimeraza c) peptid - polimeraza d) reverstranscriptaza	Conțin ARN viral : a) adenovirusurile b) bacteriile c) bacteriofagii d) ribovirusurile
. Sunt baze azotate purinice: a) adenină şi guanină b) adenină şi timină c) citozină şi guanină d) timină şi citozină	. Cromozomul bacterian: a) poate fi reprezentat de ADN sau ARN b) se mai numeşte şi plasmid c) este o macromoleculă de ARN, monocatenar d) prezintă bucle şi superrăsuciri
. Prin transcripție se realizează: a) formarea moleculelor de ADN monocatenar b) replicația după model semiconservativ c) copierea informației genetice în ARNm d) sinteza unei proteine ribozomale	Translația constă în sinteza de: a) hibrizi ADN-ARN b) ARN de transfer c) ARN mesager d) proteine structurale

. Bază azotată purinică din structura ADN- a) timina b) citozina c) adenina d) uracilul	. Replicația semiconservativă este procesul prin care: a) se formează molecule de ADN monocatenar b) se obțin hibrizi moleculari de ADN-ARN c) se sintetizează molecule de ARN mesager d) se dublează cantitatea de ADN nuclear

III. Citiţi, cu atenţie, afirmaţiile următoare. Dacă apreciaţi că afirmaţia este adevărată, scrieţi pe foaia de examen, în dreptul cifrei corespunzătoare afirmaţiei, litera A. Dacă apreciaţi că afirmaţia este falsă, scrieţi pe foaia de examen, în dreptul cifrei corespunzătoare afirmaţiei, litera F şi modificaţi parţial afirmaţia pentru ca aceasta să devină adevărată.

1. ARN-ul mesager precursor conţine atât exoni, cât şi introni.
2. Cromozomul bacterian conţine o macromoleculă de ADN dublu catenar, cu formă circulară.
3. Cromozomul bacterian este bine individualizat, delimitat de o membrană nucleară.
4. ARN-ul viral este materialul genetic al dezoxiribovirusurilor.
5. Replicaţia ARN-ului se realizeză după modelul semiconservativ.
6. ARN-ul mesager intră în structura ribozomilor, alături de proteine.
7. ARN-ul mesager intervine în procesul de transcripţie.
8. Nucleosomul constituie unitatea structurală a fibrei de cromatină.
9. Replicarea ADN-ului se realizează după modelul semiconservativ.
10. Procesul de maturare a ARN-ului mesager are loc prin eliminarea exonilor şi asamblarea intronilor.
11. Adenina şi guanina sunt baze azotate purinice.
12. Replicaţia ARN-ului se realizează după modelul semiconservativ.
13. Nucleosomul constituie unitatea structurală a fibrei de cromatină.
14. ARN-ul mesager este o macromoleculă cu porţiuni bicatenare.
15. ARN – ul mesager este implicat în sinteza proteinelor
16. Heterocromatina este inactivă în transcrierea informaţiei genetice.
17. ADN-ul reprezintă materialul genetic al virusului gripal.
18. Cromozomul bacterian este alcătuit din ADN bicatenar circular.

TEST

Vană Daniela-Elena
Liceul „Ion Neculce” Târgu Frumos, jud. Iași

SUBIECTUL I – 30 PUNCTE

A 4 puncte - Scrieţi, pe foaia de examen, noţiunile cu care trebuie să completaţi spaţiile libere din afirmaţia următoare, astfel încât aceasta să fie corectă.
Inima și ..... sunt organe situate în cavitatea .....
Capacitatea ..... este alcătuită din capacitatea vitală și volumul .....

B 8 puncte - Numiți două componente ale sistemului respirator; asociați fiecare component cu o particularitate structurală
Numiți două componente ale sistemului circulator; asociați fiecare component cu o particularitate structurală

C 12 puncte - Scrieţi, pe foaia de examen, litera corespunzătoare răspunsului corect. Este corectă o singură variantă de răspuns.

1. Volumul de aer ventilat de plămâni în timpul unei respirații normale se numește volum:
   a) curent
   b) expirator de rezervă
   c) inspirator de rezervă
   d) rezidual

2. Venele cave:
   a) comunică cu ventriculul drept al inimii
   b) varsă sângele în atriul stâng al inimii
   c) transportă sânge către organele corpului
   d) transportă sânge neoxigenat

3. Atriul stâng al inimii primește sânge oxigenat prin:
   a) artera pulmonară
   b) artera aortă
   c) venele cave
   d) venele pulmonare

4. Artera aortă:
   a) aparţine circulaţiei mici a sângelui
   b) comunică cu atriul drept al inimii
   c) primește sânge cu CO_2 din ventriculul drept
   d) transportă sânge cu O_2 spre organele corpului

5. Capacitatea pulmonară (totală) reprezintă suma dintre:
   a) volumul curent și capacitatea vitală
   b) volumul curent şi volumul inspirator de rezervă
   c) volumul rezidual şi capacitatea vitală

d) volumul rezidual şi volumul current

6. Capacitatea vitală este suma volumelor:
a) curent, inspirator de rezervă și expirator de rezervă
b) inspirator de rezervă, expirator de rezervă și residual
c) expirator de rezervă, curent și rezidual
d) expirator de rezervă, pulmonar (total) și current

D 6 puncte Citiţi, cu atenţie, afirmaţiile următoare. Dacă apreciaţi că afirmaţia este adevărată, scrieţi, pe foaia de examen, în dreptul cifrei corespunzătoare afirmaţiei, litera A. Dacă apreciaţi că afirmaţia este falsă, scrieţi, pe foaia de examen, în dreptul cifrei corespunzătoare afirmaţiei, litera F şi modificaţi parţial afirmaţia pentru ca aceasta să devină adevărată. Nu se acceptă folosirea negaţiei.

1. Capacitatea pulmonară (totală) reprezintă suma dintre capacitatea vitală şi volumul rezidual
2. Diastola ventriculară se produce datorită relaxării atriilor și ventriculelor.

SUBIECTUL II – 30 PUNCTE

II A 15 puncte - Pacienta unui spital este supusă unei intervenţii chirurgicale. Aceasta are nevoie de transfuzie cu o cantitate mică de sânge. La spital s-au prezentat mai mulți donatori, în vederea donării de sânge. Știind că pacienta are grupa sanguină AB și Rh negativ, precizaţi următoarele:

a) aglutinogenele/antigenele caracteristice grupei sanguine AB;
b) două exemple de grupe sanguine pe care ar trebui să le aibă donatorii, în vederea donării de sânge necesar transfuziei; motivaţi răspunsul dat;
c) consecinţa în cazul transfuziei cu sânge provenit de la un donator incompatibil din punctul de vedere al sistemului Rh.
d) Completaţi această problemă cu o altă cerinţă pe care o formulaţi voi; rezolvaţi cerinţa pe care aţi propus-o

II B 15 puncte - La un spital este adus un pacient care are nevoie de transfuzie cu o cantitate mică de sânge. Analiza sângelui pacientului a arătat că de pe suprafaţa hematiilor lipsesc ambele tipuri de aglutinogene/antigene. Precizaţi următoarele:

a) grupa de sânge a pacientului;
b) un exemplu de grupă de sânge pe care ar trebui să o aibă un potenţial donator pentru acest pacient; motivaţi răspunsul dat;
c) consecinţa în cazul transfuziei cu sânge provenit de la un donator incompatibil din punctul de vedere al sistemului ABO.
d) Completaţi această problemă cu o altă cerinţă pe care o formulaţi voi, folosind informaţii ştiinţifice specifice biologiei; rezolvaţi cerinţa pe care aţi propus-o.

Subiectul III – 30 puncte

1. ***14 puncte -*** Respirația și circulația participă la realizarea funcțiilor de nutriție ale organismului
a) Precizați două forme de transport al oxigenului și două forme de transport al dioxidului de carbon prin intermediul sângelui.
b) Explicați afirmațiile următoare: „ „Între capacitatea pulmonară (totală) și capacitatea vitală există asemănări și deosebiri”.”; „Diafragma are rol în realizarea ventilației pulmonare”.

c) Construiţi patru enunţuri afirmative, câte două pentru fiecare conţinut, utilizând limbajul ştiinţific adecvat. Folosiţi, în acest scop, informaţii referitoare la următoarele conţinuturi:
Alveola pulmonară, Activitatea cardiacă

2. ***16 puncte*** Respirația și circulația participă la realizarea funcțiilor de nutriție ale organismului

a) Caracterizați inima având în vedere: nr. camere, localizare, coumicare camera, comunicare camera-vase de sânge.

b) Explicați afirmația următoare: „La om, circulația este dublă, închisă și completă”.

c) Alcătuiţi un minieseu intitulat „Inspirația și expirația” folosind informaţia ştiinţifică adecvată. În acest scop, respectaţi următoarele etape: - enumerarea a şase noţiuni specifice acestei teme; - construirea, cu ajutorul acestora, a unui text coerent, format din maximum trei-patru fraze, folosind corect şi în corelaţie noţiunile enumerate.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

CENTRUL EDUSMART

Fișă de lucru
Unități de măsură (clasa a IV-a)

Prof. Nastase Loredana,
Liceul Tehnologic Dorna Candrenilor

1. Încercuieşte unitatea cea mai potrivită pentru a măsura:
a) Lungimea distanţei de la uşa clasei până la tablă: **cm, km, m, mm;**
b) Capacitatea cănii din care bei apă: **l, kl, ml, dl, cl**;
c) Masa grăunţelor dintr-un camion: **g, dag, t, mg, kg;**
d) Durata unei pauze școlare: **ora, luna, minutul, secunda.**

2. Scrie în ordine crescătoare numele băieților, în funcție de masa lor exprimată în kg:
- Luca – 320 hg
- Edi – 41 000 g
- Denis – 39 kg
- Andrei –5 800 dag
- Ionuț –600 000 dg

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3. Calculează:

500 mm + 5 dm = ? dm;

2 t + 36 q + 100 kg = ? q;

27x 432 m = ...

26154 kg : 18 = ...

4320 min = ... ore

4.Transformă:

3000 cl= l
70 t = ... kg
5 decenii = ...ani

42 dag= ..... dg
3 zile și 8 ore= ..... = ore

5. Completează propoziţiile de mai jos:

Un an are ..... luni, ... sau ..... de zile.

Luna iulie are ..... de zile.

Luna februarie are, de regulă, ... zile, iar din 4 în 4 ani, ea are ..... zile, când anul se numeşte .....

Un deceniu are .....ani, un mileniu are..... ani, un veac are.....ani.

6. Realizează calendarul lunii august 2026, ştiind că data de 1 este într-o zi de sâmbătă.

luni	marți	miercur	joi	vineri	sâmbătă	duminică

7. Pentru 6 penare și 2 caiete s-au plătit 80 de lei, iar pentru 3 penare și 2 caiete, 44 lei. Cât costă o carte și cât costă un caiet?

Rezolvare:

PLAN DE INTERVENȚIE LOGOPEDIC

Profesor logoped, Triculescu Florentina-Daniela
C.S.E.I.Balș

I. Date generale:

Numele și prenumele elevului: M.D.

Clasa: a IV a

Perioada de desfășurare: 1 an școlar

Diagnostic/particularități: Tulburare de spectru autist (TSA)

Diagnostic logopedic: dislalie polimorfă

Frecvența ședințelor: 2/ săptămână

Durata ședinței: 45 minute

II. Evaluare inițială:

În urma evaluării logopedice inițiale se urmăresc:

- nivelul de dezvoltare a limbajului receptiv și expresiv;
- capacitatea de înțelegere și executare a instrucțiunilor;
- vocabularul activ și pasiv;
- capacitatea de formulare a propozițiilor;
- utilizarea limbajului în scop funcțional;
- inițierea și menținerea comunicării;
- răspunsul la întrebări;
- capacitatea de a denumi obiecte, acțiuni și imagini;
- pronunția și articularea sunetelor;
- structura gramaticală a enunțurilor;
- capacitatea de relatare și descriere;
- abilitățile pragmatice și de comunicare socială;
- participarea la dialog și respectarea regulilor conversaționale;
- eventualele dificultăți de citire și scriere.

III. Nevoi educaționale/logopedice:

Copilul prezintă nevoi de intervenție în următoarele domenii:

- dezvoltarea comunicării funcționale;
- dezvoltarea limbajului receptiv;

- dezvoltarea limbajului expresiv;
- îmbogățirea vocabularului;
- dezvoltarea structurilor morfosintactice;
- îmbunătățirea pronunției, atunci când este necesar;
- dezvoltarea abilităților de conversație;
- dezvoltarea comunicării nonverbale și paraverbale;
- dezvoltarea abilităților de citire și înțelegere a textului;
- dezvoltarea exprimării orale și scrise;
- generalizarea achizițiilor în contexte școlare și sociale.

IV. Obiectiv general:

Dezvoltarea și optimizarea capacității de comunicare a elevului, prin stimularea limbajului receptiv și expresiv, dezvoltarea comunicării funcționale și sociale și îmbunătățirea participării la activitățile școlare și sociale.

V. Obiective specifice:

1. Limbaj receptiv:

Elevul va fi sprijinit:

- să înțeleagă și să execute instrucțiuni simple și complexe;
- să identifice persoane, obiecte, acțiuni și însușiri;
- să răspundă adecvat la întrebările „Cine?”, „Ce?”, „Unde?”, „Când?”, „De ce?” și „Cum?”;
- să înțeleagă noțiuni spațiale, temporale și cantitative;
- să urmărească și să înțeleagă un mesaj oral;
- să identifice ideile principale dintr-un text scurt.

2. Limbaj expresiv:

Elevul va fi sprijinit:

- să utilizeze un vocabular funcțional adecvat vârstei;
- să denumească obiecte, persoane și acțiuni;
- să formuleze propoziții corecte și coerente;
- să dezvolte propozițiile de la structuri simple la structuri complexe;
- să descrie imagini, obiecte și situații;
- să povestească evenimente respectând o succesiune logică;
- să exprime nevoi, dorințe, emoții și opinii;
- să formuleze întrebări și răspunsuri adecvate.

3. Comunicarea funcțională și socială:

Elevul va fi sprijinit:

- să inițieze comunicarea;
- să răspundă atunci când este solicitat;
- să mențină un schimb conversațional;
- să respecte alternanța în comunicare;
- să solicite ajutor într-o manieră adecvată;
- să formuleze cereri și refuzuri adecvate;
- să utilizeze formule de salut, mulțumire și politețe;
- să recunoască și să exprime emoții;
- să adapteze mesajul la situația și interlocutorul său.

4. Pronunție și articulare:

În urma evaluării care evidențiază dificultăți articulatorii, se urmărește:

- dezvoltarea motricității aparatului fonoarticulator;
- corectarea sunetelor afectate;
- emiterea și diferențierea auditivă a sunetelor;
- exersarea sunetului în silabe, cuvinte și propoziții;
- automatizarea pronunției corecte în vorbirea spontană.

5. Citire și scriere:

Pentru diminuarea dificultăților în achiziția limbajului scris:

- asocierea sunet–literă;
- citirea silabelor și cuvintelor;
- citirea propozițiilor și textelor scurte;
- dezvoltarea fluenței în citire;
- identificarea informațiilor explicite dintr-un text;
- formularea de răspunsuri la întrebări;
- alcătuirea unor propoziții pornind de la imagini;
- dezvoltarea exprimării scrise.

VI. Activități și metode de intervenție:

Intervenția logopedică include:

- exerciții de stimulare a limbajului;
- jocuri didactice și jocuri de rol;
- exerciții de denumire și clasificare;
- exerciții de asociere imagine–cuvânt;
- descrierea imaginilor;

- completarea propozițiilor lacunare;
- formularea și răspunsul la întrebări;
- povestirea după imagini;
- exerciții de secvențiere logică;
- exerciții de dezvoltare a vocabularului;
- exerciții de discriminare auditivă;
- exerciții articulatorii;
- exerciții de citire și înțelegere;
- utilizarea suportului vizual;
- utilizarea pictogramelor/simbolurilor, acolo unde este necesar;
- modelarea verbală;
- repetarea și exersarea în contexte variate;
- jocuri pentru dezvoltarea comunicării sociale.

*Se recomandă utilizarea unor suporturi vizuale clare și predictibile, precum imagini, pictograme, secvențe vizuale, orare și exemple concrete, adaptate nivelului de dezvoltare al elevului.

VII. Strategii de intervenție:

- structurarea clară a activităților;
- formularea unor instrucțiuni scurte și clare;
- oferirea timpului necesar pentru procesarea mesajului;
- utilizarea repetării și a modelării;
- recompensarea și încurajarea comportamentelor comunicative adecvate;
- fragmentarea sarcinilor complexe în pași mici;
- utilizarea intereselor copilului pentru facilitarea comunicării;
- generalizarea achizițiilor în contexte diferite;
- colaborarea dintre profesorul logoped și familie;
- adaptarea permanentă a sarcinilor la nivelul individual al elevului.

VIII. Criterii de evaluare a progresului:

Progresul elevului va fi monitorizat prin:

- observație directă;
- fișe de lucru;
- fișe de evaluare;
- probe logopedice;
- activități de comunicare spontană;
- răspunsuri la întrebări;

- descrierea imaginilor;
- povestire;
- activități de citire și înțelegere;
- analiza produselor activității;
- compararea rezultatelor evaluării inițiale, intermediare și finale.

***Indicatori de progres:**

- ✓ creșterea frecvenței inițierilor comunicative;
- ✓ creșterea vocabularului funcțional;
- ✓ formularea unor enunțuri mai complexe;
- ✓ îmbunătățirea înțelegerii instrucțiunilor;
- ✓ răspunsuri mai adecvate la întrebări;
- ✓ participarea mai activă la dialog;
- ✓ îmbunătățirea pronunției, dacă este cazul;
- ✓ îmbunătățirea citirii și a înțelegerii textului;
- ✓ transferul abilităților dobândite în activitățile școlare și cotidiene.

IX. Colaborarea cu familia și profesorul logoped:

*Pentru generalizarea achizițiilor se recomandă:

- transmiterea periodică a progreselor și dificultăților;
- utilizarea acelorași modalități de formulare a cerințelor;
- exersarea comunicării funcționale în contexte cotidiene;
- încurajarea copilului să formuleze verbal cereri, răspunsuri și opinii;
- folosirea suportului vizual atunci când acesta facilitează înțelegerea;
- evitarea solicitărilor excesive și acordarea unui timp suficient pentru răspuns;
- colaborarea permanentă între familie, profesor logoped și cadrele didactice.

X. Evaluare finală:

*La finalul perioadei de intervenție se va realiza o evaluare comparativă a nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării: progrese constatate, obiective atinse, obiective care necesită continuarea intervenției, recomandări pentru etapa următoare.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZATĂ (P.I.P.)

-TERAPIE LOGOPEDICĂ PENTRU ELEV CU TSA, NONVERBAL-

Profesor logoped, Triculescu Florentina-Daniela

C.S.E.I.Balș

I. DATE GENERALE:

Numele și prenumele elevului: C.A.P.

Clasa: a II a

Perioada de desfășurare: 1 an școlar

Diagnostic/particularități: Tulburare de spectru autist – copil/elev nonverbal

Diagnostic logopedic: alalie

Frecvența ședințelor: 2-3/ săptămână

Durata ședinței: 45 minute

II. PROFIL FUNCȚIONAL INIȚIAL:

*Elevul prezintă dificultăți semnificative în utilizarea limbajului verbal pentru comunicarea nevoilor, intențiilor și emoțiilor.

*Evaluarea inițială va urmări:

- nivelul de înțelegere a limbajului;
- modalitățile actuale de comunicare;
- utilizarea gesturilor și a expresiilor faciale;
- capacitatea de a indica/alege;
- capacitatea de a solicita obiecte sau activități;
- capacitatea de a exprima refuzul;
- capacitatea de a răspunde la nume;
- capacitatea de a urma instrucțiuni;
- capacitatea de a discrimina obiecte, imagini și simboluri;
- utilizarea unui sistem AAC;
- nivelul de imitare;
- toleranța la activități structurate;
- abilitățile de pre-achiziție a limbajului;
- nivelul funcțional al comunicării în mediul școlar și familial.

*Modalitatea actuală de comunicare: gesturi, indicare imagini/pictogram, PECS, comunicator/tabletă, expresii faciale, vocalizări.

III. SCOPUL GENERAL AL INTERVENȚIEI:

Dezvoltarea unei modalități de comunicare funcționale, intenționale și cât mai independente, prin utilizarea comunicării augmentative și alternative (AAC), a gesturilor, pictogramelor, simbolurilor sau a unui dispozitiv de comunicare, concomitent cu stimularea înțelegerii limbajului și a abilităților de interacțiune socială.

Principiu: orice formă funcțională de comunicare este valorizată. Intervenția nu condiționează comunicarea de apariția limbajului verbal.

IV. OBIECTIVE ANUALE SMART:

- **Obiectiv 1 – Inițierea comunicării.**

În decurs de 12 luni, elevul va iniția comunicarea pentru a solicita un obiect, o activitate, ajutor sau atenție, utilizând modalitatea sa de comunicare disponibilă, în cel puțin 4 din 5 oportunități, cu reducerea treptată a promptului adultului.

✓ Activități:

- alegerea între două obiecte;
- solicitarea alimentelor/jucăriilor;
- solicitarea unei activități preferate;
- solicitarea ajutorului;
- utilizarea simbolului „vreau”;
- utilizarea simbolului „ajutor”;
- situații de comunicare create intenționat.

*Indicator: numărul de inițieri comunicative independente.

- **Obiectiv 2 – Evaluare și stabilirea modalității de comunicare.**

✓ Activități

- joc liber;
- alegerea între două obiecte;
- asociere obiect–fotografie;
- asociere fotografie–pictogramă;
- stimularea indicării;
- imitarea gesturilor simple.

*Indicatori: elevul face alegeri, indică sau atinge un obiect, utilizează o formă de comunicare pentru a obține ceva, răspunde la solicitări simple.

➢ **Obiectiv 3- Alegere și solicitare.**

*Elevul va realiza alegeri funcționale între două sau mai multe alternative, utilizând gesturi, obiecte, imagini sau simboluri, în 80% dintre oportunități.

✓ Activități: alegerea jucăriei,

- alegerea activității, culorii, cântecului, jocurilor etc.

*Vocabular funcțional

DA – NU – VREAU – NU VREAU – MAI MULT – GATA – AJUTOR

*Indicatori

- realizează alegerea;
- transmite intenția;
- utilizează simbolul cu prompt redus.

➢ **Obiectiv 4 – Comunicare prin imagini/pictograme.**

*Elevul va utiliza în mod funcțional un set inițial de simboluri pentru comunicarea nevoilor și preferințelor.

✓ Activități

- identificarea simbolurilor;
- asociere obiect–pictogramă;
- alegerea pictogramei;
- schimbul/indicarea simbolului;
- utilizarea panoului de comunicare;
- solicitarea unor obiecte preferate.

*Indicatori:

- recunoaște simboluri;
- selectează simbolul corespunzător;
- utilizează simbolul în contexte diferite.

➢ **Obiectiv 5 – Înțelegerea instrucțiunilor.**

*Elevul va executa instrucțiuni simple și apoi instrucțiuni în doi pași, cu o rată de succes de minimum 80%.

Exemple: „Ia mingea.”, „Dă-mi cartea.”, „Pune cubul aici.”, „Ia creionul și pune-l pe masă.”

✓ Activități: jocuri cu obiecte, activități practice, sortare, puzzle, construcții, sarcini școlare simplificate.

*Indicatori : înțelege instrucțiunea, execută acțiunea, generalizează în contexte diferite.

➢ **Obiectiv 6 – Vocabular funcțional.**

*Dezvoltarea unui vocabular funcțional de minimum 20–30 de simboluri/cuvinte funcționale, adaptat nivelului individual.

*Categorii: persoane, obiecte, alimente, activități, locuri, acțiuni, emoții.

*Indicatori: recunoaște simbolurile și le selectează adecvat, utilizează simbolurile în situații funcționale.

- **Obiectiv 7 – Generalizarea comunicării.**

*Elevul va utiliza modalitatea de comunicare în cel puțin 3 contexte diferite: cabinet logopedic, clasă, familie/mediu social.

- ✓ Activități:
- comunicare în timpul orelor;
- comunicare în pauză;
- activități în grup;
- activități cotidiene;
- cumpărături simulate;
- jocuri sociale.

*Indicatori: transferă abilitățile, utilizează comunicarea cu persoane diferite, utilizează comunicarea în situații noi.

- **Obiectiv 8 - Evaluare finală și consolidare.**
- ✓ evaluarea progresului;
- ✓ identificarea achizițiilor;
- ✓ stabilirea obiectivelor următoarei perioade;
- ✓ consolidarea competențelor funcționale.

*Evaluare . Se vor compara:

- nivelul inițial;
- numărul inițierilor comunicative;
- numărul simbolurilor utilizate;
- nivelul de independență;
- capacitatea de alegere;
- capacitatea de solicitare;
- capacitatea de refuz;
- înțelegerea instrucțiunilor;
- comunicarea socială;
- generalizarea achizițiilor.

V. METODE ȘI STRATEGII:

- ✓ modelarea comunicării;
- ✓ prompting și fading progresiv;
- ✓ suport vizual;
- ✓ învățare structurată;
- ✓ repetare și exersare în contexte funcționale;
- ✓ întărire pozitivă;
- ✓ alegerea între alternative;
- ✓ utilizarea intereselor copilului;
- ✓ fragmentarea sarcinilor;
- ✓ anticiparea activităților prin suport vizual;
- ✓ generalizarea achizițiilor;
- ✓ comunicare augmentativă și alternativă (AAC);
- ✓ colaborare profesor logoped–cadru didactic–familie.

VI. RESURSE MATERIALE:

- pictograme, fotografii;
- obiecte concrete;
- tablouri de comunicare, PECS;
- cărți cu imagini;
- povești sociale;
- materiale școlare adaptate;
- jocuri de asociere;
- materiale pentru sortare și clasificare;
- materiale verbale;
- materiale multimedia interactive;
- jocuri didactice.

VII. CRITERII DE APRECIERE:

I – Achiziție absentă: nu realizează sarcina nici cu sprijin.

II – Achiziție emergentă: realizează sarcina cu sprijin consistent.

III – Achiziție parțială: realizează sarcina cu sprijin redus.

IV – Achiziție funcțională: realizează independent în majoritatea situațiilor.

V – Generalizare: utilizează abilitatea independent în contexte și cu persoane diferite.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

COLABORAREA DINTRE GRĂDINIȚĂ ȘI ȘCOALĂ – BUNE PRACTICI PENTRU FACILITAREA TRANZIȚIEI CĂTRE CLASA PREGĂTITOARE

Prof. înv. primar Bucur Elena-Iuliana
Școala Gimnazială „Grigore Moisil”, Ploiești

Intrarea copilului în clasa pregătitoare este o schimbare importantă, care presupune adaptarea la un spațiu nou, la alte rutine și la cerințe de participare diferite. Articolul evidențiază rolul colaborării dintre grădiniță, școală și familie și prezintă sintetic un exemplu de bună practică interinstituțională.

Tranziția către școală – un proces, nu un moment

Trecerea de la grădiniță la școală nu se reduce la prima zi de curs. Pentru copil, schimbarea înseamnă întâlnirea cu un alt spațiu, cu un program mai riguros, cu persoane noi și cu modalități diferite de organizare a activității. Chiar și atunci când manifestă curiozitate și entuziasm, preșcolarul poate resimți nesiguranță, teamă de greșeală sau dificultăți în exprimarea nevoilor. De aceea, pregătirea tranziției trebuie începută înaintea înscrierii la școală și continuată în primele luni ale clasei pregătitoare.

Documentele OECD privind continuitatea dintre educația timpurie și învățământul primar arată că tranzițiile bine gestionate pot susține starea de bine, echitatea și continuitatea achizițiilor. Nu este recomandată transformarea grădiniței într-o „școală mai devreme”, ci apropierea treptată a celor două medii prin comunicare profesională, experiențe familiare copilului și practici adecvate vârstei.

Parteneriatul dintre cadrele didactice

Continuitatea educațională se construiește atunci când educatoarea și învățătoarea comunică despre rutine, autonomie, limbaj, joc, relaționare și modalități de sprijin. Dialogul nu urmărește etichetarea copiilor și nici transmiterea unor așteptări rigide, ci înțelegerea experiențelor de învățare cu care aceștia vin la școală. Vizitele reciproce, proiectarea unor activități comune și schimbul de exemple de bună practică îi ajută și pe profesori să găsească un limbaj pedagogic comun.

Un parteneriat funcțional presupune obiective realiste, responsabilități clare și activități care au sens pentru copii. În locul unor întâlniri exclusiv formale, pot fi organizate lecturi comune, ateliere creative, explorări ale mediului, jocuri de cooperare și vizite în spațiile școlii. Copilul descoperă astfel că învățarea păstrează elemente cunoscute – povestea, jocul, mișcarea, conversația – chiar dacă se desfășoară într-un cadru nou.

Familia – partener al tranziției

Părinții au nevoie de informații clare despre specificul clasei pregătitoare: rolul jocului, formarea autonomiei, adaptarea treptată la program și importanța relației de încredere cu școala. Mesajele contradictorii sau accentul excesiv pe citit, scris și performanță pot amplifica neliniștea copilului. În schimb, întâlnirile de informare, recomandările concrete și oportunitățile de a cunoaște învățătoarea și spațiul școlii pot diminua incertitudinea.

Familiei îi pot fi recomandate acțiuni simple: încurajarea copilului să își pregătească materialele necesare orelor, să solicite ajutor, să povestească despre ceea ce simte și să respecte rutine potrivite vârstei. Adultul evită comparațiile și prezintă școala realist, ca pe un loc al descoperirii, al efortului și al relațiilor, nu ca pe un test permanent.

Un exemplu de bună practică

Parteneriatul interinstituțional „De la poveste la creație – magia primăverii” a reunit elevi din învățământul primar, clasa a IV-a și preșcolari din grupa mare. Activitățile au pornit de la povești apropiate universului copilăriei și au continuat cu conversații, investigații simple și creații practice. Preșcolarii au avut ocazia să lucreze alături de școlari, să interacționeze, să adreseze întrebări și să cunoască mediul școlar.

Exemplul evidențiază câteva condiții transferabile: o temă comună, sarcini scurte, materiale accesibile, roluri potrivite vârstei și timp pentru interacțiune. Observațiile pedagogice realizate pe parcurs au indicat interes crescut pentru activitate, disponibilitate pentru cooperare și o raportare mai familiară la mediul școlar. Aceste constatări au avut caracter descriptiv și au fost utilizate pentru ajustarea activităților următoare, nu ca evaluare standardizată a copiilor.

Pentru o colaborare autentică este indicat să fie respectate anumite etape: stabilirea unui scop comun, centrat pe starea de bine și participarea copilului, planificarea activităților împreună de către cadrele didactice partenere, alternarea jocului, conversației, explorării și activității practice, oferirea mai multor modalități de răspuns: oral, gestual, prin desen sau alegere, informarea părinților și respectarea confidențialității datelor copiilor și evaluarea activităților prin observație, feedback și reflecție profesională.

O tranziție reușită nu înseamnă ca preșcolarul să cunoască dinainte toate cerințele școlii, ci să se simtă în siguranță, să aibă încredere că poate învăța și să știe că poate cere sprijin. Colaborarea dintre grădiniță, școală și familie creează această continuitate. Proiectele comune devin valoroase atunci când depășesc caracterul festiv și oferă copiilor experiențe autentice, iar cadrelor didactice ocazii de reflecție și învățare reciprocă.

Bibliografie

- OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. OECD Publishing, Paris;
- OECD (2019). Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School. OECD Education Working Papers, nr. 193;
- Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educația timpurie, aprobat prin O.M.E.N. nr. 4694/02.08.2019;
- Ministerul Educației Naționale (2013). Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin O.M.E.N. nr. 3418/19.03.2013.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Fișă de lucru

Numere naturale în concentrul 0 -100

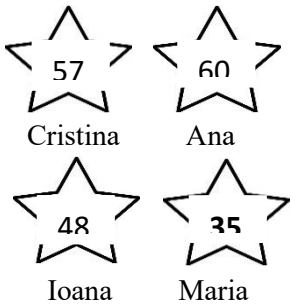
prof. înv. primar Ivaszuk Corina Emilia
Școala Gimnazială „Nichita Stănescu”, Baia Mare - Maramureș

Consolidare. Aplicare și exersare

1. Scrie numerele care lipsesc: 58, _____, 62, 64, _____, _____, _____, _____ .

2. Scrie:
   - un număr mai mare decât 17 _____
   - un număr mai mic decât 80 _____
   - numărul egal cu 45 _____
   - numărul care are suma cifrelor 18 _____
   - vecinul mai mic al celui mai mare număr de zeci _____

3. Adevărat/fals (A/F)?
   - Pe steluță Ana a scris un număr impar. ☐
   - Pe steluța Cristinei este scris cel mai mare număr dintre toate. ☐
   - Maria a sris numărul 35 îngroșat. ☐
   - Cristina și Maria au scris pe steluțe numere impare. ☐
   - Ana a scris pe steluță un număr format numai din unități. ☐
   - Cel mai mic număr l-a scris Ioana. ☐
   - Cristina a scris pe steluță predecesorul numărului 56. ☐
   - Steluța cu numărul 48 este a unei fetițe care are numele format din 5 litere. ☐



4. Subliniază varianta corectă de citire:

18 – optsprezece/optisprezece 59 – cincizeci și noo/cincizeci și nouă

66 – șasezeci și șase/șaizeci și șase 14 – patrusprezece/paisprezece

5. Ce se poate spune despre următoarea serie? Completează!



- ✓ Este o ordine _____ .
- ✓ Numerele sunt formate din _____ întregi, cu excepția numărului _____ .
- ✓ Toate sunt numere _____ .
- ✓ E o numărătoare de la _____ la _____ din _____ în _____ .

6. Taie ce nu se potrivește în următoarele enumerări!

- 25, 52, 91, 19, 33, 34, 43, 67, 76;
- 98, 88, 96, 77, 94, 66, 100;
- 53, 87, 85, 57, 55, 27, 25.

7. Completează casetele libere din perechile:

10	7	3				18
82	61		95	87	66	

<u>Aprofundare și performanță</u>

1. Completează spațiile libere din șiruri:

a) _____, 21, 24, _____, 30, _____, 36;
b) _____, 80, _____, _____, 35, 20, 5;
c) 11, A, _____, _____, _____7, D, 99, _____

2. Care numere de forma āā sunt mai multe: cele formate din două cifre pare sau cele formate din două cifre impare?

_____
_____

3. Adevărat/fals (A/F)?

a) Nu există numere formate din ZU cu suma cifrelor 19. ☐
b) Cel mai mic număr par nu e 10. ☐
c) Diferența între fiecare dintre numerele: 23, 54, 76, 12 și răsturnatul lor e 9. ☐
d) Cel mai mare număr par mai mic decât 100 este 97. ☐
e) Cel mai mare număr din două cifre succesive nu este 89. ☐

4. Câte numere de tipul ZU respectă condițiile:

- Z<U cu 2;
- sunt cel puțin egale cu 40;
- suma cifrelor e maximum 15,

a) două; b) trei; c) patru; d) alt răspuns.

5. Cel mai mare număr scris cu două cifre pare diferite este egal cu diferența dintre cel mai mare număr impar de două cifre și cel mai mic număr impar cu suma celor două cifre 4?

Bibliografie

● Berechet D., Berechet F., Tița J., Costache L. – Matematică și explorarea mediului, Editura Paralela 45, Pitești, 2016

● Tăut A. V., Todea A., Achim A., Lăpușan E. - Matematică și explorarea mediului - auxiliar didactic pentru clasa a II-a, Editura Sinapsis, Cluj-Napoca

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

ADUNAREA NUMERELOR NATURALE, CU TRECERE PESTE ORDIN, ÎN CONCENTRUL 0-20

Prof înv primar Rodica Alina Istrate

Școala Gimnazială ”Ion Creangă” Cluj- Napoca

Marele Uriaș Prietenos adună vise frumoase în borcanele lui magice. Ajută-l pe MUP să rezolve calculele pentru a putea trimite vise minunate tuturor copiilor.

1. Borcanele cu vise (Trecerea peste ordin prin completare la 10)

Calculează descompunând al doilea termen pentru a forma numărul 10, după modelul MUP:

MODEL: 8 + 5 = 8 + (2 + 3) = (8 + 2) + 3 = 10 + 3 = 13	
a) 7 + 5 = 7 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___	b) 9 + 4 = 9 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___
c) 8 + 6 = 8 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___	d) 6 + 7 = 6 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___
e) 9 + 7 = 9 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___	f) 8 + 4 = 8 + (___ + ___) = 10 + ___ = ___

2. Castraveții-Uriași (Verificarea egalităților)

Verifică dacă MUP a numărat corect castraveții-uriași (Snozzcumbers). Scrie A (Adevărat) sau F (Fals):

a) 7 + 6 = 13 [ ] b) 8 + 7 = 16 [ ]
c) 9 + 5 = 14 [ ] d) 6 + 5 = 12 [ ]
e) 5 + 8 = 13 [ ] f) 7 + 8 = 15 [ ]

3. Șoaptele MUP (Aflarea termenului necunoscut)

MUP suflă vise prin trâmbița lui lungă. Descoperă numărul ascuns pentru a completa fiecare egalitate:

a) 8 + ___ = 15 b) 6 + ___ = 11 c) ___ + 7 = 14
d) 9 + ___ = 16 e) ___ + 5 = 12 f) 7 + ___ = 16

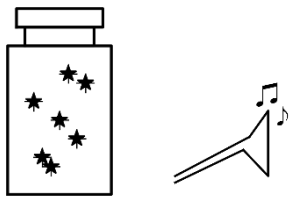
4. Balanța magică a viselor (Compararea sumelor)

Calculează mai întâi sumele, apoi compară rezultatele folosind semnele $<$, $>$ sau $=$:

a) 8 + 4 [ ] 7 + 6 b) 9 + 3 [ ] 6 + 6
c) 7 + 5 [ ] 8 + 5 d) 9 + 6 [ ] 8 + 7

5. Problemă din Țara Uriașilor

Marele Uriaș Prietenos și mica Sophie adună vise aurii într-o noapte senină.
Sophie a prins **7 vise aurii**, iar MUP a prins cu **5 vise mai mult** decât Sophie.



a) Câte vise aurii a prins Marele Uriaș Prietenos?
b) Câte vise au prins Sophie și MUP în total?

Test de evaluare

Prof. Iernuțan Minodora-Nadia
Școala Gimnazială” Liviu Rebreanu” Tg. Mureș

Clasa : a V-a
Unitatea de învățare: **” Grupe de viețuitoare - Regnul Plante ”**

SUBIECTUL I

A. Completează spațiile libere cu noțiunile corespunzătoare:.....(2x0,50p)

1. Gimnospermele sunt primele plante cu .....
2. Tulpinița la mușchi este înfiptă în sol cu ajutorul unor .....

B. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect (o singură variantă de răspuns).....(2x0,50p)

1. Sunt angiosperme monocotiledonate:

a. lăcrămioara și floarea-soarelui
b. struțișorul și coada-calului
c. ceapa și prazul
d. vița de vie și grâul

2. Gimnospermele :

a. sunt talofite
b. sunt plante inferioare
c. sunt rășinoase
d. au semințele închise în fruct

C. Citește cu atenție afirmațiile următoare. Dacă apreciezi că afirmația este adevărată, scrie, în dreptul cifrei corespunzătoare afirmației, litera A, iar dacă este falsă, scrie litera F și modifică partial afirmația pentru ca aceasta să devină adevărată. Nu folosi negația……(2x0,50p)

1. La molid, conurile femeiești sunt mai mici decât cele bărbătești , sunt îndreptate în jos și au o culoare roșcată.

2. Mușchii au o hrănire autotrofă.

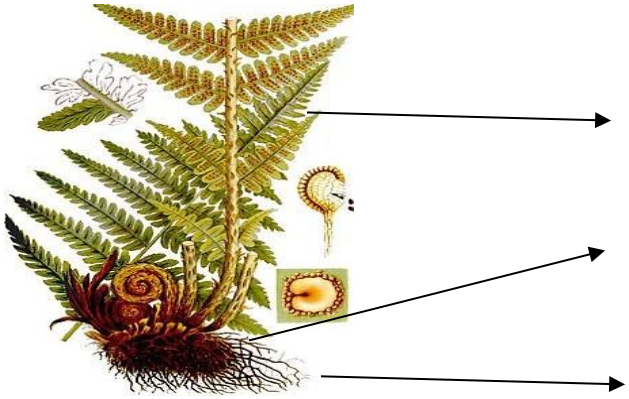
SUBIECTUL al II – lea

A.Asociază noțiunile din cele două coloane: ……..(4x0,25p)

A	B
a. gimnosperme	1. pedicuța
b. angiosperme monocotiledonate	2. zada
c. ferigi	3. laleaua

d. angiosperme dicotiledonate	4. cartoful

B. Completează desenul cu denumirile organelor plantei……..(3x0,50p)



SUBIECTUL al III – lea

Realizează câte un enunț cu fiecare dintre următoarele noțiuni: corm, cotiledon, molidiș, inflorescență, spori ……(5x0,50p)

BAREM DE EVALUARE SI NOTARE

SUBIECTUL I (3p) **A. 1-flori, 2-rizoizi (2x0,50p)** **B. 1-c, 2-c (2x0,50p)** **C. 1-F, 2-A (2x0,50p)**
SUBIECTUL al II – lea (2,5p) **A. a-2, b-3, c-1, d-4 (4x0,25p)** **B. se acordă 0,5p pentru identificarea corectă a fiecărui organ vegetativ**
SUBIECTUL al III – lea (2,5p) **-se acordă 0, 5 p pentru fiecare enunț corect (5x0,50p)**
Nu se acordă punctaje intermediare. ***Se acordă 2 puncte din oficiu.***

Test de evaluare

Prof. Iernuțan Minodora-Nadia

Școala Gimnazială” Liviu Rebreanu” Tg. Mureș

Clasa: a VII-a
Unitatea de învățare: Funcțiile de relație
Subiectul I (6 puncte)

A. Alege varianta corectă de răspuns.

1.Nu aparţine scheletului membrului superior:
a) humerusul
b) radiusul
c) tibie
d) omoplat.
2.Oasele antebrațului se numesc:
a) tibie și peroneu
b) ulnă și radius
c) mandibulă și maxilar
d) stern și coaste.

B. Completează spațiile punctate cu noțiunile corespunzătoare.

1.Glandele suprarenale sunt localizate la polul .....al rinichilor
2. Substanțele secretate de glandele endocrine se numesc .....și se secretă direct în .....
3. Hipersecreția hormonului de creștere la adult determină .....
4. Coloana vertebrală la om prezintă.....regiuni.
5. Articulațiile dintre oase pot fi .....,.....și fixe.
6. Osul crește în grosime prin intermediul.....
7. Cel mai lung mușchi al coapsei este mușchiul.....
8. Proprietățile mușchilor sunt: ....., contractilitatea, ... și extensibilitatea.
9. Oasele reprezintă componenta .....a mișcării.

C. Răspunde cu adevărat (A) sau fals (F) la următoarele afirmații. Dacă răspunsul este fals, modifică afirmația pentru a deveni adevărată:

1. Articulațiile semimobile permit doar o mișcare limitată așa cum sunt articulațiile dintre vertebre.
2. Mușchii scheletici sunt fixați pe oase prin articulații.
3. Hiposecreția de hormoni tiroidieni provoacă boala Basedow.
4. În hipersecreția de insulină se produce diabetul zaharat.
5. Osul brațului se numește humerus.
6. Mușchii mimicii realizează expresia feței care însoțesc vorbirea, emoțiile.

Subiectul al II-lea (3 puncte)

Realizați un minieseu (alcătuit din maximum 5 fraze) având ca temă ” Sănătatea sistemului locomotor”:

- precizați deformările coloanei vertebrale ca urmare a menținerii îndelungate a unor posturi incorecte a corpului;
- scrieți un argument privind importanța alimentației corespunzătoare vârstei și tipului de activitate desfășurată.

BAREM DE EVALUARE ŞI DE NOTARE

- **Nu se acordă punctaje intermediare, altele decât cele precizate explicit prin barem.**
- **Se acordă 1 puncte din oficiu.**

SUBIECTUL I **(6 puncte)**

A. Se acordă câte 0,5 p. pentru fiecare răspuns corect: 1c; 2b.
2 x 0,2 5p. = **0,50 puncte**

B. Se acordă câte 0,25 p. pentru fiecare noțiune corectă:
1-superior; 2- hormoni, sânge; 3-acromegalie; 4-5(regiuni);
5- mobile, semimobile;6- periostului; 7- croitor;
8- excitabilitatea, elasticitatea; 9- pasivă.
12 x 0,25 = **3 puncte**

C. Se acordă câte 0, 25p pentru fiecare răspuns corect: 1A; 2F; 3F; 4F; 5A; 6A.
Se acordă câte 0,25p pentru modificarea corectă a fiecărei afirmaţii false.
10x 0,25p **= 2,50 puncte**

SUBIECTUL al II-lea **(3 puncte)**

Alcătuirea minieseului, folosindu-se informaţia ştiinţifică adecvată, respectându-se cerinţele:
-pentru fiecare noţiune enunțată și explicată corect (lordoză, cifoză, scolioză), specifică temei, se acordă câte 0,50p.; 3 x 0,50p.= **1,50 puncte**
-scrierea unui argument : 1 punct
- pentru coerenţa textului, în alcătuirea căruia fiecare noţiune este folosită corect, în corelaţie cu celelalte noţiuni, se acordă **0,50 puncte**.

MODEL DE TEST DOCIMOLOGIC - EVALUARE SUMATIVĂ - NR. 2

DISCIPLINA: M1 - BAZELE CONTABILITĂȚII
CLASA: a-IX-a

Prof. **MARINESCU Ioana - Valentina - Alexandra**
Colegiul Tehnic „Mihai Bravu”, Municipiul București, Sector 3
Formator în educație și dezvoltare profesională, **MARINESCU Dana - Nicoleta**

DATA:
NUME ȘI PRENUME:

- **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**
- **Timpul de lucru efectiv este de 40 de minute.**
- **Citește cu atenție fiecare cerință și rezolvă sarcinile conform indicațiilor.**

SUBIECTUL I
20p. Încercuiește varianta de răspuns corectă (doar una singură este corectă):

1. Informațiile de decizie servesc la:
A. Luarea hotărârilor economice
B. Compararea cu anii precedenți
C. Arhivarea documentelor
D. Întocmirea bugetului de stat

2. Informațiile valorice se exprimă în:
A. Unități de muncă B. Unități monetare (lei, euro) C. Unități fizice D. Unități convenționale

3. Care este capitalul social minim la o S.R.L.?
A. 100 lei B. 200 lei C. 500 lei D. 1000 lei

4. În ce țară a apărut contabilitatea în Evul Mediu?
A. Franța B. Italia C. Grecia D. Germania

SUBIECTUL II
10p. Asociază fiecare termen din Coloana A cu definiția corespunzătoare din Coloana B, scriind în dreptul fiecărui număr litera corectă. ATENȚIE! În Coloana B există două definiții care nu se potrivesc cu niciun termen - acestea sunt capcane.

Coloana A	**Coloana B**
1. Întreprindere de construcții 2. Întreprindere agricolă 3. Etalon bănesc	A. Produce și comercializează produse agricole. B. Exprimă activitățile economice în formă valorică (lei); este etalonul obligatoriu în contabilitate.

4. Întreprindere de transport	C. Realizează activități de transport de mărfuri și persoane. D. Execută și repară lucrări de construcții. E. Se bazează pe interpretarea psihologică a muncii. F. Exprimă activitățile în unități fizice, cum ar fi m³ sau litri.

SUBIECTUL III

20p. Identificați tipurile de etaloane de evidență completând ultima coloană a tabelului.

Nr. crt.	Exemplu / Activitate economică	Tip de etalon	Unitate de măsură
1	Durata montării unui utilaj industrial		om/oră
2	Prețul unui pachet de hârtie		leu (RON)
3	Volumul de lapte colectat zilnic		litru (L)
4	Numărul de angajați implicați într-un proiect		om
5	Cheltuielile lunare cu transportul		leu (RON)
6	Producția zilnică de pâine		bucată (buc)
7	Timpul necesar pentru prelucrarea unei comenzi		om/oră
8	Valoarea totală a stocului de marfă		leu (RON)
9	Suprafața depozitului unei fabrici		metru pătrat (m²)
10	Venitul lunar obținut din închirierea utilajelor		leu (RON)
11	Numărul de ore lucrate într-o săptămână		oră
12	Lungimea gardului construit la o fermă		metru (m)
13	Profitul net obținut la sfârșitul exercițiului financiar		leu (RON)
14	Cantitatea de fructe depozitată		kilogram (kg)
15	Costul reparației unui utilaj		leu (RON)
16	Numărul de muncitori la o hală de producție		om
17	Durata zilnică de funcționare a liniei tehnologice		oră
18	Valoarea echipamentelor cumpărate pentru birou		leu (RON)
19	Volumul de apă folosit într-o zi de producție		metru cub (m³)
20	Cantitatea de ciment utilizată la o lucrare		tonă (t)

SUBIECTUL IV

20p. Citește cu atenție fiecare afirmație de mai jos și stabilește dacă este adevărată (A) sau falsă (F). Scrie litera corespunzătoare (A sau F) în dreptul fiecărui enunț.

a. Contabilitatea are ca scop doar înregistrarea tranzacțiilor economice.

b. Managerii fac parte din categoria utilizatorilor interni ai informației contabile.

c. Credibilitatea presupune ca informația contabilă să fie reală și corectă.

d. Standardele IAS au fost elaborate de organismul IASC.

e. Instituțiile guvernamentale folosesc informațiile contabile doar pentru analiza profitului firmelor private.

SUBIECTUL V

20p. Citește cu atenție cerințele de mai jos și răspunde:

a. Definește contabilitatea.

b. Caracterizează societatea pe acțiuni (S.A.).

BAREM DE CORECTARE - TEST DE EVALUARE - NR. 2
DISCIPLINA: M1 - BAZELE CONTABILITĂȚII
CLASA: a-IX-a

- **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**
- **Timpul de lucru efectiv este de 40 de minute.**

SUBIECTUL I - (4×5p = 20p)

1. A
2. B
3. B
4. B

SUBIECTUL II (4×2,5p = 10p)

1 - D
2 - A
3 - B
4 - C

SUBIECTUL III (20p = 1p/ex.)

Etalon bănesc - 2, 5, 8, 10, 13, 15, 18
Etalon natural (cantitativ) - 3, 6, 9, 12, 14, 19, 20
Etalon muncă - 1, 4, 7, 11, 16, 17
Se acordă 1p pentru fiecare identificare corectă a tipului de etalon.

SUBIECTUL IV (4×5p = 20p)

a. F
b. A

c. A
d. A
e. F

SUBIECTUL V (2×10p = 20p)

a. **Definirea contabilității** Știință și artă de măsurare, evaluare, gestiune și control al activelor, datoriilor și capitalurilor proprii; are scopul de a înregistra cronologic și sistematic operațiunile economico-financiare.

b. **Caracterizarea societății pe acțiuni (S.A.)** Societate de capitaluri, minimum 2 acționari, capital social minim 25.000 euro, acțiuni liber transmisibile, răspundere limitată la aportul adus.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

MODEL DE TEST DOCIMOLOGIC - EVALUARE SUMATIVĂ NR. 1
DISCIPLINA: M1 - BAZELE CONTABILITĂȚII
CLASA: a-IX-a

Prof. **MARINESCU Ioana - Valentina - Alexandra**
Colegiul Tehnic „Mihai Bravu”, Municipiul București, Sector 3
Formator în educație și dezvoltare profesională, **MARINESCU Dana - Nicoleta**

DATA:
NUME ȘI PRENUME:

- **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**
- **Timpul de lucru efectiv este de 40 de minute.**
- **Citește cu atenție fiecare cerință și rezolvă sarcinile conform indicațiilor.**

SUBIECTUL I
20p. Încercuiește varianta de răspuns corectă (doar una singură este corectă):
1.Cine este considerat părintele contabilității moderne?
A. Aristotel B. Luca Pacioli C. Hammurabi D. Adam Smith

2. Care este capitalul social minim pentru o societate pe acțiuni (S.A.)?
A. 200 lei B. 2.000 lei C. 25.000 euro D. 50.000 lei

3. Câte tipuri de entități patrimoniale există după domeniul de activitate?
A. 3 B. 4 C. 5 D. 6

4. Informațiile analitice sunt:
A. Date centralizate la nivel global
B. Detalii despre elemente individuale
C. Informații publice
D. Rezumate ale situațiilor financiare

SUBIECTUL II
10p. Asociază fiecare termen din Coloana A cu definiția corespunzătoare din Coloana B, scriind în dreptul fiecărui număr litera corectă. ATENȚIE! În Coloana B există două definiții care nu se potrivesc cu niciun termen - acestea sunt capcane.

Coloana A	**Coloana B**
1. Întreprindere comercială	A. Exprimă activitățile economice în unități fizice, precum kilograme, litri sau metri.
2. Etalon muncă	B. Cumpără și revinde mărfuri, obținând profit din diferența de preț.
3. Întreprindere industrială	C. Realizează activități de transport rutier și logistică.
4. Etalon natural	

	D. Produce bunuri din materii prime cumpărate, transformându-le în produse finite. E. Exprimă volumul de efort depus, măsurat în om/oră sau om/zi. F. Exprimă valoarea activităților economice în monedă (lei).

SUBIECTUL III

20p. Identificați tipurile de etaloane de evidență completând ultima coloană a tabelului.

Nr. crt.	Exemplu / Activitate economică	Tip de etalon	Unitate de măsură
1	Salariul lunar al unui angajat		leu (RON)
2	Cantitatea de apă utilizată în producție		metru cub (m^3)
3	Volumul de muncă pentru montarea utilajelor		om/oră
4	Producția de mobilă într-o fabrică		bucată (buc)
5	Cheltuielile cu energia electrică		leu (RON)
6	Numărul de muncitori necesari la o lucrare		om
7	Suprafața terenului agricol lucrat		hectar (ha)
8	Valoarea totală a vânzărilor unei firme		leu (RON)
9	Lungimea drumului construit		kilometru (km)
10	Numărul de ore suplimentare lucrate		oră
11	Costul de producție al unui produs		leu (RON)
12	Timpul lucrat de un angajat într-o zi		om/zi
13	Benzina consumată de un autoturism		litru (L)
14	Veniturile obținute din prestarea serviciilor		leu (RON)
15	Cantitatea de făină folosită într-o brutărie		kilogram (kg)
16	Forța de muncă folosită la o construcție		om/oră
17	Profitul obținut la sfârșitul anului		leu (RON)
18	Consumul de combustibil la transport		litru (L)
19	Valoarea echipamentelor achiziționate		leu (RON)
20	Numărul de ore lucrate pentru o comandă		om/oră

SUBIECTUL IV

20p. Citește cu atenție fiecare afirmație de mai jos și stabilește dacă este adevărată (A) sau falsă (F). Scrie litera corespunzătoare (A sau F) în dreptul fiecărui enunț.

a. Organizațiile ecologiste sunt interesate de efectele activităților economice asupra mediului.
b. Instituțiile guvernamentale folosesc informațiile contabile pentru analize macroeconomice.
c. Entitatea patrimonială este locul de organizare a contabilității.
d. O trăsătură a informației contabile este că sprijină luarea deciziilor economice.
e. Evidența statistică este coordonată de Ministerul Finanțelor Publice.

SUBIECTUL V

20p. Citește cu atenție cerințele de mai jos și răspunde:

a. Definește societatea comercială.

b. Caracterizează societatea cu răspundere limitată (S.R.L.).

BAREM DE CORECTARE - TEST DE EVALUARE - NR. 1
DISCIPLINA: M1 - BAZELE CONTABILITĂȚII
CLASA: a-IX-a

- **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**
- **Timpul de lucru efectiv este de 40 de minute.**

SUBIECTUL I - (4×5p = 20p)
1. B
2. C
3. D
4. B

SUBIECTUL II (4×2,5p = 10p)
1 - B
2 - E
3 - D
4 - A

SUBIECTUL III (20p = 1p/ex.)
Etalon bănesc - 1, 5, 8, 11, 14, 17, 19
Etalon natural (cantitativ) - 2, 4, 7, 9, 13, 15, 18
Etalon muncă - 3, 6, 10, 12, 16, 20
Se acordă 1p pentru fiecare identificare corectă a tipului de etalon.

SUBIECTUL IV (4×5p = 20p)
a. A
b. A
c. A
d. A
e. F

SUBIECTUL V (2×10p = 20p)

a. **Definiția societății comerciale** Grupare de persoane constituită pe baza unui contract de societate, care are personalitate juridică și urmărește realizarea de fapte de comerț în scopul obținerii și împărțirii beneficiilor.

b. **Caracterizarea S.R.L.** Societate de capitaluri cu maximum 50 de asociați, capital social minim 200 lei, părți sociale netransmisibile, răspunderea asociaților limitată la aportul adus.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

FIȘĂ DE LUCRU- ATOM. STRUCTURA ÎNVELIȘULUI ELECTRONIC

Profesor DIAC GABRIELA

Școala Gimnazială D.A. Sturdza Iași

Scopul acestei fișe de lucru este de fixare a cunoștințelor legate de atom, structura acestuia cât și a învelișului de electroni, precum și de însușire a algoritmului de rezolvare probleme legate de molul de atomi.

Fișa conține itemi obiectivi de tip pereche, cu alegere dual; itemi semiobiectivi (structură lacunară) cât și itemi subiectivi (probleme de calcul numeric). De asemenea fișa mai conține și exerciții de fixare a simbolurilor chimice prin joc de cuvinte și de identificare a două dintre substanțele simple cele mai cunoscute de elevi prin ghicitori.

Conținut educațional:

1. Asociază elementele chimice din coloana A cu simbolurile corespunzătoare din coloana B

A	B	A	B
Sodiu	Al	Zinc	H
Calciu	S	Cupru	P
Aluminiu	Ca	Hidrogen	Zn
Carbon	C	Fosfor	Ni
Sulf	Na	Nichel	Cu

2. Completează spațiile libere cu una din cele 2 variante din paranteză astfel încât afirmația să fie corectă.

Atomul este cea mai mică particulă dintr-o substanță simplă, de formă .....(sferică/cubică), ce.....(păstrează/nu păstrează) proprietățile acesteia. În nucleul atomului se găsesc protoni, particule încărcate.....(pozitiv/negativ) și .....(neutroni/electroni), particule ce dau masa atomului. Izotopul hidrogenului cu A=1 si Z=1 numit și protiu, are același număr de .....(electroni/neutroni) ca și izotopii deuteriu și tritiu. Numărul protonilor dintr-un atom este întotdeauna egal cu numărul ..... (electronilor/neutronilor) acesta fiind .....(pozitiv/neutru) din punct de vedere electric.

3. Adevărat sau fals?

Învelișul de electroni are rolul de a proteja nucleul atomului.
Numărul maxim de electroni ce se pot găsi pe stratul al 2-lea este 8.
Numărul de electroni de pe ultimul strat ne indică perioada în care se află un element chimic.
Grupa I A este denumită grupa metalelor alcalino- pământoase.
Metalele sunt situate în sistemul periodic sub linia in zig-zag.

4. Formează 4 cuvinte folosindu-te doar de simbolurile elementelor chimice.

5. Identifică elementele chimice „ ascunse ” în următoarea propoziție:

Bunica alinta un pisoi suparat.

6. Stabilește structura atomului de sodiu știind că Z=11 si A= 23. Pe baza structurii învelișului de electroni, specifică grupa și perioada în care se află acesta.

7. Calculează masa a 2 moli de carbon știind că A_C= 12 u.a.m.

8. Află numărul de atomi dintr-o bucată de panglică de 1,2 g magneziu știind că acesta are A_{Mg}= 24 u.a.m. Se dă N_A= 6,022x10^{23}

9. Determină numărul atomic Z și numărul de masă A al atomului care are 3 electroni pe stratul al treilea, iar numărul neutronilor este cu 1 mai mare decât numărul protonilor.

10. (^{x}) Află numerele atomice ale elementelor A și B știind că suma celor două numere atomice este 37, iar elementul B este situat în sistemul periodic în grupa halogenilor, perioada a 3-a.

11. (^{x}) Neonul este al doilea cel mai ușor gaz nobil, strălucește roșu-oranj într-un tub de descărcare vidat. Calculează masa atomică relativă a elementului neon, știind că este format din izotopii ^{20}Ne, ^{21}Ne, ^{22}Ne, abundența acestora fiind în ordine 89,97%, 0,76%, respectiv 9,27%.

12. Ghicește elementul: a) Din aurul verde apar,
Dau tuturor viața in dar.

b) Sunt un gaz ușor, dar mare

Umflu baloane, zbor in soare

Vorbesc cu voce subțire

Schimbând sunetul fără de știre.

c) Sunt metal, dar curg mereu,

Să mă prinzi în mână-i greu.

În termometre am stat pitit,

Dar azi sunt strict interzis și oprit.

PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT/INDIVIDUALIZAT

Dinu Simona-Ionela
Liceul Tehnologic ALEXANDRU IOAN CUZA
Slobozia, Ialomița

Numele și prenumele beneficiarului:
Data și locul nașterii:
Domiciliul:
Școala/ Instituția: Liceul Tehnologic „Al. Ioan Cuza” Slobozia
Echipa de lucru: Dinu Simona- Ionela, profesor de limba și literatura română
Deficiențe/ afectări: perturbare a activității și atenției, tulburări de funcție socială, emoțională și de comportament, intelectuală, imaturitate psihocomportamentală
Tulburări/ dificultăți de învățare: dificultăți de învățare, dificultăți de integrare și adaptare, deficit de concentrare a atenției, tulburări de internalizare, tendințe de autoizolare
Este orientat pentru: învățământ de masă
Problemele cu care se confruntă copilul/elevul/tânărul (rezultatele evaluării complexe) :

- Elevul identifică informații specifice dintr-un text citit / ascultat, pe subiecte familiare, articulat clar și cu viteză redusă
- Elevul deduce elemente lexicale necunoscute cu ajutorul contextului
- Elevul selectează informații relevante din fragmente de texte informative, instrucțiuni, tabele, hărți, pentru a putea îndeplini o sarcină de lucru
- Elevul elaborează – oral sau în scris – descrieri simple, a unui eveniment sau a unor experiențe personale, pe baza de suport vizual sau pornind de la un plan de idei
- Elevul comunică în vederea realizării unei sarcini care necesită un schimb de informații simplu și direct
- Elevul exprima poziția (acord / dezacord) față de opiniile exprimate în cadrul unei discuții
- Elevul reduce un paragraf la o idee esențială
- Elevul înregistrează informații receptate oral sau în scris sub formă de notițe cu suport dat (însoțite de imagini sugestive)

Competențe minimale:

- Formulează propoziții simple, logice, în exprimarea orală;
- Redă ideea principală, prin raportare la fragmente narative, limitate ca dimensiune;
- Recunoaște figuri de stil precum epitetul, comparația, personificarea;
- Memorează versuri, în funcție de amploarea și dificultatea de înțelegere a textului;
- Enumeră momentele subiectului, chiar dacă nu le știe definiția sau ordinea;
- Face diferența între autor și narator ;

Priorități pentru perioada 09.09.2025-15.06.2026

1. Obținerea de informații relevante din mesaje orale și scrise și identificarea, prin citire rapidă, de informații/detalii specifice dintr-un text mai lung pentru a rezolva o sarcină de lucru
2. Identificarea punctelor de vedere și a opiniilor exprimate

3. Solicitarea și oferirea de informații, clarificări și instrucțiuni atunci când informația nu este înțeleasă imediat, pentru realizarea unei sarcini de lucru
4. Exprimarea corectă din punct de vedere gramatical în contexte date și contexte liber-alese
5. Redactarea unor texte funcționale variate mai complexe, structurate și cu folosirea de conectori

COMPETENȚE URMĂRITE	**CONȚINUTURI**	**METODE ȘI MIJLOACE DE REALIZARE**	**PERIOADA DE INTERVENȚIE**	**CRITERII MINIMALE DE APRECIERE A PROGRESULUI**	**METODE ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE**
Modulul I Comunicarea orală și relaționarea -Exprimarea orală corectă și clară în situații simple -Participarea la dialoguri scurte, respectând regulile de comunicare -Recunoașterea emoțiilor proprii și ale interlocutorilor	- Formule de salut, adresare, cerere, mulțumire - Dialogul cotidian și regulile conversației - Emoții și tonul vocii în comunicare	-Conversația dirijată, joc de dramatizare, fișe ilustrate, exerciții audio	Modul 1	Vorbește clar, formulează propoziții simple, folosește expresii de politețe, ascultă interlocutorul Rezolvă corect exercițiilor de înțelegere a textului, de exprimare liberă, de înțelegere a unui text scris și a unui text audiat	Observarea sistematică Evaluarea orală
Modulul II Receptarea textului narativ, nuvelistic și romanesc -Înțelegerea sensului general al unui text narativ complex -Identificarea personajelor, acțiunii, locului și timpului -Dezvoltarea atenției și	-Elemente ale textului narativ (acțiune, spațiu, timp, personaje) Basmul/fragmente adaptate (Ion Creangă) -Noțiuni introductive despre nuvelă și roman-identificarea structurii și a mesajului	Lectură expresivă asistată, conversația dirijată, imagini secvențiale, completarea de text, text audio, exerciții de asociere	Modul II	Redă ideea principală a textului, identifică personajele, ordonează logic secvențele, recunoaște structura narativă a nuvelei/romanului Realizează 40 % din cerințele date	Evaluarea orală /scrisă individuală Aprecierea modului de lucru

răbdării în lectură					
Modulul III Receptarea textului narativ, romanesc -Înțelegerea sensului general al unui text narativ complex -Identificarea personajelor, acțiunii, locului și timpului -Dezvoltarea atenției și răbdării în lectură -Exprimarea scrisă și redactarea de texte scurte și coerente -Utilizarea corectă a semnelor de punctuație -Organizarea logică a ideilor Modulul IV Poezia și limbajul figurat	-Elemente ale textului narativ (acțiune, spațiu, timp, personaje) -Noțiuni introductive despre roman-identificarea structurii și a mesajului -Descrierea unei persoane/a unui loc -Redactarea unor compuneri scurte -Folosirea corect a semnelor de punctuație Poezii reprezentative din creația lui -Mihai Eminescu -Lucian Blaga George Bacovia	Lectură expresivă asistată, conversația dirijată, imagini secvențiale, completarea de text, text audio, exerciții de asociere -Exerciții de completare, scriere dirijată, plan de idei, feedback imediat Lectură expresivă,	Modul III Modulul IV	Redă ideea principală a textului, identifică personajele, ordonează logic secvențele, recunoaște structura narativă a nuvelei/romanului Realizează 40 % din cerințele date Redactează texte scurte și lizibile, cu idei clare Aplică semnele de punctuație de bază Recunoaște și interpretează trăirile poetice, identifică	Observarea sistematică Evaluarea orală/ scrisă Aprecierea modului de lucru

-Dezvoltarea sensibilității estetice și a vocabularului expresiv -Recunoașterea figurilor de stil de bază -Înțelegerea mesajului poetic	Tudor Arghezi -Ion Barbu Identificarea figurilor de stil (epitetul, comparația, metafora) -Interpretarea mesajului liric prin desen, povestire sau recitare	audiții, vizionare de materiale video, analiză pe imagini, exerciții de recitare și ilustrare		figurile de stil simple, manifestă interes pentru poezie Realizează 40 % din cerințele date	
Modulul V Textul dramatic și sinteza cunoștințelor -Înțelegerea specificului textului dramatic -Identificarea personajelor și a conflictului Participarea la dramatizări simple	-Noțiuni introductive despre textul dramatic - acțiune - conflict - replică -didascalii -Lectură și interpretare de scenete adaptate (I .L .Caragiale) -recapitulare generală a textelor literare studiate	Lectură pe roluri, joc teatral, dramatizare, discuții ghidate, prezentări creative	Modulul V	Participă activ la dramatizări, identifică personajele și acțiunea, redă prin joc emoții și situații Îndeplinește sarcinile de lucru pentru exprimarea în scris, pe fișă dată	

Evaluarea periodică

- Obiective realizate
- Dificultăți întâmpinate
- Metode cu impact ridicat: - pozitive
  - negative

Revizuirea programului de intervenție educațional- terapeutică (în funcție de rezultatele evaluărilor periodice)

Recomandări particulare

……
……
……
……

Rolul și modul de implicare a părinților în program

Stimularea dezvoltării atitudinilor pozitive ale părinților de a fi alături de copil, de cerințele speciale ale copilului, să aibă multă răbdare, încredere, să acorde atenție pozitivă la eforturile copilului, să conștientizeze că este nevoie de timp și efort din partea lor, de a sesiza, anticipa și a repeta situații educative pentru înțelegerea manifestărilor copilului.

Întocmit,

Prof. Dinu Simona- Ionela

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

TEST D’ ÉVALUATION
LANGUE FRANÇAISE
VII e classe, L2

Prof. Asăvoaiei Carmen-Nicoleta

Colegiul Naţional „Octavian Goga” Marghita, Bihor

1. Retrouvez les répliques: **20 points (2px 10 =20p)**

1.Bonjour, ça va?	a) Catherine
2.Tu es italienne?	b) Mais non, jamais le mercredi.
3. Vous êtes à l’aéroport?	c) Non, thaïlandais.
4.Vous vous appelez comment?	d) Non, un chat.
5.Est-ce qu’elle a un chien?	e) Moi, à Osaka.
6. J’habite à Helsinki, et toi?	f) Oui, beaucoup.
7. Ils sont japonais?	g) Non, nous sommes dans un café.
8. Elles sont à l’école?	h) Non, je suis espagnole.
9. Vous aimez le café?	i) ça va, et toi?
10. Quel âge as-tu ?	j) J’ai 15 ans.

2. Remplissez les blancs par le mot qui s’impose: **10 points (2px 5 = 10p)**

- ..... peu à peu la moitié des bananes et de la farine. Mélange bien.
- Verse les oeufs battus en omelette dans le .....
- Puis, dans une ..... écrase finement les bananes avec une fourchette.
- ..... le reste de la farine, des bananes et la levure. ..... à nouveau.

saladier

ajoute

mélange

assiette

verse

3. Écrivez en lettre les chiffres : 20 points (2px 10 = 20p)

3-

6-

4-

17-

2-

8-

10-

9-

45-

39-

4. Complétez les phrases avec le verbe ,, *avoir ” ou ,, être’’* 40 points (2,5px 16 = 40p)

a) Jeanne .....1000 euros.
b) Nous .....étudiants.
c) Nous .....le numéro 3.
d) Ils .....une chambre au 3-ième étage.
e) Fabrizio, tu .....français? Non, je ..... italien.
f) J’.....dix euros.
g) Tu .....une chambre?
h) Vous .....anglaise? Non, je ..... roumaine.
i) Marie .....une chambre pour 2 nuits.
j) Vous .....un formulaire?
k) Il y .....quatre étages dans cet hôtel.
l) Aleksy et Ewelina .....polonais.
m) J’..... une bourse.
n) Il ..... espagnol.

10 puncte din oficiu

BAREM DE EVALUARE ŞI NOTARE

1. **20 puncte (2px 10 =20p)**

   1 – i ;2 – b ;3 – g ;4 – a ;5 – d ;6 – e ;7- c ;8 – b ;9 – f ;10 – j

2. **10 puncte (2px 5 = 10p)**
   Verse; saladier; assiette; ajoute ..... mélange

3. **20 puncte (2px 10 = 20p)**
   3 - trois

   6 - six

   4 - quatre

   7 - sept

   2 - deux

   8 - huit

   10 - dix

   9 – neuf

   1000 – mille

4. **40 puncte (2,5px 16 = 40p)**
   a) a
   b) sommes
   c) avons
   d) ont
   e) est ....suis
   f) ai
   g) as
   h) êtes .... suis
   i) a
   j) avez
   k) a
   l) sont
   m) ai
   n) est

Oficiu: 10p

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

Fișă de lucru -Adjectivul

Prof. înv. primar Petrean Camelia Maria

Școala Gimnazială „Rakoczi Ferenc” Satu Mare

1. Grupează adjectivele următoare după ce exprimă (formă, culoare, gust, miros, mărime, vârstă): mic, pătrat, rozaliu, iute, tânăr, parfumat, rotund, gălbui, acru, dulce, aromat, uriaș, triunghiular, negru, sărat, bătrân, uriaș, măsliniu.

Formă	Culoare	Gust	Miros	Mărime	Vârstă

2. Trece grupul de substantive-adjective la numărul plural:

- Copil vesel- .....
- Dovleac portocaliu – .....
- Covor pufos – .....
- Geam străveziu – .....
- Fulg moale – .....

3. Transformă următoarele substantive în adjective:

- Ploaie – .....
- Flori – .....
- Inimă – .....
- Soare – .....
- Om – .....
- Stâncă - .....

4. Transformă următoarele adjective în substantive:

- Argintie – .....
- Copilăros –.....
- Mincinos –.....
- Vișinie – .....
- Jucăuș - .....
- Răcoros - .....

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

TEST DE EVALUARE
MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI
Clasa I – Adunarea și scăderea în concentrul 0–100

Prof. înv. primar Petrean Camelia Maria
Școala Gimnazială ,,Rakoczi Ferenc” Satu Mare

I. Calculează.

Efectuează adunările:

29 + 14 = _____

35 + 28 = _____

42 + 18 = _____

54 + 27 = _____

36 + 47 = _____

II. Compară rezultatele.

Calculează, apoi completează cu semnul potrivit: <, > sau =.

24 + 17 ☐ 32 + 8

39 + 12 ☐ 25 + 23

46 + 18 ☐ 34 + 29

27 + 35 ☐ 45 + 16

III. Alege răspunsul corect.

Încercuiește un singur răspuns pentru fiecare exercițiu.

1. Cât este 38 + 25?

A. 59

B. 49

C. 63

D. 57

2. Cât este 49 + 16?

A. 56

B. 58

C. 68

D. 65

3. Cât este 27 + 38?

A. 48

B. 68

C. 65

D. 57

4. Cât este 53 + 24?

A. 67

B. 87

C. 79

D. 77

5. Cât este 36 + 46?

A. 68

B. 82

C. 88

D. 72

IV. Calculează în lanț.

Pornește de la numărul 12 și efectuează operațiile în ordinea indicată:

18 → + 15 → _____ → + 20 → _____ → + 19 → _____

Rezultatul final este: _____

V. Rezolvă problema.

Într-un coș sunt 24 de mere. Maria mai pune în coș 18 mere. Apoi, ea dă 15 mere colegilor.

_____

Răspuns: _____

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PE ITEMI

Item	**Competența / conținutul evaluat**	**Foarte bine**	**Bine**	**Suficient**
I. Calcul	Efectuarea adunărilor în concentrul 0–100	Efectuează corect 5 din 5 adunări.	Efectuează corect 3–4 din 5 adunări.	Efectuează corect 2 din 5 adunări.
II. Compararea rezultatelor	Compararea rezultatelor unor adunări și utilizarea semnelor <, >, =	Compară corect 4 din 4 perechi și utilizează corect semnele.	Compară corect 3 din 4 perechi.	Compară corect 2 din 4 perechi.
III. Alegere multiplă	Identificarea rezultatului corect al unei adunări	Selectează corect răspunsul la 5 din 5 exerciții.	Selectează corect răspunsul la 3–4 din 5 exerciții.	Selectează corect răspunsul la 2 din 5 exerciții.
IV. Exercițiu în lanț	Efectuarea succesivă a unor adunări și respectarea ordinii operațiilor	Efectuează corect toate cele 3 calcule și determină rezultatul final.	Efectuează corect 2 din 3 calcule și determină rezultatul în mare parte.	Efectuează corect cel puțin 1 din 3 calcule, cu sprijin.
V. Problemă	Rezolvarea unei probleme prin adunare și scădere	Identifică datele, stabilește corect adunarea și scăderea, efectuează calculele și formulează răspunsul complet.	Identifică cele două operații și rezolvă corect cea mai mare parte a problemei, cu cel mult o eroare minoră.	Identifică, cu sprijin, cel puțin una dintre operațiile necesare și realizează parțial rezolvarea.

DESCRIPTORI GENERALI DE PERFORMANȚĂ

Nivel	**Descriptor**
FOARTE BINE	Elevul demonstrează achiziții solide și rezolvă corect și autonom sarcinile de calcul, comparare, selectare a rezultatului, calcul în lanț și rezolvare a problemei.
BINE	Elevul demonstrează achiziții corespunzătoare, rezolvând corect cea mai mare parte a sarcinilor, cu unele erori de calcul sau de redactare.
SUFICIENT	Elevul demonstrează achiziții de bază și rezolvă parțial sarcinile, având nevoie de sprijin pentru efectuarea calculelor și aplicarea lor în situații-problemă.

Colegiul Tehnic „Mihail Sturdza” Iași

Numele şi prenumele: .....

Clasa: .....

Test de verificare

Reacţii cu formare de combinaţii complexe

1. Completează spaţiile libere din testul de mai jos cu varianta pe care o consideri corectă:

a. Reacţiile care au ca rezultat formarea de combinaţii complexe sunt reacţii cu transfer de …… (electroni / ioni şi molecule).

b. Ionul central din structura unei combinaţii complexe poartă numele de …… (ligand / generator de complex). 10p

2. Înscrie în spaţiul liber din stânga combinaţiei complexe din coloana **A** litera care reprezintă numărul de coordinare al acesteia din coloana **B**:

A	B
1. $K_4[Fe(CN)_6]$	a. 2
2. $K_2[HgI_4]$	b. 6
3. $[Ag(NH_3)_2]OH$	c. 4
4. $[Co((NH_3)_6]Cl_3$	

20p

3. Denumeşte următoarele combinaţii complexe:

a. $K_2[Cu(CN)_4]$ …….

b. $Na[Al(OH)_4]$ …….

c. $H[FeCl_4]$ ……..……. 30p

4. Se dă succesiunea de transformări:

$$Zn \rightarrow ZnO \rightarrow ZnSO_4 \rightarrow Na_2[Zn(OH)_2]$$

a. Scrie ecuaţiile chimice corespunzătoare transformărilor.

b. Calculează masa combinaţiei complexe obţinute dacă s-a utilizat 130g Zn. Se dau masele atomice pentru: Zn = 65, Na = 23, H = 1, O = 16. 30p

Se acordă 10p din oficiu

Reacţii cu formare de combinaţii complexe

1. a. ioni şi molecule 5p
   b. generator de complex 5p

2. b – 1 5p
   c – 2 5p
   a – 3 5p
   b – 4 5p

3. a. tetracianocuprit de potasiu 10p
   b. tetrahidroxoaluminat de sodiu 10p
   c. acid tetracloroferic 10p

4. a. $2Zn + O_2 \rightarrow 2ZnO$ 5p
   $ZnO + H_2SO_4 \rightarrow ZnSO_4 + H_2O$ 5p
   $ZnSO_4 + 2NaOH \rightarrow Zn(OH)_2 + Na_2SO_4$ 5p
   $Zn(OH)_2 + 2NaOH \rightarrow Na_2[Zn(OH)_4]$ 5p

   b. $n_{Zn} = \frac{130}{65} = 2$ moli Zn 5p
   $n_{Na_2[Zn(OH)_4]} = 2$ moli 2,5p
   $m_{Na_2[Zn(OH)_4]} = 2 \cdot 178 = 356g$ 2,5p

Se acordă 10p din oficiu!

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

FORMATIVE TEST

(based on chapter 1 – *People* – Student's Book, *Traveller* B1+)

Prof. URS MARCELA ANDREA

Colegiul Tehnic ”Traian Vuia”, Oradea

I. Read the text and decide if the statemens are a) Right b) Wrong and d) Doesn't say – 2 p

The 21st century has brought about more rapid changes than perhaps any other period in human history. At the heart of this transformation is technology. For most people today, life without a smartphone or high-speed internet is almost unimaginable. We use digital tools for everything: from ordering groceries and attending university lectures to maintaining long-distance relationships. This constant connectivity has made the world feel like a "global village," where news from the other side of the planet reaches us in seconds.

However, this digital lifestyle comes with its own set of challenges. While we are more "connected" than ever, many psychologists argue that face-to-face social skills are declining. It is now common to see a group of friends sitting together in a café, yet all of them are looking at their phones rather than talking to each other. Furthermore, the modern workplace has shifted. The traditional "job for life" is disappearing, replaced by the "gig economy," where people work on short-term contracts. This requires workers to be highly adaptable and to constantly learn new skills, such as digital literacy and creative problem-solving.

Environmental awareness has also become a defining feature of this century. Unlike previous generations, today's citizens are increasingly worried about climate change and sustainability. This has led to significant changes in consumer behavior, with more people choosing electric vehicles or reducing their plastic waste. Although the future remains uncertain due to economic and environmental pressures, the 21st century continues to offer incredible opportunities for innovation and global collaboration.

1. A**ccording to the text, the 21st century has experienced faster changes than previous eras.**
   a) Right b) Wrong c) Doesn't say
2. **Most people in the 21st century prefer to buy their groceries online rather than in a physical store.**
   a) Right b) Wrong c) Doesn't say
3. **Psychologists believe that digital technology is helping people improve their in-person social skills.**
   a) Right b) Wrong c) Doesn't say
4. **Modern workers generally stay with the same company for their entire professional lives.**
   a) Right b) Wrong c) Doesn't say
5. **People today are more concerned about the environment than people were in the past.**
   a) Right b) Wrong c) Doesn't say

II. Complete the sentences below by changing the *noun* in brackets into its *adjective* form. 1 p

1. The hotel staff was incredibly _____, making us feel welcome from the moment we arrived. (**hospitality**)
2. After moving into her own apartment, Sarah felt much more _____ and confident. (**independence**)
3. We received a _____ welcome from the local villagers when we reached the mountains. (**warmth**)

4. The marketing team came up with several _____ ideas for the new advertising campaign. (**creativity**)
5. You need to be very _____ when teaching children how to play a musical instrument. (**patience**)

III. Complete the sentences using the correct form of the adjective in brackets. 1 p

1. The 21st century is _____ (fast) than any previous era in history.
2. Many people believe that staying healthy is _____ (important) than earning a high salary.
3. Of all the countries I have visited, I think Japan has _____ (good) public transport.
4. Working in the gig economy can be _____ (stressful) than having a traditional office job.
5. Some scientists say that last summer was _____ (hot) summer on record.

IV. Circle the correct word to complete the sentence. 1 p

1. There isn't **much / many** furniture in the new office.
2. I only have **a few / a little** minutes before my next meeting starts.
3. How **much / many** people are attending the conference?
4. We need **a few / a little** more information before we make a decision.
5. There are too **much / many** cars on the road during rush hour.

V. Writing Task: The Big Move 3 p

Context: You have recently moved to a new city (or country) because of your parents' work or to attend a new school. You have been there for one month, and you want to update your best friend, who you haven't spoken to since you left.

Task: Write an email to your friend (140–190 words). In your email, you should:

- Explain how you felt when you first arrived.
- Describe your new home or your new school.
- Compare your new life to your old one.
- Invite your friend to come and visit you soon.

KEY

I. Answers:

1. **a) Right** (The text states it has brought about "more rapid changes than perhaps any other period.")
2. **c) Doesn't say** (The text mentions we *can* order groceries online, but it doesn't say most people *prefer* it over stores.)
3. **b) Wrong** (The text says psychologists argue that face-to-face social skills are "declining.")
4. **b) Wrong** (The text states the "job for life" is disappearing.)
5. **a) Right** (It mentions that "unlike previous generations, today's citizens are increasingly worried about climate change.")

II. Answers:

1. Hospitable
2. Independent
3. Warm
4. Creative
5. Patient

III. Answers:

1. faster (Comparative - comparing two eras)
2. more important (Comparative - long adjective)
3. the best (Superlative - irregular form)
4. more stressful (Comparative - long adjective)
5. the hottest (Superlative - note the double 't')

IV. Answers:

1. much (Furniture is uncountable).
2. a few (Minutes are countable).
3. many (People is the plural of person).
4. a little (Information is uncountable).
5. many (Cars are countable).

V. Model answer:

Subject: Finally settled in!

Hi Alex,

I'm so sorry I haven't written for ages, but things have been absolutely crazy since the move! We've finally settled into our new place in Bristol, and I finally have a bit of patience to sit down and catch you up on everything.

To be honest, I felt pretty overwhelmed when we first arrived. Everything seemed so much busier than back home, and I was quite homesick. However, our new house is lovely. It's slightly smaller than our old one, but it's much more modern and has a great view of the park.

The school here is also a big change. The teachers are very hospitable and have given me some great advice on which clubs to join. I've already met a few creative people in my art class, which has made the transition a lot easier. Even though the homework is more difficult than it was last year, I'm actually enjoying the challenge.

I really miss our weekend hangouts, though. You absolutely have to come and visit me soon! My parents said you're welcome to stay for a weekend next month.

Can't wait to hear from you,

Best wishes,

Sam

Test –Unități de măsură pentru lungime, arie, volum; Segmente
Profesor Măgdaș Elena
Școala Gimnazială Horea, Cluj-Napoca
10p oficiu
1. Efectuați transformările:
a) 50 c□ak□ = ck□; b) 23 k□k□ = k□;
c) 2 kk□2 = hk□2; d) 3,2 k□2 = c□ak□2;
e) 263 k□2 = ari; f) 3 ha = k□2;
g) 7 c□ak□3 = k□3; h) 4,58 k□3 = k□;
2.
Se dau punctele coliniare M□, A, A□ astfel încât A ∈ M□A□, M□A = 3 ck□ și M□A□ = 70 k□k□. Realizati desenul și aflați lungimea segmentelor: AA□ AM, M□M, unde M este mijlocul segmentului AA□.
3.
Pe dreapta d se iau punctele A, B ,C , D în această ordine, astfel încâ AA□ = 4 ck□, A□A□ = 0,2 c□k□ și A□A□ =
0.008 k□ . Dacă M, N, P sunt respectiv mijloacele segmentelor AA□, A□A□, A□A□.
a) Realizati desenul și calculați lunghimea segmentelor:AM , A□M, MM□
b) arătați că: MM□ ≡ A□M□.
4.
O baie are lungimea de 35 c□k□ și lățimea de 0,25 c□ak□. De câte cutii cu gresie este nevoie pentru a acoperi
podeaua, știind că gresia este în formă de pătrat cu latura de 25 ck□, iar o cutie conține 30 bucați?
-
5. Bunicul are o livadă în formă de dreptunghi cu lungimea de 98 k□ și lățimea de 72 k□ .
a) Câti metri de gard sunt necesari pentru a împrejmui grădina?
b) Pe câți metri pătrați are plantați pruni, dacă se știe că pe
2
3 din suprafața livezii sun plantați mari, iar pe
suprafața rămasă sunt plantați pruni și peri pe suprafețe egale?
6.
Un bazin în formă de cub are latura de 5k□. Zilnic se pun în bazin 2500 k□ de apă. În câte zile se umple
bazinul?

Test – Divizibilitate clasa a VI-a
Profesor Măgdaș Elena
Școala Gimnazială HOREA, Cluj-Napoca
27.08.2026
10p oficiu
I. Pe foaia de test scrieți numai rezultatele 30p
1. Cel mai mare număr de trei cifre distincte divizibil cu 5 este .....
2. Numerele naturale de forma 13x : 2 sunt ..... .
3. Descompus în produs de puteri de numere prime, numărul 432 este .....
4. Numătul de divizori ai numărului 108 este .....
5. Elemetele mulțimii B = □x/ x□ℕ, x□D24□ sunt ..... .
6. Valorile lui x astfel încât: (2x7
, 3) = 1 sunt ..... .
II. Pe foaia de test scrieți rezolvările complete 60p
(16p)1. Determinați c.m.m.d.c. și c.m.m.m.c. al numerelor 525; 630.
(8p)2. Determinați toate numerele de forma 4x5x□ : 45
(8p)3. Arătați ca numărul 32n+3 + 32n+2 − 22 · 32n+1 este divizibil cu 24, pentru orce n nunăr natural.
(8p)4. Determinați numerele naturale a și b știind că (
,) 12
ab=
și
a+ b=96
,unde(
a,b)
reprezintă cel mai mare
divizor comun al numerelor a și b .
(10p)5. Cei n elevi ai unei școli,
1000
500
□ n□
, se află pe terenul de sport. Dacă elevii se încolonează câte 9, câte 12
sau câte 20, rămân de fiecare dată câte 7 elevi neîncolonați.
a) Este posibil ca numărul elevilor din acea școală să fie 540? Justificați răspunsul!
b) Determinați numărul maxim de elevi ai școlii.
(10p)6. Numerele 199, 299, 315 împărțite la același număr natural dau resturile 3, 5 și 7. Aflați împărțitorul .
”Provocare”
7. Arătați ca numărul a = 1 + 51 + 52 + 53 + ⋯ + 5110 este divizibil cu 31, pentru orce n nunăr natural.

REVISTA ,,*INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*“
ISSN 2668-7097

MES FOURNITURES SCOLAIRES

TEST

Prof Oana Bold

Scoala George Emil Palade Buzau



A. CITESTE CU ATENTIE TEXTUL:

-Salut, mon ami ! Qu’est-ce qu’il y a dans ton sac à dos rectangulaire et orange ?

— Oh là là… beaucoup de choses pour l’école !(multe lucruri) Mais certaines sont un peu magiques.

— Magiques ? Comment ça ?

— Regarde : j’ai un **evril** de français.. Il est bleu et rectangulaire.

— Et pour les maths ?

— J’ai un r**eiacrh** de mathématiques. Rouge et carré.

— Et pour l’art plastique ?

— **Un inceaup** vert et long !Pour dessiner des enfants!

— Et pour coller ?

— Facile ! Un bâton de **ecllo**.

— Pour couper, j’ai des **xauesci!**

— Et pour voyager dans le monde(lume)… **un astla** de géographie.

— Et quand je fais une erreur… j’ai un **efarcef**u bleu et blanc.

— Ton sac à dos est énorme !



— Oui, mais chaque objet a sa petite magie.(fiecare cu magia lui).

1. **TROUVE-GASESTE 5 OBJETS DU SAC A DOS. ECRIS-LES!(NOTEAZA-LE). 10p.**

2. **VRAI OU FAUX? 10p.**

- Le garçon a un sac à dos. _____
- Il a des objets pour l'école. _____
- Tous les objets sont rouges. _____
- Il y a quelque chose(CEVA) pour coller. _____
- Le garçon trouve(CREDE) son sac amusant**.** _

B. 1. QUELLE EST LA FORME CORRECTE?(FORMA CORECTA): 10p.

Ma gomme est blanc/blanche.

Mes stylos sont long/longs.

La trousse de Marie est verte et ronde/rond.

J'ai des calculettes noires/noirs et rectangulaires.

2.QUEL EST L'ORDRE CORRECTE?(ORDINEA CORECTA?) 10p.

Le /de/classeur/ma /c'est/soeur-

Sont/les/taille-crayon/de/Rares/verts/ce-

de/portable/Iasmina/le/rectangulaire/est-

sac /dos/de /Vlad/le/à /magique/est-

3. **TROUVE LE VERBE CORRECTE ET DESSINE -LE! (GASESTE SI DESENEAZA) .10p.**

Rplaer-

Terchan-

Merai-

Tercoué-

Ssinerde-

4. QUELLE EST LA FORME CORRECTE? 15p.

Tu manges/mange une banane.

Nous traversons/traversez la rue Spiru Haret.

Marie nages/nage dans la piscine.

Mes copains dansons/danse dans la classe

Vous voyagez/voyagent en France.

5. METS LES VERBES A LA FORME CORRECTE (FORMA CORECTA-CONJUGA). 10p.

Je .....pour le test de maths.-TRAVAILLER

Ses amis.....Crash Royal.-JOUER

C.a. DESSINE 3 OBJETS DU CARTABLE (EX. A). 5p.

b. DESSINE ET DECRIS 2 OBJETS DE TA TROUSSE. 10p.

TEST ECRIT,

Ma routine, VII e

Prof. Oana Bold

Scoala George Emil Palade Buzau

A. LIS LE TEXTE AVEC ATTENTION :

Bonjour, je suis Paul , j'ai 13 ans et je suis élevé en VIIe. J'aime les maths et l'histoire. Voila ma routine :

Je prends le diner, du poisson et du riz, puis, je me lave le visage. Je me réveille à huit heures et je me couche vers 23 heures. Je me prépare pour aller à l'école et je fais mon devoir le soir.

Et toi, tu te couches tard ?

a. METS EN ORDRE LES ACTIVITÉS DE SA ROUTINE. AJOUTE (ADAUGA) <u>ENCORE 3</u>.

a. SOULIGNE LES PROPOSITIONS QUI SONT VRAIES :

Paul est italien. Sa matière préférée est l'histoire. Il se couche à 11 heures du soir. Il fait son devoir le matin. Il mange du poisson au diner.

B. a. Ecris un menu à la française pour le déjeuner de Paul.

(de la salade, des crêpes, du rôti avec des frites, du fromage, du miel, des macarons, de l'eau, du beurre, du coq au vin, du foie gras, du jus, des tartines)

Entrée-

Plat principal-

Dessert-

Boisson-

b. Ecris les ingrédients (4) pour un plat. (fel de mancare).

c. Choisis la variante correcte :

Je me couche/couche tard. Vous nous lavons les mains. Ils ils/se marient le soir. Tu te reposes/repose le week-end. Nous ne/nous parlons en anglais.

d. Mets les verbes (se brosser les dents, se disputer, se promener ,se préparer) a la forme correcte :

Le matin nous……. Ils ……..dans le parc . Je ……avec mes parents. Tu ……pour aller à l'école.

C. Réponds aux questions suivantes :

-Á quelle heure tu te réveilles le week-end ?

-Tu t'habilles avec un uniforme ?

-Comment s'appelle ton meilleur ami ?(cel mai bun)

-Est-ce que ton père se douche le soir ?

CUM A FOST TESTUL ?



