CASA CORPULUI DIDACTIC „GEORGE TOFAN” SUCEAVA

ȘCOALA BUCOVINEANĂ

Excelență și performanță în educație. Teorii și practici

NR. 2 / 2026 · NUMĂR OMAGIAL

Dedicat Zilei Educației din anul 2026

Zilele Casei Corpului Didactic „George Tofan” Suceava – 2026

PUBLICAȚIE PERIODICĂ A CASEI CORPULUI DIDACTIC „GEORGE TOFAN” SUCEAVA
EDIȚIE ONLINE, ISSN 2285-9160 / ISSN-L 1841-8066

COLECTIVUL DE REDACȚIE

- Prof. Traian Alin Pușcă, director CCD
- Prof. Gabriela Șlincu – profesor metodist CCD
- Prof. Liliana Sasu – profesor metodist CCD
- Prof. Daniela Răileanu – profesor metodist CCD
- Prof. Daniela Argatu – bibliotecar CCD
- Ing. Cătălin Laslău – informatician CCD
- Elena Rîmbu – secretar CCD
- Sorin Teodorovici – contabil CCD

EDITORI COORDONATORI

Ing. Cătălin Laslău, Prof. Daniela Zup

CORECTURĂ

Prof. Liliana Iuliana Sasu

GRAFICĂ ȘI AȘEZARE ÎN PAGINĂ

Ing. Cătălin Laslău

Editura „George Tofan” Suceava

720067, Suceava, Aleea Nucului nr. 10
Tel. 0230-523316 / Fax 0230-523346
contact@ccd-suceava.ro
www.ccd-suceava.ro

PUBLICAȚIE

Școala Bucovineană – publicație periodică a Casei Corpului Didactic „George Tofan” Suceava
EDIȚIE ONLINE, ISSN 2285-9160 / ISSN-L 1841-8066

Autorii își asumă responsabilitatea pentru autenticitatea materialelor publicate.

REVISTĂ ȘCOLARĂ

Școala Bucovineană

Număr omagial, dedicat Zilei Educației din anul 2026

Excelență și performanță în educație. Teorii și practici

NR. 2/2026

CUPRINS

4 PREZENTĂRI · 68 ARTICOLE

PREZENTĂRILE INVITAȚILOR

I — AUTONOMIA PROFESIONALĂ, LIBERTATEA DECIZIONALĂ ȘI AUTOEFICACITATEA EDUCAȚIONALĂ — 7
Prof. univ. dr. habil. Ion Albulescu

II — CO-INTELIGENȚA ÎN EDUCAȚIE: CÂND INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎNTÂLNEȘTE DISCERNĂMÂNTUL PROFESORULUI — 15
Prof. univ. dr. habil. Horațiu Catalano

III — EXIGENȚELE PROFESIEI DIDACTICE — 32
Conf. univ. dr. Liliana Bujor

IV — DESPRE PREDAREA CU SENS ȘI SENSUL PREDĂRII ÎN ERA DIGITALĂ — 53
Conf. univ. dr. Nadia-Laura Serdenciuc

ARTICOLE

01 — EXCELENȚĂ, PERFORMANȚĂ ȘI PROGRES ÎN EDUCAȚIE — 67
Achihăie Sanda

02 — INTEGRAREA POVESTIRII ȘI A JOCURILOR DE ROL PENTRU STIMULAREA CREATIVITĂȚII VERBALE — 72
Agavriloaei Paula

03 — DEPISTAREA ȘI DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL COPIILOR CU RISC DE ABANDON SCOLAR — 76
Alexandrescu Paraschiva Violeta

04 — CAPCANELE SUPRA-PERFORMANȚEI — 80
Apetrei Sidonia Georgeta, Rîmbu Elena

05 — VALENȚELE ART-TERAPEUTICE ALE LITERATURII PENTRU COPII ÎN PROCESUL DE INTEGRARE ȘCOLARĂ A ELEVILOR CU CES — 85
Axinia Vasilica, Costea Daniela

06 — EXCELENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIE — 88
Baltă Mirela

07 — EXCELENȚĂ LA ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ: ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECT, INSTRUMENTE DIGITALE ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ — 91
Bența Mihaela

08 TEATRUL ÎN GRĂDINIȚĂ- INSTRUMENT EDUCAȚIONAL COMPLEX 96
— *Blîndu Alexandra*

09 IMPORTANŢA METODELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE PREDARE ÎNVĂŢARE 101
— *Cernoschi-Rusu Carmen*

10 ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE PE CENTRE DE INTERES ÎN VEDEREA STIMULĂRII ÎNVĂȚĂRII ACTIVE LA PREȘCOLARI 103
— *Chiriac Daniela*

11 PERSPECTIVE ASUPRA JOCULUI COPIILOR ÎN PERIOADA PREȘCOLARĂ 105
— *Chiriac Marta-Elena*

12 STRATEGII PRACTICE DE SPRIJIN SOCIO-EMOȚIONAL PENTRU COPIII PREȘCOLARI CU PĂRINȚI PLECAȚI LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE 108
— *Ciubotariu Elena, Bubuțanu Ana-Loredana*

13 INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN SPRIJINUL PROFESORULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL: EFICIENTIZAREA ELABORĂRII MATERIALELOR DIDACTICE ADAPTATE 115
— *Ciuc Monica Elena*

14 STAREA DE BINE A PROFESORILOR CONSILIERI ȘCOLARI: FACTORI PREDICTIVI ȘI IMPLICAȚII PENTRU PRACTICA EDUCAȚIONALĂ 120
— *Cluceresсu Lăcrămioara-Tatiana*

15 JOCUL DIDACTIC - O METODĂ ACTIVĂ ÎN CLASELE PRIMARE 123
— *Coțovanu Adriana, Albu Cristina*

16 EXCELENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIE: DE LA TEORIE LA PRACTICA DIDACTICĂ REFLEXIVĂ 126
— *Crăciun Daniela Camelia*

17 ȘCOALA ȘI BISERICA, PARTENERI ÎN EDUCAREA COPIILOR 129
— *Creciunescu Tiberiu*

18 EXCELENȚA PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE – DE LA POTENȚIALUL COPILULUI LA PROGRES ȘI ÎNVĂȚARE AUTENTICĂ 131
— *Crețu Bianca-Oana*

19 STUDIU ASUPRA IMPACTULUI PROIECTELOR TRANSFRONTALIERE ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE LA LICEU 134
— *Dranca Cristina*

20 EXCELENȚA ȘI PERFORMANȚA ÎN EDUCAȚIE: CADRU TEORETIC, DIMENSIUNI PRACTICE ȘI PROVOCĂRI CONTEMPORANE 137
— *Dulceac Dorina*

21 EXCELENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE PRIN STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV ȘI PARTICIPAREA LA CONCURSURI CULTURALE 140
— *Gheață Paraschiva, Robu Mihaela*

22 PARTICIPAREA ELEVILOR LA CONCURSURILE ȘCOLARE DE MATEMATICĂ 143
— *Gogan Gabriela*

23 JOCUL – METODĂ ŞI MIJLOC DE FORMARE ŞI DEZVOLTARE A PERSONALITĂŢII COPILULUI PREŞCOLAR 146
Grimmi Eva-Virginia

24 EXCELENȚA ȘI PERFORMANȚA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ECONOMIC: DE LA TEORIE LA PRACTICA ȘCOLII 149
Hagiu Luminița, Șomîtcă Alina

25 ART-TERAPIA-MIJLOC DE RECUPERARE A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI 154
Horvat Elena

26 SMART CITY 5.0 –EDUCAȚIE INTERACTIVĂ STEAM ȘI CETĂȚENIE ACTIVĂ 156
Hreciuc Elena Matroana

27 DINCOLO DE PERFORMANȚĂ: CALITATEA EDUCAȚIEI PRIN PROGRES ȘI ÎNVĂȚARE 162
Huzdup Floarea

28 DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE LA GRĂDINIȚĂ 167
Ifrim Paula-Cristina

29 EXCELENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR CU CES 170
Iliesi Anamaria

30 MANAGEMENTUL SISTEMIC AL UNEI DISCIPLINE CDL PRIN TEHNOLOGIE. STUDIU DE CAZ: ELEMENTE DE DREPTUL MUNCII 174
Iordache Anca

31 EXCELENȚA CARE CREȘTE ODATĂ CU COPILUL: DE LA POTENȚIAL LA PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE 178
Iuga Floarea

32 DIMENSIUNI ALE EXCELENȚEI DIDACTICE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE EVALUARE FORMATIVĂ, JOC ȘI DEZVOLTARE HOLISTICĂ 183
Juravle Elena Daniela

33 ORIENTAREA PROFESIONALĂ CA VECTOR AL EXCELENȚEI: PROIECTUL „BUSOLA CARIEREI” ÎN SPAȚIUL ȘTEFANIST 187
Juravle-Lucescu Alina

34 EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE, O PREMISĂ A PERFORMANȚEI ȘCOLARE 190
Juravle Nicoleta Domnica

35 DEEPFAKE, HALUCINAȚII ȘI DEZINFORMARE: EDUCAȚIA ELEVILOR PENTRU O UTILIZARE CRITICĂ A INTELIGENȚEI ARTIFICIALE 193
Laslău Cătălin

36 METODOLOGIA PREGĂTIRII, ORGANIZĂRII ȘI DESFĂȘURĂRII JOCULUI DIDACTIC 196
Lăzăreanu Lenuța

37 ACTIVITĂȚILE STEAM ÎN GRĂDINIȚĂ 198
Lihănceanu Mihaela

38 „MINTEA” UNEI INTELIGENȚE ARTIFICIALE – VIZUALIZAREA ”IDEILOR” 202
Marcu Daniela

39 PROBLEME REZOLVATE ÎN PYTHON ȘI C++ - OPERATORI ȘI EXPRESII 206
Marcu Ovidiu Marian

40 IMN GRĂDINIȚEI MELE 209
Marin Angela

41 CREATIVITATEA COPIILOR ÎN ERA DIGITALIZĂRII 210
Mîrzan Manuela-Magdalena

42 ROLUL EDUCATOAREI ÎN ASIGURAREA EXCELENȚEI ACTULUI EDUCAȚIONAL 214
Moroșan Valentina

43 ASCENSIUNEA EDUCAȚIEI TIMPURII 216
Muntean Anamaria

44 PROCESUL EDUCAȚIONAL - O AVENTURĂ SPRE VIITOR 219
Murea Ioana Silvia

45 INTEGRAREA ABORDĂRII STEAM ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE PRIN PROIECTE INTERDISCIPLINARE 221
Nastasi Elena

46 DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE 225
Neamțu Cristina

47 ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ: ROLUL PROFESORULUI, AL FEEDBACKULUI ȘI AL AUTOREGLĂRII ÎN SUSȚINEREA PROGRESULUI ȘCOLAR 229
Nichifor Magdalena Gabriela, Pojoga Simona

48 EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI EXCELENȚA: VALORIFICAREA POTENȚIALULUI FIECĂRUI ELEV PRIN CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ 234
Nichitean Maria-Adriana

49 VALORIZAREA POTENȚIALULUI INDIVIDUAL ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE 239
Odinschi Oana

50 ARHITECTURA PERFORMANȚEI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE 242
Olenici Luiza și Bisceada Andreia

51 „UNDE ÎNCEPE BULLYINGUL?” 245
Pantiru Elena-Daniela

52 EXCELENȚA- CA DESTINAȚIE ÎN PARCURSUL TEORETIC AL ÎNVĂȚĂRII 248
Popescu Aspazia

53 EXCELENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIA ANTEPREȘCOLARĂ-STRATEGII ȘI PRACTICI PENTRU DEZVOLTAREA GLOBALĂ A COPILULUI 250
Popovici Roată Ionela

54 EXCELENȚA ȘI PROGRESUL INDIVIDUAL AL COPILULUI 255
Rudac Ana-Maria

55 LECȚII DINCOLO DE MANUALE — 258
Rusu Lenuța

56 ÎNVĂȚAREA DINCOLO DE GRANIȚE: MOBILITĂȚILE INTERNAȚIONALE CA PRACTICĂ DE EXCELENȚĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ECONOMIC — 260
Sfichi Florentina

57 EXCELENȚĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: TEORII ȘI PRACTICI LA NIVEL PREȘCOLAR — 264
Sfichi Ioana-Andreea

58 EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI EXCELENȚA: CONTRADICȚIE SAU COMPLEMENTARITATE? — 266
Sîrbu Gabriela

59 VALENȚELE FORMATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII DIN CLASA PREGĂTITOARE ȘI CLASA I — 269
Slevoacă Elena

60 EXCELENȚA ÎNCEPE CU FIECARE COPIL. TEORII ȘI PRACTICI ALE PERFORMANȚEI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE — 274
Solcanu Francesca Gabriela

61 DE LA NOTĂ LA POTENȚIAL: EXCELENȚA CA DRUM, PERFORMANȚA CA DESTINAȚIE — 278
Șomîtcă Alina, Hagiu Luminița

62 INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL: TRANSFORMAREA PRACTICILOR DIDACTICE ȘI FORMAREA COMPETENȚELOR PENTRU SOCIETATEA DIGITALĂ — 282
Stafie Gabriela

63 ROLUL MEDIULUI AFECTOGEN PENTRU COPILUL CU DEFICIENȚE MINTALE — 286
Teodorovici Cristina

64 TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ LA CICLUL PRIMAR — 289
Trandafir Narcisa-Loredana

65 CALITATEA INTERACȚIUNILOR PEDAGOGICE – FUNDAMENT AL PROGRESULUI FIECĂRUI COPIL — 293
Ungurean Liliana, Maierean Magdalena

66 EXCELENȚA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: ÎNTRE PERFORMANȚA DIDACTICĂ ȘI AMPRENTA LĂSATĂ ÎN SUFLETELE COPIILOR — 297
Ursachi Rodica Iulia

67 DE LA SPRIJIN LA INIȚIATIVĂ – DRUMUL PREȘCOLARULUI SPRE AUTONOMIE — 301
Zavate Diana Elena

68 PERFORMANȚĂ ȘI EXCELENȚĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE-FUNDAMENTE TEORETICE ȘI REPEDE PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ — 305
Zbranca Oana-Iuliana

AUTONOMIA PROFESIONALĂ, LIBERTATEA DECIZIONALĂ ȘI AUTOEFICACITATEA EDUCAȚIONALĂ

Prof. univ. dr. habil. Ion ALBULESCU
Departamentul de Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai



Autonomia profesorului

Percepută ca ***libertate a propriilor alegeri/decizii pedagogice cu privire la: ce, cum și când să predea.***

Profesorul - un „**actor reflexiv**” capabil să ia decizii pedagogice în funcție de nevoile elevilor și de particularitățile mediului educațional.

Dimensiuni

- S-au distins ***două dimensiuni de bază ale autonomiei profesorului*** (Smith, 2003):
  1. ***autodirecționarea în acțiunea profesională*** (predarea) - capacitatea și libertatea de a controla activitățile desfășurate (comportamentul didactic propriu-zis);
  2. ***autodirecționarea în dezvoltarea profesională*** (învățarea profesorului) - se referă la „***dezvoltarea profesională autodirijată***”, adică la capacitatea și libertatea de control asupra propriei dezvoltări profesionale.

Libertatea profesorului

- O ***valoare fundamentală a școlii moderne***, organizată pe principii democratice, strâns legată de ***autonomia profesională***, ***responsabilitatea morală*** și ***dezvoltarea unei culturi democratice*** în școală.
- ***Filosofia libertății profesorului***: educația autentică nu poate exista în absența autonomiei intelectuale și profesionale a cadrului didactic.
- ***Autonomia profesorului face posibilă autonomia elevului***.

Dezvoltarea profesională

- Înțeleasă frecvent ca activitate organizată pentru profesori de către alte persoane (de exemplu, școala, cursul universitar/programe formare, formatori, facilitatori etc.).
- Dar în multe studii se evidențiază ***importanța manifestării cadrelor didactice ca agenți activi ai eforturilor de dezvoltare***, care își ***autodirijează*** procesul de învățare (Janssen et al., 2012; Wells, 2013).

Autonomia în dezvoltarea profesională și libertatea decizională

- Autonomia în dezvoltarea profesională poate fi văzută ca fiind ***o preluare a controlului asupra obiectivelor învățării și asumarea responsabilității pentru realizarea ei*** (Knowles et al., 2015).
- ***Învățarea autodirijată*** - indivizii sunt responsabili pentru *alegerile privind ce să învețe, cum să învețe și în ce ritm va avea loc învățarea*.

Dezvoltarea profesională condusă de profesori - determinări

Obiectivele de învățare ale profesorilor sunt influențate de:

- ***percepțiile de sine*** (de exemplu, autoeficacitatea, aspirațiile de carieră etc.),
- ***responsabilitățile și caracteristicile sarcinilor***,
- ***percepțiile lor asupra contextului*** (de exemplu, cu privire la problemele actuale la nivelul clasei sau al școlii) (Borko et al., 2010; Shriki & Lavy, 2012).

Comunitățile de învățare profesională

- Conceptul de „***comunități de învățare profesională***” se bazează pe premisa îmbunătățirii predării ca urmare a învățării profesorilor în cadrul experiențelor lor de zi cu zi (Vescio et al., 2008).
- Asigură o dezvoltare continuă, activă, colaborativă și coerentă cu convingerile personale (Vangrieken et al., 2017).

Relația autonomie – autoeficacitate

- **Teoria autoeficacității**: autoeficacitatea reprezintă convingerea individului că poate organiza și executa comportamentele necesare pentru atingerea rezultatelor dorite (Bandura, 1997).
- **Autoeficacitatea** este unul dintre cei mai puternici ***predictori ai succesului academic și ai autoreglării învățării*** (Saks, 2024).

Performanța academică

- Este influențată semnificativ de modul în care atât profesorii, cât și elevii ***își percep propriile competențe și șanse de reușită***.
- **Autonomia** constituie un antecedent al autoeficacității, iar autoeficacitatea este un predictor al comportamentului uman.

Relația autonomie - autoeficacitate

- ***Autonomia facilitează dezvoltarea credințelor de autoeficacitate care, la rândul lor, influențează***: (1) alegerea activităților; (2) nivelul efortului depus; (3) persistența în fața dificultăților; (4) reglarea emoțională; (5) performanța generală.
- ***Autoeficacitatea*** este asociată cu: (1) implicarea academică, (2) persistența în fața dificultăților, (3) utilizarea strategiilor eficiente de învățare și (4) performanțele școlare superioare.

Credințele de autoeficacitate ale profesorilor

- Se referă la convingerile acestora privind capacitatea de care dispun de a organiza și implementa acțiunile necesare pentru a produce rezultate educaționale dorite.
- Autoeficacitatea – rol major în ***influențarea practicilor didactice, angajamentului profesional și stării de bine a profesorilor***.
- A. Bandura: **„așteptările de eficacitate”**

Pe urmele lui B. S. Bloom

B. S. Bloom, J. Hastings şi G. F. Madaus (*Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, 1971):

Una dintre cele mai mari primejdii ale învăţământului constă în resemnarea profesorilor în ceea ce priveşte rezultatele acestuia. Prea multe cadre didactice se aşteaptă ca la sfârşitul fiecărui an şcolar o parte din elevii lor pot să atingă la un nivel corespunzător ceea ce li se predă, o alta să înveţe ceva, dar nu destul pentru a putea fi consideraţi elevi buni şi o alta să eşueze sau să treacă cu greu clasa. Asemenea aşteptări ale profesorilor se transmit elevilor prin sistemul de promovare şi clasificare, devenind astfel pentru ei un fel de profeţii de autorealizare.

Are loc o limitare a obiectivelor şcolare ale profesorilor şi elevilor - efecte dintre cele mai neeconomice şi mai negative asupra procesului de învăţământ, întrucât reduc aspiraţiile ambelor părţi, minimalizează motivaţia pentru învăţare a elevilor şi compromit dezvoltarea individualităţii.

Consecințe

- Cercetările arată că ***autoeficacitatea*** se corelează cu ***autonomia*** profesorului, cu ***motivația***, ***adaptarea emoțională***, ***angajamentul*** și ***satisfacția lui în muncă*** (Skaalvik & Skaalvik, 2014).
- **Angajamentul**: persoanele care au un nivel scăzut de autoeficacitate în îndeplinirea unei sarcini specifice o pot evita, în timp ce cei care cred că sunt capabili sunt mai predispuși să participe.

Optimismul academic (pedagogic)

- Asociat cu credința fundamentală că fiecare elev are potențial de creștere și de reușită, indiferent de condițiile de pornire.
- Optimismul academic este definit ca fiind încrederea profesorilor cu privire la autoeficacitatea lor în a depăși problemele întâmpinate, în efortul de a-i ajuta pe elevi să reușească.

Teoria învățării depline (Mastery Learning) (B. S. Bloom)

- Aproape toți elevii pot atinge obiective educaționale de nivel înalt dacă beneficiază de condiții adecvate de instruire, timp suficient pentru învățare și feedback corectiv eficient.
- Spre deosebire de modelele tradiționale de predare, care acceptă diferențe semnificative între rezultatele elevilor, învățarea deplină urmărește ***atingerea unor standarde comune de performanță prin adaptarea la nevoile individuale ale fiecărui elev.***

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTAMENTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

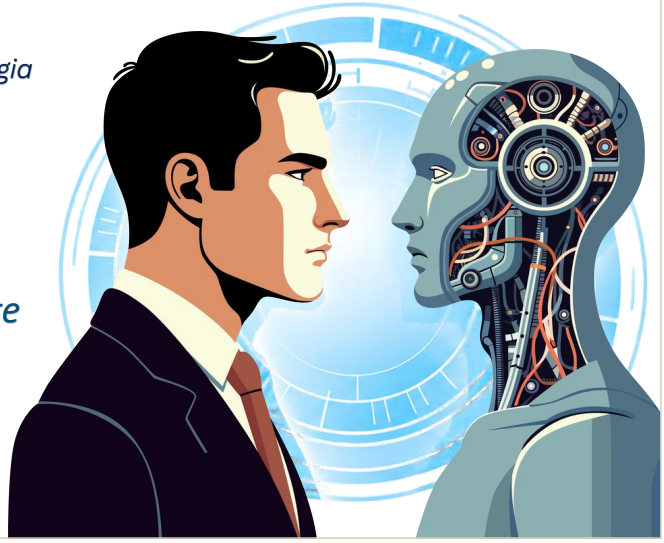
LABORATORUL DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Casa Corpului Didactic „George Tofan” Suceava – Filiala Rădăuți
Școala Gimnazială „Gheorghe Popadiuc”

Conferința județeană
„Paradigme actuale în educație. De la ontologia predării la inteligența augmentată”

Co-inteligența în educație:

când inteligența artificială întâlnește discernământul profesorului



Prof. univ. dr. habil. Horațiu Catalano

Rădăuți, 3 noiembrie 2026

Dacă inteligența artificială poate:

- proiecta o lecție;
- genera explicații;
- propune metode didactice;
- formula feedback;
- rezolva probleme;
- evalua răspunsuri....



...ce anume mai justifică expertiza profesorului?

2

Co-inteligența: paternitate, definiție, implicații didactice



- **Co-inteligența** desemnează o **formă de colaborare cognitivă între om și sistemele de inteligență artificială**, prin care pot fi **extinse** posibilitățile de analiză, creație și rezolvare a problemelor (Mollick, 2025).
- Spre deosebire de perspectivele care descriu AI exclusiv ca instrument tehnologic, abordarea co-inteligenței propune înțelegerea acesteia ca **partener cognitiv** capabil să participe la generarea ideilor și la rezolvarea problemelor.

AI = instrument tehnologic → **AI = partener cognitiv**

3

PARADIGMA CO-INTELIGENȚEI

- În plan educațional, co-inteligența se intersectează cu perspectiva **inteligenței hibride** (Cukurova, 2025), care evidențiază **complementaritatea capacităților umane și artificiale** în susținerea învățării.
- Valoarea pedagogică a co-inteligenței depinde de **discernământul profesorului**, care stabilește **când, cum și în ce condiții** colaborarea cu inteligența artificială susține învățarea.



4

Co-inteligența pedagogică – dincolo de colaborarea om-AI

Co-inteligența pedagogică presupune o relație între **profesor, elev și inteligența artificială**, mediată intențional de profesor, în care tehnologia susține participarea cognitivă și construirea înțelegerii, fără a substitui gândirea elevului.

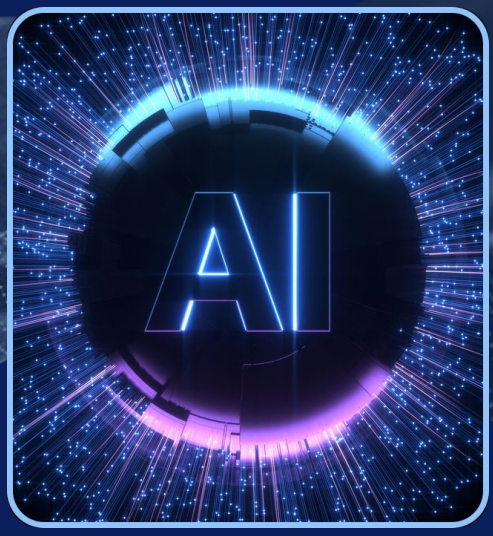


Discernământul profesorului orientează această colaborare spre **prevenirea excluderii cognitive** și **dezvoltarea autonomiei cognitive augmentate**.

Nu simpla colaborare cu inteligența artificială definește co-inteligența pedagogică, ci calitatea medierii și a deciziilor profesorului.

5

RISCURILE COGNITIVE ALE CO-INTELIGENȚEI NEGHIDATE



Excluderea cognitivă: paradoxul educațional al erei AI



Excluderea cognitivă reprezintă situația în care accesul la tehnologie nu mai produce participare cognitivă, ci **delegarea progresivă a proceselor de analiză, sinteză, reflecție și autoreglare către AI**. Astfel, profesorul și elevul au acces la răspunsuri, dar participă tot mai puțin la construirea cunoașterii (Gerlich, 2025; Zhai et al., 2024).

Acces la tehnologie → **Delegare progresivă către AI** → **Participare tot mai redusă la construirea cunoașterii**

7

Factori care conduc la excludere cognitivă



- externalizare cognitivă;
- iluzia competenței;
- antropomorfizarea AI;
- dezangajare cognitivă;
- halucinațiile AI;
- erodarea integrității academice;
- supradependență;
- inegalitatea cognitiv-digitală.

8

Externalizarea cognitivă

Factor 1 din 8



- **Externalizarea cognitivă** = transferul unor procese mentale către instrumente digitale, motoare de căutare, aplicații de memorare sau sisteme de AI generativă (Gerlich, 2025).
- AI poate **susține învățarea** atunci când sprijină procesele de reflecție, monitorizare și autoreglare a învățării, **dar devine un risc** atunci când înlocuiește operațiile cognitive esențiale ale elevului/studentului (Iqbal et al., 2025).

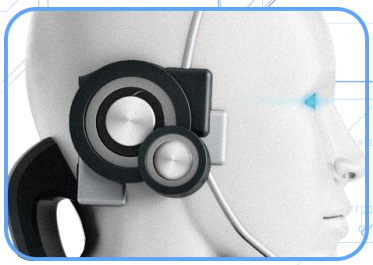
Riscuri educaționale:

- delegarea excesivă a efortului cognitiv către AI;
- diminuarea gândirii critice prin utilizare frecventă și neghidată (substitut al gândirii);
- învățare aparentă, dar procesare cognitivă superficială.

9

Antropomorfizarea AI

Factor 2 din 8



- **Antropomorfizarea AI** = tendința de a atribui sistemelor AI calități umane: intenționalitate, empatie, înțelegere, competență sau autoritate epistemică.
- Interfețele conversaționale, vocea, folosirea persoanei I și fluența limbajului pot crește percepția de umanitate și încrederea în răspunsurile AI (Cohn et al., 2024; Jose & Thomas, 2025).
- AI poate părea inteligentă, empatică și competentă, dar răspunsurile sale trebuie tratate ca **premise de lucru, nu ca adevăruri finale**.

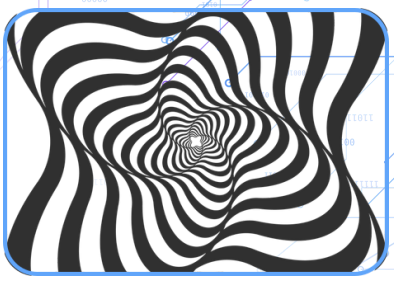
Riscuri educaționale:

- acceptarea necritică a răspunsurilor;
- supraîncredere în sistem și reducerea verificării informațiilor;
- substituirea profesorului ca autoritate cognitivă;
- delegare epistemică: elevul/studentul presupune că AI „știe”.

10

Halucinațiile AI

Factor 3 din 8



- **Halucinațiile AI** = generarea unor informații false, inexacte sau inventate, prezentate într-o formă coerentă, logică și convingătoare, care poate crea impresia de acuratețe și expertiză (Mollick, 2025).
- AI poate genera răspunsuri utile și bine formulate, dar **nu garantează adevărul**. În educație, valoarea răspunsului nu este dată de cât de convingător pare, ci de **cât de riguros este verificat**.

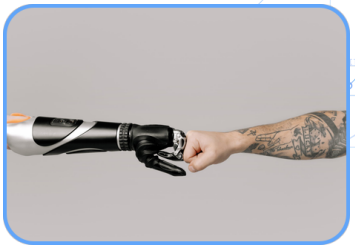
Riscuri educaționale:

- construirea unor cunoștințe eronate pe baza unor informații aparent credibile;
- diminuarea verificării critice a informațiilor și a surselor utilizate;
- utilizarea unor citate, autori sau referințe bibliografice inexistente;
- delegarea responsabilității cognitive către AI și reducerea „vigilenței epistemice”;
- performanță academică aparentă, fără înțelegere profundă a conținuturilor.

11

Supradependența de AI

Factor 4 din 8



- **Supradependența de AI** = utilizarea AI ca soluție rapidă pentru sarcini intelectuale, fără verificare, reflecție sau efort propriu.
- Studiile despre supradependența față de AI arată **efecte asupra gândirii critice, deciziei și raționamentului analitic** (Zhai et al., 2024).

Riscuri educaționale:

- reducerea autonomiei în rezolvarea problemelor;
- slăbirea gândirii analitice;
- dependență de feedback instant;
- scăderea capacității de a lucra fără sprijin tehnologic.

12

Iluzia competenței / false mastery

Factor 5 din 8



- **Iluzia competenței/false mastery** = elevul/studentul crede că a înțeles deoarece AI a produs un răspuns coerent, dar înțelegerea lui reală rămâne superficială.
- OECD (2026) avertizează că **chatbot-urile pot crea o senzație falsă de stăpânire a conținutului, mascând lipsuri reale în competențele cognitive**.

Riscuri educaționale:

- performanță aparentă, fără învățare profundă;
- răspunsuri bune, dar fără capacitatea de a le explica;
- dificultăți în ceea ce privește transferul cunoștințelor în contexte noi;
- evaluare distorsionată a propriei înțelegeri.

13

APOCALIPSA TEMELOR – când produsul nu mai dovedește învățarea



- Un exemplu foarte sugestiv, discutat și de Ethan Mollick (2025), este ceea ce el numește, metaforic, **apocalipsa temelor**. Ideea este simplă: dacă un elev poate obține foarte ușor un eseu, un rezumat sau o rezolvare acceptabilă cu ajutorul inteligenței artificiale, atunci **tema, în forma ei clasică, nu mai dovedește automat învățarea**.
- Problema nu este doar că elevul poate trișa. Problema mai profundă este că **poate produce un rezultat bun fără să fi parcurs procesul intelectual** care ar fi trebuit să-l formeze.

PRODUS ≠ **PROCES**

Aici apare o întrebare esențială pentru noi, profesorii: ce sarcini mai verifică gândirea și nu doar accesul la răspuns?

14

Dezangajarea cognitivă

Factor 6 din 8

- **Dezangajarea cognitivă** = reducerea implicării active a elevului/studentului în sarcină, deoarece AI preia explorarea, formularea, argumentarea sau redactarea (Lee et al., 2025).



Riscuri educaționale:

- elevul/studentul citește răspunsul, dar nu mai construiește răspunsul;
- scade efortul de analiză și sinteză;
- apare consumul de răspunsuri, nu construcția cunoașterii;
- se reduce învățarea prin încercare, eroare și revizuire.

15

Erodarea integrității academice

Factor 7 din 8

- **Erodarea integrității academice** = folosirea AI pentru a produce lucrări, referate sau răspunsuri fără contribuție intelectuală reală.
- Studiile recente arată că AI generativă ridică **probleme majore pentru integritatea academică** și **obligă universitățile să regândească evaluarea**, nu doar detectarea utilizării AI (Bittle & El-Gayar, 2025; Peterson, 2025).



Riscuri educaționale:

- produs academic fără proces de învățare;
- plagiat asistat tehnologic;
- dificultăți în evaluarea autentică;
- scăderea încrederii în note și diplome.

16

Inegalitatea cognitiv-digitală

Factor 8 din 8

Inegalitatea cognitiv-digitală = diferența dintre elevii/studenții care folosesc AI superficial și orientat spre produs și cei care știu să o folosească strategic și critic pentru clarificare și aprofundarea învățării (Beckman et al., 2025; Brown et al., 2025; UNESCO, 2024).



Riscuri educaționale:

- accesul la AI nu produce automat echitate educațională;
- elevii/studenții cu alfabetizare AI mai ridicată pot avea anumite avantaje cognitive și academice;
- elevii/studenții fără ghidaj pedagogic pot folosi AI ca scurtătură, nu ca sprijin pentru învățare;
- diferențele de acces, competențele digitale, alfabetizarea AI și sprijinul instituțional pot adânci decalajele dintre studenți.

17

DE CE CO-INTELIGENȚA PEDAGOGICĂ ARE NEVOIE DE DISCERNĂMÂNTUL PROFESORULUI?



Discernământul pedagogic – condiția transformării co-inteligenței în valoare educațională

Discernământul pedagogic reprezintă capacitatea profesorului de a **interpreta critic** situațiile educaționale, de a **evalua alternativele** oferite inclusiv de sistemele de inteligență artificială și de a **fundamenta decizii** adecvate finalităților învățării, particularităților elevilor și responsabilităților profesionale.



- **interpretează critic**
- **evaluează alternativele**
- **fundamentează decizii**

19

Discernământul profesorului în patru decizii

Dimensiune → Întrebarea profesorului

Epistemică
Este informația corectă și verificabilă?

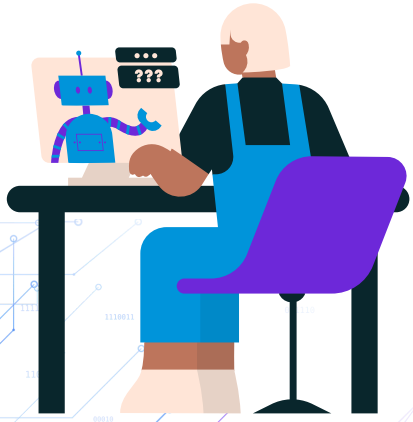
Didactică
Ce învață efectiv elevul?

Relațională
Este potrivită intervenția pentru acest elev?

Etică
Este o utilizare responsabilă și echitabilă?

20

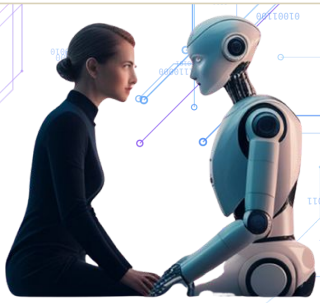
EXEMPLUL 2 – „Calculatorul de buzunar”



1. Mollick (2025) oferă și o analogie foarte inspirată: **apariția inteligenței artificiale în școală seamănă, în multe privințe, cu apariția calculatorului de buzunar**.
2. La început, reacția a fost de teamă: elevii nu vor mai calcula, nu vor mai gândi, se va prăbuși învățarea. Și totuși, în timp, **școala nu a dispărut, matematica nu a dispărut, profesorii nu au dispărut**.
3. Ce s-a schimbat? **S-au schimbat sarcinile, regulile de utilizare și tipul de competențe urmărite**.
4. Cred că aceeași lecție este valabilă și astăzi: nu întrebarea centrală este dacă există AI în educație, ci **cum o integrăm fără să sacrificăm gândirea elevului**.

21

Modelul Co-Inteligenței Pedagogice Mediate (MCPM)



Modelul MCPM reprezintă o **propunere conceptuală** prin care relația profesor-elev-AI este reorganizată astfel încât **AI să susțină dezvoltarea gândirii, nu să o substituie**.

AI devine resursă educațională doar atunci când este integrată într-un **protocol** care solicită elevului/studentului:

- să formuleze întrebări,
- să compare răspunsuri,
- să verifice critic informația,
- să reformuleze în limbaj propriu,
- să justifice deciziile,
- și să reflecteze asupra propriului proces de învățare.

22

MODELUL CO-INTELIGENȚEI PEDAGOGICE MEDIATE (MCPM)

Integrarea pedagogică a IA generative pentru învățare semnificativă și autonomie cognitivă augmentată

1. SITUAȚIA AUTENTICĂ DE ÎNVĂȚARE

Sarcini relevante, contextualizate, complexe, ancorate în realitate, cu scop și produs clar.

2. EXPERIENȚA DE ÎNVĂȚARE

Explorare, investigare, experimentare, colaborare, construcție activă a cunoașterii.

3. MEDIEREA PEDAGOGICĂ ȘI ETICĂ

Profesorul structurează, ghidează, pune întrebări, oferă feedback, stabilește criterii și limite etice ale utilizării IA.

4. INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ GENERATIVĂ

Tutorat personalizat, explicații, exemple, simulări, feedback imediat, sugestii, verificare, generare de resurse și perspective multiple.

5. REFLECȚIA METACOGNITIVĂ

Elevul/studentul analizează ce a înțeles, ce a învățat, ce strategii a folosit, ce a verificat și cum poate îmbunătăți.

CO-INTELIGENȚĂ PEDAGOGICĂ

Interacțiune dinamică profesor – elev/student – IA orientată spre învățare profundă și responsabilă

REZULTAT

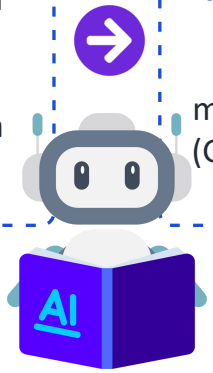
AUTONOMIE COGNITIVĂ AUGMENTATĂ

Capacitatea de a folosi IA pentru a gândi mai bine, a învăța mai profund și a acționa responsabil în contexte noi.

23

De la excludere cognitivă la autonomie cognitivă augmentată

Finalitatea MCPM este **autonomia cognitivă augmentată**: capacitatea de a utiliza AI pentru a extinde înțelegerea, fără a transfera către sistem responsabilitatea propriei gândiri.

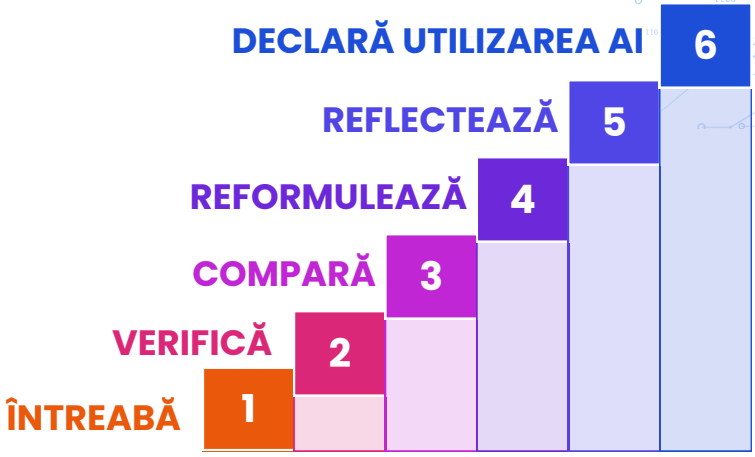


Această finalitate nu apare prin simpla utilizare a AI, ci printr-un **protocol didactic explicit**, care susține ghidajul pedagogic, autoreglarea, reflecția metacognitivă și alfabetizarea AI (Gerlich, 2025; Iqbal et al., 2025; Kestin et al., 2025).

24

PROTOCOLUL CO-INTELIGENȚEI PEDAGOGICE





25

Protocolul co-inteligenței pedagogice

În co-inteligența pedagogică, **AI oferă resurse** și posibilități de sprijin cognitiv, **elevul construiește înțelegerea**, iar **profesorul mediază și orientează procesul** prin discernământ pedagogic.



AI
resurse și sprijin cognitiv

Elevul
construiește înțelegerea

Profesorul
mediază și orientează

Participarea cognitivă presupune mai mult decât preluarea unui răspuns generat de inteligența artificială. Ea implică un **demers activ și reflexiv**, în care elevul **formulează întrebări, verifică și compară informații, reformulează explicațiile în limbaj propriu, reflectează asupra propriei înțelegeri și declară transparent utilizarea inteligenței artificiale**.

26

Protocolul co-inteligenței pedagogice

Medierea profesorului conferă acestui demers **intenționalitate și valoare pedagogică** prin:

- proiectarea sarcinilor,
- orientarea reflecției,
- stimularea gândirii critice
- și evaluarea progresului în învățare.



Finalitatea protocolului:

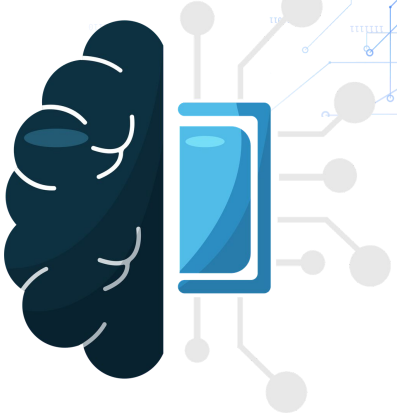
nu este
obținerea unor răspunsuri mai rapide sau mai elaborate,

ci
dezvoltarea înțelegerii, a autonomiei cognitive și a capacității elevului de a utiliza inteligența artificială în mod critic și responsabil.

27

Ce schimbă MCPM?

UTILIZARE NEGHIDATĂ	MCPM
răspuns rapid	**înțelegere**
produs final	**proces de învățare**
dependență	**autonomie**
consum	**reflecție**
delegare epistemică	**verificare critică**
substituție	**co-inteligență**



28

Paradoxurile co-inteligenței neghidate

1

Accesul la răspunsuri nu garantează construirea cunoașterii.

Disponibilitatea informației nu presupune automat participare cognitivă, reflecție și înțelegere.

2

Performanța asistată nu este echivalentă cu o competență demonstrată.

Un produs corect și elaborat poate ascunde dificultăți de argumentare, explicare și transfer.

3

Mai multă asistență tehnologică nu înseamnă neapărat mai multă autonomie cognitivă.

Delegarea excesivă a operațiilor intelectuale poate diminua oportunitățile de exersare a gândirii independente.

29

Discernământul profesorului – condiția co-inteligenței pedagogice

1

Inteligența artificială poate genera alternative, profesorul decide asupra relevanței lor pedagogice.

Expertiza didactică presupune interpretarea contextului, adaptarea intervențiilor și asumarea responsabilității pentru deciziile educaționale.

(Cukurova, 2025; OECD, 2026)

2

Inteligența artificială poate furniza explicații, profesorul creează condițiile construirii înțelegerii.

Valoarea învățării nu se reduce la corectitudinea produsului, ci presupune dezvoltarea raționamentului, reflecției și capacității de transfer.

(OECD, 2026)



30

Discernământul profesorului – condiția co-inteligenței pedagogice

3

Co-inteligența pedagogică nu diminuează autonomia profesorului, ci solicită exercitarea ei critică și responsabilă.

Profesorul decide ce poate fi asistat tehnologic și ce trebuie păstrat ca experiență cognitivă a elevului.

(Miao & Holmes, 2023; OECD, 2026)

4

Discernământul pedagogic transformă posibilitățile tehnologice în oportunități educaționale.

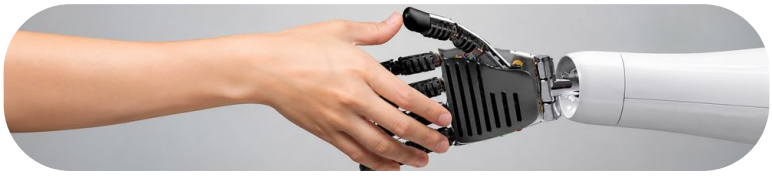
Colaborarea cu inteligența artificială dobândește valoare pedagogică prin intenționalitate, mediere și responsabilitate.

(Cukurova, 2025; Miao & Holmes, 2023)



31

Inteligența artificială ne obligă să regândim ceea ce este esențial uman



1. **Tehnologia extinde posibilitățile de acțiune, dar nu stabilește finalitățile educației.** Acestea rămân expresia valorilor, responsabilităților și deciziilor umane.

2. **Expertiza profesorului** se exprimă prin capacitatea de a interpreta situații educaționale, de a media învățarea și de a fundamenta decizii responsabile. Ea nu se reduce la producerea de conținuturi și răspunsuri.

3. Finalitatea educației nu este formarea unor utilizatori eficienți ai inteligenței artificiale, ci a unor **oameni capabili să gândească, să judece și să acționeze autonom**.

32

BIBLIOGRAFIE

- Beckman, K., Apps, T., Howard, S. K., Rogerson, C., Rogerson, A., & Tondeur, J. (2025). The GenAI divide among university students: A call for action. The Internet and Higher Education, 67, Article 101036. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101036
- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. Information, 16(4), Article 296. https://doi.org/10.3390/info16040296
- Brown, R., Sillence, E., & Branley-Bell, D. (2025). AcademAI: Investigating AI usage, attitudes, and literacy in higher education and research. Journal of Educational Technology Systems. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/00472395251347304
- Cohn, M., Pushkarna, M., Olanubi, G. O., Moran, J. M., Padgett, D., Mengesha, Z., & Heldreth, C. (2024). Believing anthropomorphism: Examining the role of anthropomorphic cues on trust in large language models. In Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3613905.3650818
- Cukurova, M. (2025). The interplay of learning, analytics and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. British Journal of Educational Technology, 56(2), 469–488. https://doi.org/10.1111/bjet.13514
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. Societies, 15(1), Article 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006
- Iqbal, J., Hashmi, Z. F., Asghar, M. Z., & Abid, M. N. (2025). Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers. Scientific Reports, 15, Article 16610. https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x
- Jose, B., & Thomas, A. (2025). Digital anthropomorphism and the psychology of trust in generative AI tutors: An opinion-based thematic synthesis. Frontiers in Computer Science, 7, Article 1638657. https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1638657
- Kestin, G., Miller, K., Klales, A., Milbourne, T., & Ponti, G. (2025). AI tutoring outperforms in-class active learning: An RCT introducing a novel research-based design in an authentic educational setting. Scientific Reports, 15, Article 17458. https://doi.org/10.1038/s41598-025-97652-6
- Lee, H.-P. (H.), Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. In Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Article 1121, pp. 1–22). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3706598.3713778
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693
- Mollick, E. (2025). Co-Inteligență: Cum să trăiești și să muncești cu AI. București: Publica.
- OECD. (2026). OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en
- Peterson, S. P. (2025). Addressing student use of generative AI in schools and universities through academic integrity reporting. Frontiers in Education, 10, Article 1610836. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1610836
- UNESCO. (2024, August 6). AI literacy and the new digital divide: A global call for action. https://www.unesco.org/ethics-ai/en/articles/ai-literacy-and-new-digital-divide-global-call-action
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments, 11, Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

33



Universitatea Ștefan cel Mare Suceava

Exigenţele profesiei didactice

Presiune socială **Profesor** Stare de bine

octombrie 2026

Conferenţiar univ. dr. Liliana Bujor

Universitatea Ștefan cel Mare Suceava

P

Exigenţele profesiei didactice

Presiune socială **Profesor** Stare de bine

octombrie 2026

Conferenţiar univ. dr. Liliana Bujor

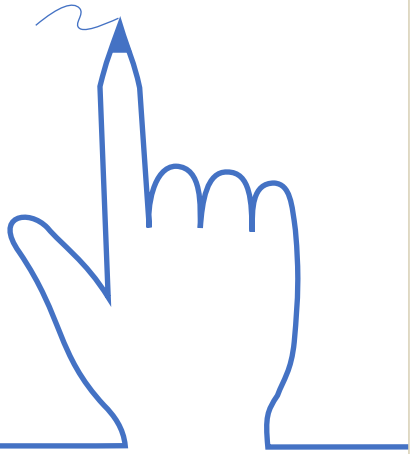
agenda √

01 Presiunea socială (autopercepţie *versus* rezultate cercetări)

02 Starea de bine a profesorului în studii şi cercetări

03 Ecuaţia stării de bine (*perspectivă personală*)

04 Întrebări, reflecţii, concluzii



Universitatea Ștefan cel Mare Suceava

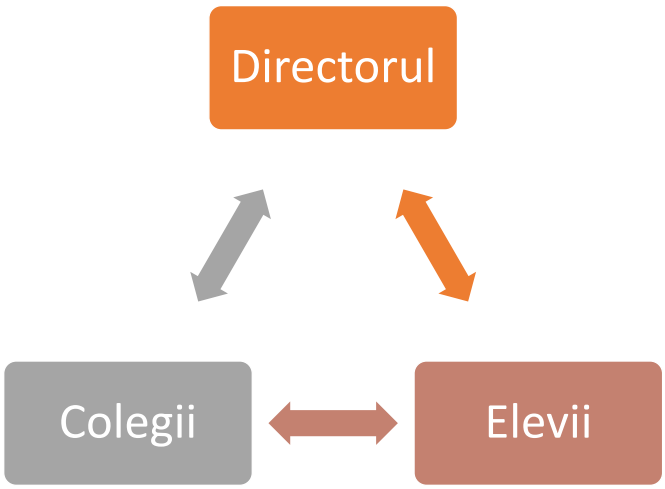
Presiune socială-Profesor- Stare de bine

Universitatea Ștefan cel Mare Suceava

Q

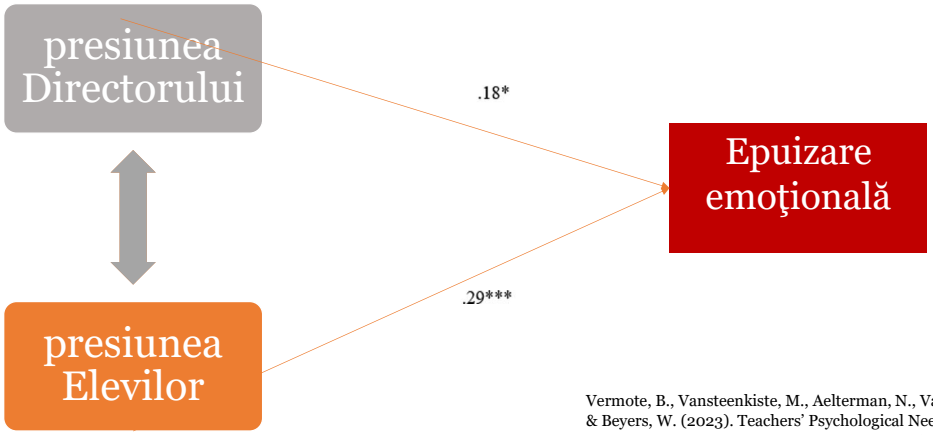
În activitatea didactică, cea mai intensă presiune socială o simt din partea ...

Dinamica presiunii sociale



6

Dinamica presiunii sociale



Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2023). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, *91*(4), 696–717.

https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584 7

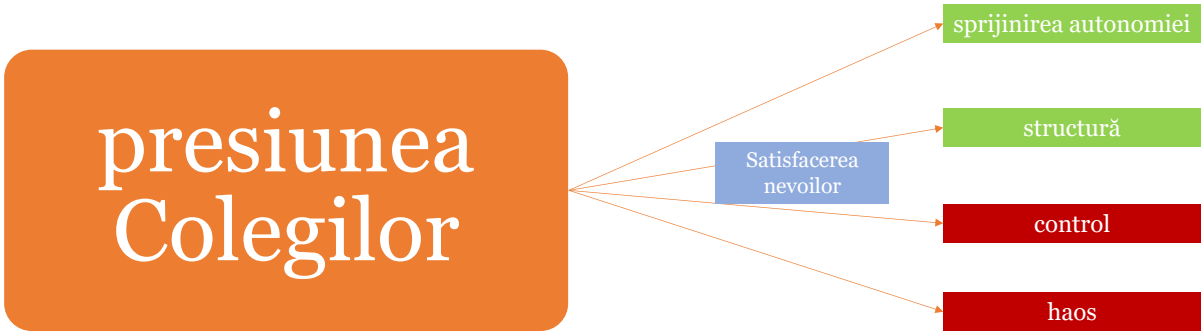
Dinamica presiunii sociale



Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2023). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, *91*(4), 696–717.

https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584 8

Dinamica presiunii sociale



Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2023). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, *91*(4), 696–717.

https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584 9

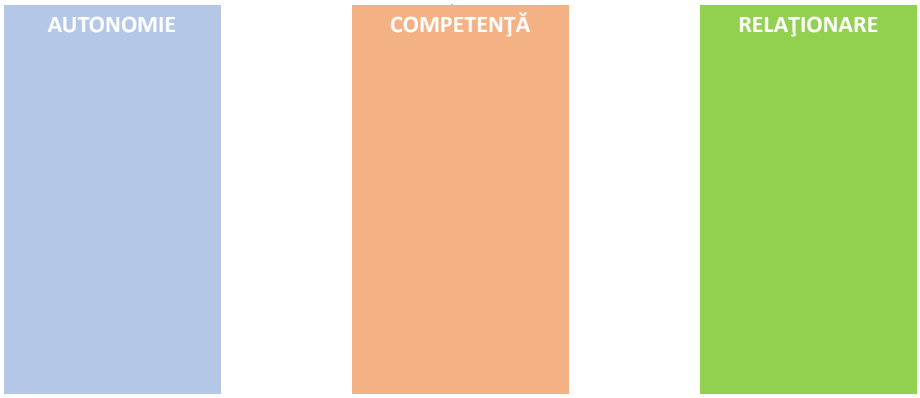
Universitatea Ștefan cel Mare Suceava

Q

Nevoile Profesorului sunt...

Universitatea
Ștefan cel Mare
Suceava

Nevoile Profesorului- Stare de bine



De ce este importantă starea de bine a profesorilor?

12

Starea de bine a profesorului în studii şi cercetări

Sunt aproximativ 90 de milioane de profesori la nivel global, iar stare de bine a profesorului de azi impactează direct starea de bine a adultului de mâine (Billaudeau et al., 2022).



Starea de bine a profesorului este profund conectată cu starea de bine a lumii (spaţial şi temporal), (Billaudeau et al., 2022).

În acord cu datele Băncii Mondiale, sunt 9.36 milioane profesori la nivel preşcolar, 30.27 milioane în învăţământul primar, 32.12 nivel gimnazial şi 12.49 în învăţământul terţiar (UNESCO Institute for Statistics).

Până în anul 2030, va fi necesar un proces de recrutare a 68,8 milioane de profesori (UNESCO Institute for Statistics, (Kim et al., 2019).

Starea de bine...

relaţii pozitive

satisfacţia vieţii

scop de viaţă

auto-acceptare

emoţii pozitive

autonomie

absenţa emoţiilor negative

creştere personală

realizarea potenţialului

14

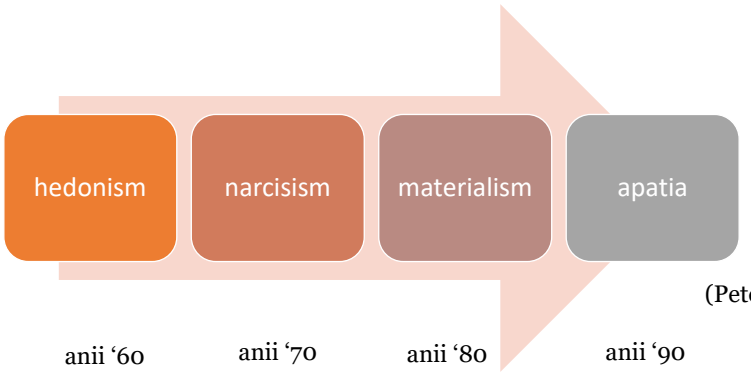


Starea de bine a PROFESORULUI

hedonică

Starea de bine o evaluare pozitivă a propriei vieţi (satisfacţia vieţii), prezenţa trăirilor pozitive şi absenţa celor negative- stare de bine subiectivă **SWB** (Diener & Lucas, 1999).

doar Paradigma hedonică



It is important to believe in ***Character!***

(Peterson & Seligman, 2004)

Starea de bine...

relaţii pozitive

satisfacţia vieţii

scop de viaţă

auto-acceptare

emoţii pozitive

autonomie

absenţa emoţiilor negative

creştere personală

realizarea potenţialului

18

Starea de bine a PROFESORULUI

eudaimonică

Starea de bine - o actualizare permanentă în acord cu adevăratul sine pe şase aspecte ale personalităţii umane:
autonomie
creştere personală
auto-acceptare
sens şi scop de viaţă
gestionarea circumstanţelor de viaţă
relaţii interpersonale pozitive

stare de bine psihologică **PWB** (Ryff, 1989).

Perspectiva **hedonică** & **eudaimonică**

în studii şi cercetări

Perspectiva hedonică & eudaimonică

Predictori în cea mai mare meta-analiză asupra stării de bine a cadrelor didactice



Motivaţia autonomă, Competenţele profesionale, Relaţiile sociale
Speranţa

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(2), 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Perspectiva hedonică & eudaimonică

Într-o meta-analiză longevivă asupra stării de bine a cadrelor didactice



Relaţiile pozitive

(comunitatea profesională a mediat semnificativ relaţia dintre satisfacţia privind veniturile salariale şi starea de bine)

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Perspectiva hedonică & eudaimonică

în România



Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12763. https://doi.org/10.3390/ijerph182312763

Q

În activitatea didactică, starea mea de bine este relaţionată cu...

24

Perspectiva hedonică & eudaimonică

în România



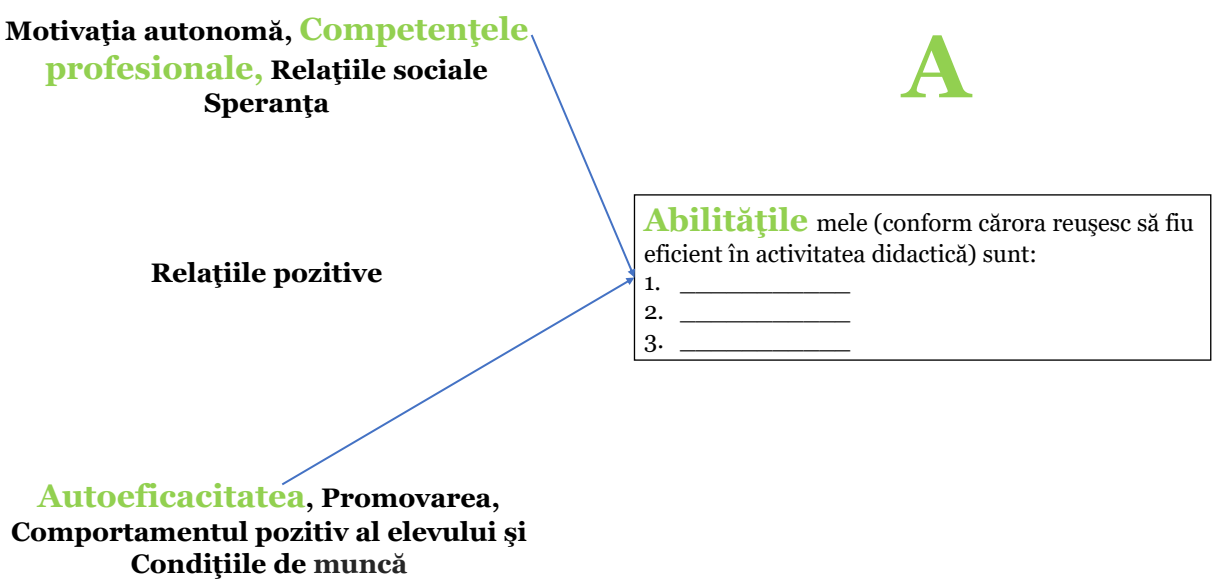
Autoeficacitatea, Promovarea, Comportamentul pozitiv al elevului şi Condiţiile de muncă

Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12763. https://doi.org/10.3390/ijerph182312763

Motivaţia autonomă, Competenţele profesionale, Relaţiile sociale Speranţa

Relaţiile pozitive

Autoeficacitatea, Promovarea, Comportamentul pozitiv al elevului şi Condiţiile de muncă



despre PROFESOR în termeni de APTITUDINI/AUTOEFICACITATE **A**

Aptitudini cognitive	Nivel				
	1 minim	2 mediu inferior	3 mediu	4 mediu superior	5 maxim
Abilitatea generală de învăţare					
Aptitudinea verbală					
Aptitudinea numerică					
Aptitudinea spaţială					
Aptitudinea de percepţie a formei					
Abilităţi funcţionăreşti					
Rapiditatea în reacţii					
Capacitatea decizională					

despre PROFESOR în termeni de APTITUDINI

A

Aptitudini cognitive	Nivel				
	1 minim	2 mediu inferior	3 mediu	4 mediu superior	5 maxim
Abilitatea generală de învăţare					X
Aptitudinea verbală					X
Aptitudinea numerică			X		
Aptitudinea spaţială			X		
Aptitudinea de percepţie a formei			X		
Abilităţi funcţionăreşti				X	
Rapiditatea în reacţii					X
Capacitatea decizională				X	

despre PROFESOR în termeni de APTITUDINI

A

Aptitudini cognitive	Nivel				
	1 minim	2 mediu inferior	3 mediu	4 mediu superior	5 maxim
Abilitatea generală de învăţare					
Aptitudinea verbală					
Aptitudinea numerică					
Aptitudinea spaţială					
Aptitudinea de percepţie a formei					
Abilităţi funcţionăreşti					
Rapiditatea în reacţii					
Capacitatea decizională					

Aptitudinile mele (conform cărora reuşesc să fiu eficient în activitatea didactică) sunt:

1. _____
2. _____
3. _____

Aptitudini cognitive	Nivel				
	1 minim	2 mediu inferior	3 mediu	4 mediu superior	5 maxim
Abilitatea generală de învăţare					X
Aptitudinea verbală					X
Aptitudinea numerică			X		
Aptitudinea spaţială			X		
Aptitudinea de percepţie a formei			X		
Abilităţi funcţionăreşti				X	
Rapiditatea în reacţii					X
Capacitatea decizională				X	

Apreciază pe o scală de la 1 (*potrivire slabă*) – 3 (*potrivire puternică*)
gradul de potrivire dintre aptitudinile personale şi aptitudinile specifice profesiei didactice.

M

Valorile mele sunt:
1. _____
2. _____
3. _____

despre PROFESOR în termeni de VALORI DE VIAŢĂ (Viaţă cu Sens) M

Surse ale satisfacţiei profesionale
dezvoltarea abilităţilor personale
servicii în folosul celorlalţi
munca în echipă

M

despre PROFESOR în termeni de VALORI DE VIAŢĂ (Viaţă cu Sens)

Valorile mele sunt:
1. _____
2. _____
3. _____

Surse ale satisfacţiei profesionale ale profesorului
dezvoltarea abilităţilor personale
servicii în folosul celorlalţi
munca în echipă

Apreciază pe o scală de la 1 (*potrivire slabă*) – 3 (*potrivire puternică*)
gradul de potrivire dintre valorile personale şi valorile specifice profesiei didactice.

R

despre PROFESOR în termeni de RELAŢII

Motivaţia autonomă, Competenţele profesionale, Relaţiile sociale Speranţa

Relaţiile pozitive

Autoeficacitatea, Promovarea, Comportamentul pozitiv al elevului şi Condiţiile de muncă

Apreciază pe o scală de la 1 (*slab*) – 3 (*puternic*)
gradul de mulţumire faţă de calitatea relaţiilor cu colegii

Motivaţia autonomă, **Competenţele profesionale, Relaţiile sociale Speranţa**

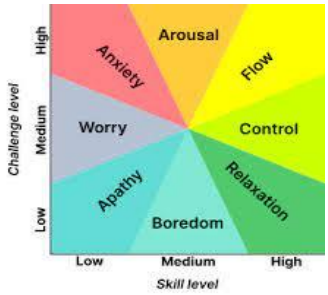
Relaţiile pozitive

Autoeficacitatea, Promovarea, Comportamentul pozitiv al elevului şi Condiţiile de muncă

E

despre PROFESOR în termeni de IMPLICARE

Apreciază pe o scală de la 1 (*slab*) – 3 (*puternic*)
gradul de angajament/implicare în actul predării



P

despre PROFESOR în termeni de EMOŢII POZITIVE

Apreciază pe o scală de la 1 (*slab*) – 3 (*puternic*)
Măsura în care sunt prezente emoţiile pozitive în activitatea didactică

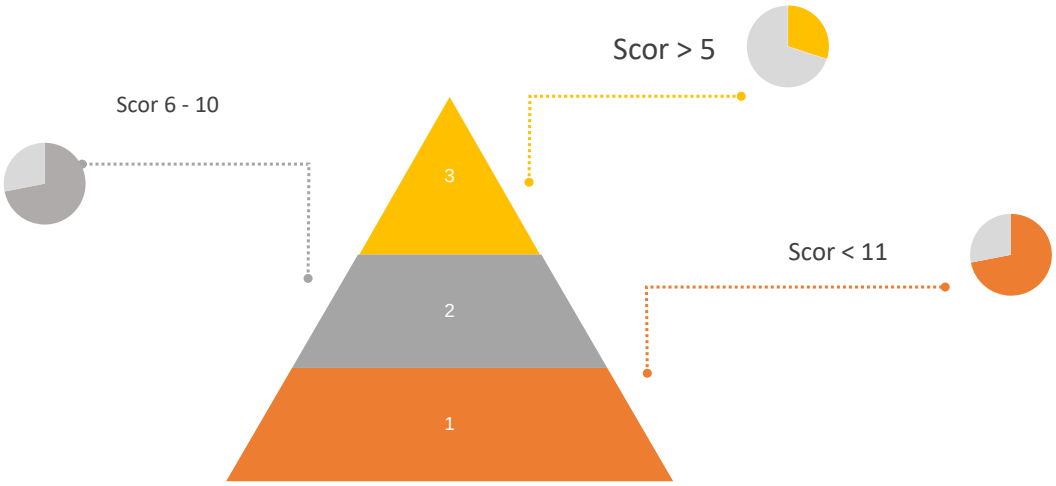
P E R M A

Seligman, 2011

Eu *Profesor şi Starea mea de bine*

P Emoţii pozitive	E Implicare	R Relaţii	M Sens	A Realizare profesională/ Autoeficacitate
scor	scor	scor	scor	scor
		Total		

Eu *Profesor şi Starea mea de bine*



Intervenţii pentru starea de bine a profesorului în ultimii 25 de ani (1996-2022)

46 de studii, 7.369 de cadre didactice, 15 ţări

P Emoţii pozitive	E Implicare	R Relaţii	M Sens	A Realizare profesională/ Autoeficacitate
14 intervenţii	25 intervenţii	17 intervenţii	0 intervenţii	0 intervenţii

Vidul de semnificaţie şi Criza Autoeficacităţii

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review. *Educational Psychology Review*, *37*(1), 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Autoeficacitate şi sens în starea de bine a profesorului

01 Întrebări

02 Confirmări şi concluzii

03 Starea la acest moment

04 MULŢUMESC!

Bibliografie:

- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9
- Billaudeau, N., Alexander, S., Magnard, L., Temam, S., & Vercambre, M.-N. (2022). What Levers to Promote Teachers' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic and Beyond: Lessons Learned from a 2021 Online Study in Six Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(15), 9151. https://doi.org/10.3390/ijerph19159151.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York, NY: Harper & Row.
- Diener E, Lucas RE. 1999. Personality and subjective well-being. See Kahneman et al 1999, pp. 213–29.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin,* Vol. 95, No. 3, pp. 542-575.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1205179. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences†. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(2), 137–164. https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, *31*(1), 163–195. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2.
- Lambert, L., Passmore, H.-A., & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, *56*(3), 311–321. https://doi.org/10.1037/cap0000033
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12763. https://doi.org/10.3390/ijerph182312763
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annu. Re. Psychol.* 52: 141-66.
- Ryff CD. 1989a. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. J. Pers. Soc. Psychol. 57:1069–81.
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(2), 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

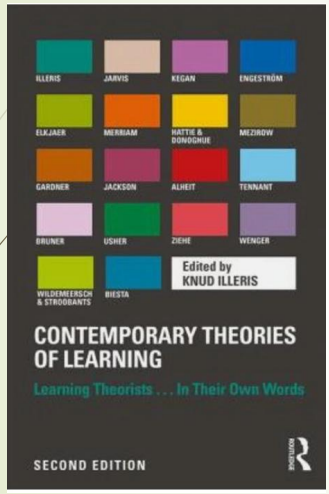
DESPRE PREDAREA CU SENS ŞI SENSUL PREDĂRII ÎN ERA DIGITALĂ

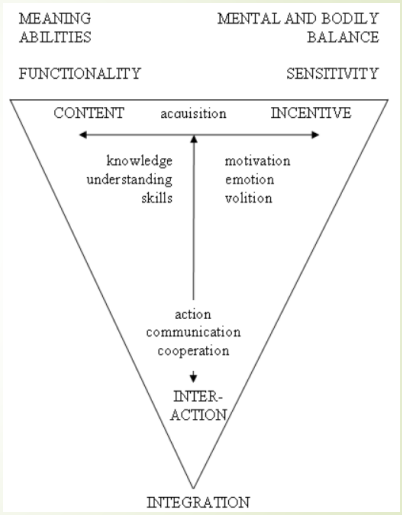
Conf. dr. Nadia- Laura SERDENCIUC
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic
Facultatea de Psihologie şi Ştiințe ale Educației
Universitatea „Ştefan cel Mare" din Suceava

Rădăuți, 3 noiembrie 2026

1, 2, 3...

Knud Illeris- *A comprehensive understanding of human learning*





Modelul tridimensional al învățării

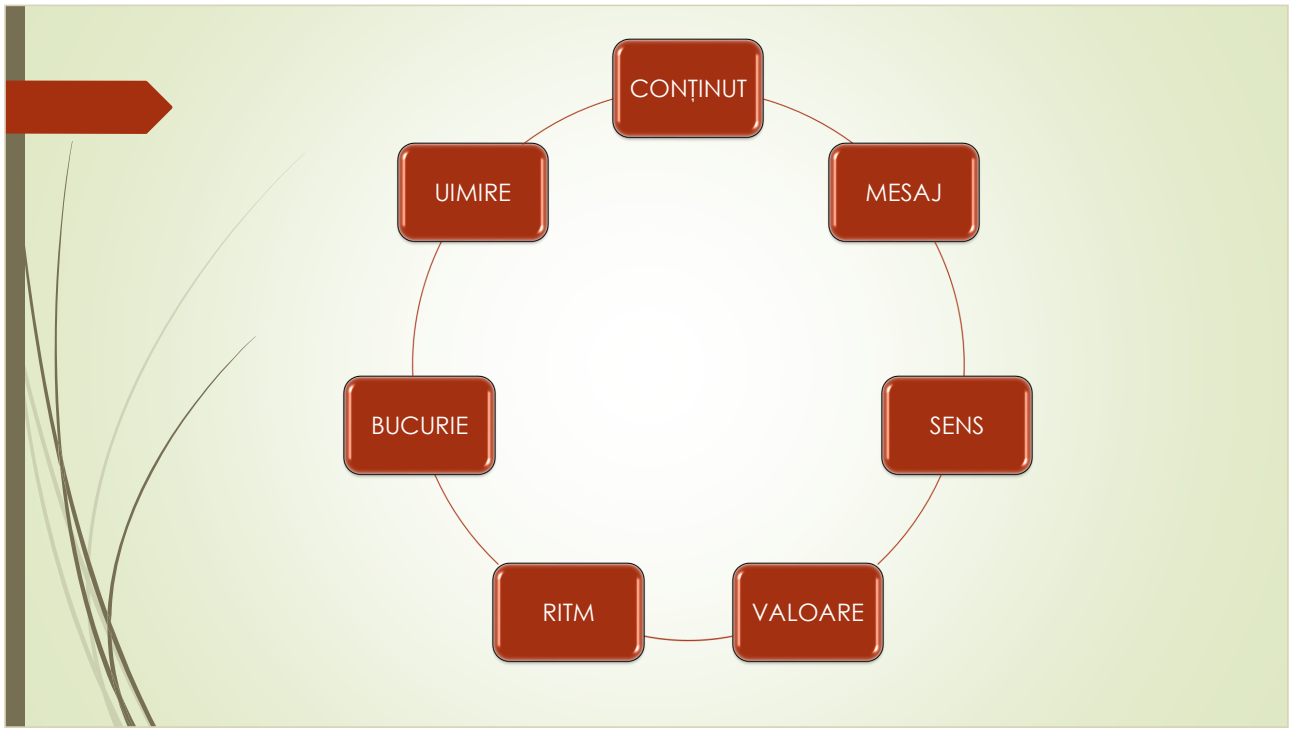
(Knud Illeris,2018)

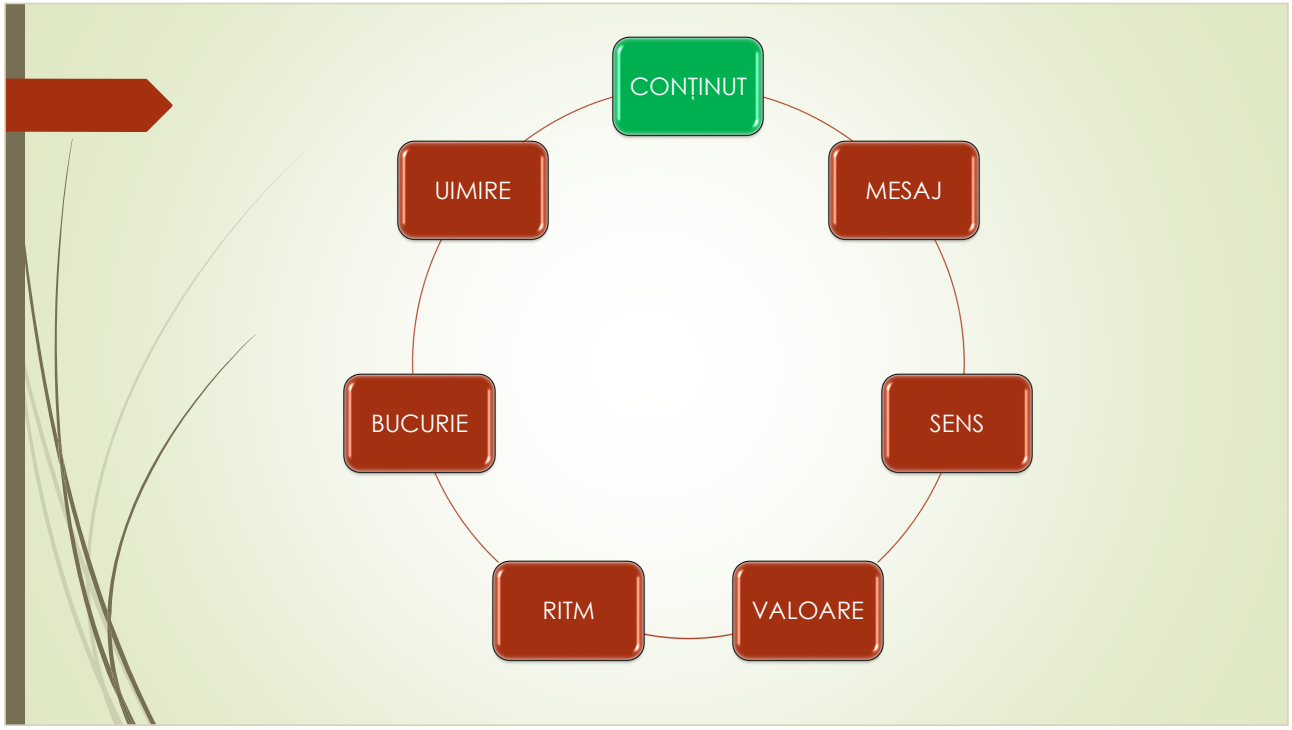
- Cadru holistic al învățării umane
- Achiziție (conținut, atribuire de sens, abilități de procesare, asociate unei susțineri energetice)- INTERN
- Interacțiune (schimb activ între individ şi mediul social)- EXTERN

Modelul tridimensional al învățării
(Knud Illeris, 2018)

- **Dimensiunea cognitivă** – abordarea conținutului- FUNCȚIONALITATE
  - creatoare de înțelesuri
  - scheme mentale
  - capacități funcționale
- **Dimensiunea declanşatoare** – emoții, motivație, voință- SENSIBILITATE
- **Dimensiunea interacțională** (contribuie la integrarea în comunitate şi în societate)- INTEGRARE

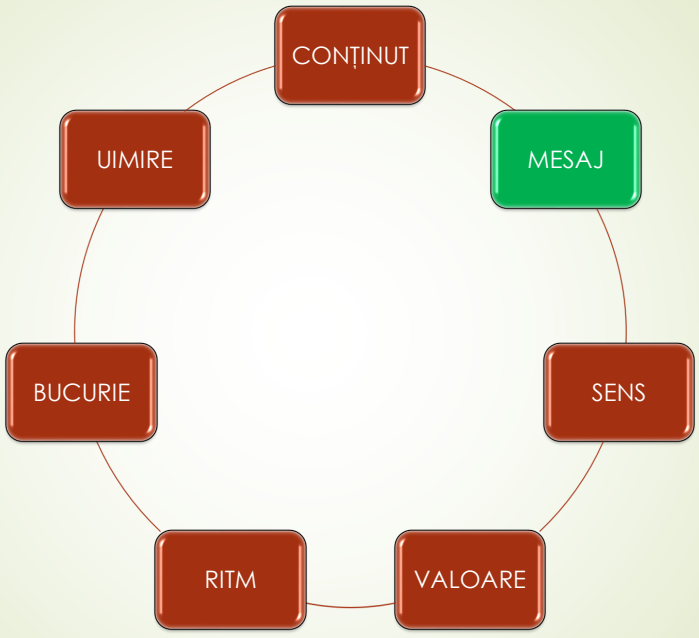
PREDARE
CU SENS...


CONȚINUT
MESAJ
SENS
VALOARE
RITM
BUCURIE
UIMIRE


CONȚINUT
MESAJ
SENS
VALOARE
RITM
BUCURIE
UIMIRE

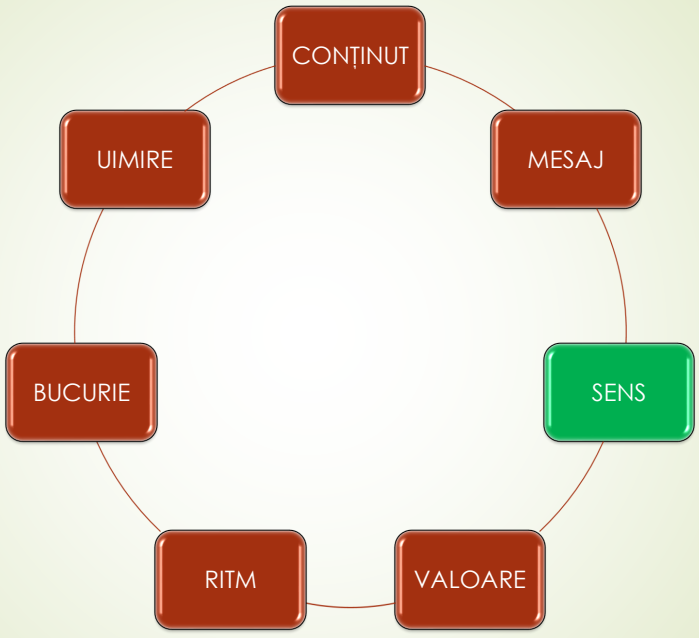
Managementul conținutului

- Selecție- sistematizare- prelucrare pedagogică- competențele cadrului didactic
- Flux continuu de conținut (24/24, uşor accesibil; „portal în buzunar [...] către un univers alternativ-incitant, instabil, generator de dependențe"; trecere de la copilăria bazată pe joacă la copilăria bazată pe telefon- *J. Haidt, 2024*; metafora hidrantului-J. Hari, 2022)
- Suprastimulare (lipsa atenției, impulsivitate, pierderea interesului pentru învățare)
- Raportul text- imagine (motoare de căutare; vizualizare/ lectură)
- Scop – pretext de formare- prilej de uimire



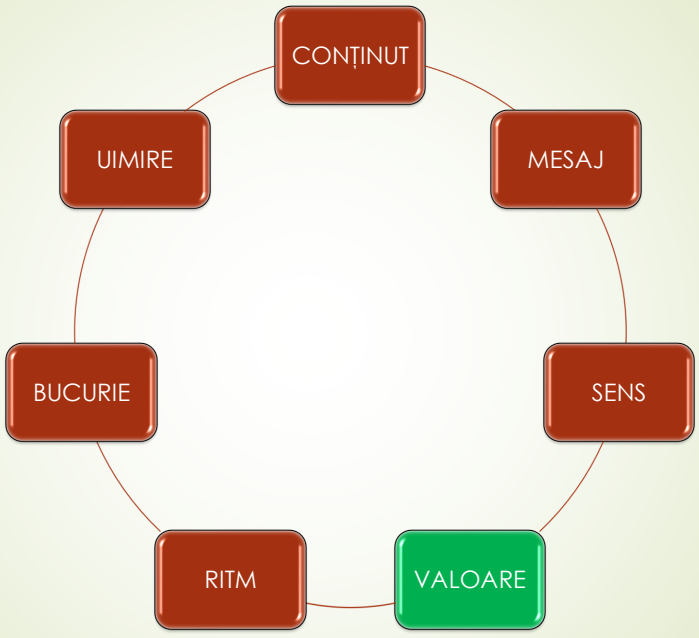
Structurarea mesajului

- Cale de transmitere (față în față/ online; sincron/asincron)
- Semnificații ale mesajului în comunicarea didactică
- Comunicarea în context digital (*oportunități de conectare socială; utilizarea excesivă a rețelelor sociale și a tehnologiei și o rată crescută a tulburărilor depresive, a anxietății, a disfuncției de reglare a dispoziției - Masri-Zada et al., 2025)*
- Convergențe/ contradicții („filter bubble", „cancel culture", like, share)



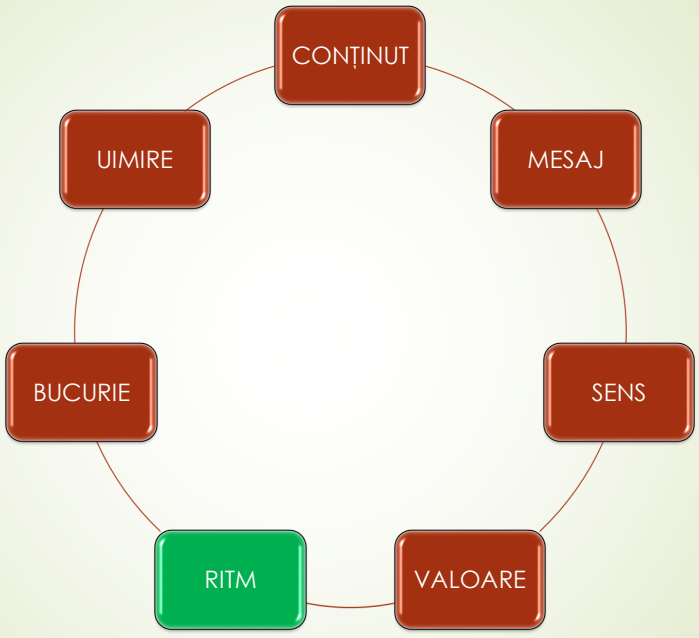
Capacitatea de a evoca/ construi sensuri în mintea elevului

- Cumulativ- asimilator- adaptativ- trasnformațional
- Prezența unor idei relevante
- Intenția de a construi sensuri
- Împărtășirea de sens- validare în spațiul cunoașterii (C. L' Ecuyer, 2019- „Privește, mamă!"; educatorii au rol de facilitatori ai învățării cu sens)
  - Designul experiențelor de învățare
  - Mediază experiențele senzoriale ale copiilor şi susțin interpretarea acestora
  - Ghidează procesele de asimilare şi acomodare sprijinind configurări de sens



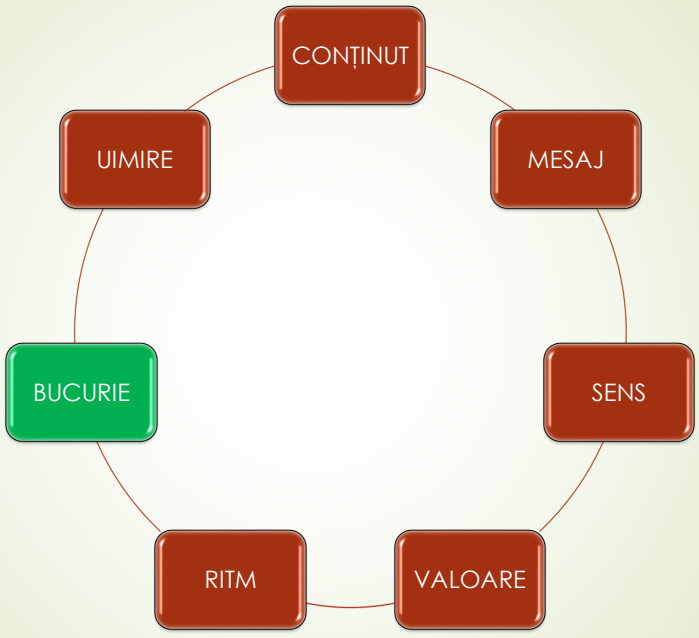
Perspectiva valorică

- Lumea reală- lumea virtuală sub semnul valoric
- Sistemele educaționale investesc în tehnologie, aplicații, echipamente
- Conținutul şi profesorul?
- Mc Kinsey (2007)- *How the world best performing schools systems came out on top* – 25 sisteme educaționale de succes (C.L'Ecuyer, 2019)
- Pasiune, intuitie, sensibilitate, empatie, creativitate
- Predarea eficientă- predare autentică



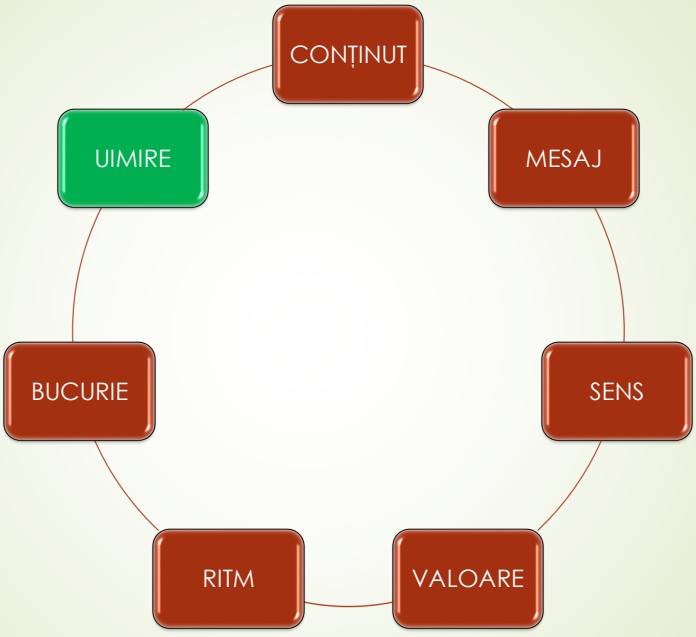
Ritm

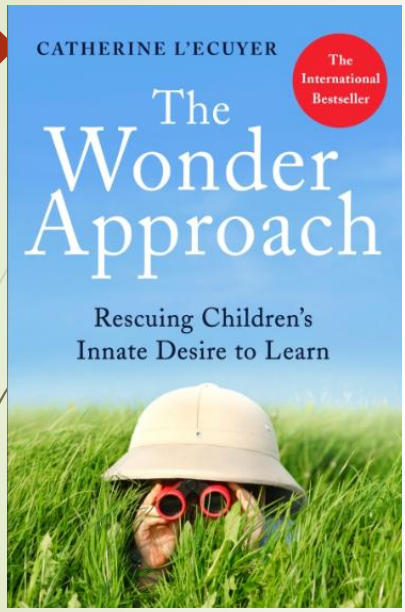
- Ritm- etape de dezvoltare- context de formare
  - Ritmul copilăriei – ritmul vârstei adulte
  - Reperele copilăriei- reperele vârstei adulte
  - 2009/ SUA/ 59 DVD/uri educaționale (3 ani)- 7,5 schimbări de scenă pe minut
  - în viața reală- cu alt ritm- copiii se plictisesc, devin nervoşi şi nerăbdători (C.L'Ecuyer, 2019)
- Etape- vârste- generații



Bucuria cunoaşterii

- „Scopul întregului învățământ şi cel al şcolii nu trebuie să fie obținerea unui examen sau a unei diplome oarecare ci acela ca elevii să-şi caute singuri cunoştințele necesare, să aibă propriile lor impresii, să-şi formeze opiniile lor, să ajungă la bucuria intelectuală prin munca lor proprie. ”





- Sentimentul de uimire ca forță internă ce determină spiritul să se raporteze la realitate cu umilință, recunoştință, respect şi admirație
- Precede o învățare cu sens
- Se asociază capacității de a trăi în prezent cu intensitate
- Stă la baza dorinței de a şti
- Uimirea generează o conduită activă
- Capacitatea de a vedea extraordinarul în obişnuit (2019)

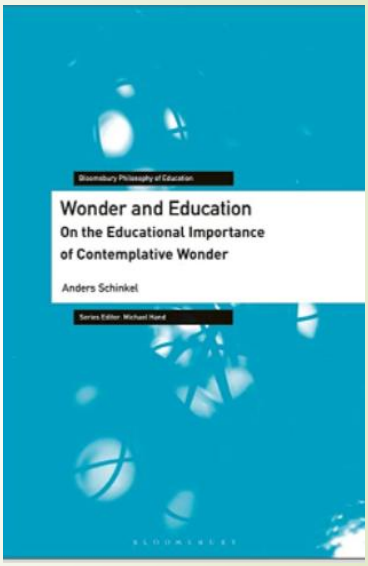
Uimirea interogativă

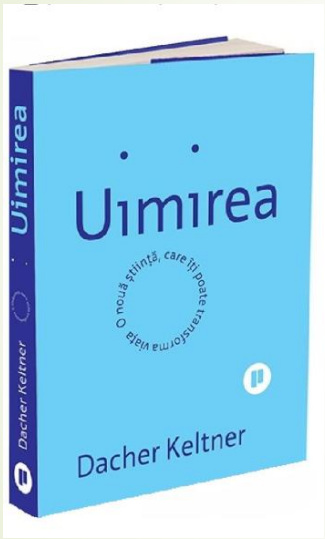
- se apropie de curiozitate
- orientată spre acțiune, spre rezolvare

Uimirea contemplativă

- ne conştientizează asupra limitelor cunoaşterii şi înțelegerii noastre
- atrage atenția asupra semnificațiilor de dincolo de construcțiile noastre
- lumea merită cunoscută pentru ea însăşi
- ne lasă să zăbovim în mister

Educația are ca scop să ofere accesul către lume, iar uimirea ne captează privirea şi ne determină să ne oprim şi să ascultăm sau să privim.





- Uimirea este sentimentul de a te afla în prezența a ceva vast, care îți depășește nivelul actual de înțelegere a lumii.
- Vastitatea (fizică, temporală și semantică)- dificilă, tulburătoare și destabilizatoare- ne determină să pornim, în uimire, în căutarea unor noi forme de înțelegere.
- Variații ale uimirii (determinate cultural, ancorate unor teme, asociate unor persoane etc.)
- Povești despre uimire (26 țări, 2600 povești) – taxonomie a uimirii- opt minuni ale vieții (**frumusețea morală**- curajul, **efervescența colectivă**, **natura**, **muzica**, **designul vizual**, **uimirea spirituală și religioasă**, **viață și moarte**, **revelații-** adevăruri esențiale despre viață)

PREDAREA CU SENS...

Organizarea de experiențe de învățare autentice care construiesc conexiuni sub semnul uimirii.





PREDAREA

- „Nucleu dur”
- Evoluții conceptuale
- Perspective de abordare
- Actul predării- cultura predării
- Predarea?

SENSUL PREDĂRII

- Cultura predării – rol şi responsabilitate- delimitare identitară
- Direcții de abordare şi posibile semnificații
- „Începe cu DE CE"... Proiectează-te în viitor... Recâştigă umanitatea prin viziune, responsabilitate asumată şi UIMIRE

Repere bibliografice

- **Cerghit, Ioan** (2008). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Editura Polirom. Iaşi
- ***Haidt, Jonathan*** *(2024). O GENERAȚIE ÎN PERICOL. Cum afectează telefonul sănătatea mintală a copiilor noştri şi cum îi putem proteja.* Bookzone. Bucureşti
- **HARI, Johann** (2022). Hoții de atenție. De ce nu te poți concentra? Editura TREI. Bucureşti
- **Illeris, Knud** (2018). *Contemporary theories of learning. Learning Theorists… In Their Own Words. Routledge. Taylor & Francis Group. London*
- ***Keltner, Dacher*** *(2023). Uimirea: o nouă ştiință care îți poate transforma viața. Editura Publica. Bucureşti*
- **L' Ecuyer, Catherine** *(2019). The Wonder approach. Rescuing children's innate desire to learn. Robinson. London*
- **Masri-Zada,** T., Martirosyan, S., Abdou, A., Barbar, R., Kades, S., Makki, H., Haley, G., Agrawal, D.K. (2025). The Impact of Social Media & Technology on Child and Adolescent Mental Health. *J. Psychiatry Psychiatr Disord.* 9(2): 111-130. Epub 2025 Apr 1. PMID: 40520349. PMICD: PMC12165459.
- ***Sinek, Simon*** (2009). *Începe cu* ***DE CE.*** *Editura* Publica. Bucureşti
- **Schinkel, Anders** (2021). Wonder and Education. On the Importance of Contemplative Wonder, Bloomsbury Academic. London

Excelență, performanță și progres în educație

Prof. Sanda Achihăie
Liceul Teologic „Mitropolitul Dosoftei” Suceava

Educația contemporană este chemată să răspundă unei societăți aflate într-o continuă schimbare, în care succesul școlar nu mai poate fi definit exclusiv prin acumularea de cunoștințe și obținerea unor rezultate foarte bune la evaluări. În acest context, conceptele de performanță și excelență educațională dobândesc o semnificație aparte, fiind asociate cu dezvoltarea competențelor, valorificarea potențialului individual, autonomia în învățare, creativitatea și capacitatea de adaptare.

Performanța se referă, în sens larg, la nivelul rezultatelor obținute în raport cu anumite obiective și standarde. Excelența presupune însă mai mult decât atingerea unor rezultate superioare. Ea implică dezvoltarea continuă, depășirea propriilor limite, valorificarea resurselor personale și orientarea spre calitate. În educație, excelența nu trebuie privită exclusiv prin prisma elevilor cu rezultate deosebite la olimpiade sau concursuri, ci ca posibilitatea fiecărui elev de a-și valorifica propriul potențial.

În același timp, excelența educațională nu este doar o problemă a clasei și a relației profesor-elev. Ea este influențată de modul în care este condusă și organizată școala, de cultura instituțională, de calitatea deciziilor manageriale și de capacitatea organizației școlare de a susține învățarea și dezvoltarea profesională.

Deși sunt adesea utilizate împreună, noțiunile de performanță și excelență nu sunt sinonime. Performanța este centrată în principal pe rezultat, în timp ce excelența presupune și raportarea acestui rezultat la potențialul și progresul persoanei.

Un elev poate obține rezultate foarte bune și poate fi considerat performant, dar excelența presupune și capacitatea acestuia de a învăța autonom, de a transfera cunoștințele în situații noi, de a găsi soluții creative și de a-și depăși propriile limite.

Din această perspectivă, progresul individual devine un reper important. Pentru un elev cu rezultate modeste, o evoluție semnificativă poate reprezenta o formă autentică de performanță, chiar dacă rezultatul final nu îl situează printre primii din clasă.

Școala orientată spre excelență trebuie să construiască un echilibru între standarde ridicate, așteptări realiste și respectarea ritmului individual de dezvoltare, adevărata performanță educațională vizând întâlnirea dintre potențial, efort, oportunitate și sprijin.

Fundamente teoretice ale excelenței educaționale

Unul dintre reperele importante pentru înțelegerea diversității potențialului uman este teoria inteligențelor multiple, elaborată de Howard Gardner. Autorul susține existența unor forme distincte de inteligență, precum cea lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă. Perspectiva lui Gardner are importante consecințe pedagogice: elevii nu învață și nu demonstrează ceea ce știu în același mod. Prin urmare, practica educațională trebuie să ofere modalități variate de învățare și exprimare.

Din perspectiva lui Constantin Cucoș, reprezentant important al pedagogiei românești contemporane, performanța educațională nu poate fi redusă la acumularea de informații sau la obținerea unor rezultate școlare superioare, ci trebuie raportată la dezvoltarea globală a personalității elevului. Educația autentică urmărește formarea

competențelor, a autonomiei, a capacității de adaptare și a responsabilității. Excelența în educație presupune crearea unor contexte de învățare care permit fiecărui elev să își valorifice potențialul, să își dezvolte creativitatea și să manifeste inițiativă, profesorul and rolul de a proiecta situații educative stimulative, adaptate particularităților individuale și orientate spre dezvoltarea competențelor.

Potrivit Elenei Joița, pedagog român și specialist în teoria instruirii, calitatea procesului educațional depinde de proiectarea riguroasă a obiectivelor, strategiilor și evaluării, punând accent pe caracterul organizat, intenționat și eficient al procesului de instruire.

Prin lucrările sale, Romiță B. Iucu, pedagog român și specialist în management educațional, evidențiază rolul climatului clasei și al organizării eficiente a instruirii în obținerea performanței școlare.

Performanța elevilor este influențată nu doar de conținuturile predate, ci și de climatul educațional, de relațiile dintre profesor și elevi, de regulile clasei, de motivație și de modul în care sunt gestionate activitățile de învățare.

Din această perspectivă, excelența presupune un mediu educațional bazat pe cooperare, responsabilitate, comunicare și participare activă. Profesorul devine manager al procesului de învățare, nu doar transmițător de informații.

Un management eficient al clasei permite valorificarea diferențelor individuale dintre elevi și creează condițiile necesare pentru progres și performanță.

Carol S. Dweck, specialist în psihologia educațională și a motivației, este autoarea conceptului de *growth mindset* (mentalitate de creștere), prin care evidențiază rolul convingerilor despre dezvoltarea propriilor capacități în obținerea progresului și a performanței. Autoarea diferențiază între mentalitatea fixă, potrivit căreia abilitățile sunt în mare măsură stabile, și mentalitatea de creștere, conform căreia acestea se pot dezvolta prin efort, perseverență, strategii adecvate și feedback. În acest sens, greșeala nu mai este percepută ca dovadă a incapacității, ci ca o etapă firească a învățării.

Perspectiva socioculturală a lui Lev Vygotsky, prin conceptul de *„zona proximei dezvoltări”*, subliniază importanța sprijinului oferit elevului pentru realizarea unor sarcini pe care acesta nu le poate îndeplini încă independent. Profesorul devine astfel facilitator al dezvoltării, oferind sprijin gradual și adaptat nivelului elevului.

De asemenea, teoria autodeterminării, asociată cu Edward L. Deci și Richard Ryan, specialiști în psihologia motivației, arată prin Teoria autodeterminării că performanța și implicarea în învățare sunt favorizate atunci când sunt satisfăcute nevoile de autonomie, competență și apartenență., evidențiază trei nevoi psihologice fundamentale pentru dezvoltarea motivației: autonomia, competența și relaționarea.

Aceste teorii converg către o idee esențială: performanța și excelența nu sunt produse exclusiv ale capacităților cognitive, ci rezultatul interacțiunii dintre potențial, motivație, mediu educațional, relații, efort și oportunități de învățare.

Un reper important pentru educația orientată spre performanță este perspectiva lui John Hattie, cercetător australian în domeniul educației, cunoscut pentru studiile privind impactul strategiilor didactice asupra învățării, sintetizată în conceptul de *visible learning – învățarea vizibilă*. Pe baza unei ample sinteze a cercetărilor privind factorii care influențează rezultatele elevilor, Hattie propune o schimbare de perspectivă: profesorul trebuie să fie preocupat nu doar de ceea ce predă, ci de impactul concret pe care acțiunile sale îl au asupra învățării elevilor.

Învățarea devine „vizibilă” atunci când atât profesorul, cât și elevul cunosc obiectivele, criteriile de succes și nivelul actual de achiziție și pot identifica progresul realizat, extrem de importante fiind:

- formularea clară a obiectivelor de învățare;
- criteriile explicite de succes;
- evaluarea formativă;
- feedbackul;
- autoevaluarea;
- activarea elevului ca participant la propria învățare;
- monitorizarea progresului.

Una dintre ideile relevante ale lui Hattie este aceea că profesorul trebuie să devină *„evaluator al impactului”* propriei practici. Întrebarea nu este doar *„Am predat?”*, ci mai ales *„Ce au învățat elevii în urma a ceea ce am făcut?”*

Această perspectivă este valoroasă și pentru managementul educațional. Datele despre progresul elevilor pot constitui puncte de plecare pentru decizii manageriale, pentru identificarea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și pentru proiectarea intervențiilor de îmbunătățire.

Transpunerea teoriilor despre excelență în practica școlară presupune schimbarea perspectivei asupra procesului de predare-învățare-evaluare. Profesorul nu este doar transmițător de informații, ci devine facilitator, mentor și organizator al unor experiențe de învățare relevante.

Un prim demers îl reprezintă cunoașterea elevului. Identificarea intereselor, a punctelor forte, a dificultăților și a ritmului individual de învățare permite proiectarea unor situații educaționale adaptate.

Un al doilea element îl constituie diferențierea și personalizarea învățării. Aceeași competență poate fi dezvoltată prin sarcini cu niveluri diferite de complexitate, prin forme variate de sprijin sau prin produse finale diferite.

Un rol important îl are feedbackul, care trebuie să ofere informații clare despre nivelul actual, direcția de progres și pașii următori. De asemenea, evaluarea trebuie să urmărească nu doar rezultatul final, ci și progresul elevului.

În acord cu perspectiva lui Hattie și cu taxonomia lui Bloom, sarcinile educaționale trebuie să depășească reproducerea informației și să solicite aplicarea, analiza, evaluarea și creația.

Managementul educațional și construirea excelenței

Excelența educațională trebuie privită și ca rezultat al unui management școlar orientat spre învățare, dezvoltare și îmbunătățire continuă.

În lucrările sale dedicate managementului și leadershipului educațional, Tony Bush**,** specialist britanic în leadership și management educațional. evidențiază faptul că managementul educațional trebuie înțeles în relație cu obiectivele, structurile, procesele și valorile organizației școlare. Diferitele modele de management educațional atrag atenția asupra unor dimensiuni precum claritatea obiectivelor, participarea la luarea deciziilor, relațiile dintre membrii organizației și importanța valorilor instituționale.

Din perspectiva excelenței, managementul școlii nu înseamnă doar administrarea resurselor, ci și crearea condițiilor organizaționale în care predarea și învățarea de calitate devin priorități reale.

Un management orientat spre performanță presupune:

- stabilirea unor obiective clare și asumate;
- monitorizarea rezultatelor și a progresului;

- utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor;
- dezvoltarea profesională a personalului;
- colaborarea și participarea;
- promovarea unei culturi organizaționale bazate pe încredere și responsabilitate;
- identificarea și diseminarea practicilor eficiente.

Managerul creează cadrul în care profesorii pot colabora, pot analiza rezultatele elevilor, pot reflecta asupra practicii și pot interveni pentru îmbunătățirea acesteia, rolul acestuia deplasându-se de la simpla coordonare administrativă către leadership pentru învățare.

Excelența nu poate fi construită exclusiv prin efortul individual al elevului sau al unui profesor. Ea presupune existența unei culturi organizaționale orientate spre calitate și progres.

Într-o școală care promovează excelența există așteptări ridicate, colaborare între cadrele didactice, comunicare eficientă, deschidere spre inovare și preocupare pentru dezvoltarea profesională continuă, profesorul transformând sala de clasă într-un spațiu în care întrebările sunt valorizate, greșelile sunt privite ca oportunități de învățare, iar succesul este definit nu doar prin comparația cu ceilalți, ci și prin progresul personal.

La nivel managerial, această cultură se construiește prin obiective comune, monitorizarea progresului, valorificarea datelor, feedback organizațional și susținerea dezvoltării profesionale.

Parteneriatul cu familia și comunitatea contribuie, de asemenea, la susținerea performanței. Atunci când școala, familia și comunitatea transmit mesaje coerente despre valoarea educației, a efortului și a responsabilității, elevul beneficiază de un mediu favorabil dezvoltării. Un parteneriat autentic nu este doar o colaborare formală, ci o investiție comună în dezvoltarea elevului.

Excelența și performanța în educație trebuie privite într-o perspectivă complexă, care depășește rezultatele școlare și competiția. Performanța este importantă, dar ea capătă valoare educațională atunci când este însoțită de progres, motivație, autonomie, creativitate și dezvoltarea armonioasă a personalității.

O educație orientată spre excelență nu caută doar elevii care reușesc deja, ci creează condițiile prin care fiecare elev poate progresa. Ea presupune profesori reflexivi și creativi, capabili să transforme cunoașterea în experiențe de învățare relevante, manageri școlari care construiesc o cultură a calității și a colaborării, precum și parteneriate autentice între școală, familie și comunitate.

În această perspectivă, performanța este rezultatul unei întâlniri între efort, motivație, oportunități și sprijin, iar excelența este drumul continuu al îmbunătățirii și al valorificării potențialului uman.

Profesorul rămâne figura centrală a acestei transformări, deoarece prin atitudine, competență și încredere poate aprinde dorința de învățare și poate schimba perspectiva unui elev asupra propriilor posibilități. Uneori, cea mai importantă formă de excelență nu este un premiu obținut, ci momentul în care un elev descoperă că poate mai mult decât credea.

Adevărata performanță educațională nu se măsoară doar prin ceea ce elevii știu astăzi, ci prin ceea ce devin capabili să construiască mâine. O școală a excelenței este o școală care inspiră, susține și oferă fiecărui copil șansa de a transforma potențialul în reușită.

BIBLIOGRAFIE

- Bush, Tony (2021). *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Iași: Editura Polirom. (Traducere de Liliana Romaniuc și Irina Prodan.)
- Dweck, Carol S. (2017). *Mindset. O nouă psihologie a succesului*. București: Editura Curtea Veche. (Traducere de Simona Karner.)
- Hattie, J. (2009). Învățarea vizibilă. O sinteză a peste 800 de meta-analize privind performanța școlară. Londra: Routledge.; Învățarea vizibilă pentru profesori(2024) Maximizarea impactului asupra învățării, Londra, Routledge.
- Gardner, Howard (2022). *Perspective ale minții. Teoria inteligențelor multiple*. București: Editura Curtea Veche.
- Iucu, Romiță B. (2006). Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, Constantin (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
- Deci, E.L., & Ryan, Richard M. (1985). Motivația intrinsecă și autodeterminarea în comportamentul uman. New York: Plenum Press.
- Gardner, Howard (2006). Inteligențe multiple. Noi orizonturi. București: Editura Sigma

Integrarea povestirii și a jocurilor de rol pentru stimularea creativității verbale

Prof. Agavriloaei Paula
G.P.P. Pinocchio, Fălticeni

Povestirea și jocurile de rol sunt strategii didactice fundamentale în formarea și stimularea creativității lingvistice la copilul preșcolar, fiind adaptate perfect nevoilor de exprimare liberă, de simbolizare și de relaționare care caracterizează această etapă de dezvoltare. Aceste metode, profund ancorate în dimensiunea ludică și narativă a copilăriei, contribuie nu doar la dezvoltarea vocabularului sau a coerenței în exprimare, ci și la formarea unei gândiri divergente, flexibile și simbolice – dimensiuni centrale ale creativității verbale.

Povestirea, în sens larg, implică atât receptarea de mesaje narative (ascultarea poveștilor, basmelor sau întâmplărilor), cât și producerea de conținuturi narative (relatarea, narațiunea liberă sau inventarea de povești). În educația preșcolară, povestirea nu are doar o valoare estetică sau morală, ci mai ales una formativă, contribuind la dezvoltarea capacității copilului de a structura evenimente, de a exprima trăiri și de a construi sensuri prin limbaj. Așa cum evidențiază Hobjilă (2023), povestirea este un act complex de comunicare, în care copilul asociază evenimente, le ordonează, le interpretează și le exprimă printr-un cod verbal coerent, personalizat.

În mod particular, povestirea liberă – acea formă în care copilul creează o narațiune originală, bazată pe imaginație sau pe trăiri personale – reprezintă o veritabilă rampă de lansare pentru creativitatea verbală. În astfel de activități, copiii își activează vocabularul propriu, inventează personaje, stabilește relații cauzale și temporale, utilizează metafore și formează propoziții originale. Această producție verbală spontană este cu atât mai valoroasă cu cât provine dintr-o inițiativă proprie și nu dintr-un model impus. Petrescu (2022) subliniază că povestirea liberă permite copilului să devină autor, nu doar receptor de discurs, ceea ce dezvoltă în mod direct conștiința lingvistică și încrederea în exprimare.

O formă aplicativă extrem de eficientă este utilizarea povestirii pe baza imaginilor – o tehnică didactică în care copilul este invitat să „citească” o succesiune de imagini și să construiască o poveste pe baza acestora. Această metodă dezvoltă atât coerența discursului, cât și capacitatea de exprimare expresivă și descriptivă. Gavrilă (2020) notează că, în cadrul acestor activități, copiii reușesc să integreze într-un mod natural adjective, verbe de acțiune, adverbe de timp și structuri comparative, ceea ce face din povestirea ghidată un instrument deosebit de eficient pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

În mod complementar, jocurile de rol permit copilului să se exprime într-un context simbolic, să asume o identitate fictivă și să își structureze discursul în funcție de regulile sociale și narative asociate acelui rol. Atunci când un copil „devine” medic, pompier, profesor sau vânzător, el învață nu doar limbajul specific contextului, ci și cum să formuleze întrebări, răspunsuri, cereri, explicații – toate într-un cadru de interacțiune socială ludică. După cum afirmă Toma și Gavrilă (2021), jocul de rol este o strategie de simulare a realității, în care copilul învață să comunice în mod intenționat, adaptat și creativ.

Un avantaj major al jocului de rol este că el solicită copilului să își adapteze limbajul în funcție de personajul interpretat, de contextul imaginar și de interacțiunea cu ceilalți participanți. Această adaptare stimulează utilizarea registrelor variate de limbaj, a formulărilor expresive și a expresiilor idiomatice. Spre exemplu, în jocul „La cabinetul medical”, copilul utilizează termeni din domeniul sănătății, formule de politețe, exprimări legate de

cauzalitate („mă doare pentru că…”), iar în jocul „La televizor”, copilul adoptă limbajul jurnalistic („în direct de la…”), utilizând structuri complexe și expresii metaforice.

Este important de menționat că aceste activități nu urmăresc doar verbalizarea corectă, ci mai ales dezvoltarea unei gândiri imaginative și a unei expresii personale. Așa cum evidențiază Clipa și Cîmpan (2023), creativitatea lingvistică presupune libertatea copilului de a inova, de a inventa cuvinte, de a combina expresii sau de a imagina situații neobișnuite. Povestirea și jocul de rol oferă exact acest cadru de exprimare liberă, fără constrângeri, în care greșeala nu este penalizată, ci interpretată ca etapă a explorării verbale.

Un exemplu practic îl constituie activitatea „Telefonul fără fir creativ”, în care copilul primește un mesaj simplu și este încurajat să îl transforme, adăugând elemente personale, imagini și expresii proprii. Acest tip de exercițiu activează mecanismele de transformare lingvistică și stimulează capacitatea de reformulare și improvizație. La fel, povestirile în lanț („Eu încep povestea, tu o continui…”) încurajează ascultarea activă și continuitatea narativă, fiind excelente pentru dezvoltarea limbajului colaborativ.

Rolul educatoarei este fundamental în aceste activități. El nu trebuie să conducă povestea sau jocul, ci să creeze un cadru în care copilul să fie motivat să se exprime. Întrebările deschise, gesturile de încurajare, valorizarea ideilor inedite sunt esențiale pentru stimularea creativității verbale. Hobjilă (2023) subliniază că exprimarea verbală este influențată direct de calitatea relației cu adultul, de climatul emoțional și de libertatea de exprimare oferită. Astfel, educatoareul nu este corector, ci partener de comunicare.

Mai mult decât atât, povestirea și jocul de rol pot fi corelate cu alte domenii de activitate: arte vizuale (copiii pot desena secvențele poveștii), dezvoltare personală (personajele discută despre emoții), științe (copiii povestesc despre viața animalelor) sau muzică (povestea este transformată în cântec). Această interdisciplinaritate sporește valoarea educativă a activității și face ca limbajul să fie practicat în contexte variate și semnificative.

În cadrul grupei mari (5–6 ani), aceste activități pot căpăta forme mai elaborate: scenarii scrise colectiv, interviuri simulate („reporter – invitat”), jurnalism imaginar, povești cu fir narativ alternativ. Astfel, copiii sunt provocați să anticipeze, să planifice, să sintetizeze – abilități cognitive avansate, puse în operă prin limbaj. Preda (2023) susține că jocurile de rol complexe constituie o formă timpurie de gândire strategică, iar limbajul devine vehiculul central al acestui proces.

Nu în ultimul rând, povestirea și jocul de rol permit exprimarea emoțională, autoreglarea și formarea empatiei. Copiii se pun în locul altora, exprimă stări, reacții, puncte de vedere diferite. Această capacitate de decodare și exprimare emoțională prin limbaj contribuie la formarea unei comunicări autentice și a unei identități verbale sănătoase.

Povestirea și jocurile de rol, ca forme de exprimare simbolică și imaginară, sprijină emergența limbajului creativ prin caracterul lor deschis, versatil și ludic. Acestea favorizează o abordare educațională centrată pe copil, în care comunicarea orală este tratată nu doar ca un instrument de transmisie a informațiilor, ci ca o formă de expresie a gândirii, trăirilor și experiențelor individuale. În contextul preșcolarității, integrarea acestor metode permite exersarea și rafinarea unui registru verbal bogat, dar și structurarea unei relații active și pozitive cu limbajul.

Unul dintre elementele distinctive ale povestirii ca strategie didactică este capacitatea sa de a activa simultan procese cognitive, afective și lingvistice. Atunci când copilul ascultă o poveste, el nu doar recepționează un conținut narativ, ci este implicat într-un proces de anticipare, decodare și interpretare. Acest tip de proces mental contribuie direct la dezvoltarea înțelegerii textului, dar și la formarea unor structuri narative interne care pot fi ulterior activate în exprimarea proprie.

Timiș (2021) subliniază că expunerea repetată la povestiri variate favorizează internalizarea unor modele lingvistice și logice care devin repere în construcția de enunțuri proprii.

Pe de altă parte, producerea povestirii oferă copilului ocazia de a exersa creativitatea verbală într-un spațiu securizant, lipsit de constrângeri rigide. În această formă activă de povestire, copilul este autorul, iar educatoareul – facilitatorul. Copilul decide ce evenimente are povestea, cum se comportă personajele, ce conflicte apar și cum se încheie narațiunea. Aceste decizii presupun un act complex de selecție lexicală, de planificare narativă și de exprimare coerentă, toate înregistrând un progres semnificativ cu fiecare nouă poveste spusă. Așa cum evidențiază Petrescu (2022), narațiunile create de copii sunt o oglindă fidelă a dezvoltării cognitive și lingvistice, iar analiza acestora oferă date relevante despre stadiul expresivității verbale.

Jocul de rol, ca metodă de învățare simbolică, oferă un cadru interactiv și dramatic pentru exersarea limbajului funcțional și expresiv. Spre deosebire de povestire, care este mai mult orientată narativ, jocul de rol presupune interacțiune dialogică, adaptare la context și exprimarea intențiilor comunicative într-un spațiu semi-ficțional. În jocurile de rol, copilul își dezvoltă capacitatea de a formula cereri, de a răspunde la întrebări, de a negocia, de a explica sau de a descrie – toate într-un mod natural și motivant. Gavrilă (2020) afirmă că aceste forme de dialog simbolic contribuie la dezvoltarea registrului conversațional și la flexibilitatea utilizării limbajului.

Un aspect esențial al jocului de rol este că implică un grad ridicat de autonomie. Copiii decid rolurile, secvențele, decorul imaginar și acțiunile, iar acest tip de decizie stimulează creativitatea verbală. Spre exemplu, într-un joc de rol cu tema „la spital”, copiii vor folosi termeni specifici domeniului („pacient”, „injecție”, „termometru”), vor inventa simptome, vor da instrucțiuni sau vor exprima îngrijorare. Această activare a vocabularului tematic în contexte semi-fictive contribuie la sedimentarea termenilor și la extinderea registrului expresiv.

De asemenea, povestirea și jocul de rol pot funcționa excelent împreună, în secvențe didactice integrate. Un exemplu este activitatea „Inventăm o poveste, apoi o jucăm”, în care copiii creează în grup o poveste simplă, o transcriu (prin dictare către educatoare) și apoi o interpretează scenic. Acest tip de activitate implică formularea narativă, cooperarea lingvistică, exprimarea emoțională și asumarea rolurilor – elemente centrale ale dezvoltării limbajului creativ. Hobjilă (2023) remarcă faptul că acest tip de abordare integrată valorifică toate funcțiile limbajului – cognitivă, expresivă, socială și estetică.

Un beneficiu suplimentar al acestor metode este faptul că pot fi adaptate tuturor nivelurilor de dezvoltare lingvistică. Copiii mai puțin verbali pot participa activ în jocuri de rol non-verbale sau prin gesturi, urmând ca exprimarea verbală să apară gradual. Povestirea poate fi ghidată prin întrebări ajutătoare, iar jocurile pot fi simplificate pentru a asigura participarea tuturor. Astfel, strategiile devin incluzive, permițând fiecărui copil să își exploreze și să își exprime ideile, fără teama de evaluare. Preda (2023) argumentează că jocul de rol este una dintre puținele activități care permit exprimarea completă a sinelui în forme verbale și non-verbale, contribuind la creșterea stimei de sine și a încrederii în limbaj.

De asemenea, povestirea și jocurile de rol pot deveni contexte excelente pentru dezvoltarea gândirii critice și creative. Spre exemplu, copiii pot fi invitați să imagineze finaluri alternative ale unei povești, să interpreteze comportamentele personajelor sau să reformuleze o întâmplare din perspectiva unui alt personaj. Aceste exerciții stimulează imaginația verbală, dar și capacitatea de a manipula structuri narative complexe și de a adopta perspective multiple – competențe esențiale în formarea gândirii creative. Clipa și Cîmpan (2023) subliniază că învățarea creativă presupune dezvoltarea unui limbaj flexibil, capabil să transpună idei, ipoteze și alternative în forme comunicabile.

În plus, aceste metode oferă un cadru excelent pentru dezvoltarea competenței interculturale. Prin povestirea unor întâmplări inspirate din alte spații culturale sau prin jocuri de rol în care copiii joacă personaje din alte țări sau

culturi, educatoareii pot stimula limbajul descriptiv și comparativ și pot contribui la formarea toleranței și a empatiei. Astfel, limbajul devine instrument de înțelegere a celuilalt, iar creativitatea verbală este orientată și spre construirea unor punți simbolice între culturi și perspective.

Nu în ultimul rând, integrarea povestirii și a jocului de rol în activitatea didactică zilnică trebuie însoțită de o atitudine pedagogică bazată pe valorizare, ascultare activă și încurajare. Copiii au nevoie de modele, dar mai ales de spațiu pentru a-și exersa limbajul în mod autentic. Educatoareul poate sprijini exprimarea verbală prin întrebări deschise, reformulări constructive și feedback pozitiv. Petrescu (2022) subliniază că învățarea lingvistică este profund influențată de climatul relațional, iar strategiile care includ joc și povestire oferă cele mai fertile terenuri pentru o învățare autentică, ancorată în experiența personală

BIBLIOGRAFIE (APA)

Gavrilă, C. (2020). Dezvoltarea limbajului la vârsta preșcolară. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Hobjilă, A. (2023). Tehnologia în educația timpurie: oportunități și limite. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.

Petrescu, M. (2022). Strategii moderne în educația preșcolară. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Timiș, M. (2021). Psihologia învățării la copilul mic. București: Editura Universitară.

Toma, G., & Gavrilă, C. (2021). Comunicarea și limbajul în educația timpurie. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Depistarea și dezvoltarea potențialului creativ al copiilor cu risc de abandon scolar

Prof. Alexandrescu Paraschiva Violeta
GPP Pinocchio, Falticeni

Aflată în continuă schimbare, lumea în care trăim ne cere să ne adaptăm cu ușurință în situații noi, să fim bine pregătiți, flexibili, perspicace, cu spirit inovator, adevărate personalități creatoare.

Creativitatea a constituit dintotdeauna condiția sine-qua-non a progresului cunoașterii, a transformării lumii. Constând în capacitatea de compunere și recompunere, din date cunoscute a unor sisteme și structuri cu funcționalități noi, creativitatea oferă soluții, te ajută să ieși din impas, îți ușurează munca, te bucură și te satisface. Atitudinea creativă presupune spontaneitate, autonomie intelectuală, orientare independentă a gândirii. Independența implică libertate psihologică, ceea ce-i permite individului să fie sensibil, receptiv la idei noi. Atitudinea intelectuală neconformistă presupune elaborarea unui sistem propriu de concepte și convingeri despre ceea ce este sau nu semnificativ.

Orice individ dispune de un potențial creativ pentru că posedă o experiență pe care o prelucrează mereu, experiență bazată pe un stoc de informații și structuri operaționale, procedee de lucru, deprinderi. Depistăm cu ușurință copii, la vârste fragede, cu gândire creatoare, cu inteligență „fluidă” (R. B. Catell), cu imaginație creatoare, constructivă, cu gândire aventuroasă.

„Copiii sunt creativi în mod natural și doar așteaptă atmosfera propice pentru a-și manifesta creativitatea,” spunea D. Demos.

La ei se manifestă în mod spontan o curiozitate și o receptivitate vie, o imaginație bogată, o tendință spre investigare și o mare nevoie de succes și apreciere. Acest potențial creativ, specific vârstei mici, nu trebuie lăsat să evolueze la întâmplare, ci se poate dezvolta prin instruire și prin muncă. Disponibilitățile creative se cer modelate, altfel se pot pierde. Este necesar să prevenim acest proces prin intensificarea și dezvoltarea factorilor intelectuali, voliționali și afectivi ai creativității. Școala dispune de mari resurse pentru captarea, canalizarea și dezvoltarea acesteia. Ea trebuie să cultive trebuințe ce vizează satisfacerea pasiunii de a ști, să alimenteze mintea iscoditoare cu idei care să incite la descoperirea de noi soluții, la găsirea de răspunsuri cu o accentuată notă personală. Creativitatea copiilor se manifestă în aceste împrejurări din plin, fiind răsplătită de satisfacții aparte. Satisfacerea intereselor duce la întărirea încrederii copilului în forțele proprii, generează optimism și dorință de autodepășire. Repetându-se frecvent procesul de stimulare a intereselor și îndeletnicirilor lor îndrăgite, se consolidează pe planul conduitei inițiativa, ca trăsătură volitivă de caracter ce reprezintă atitudinea creatoare față de activitate.

Pentru stimularea germenilor creativității elevilor, este necesar ca ei să fie supuși unui „antrenament creativ”, mai ales că există subiecți cu potențial creativ inhibat, ce se cere detectat și activizat prin metode adecvate, individualizate. Creativitatea se formează prin învățare și modelare creativă. Elevul trbuie pus în situația de a-și folosi cunoștințele în situații noi într-un climat care trebuie să fie antrenant, stimulativ, care să includă sarcini de ordin creator. La toate acestea se adaugă un factor de mare importanță, care dă viață tuturor acestor condiții: personalitatea creativă a învățătorului, căci, așa cum se exprima Rabindranath Tagore, „Bazinul se umple cu apă, focul se aprinde cu foc, iar sufletul omului se modelează datorită sufletului altui om.”

Omul de la catedră coboară în zilele noastre printre elevi, poartă un dialog viu cu ei, îi incită la dispute, îi consultă, le solicită comparații, subliniază inițiativele îndrăznețe, imprimă lecției o tensiune creatoare. El are în vedere să

dezvolte la elevi capacități de transfer și restructurare a cunoștințelor însușite pentru a le aplica într-un context nou, de a le folosi la diferite discipline în scopul soluționării unei probleme. Transferul și interdisciplinaritatea se impun ca modalități eficiente în dezvoltarea și manifestarea creativității elevilor. În acest sens,

învățătorul trebuie să fie receptiv la ceea ce place elevilor, la ceea ce vor și pot ei realiza, valorificând în activitate posibilitățile și dorințele lor, satisfăcându-le interesele. El trebuie să promoveze un învățământ de tip euristic care îl va pune pe elev în situația de a acționa, de a gândi independent, de a privi o problemă din unghiuri diferite. Trebuie să dezvolte, prin metode specifice, gândirea, prin formele ei de exprimare: noțiunea, judecata, raționamentul, dar și imaginația creatoare.

„Imaginația explorează necunoscutul, inexistentul și, în anumite limite, incredibilul, lărgind considerent câmpul cunoașterii umane, inovând, generând noul", sublinia P. P, Neveanu.

Formele creative ale imaginației școlarului mic sunt stimulate de joc și fabulație, de povestire și compunere, de activitățile practice, de contactul cu natura și activitățile de muncă. În toate aceste forme de activitate, învățătorul folosește metode activ-participative, care sunt centrate pe activizarea la maxim a structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, pe transformarea elevului în coparticipant al propriei formări. Cu copiii trebuie să lucreze cu calm și răbdare, știind că rezultatele nu apar imediat și nici spectaculos. Creativitatea este rezultatul unui volum mare de muncă făcută cu drag și insistență.

Dintre metodele special folosite în cultivarea creativității amintesc brainstormingul, așa numita „furtună în creier", „asalt de idei", „evaluare amânată„ sau „filozofia marelui DA„. Metoda se aplică pe un grup de elevi care au libertatea de a-și imagina cât mai multe soluții la o problemă, chiar idei extravagante. Se interzic aprecierile critice și se încurajează asociațiile neobișnuite de idei.

Problematizarea este o altă metodă folosită în același scop. Ea creează situația-problemă care solicită elevilor utilizarea, restructurarea și completarea unor cunoștințe anterioare în vederea soluționării acestora, pe baza experienței și a efortului personal. Situația-problemă apare atunci când cerem elevului să rezolve sarcini pentru care nu se poate folosi direct de cunoștințele pe care le posedă, fie pentru că noua sarcină necesită cunoștințe sau procedee de rezolvare suplimentare pe care elevii trebuie să le caute singuri, fie pentru că aceasta creează raporturi aparent conflictuale cu ceea ce știe elevul la acea dată.

În clasele primare, această metodă este de un real folos, îndeosebi la lecțiile de matematică și cunoașterea mediului înconjurător unde, după ce elevii au înregistrat date faptice bogate, trebuie să stabilească legături pentru a putea să efectueze operații intelectuale, de sinteză și generalizare.

Neputându-se rezolva printr-un algoritm, situația problemă determină elevul să caute, să verifice ipoteze până la obținerea rezultatului corect.

Și învățarea prin descoperire incită elevii să se comporte ca niște cercetători. Metoda aceasta acționează prin procedee ca: vezi, cercetează, înțelege. Freinet numește descoperirea „metoda experienței de încercare, deoarece descoperirea pune pe copil în situația de a încerca diferite modalități de aflare a răspunsului. Pe parcursul etapelor descoperirii, elevul ezită, comentează erorile, compară demersurile acțiunilor sale cu ale altora. În procesul descoperirii, elevul parcurge o sumedenie de acțiuni de explorare, organizare, asimilare și expunere de cunoștințe.

Cultivarea creativității se realizează încă din preșcolaritate., continuând apoi cu vârsta școlară, prin joc didactic. Alcătuirea jocurilor didactice și alternarea lor cu iscusință în cadrul celorlalte metode caracteristice de învățare, constituie una dintre cele mai importante sarcini a învățătorului.

„Prin joc elevii pot ajunge la descoperiri și adevăruri, își pot antrena capacitățile lor de a acționa creativ pentru că strategiile jocului sunt în fond strategii euristice”, remarca Al.. Găvăneanu în lucrarea sa „Cunoașterea prin descoperire în învățământ”.

Jocul didactic se poate folosi cu mare succes la toate disciplinele. Pe cât de indicată este folosirea lui în ora de matematică, atunci când copiii compun sau modifică probleme, găsesc mai multe moduri de rezolvare a problemei sau o complică schimbând întrebarea, pe atât de necesar este jocul didactic în orele de limbă română. Aici jocul didactic îmbracă mai multe forme: jocuri de dezvoltare a vocabularului, jocul sinonimelor, creare de cuvinte care să înceapă sau să se termine într-o anumită silabă, exerciții de completare sau de modificare a textului, dictările creatoare, creare de propoziții după cerințe date, alcătuire de propoziții după scheme date, redactare de compuneri și multe altele.

Creativitatea atinge cote maxime în orele de compunere și arte vizuale. Prin orele de desen elevii își dezvoltă cu precădere imaginația. Se poate observa că pentru o temă dată pot apărea tot atâtea soluții câți subiecți au participat. Toți sunt antrenați în activitate, dar se manifestă conform aptitudinilor ce-i caracterizează, conform gustului și imaginației proprii. De cele mai multe ori libertatea de execuție condiționează rezultatul muncii. De aceea învățătorul trebuie să le dea această libertate de creație, dar să o călăuzească din umbră, orientând eforturile copiilor spre obținerea celor mai bune rezultate.

Am subliniat mai sus faptul că potențialul creativ există și că sarcina noastră, a cadrelor didactice, constă în depistarea și apoi în dezvoltarea lui. Ca învățătoare, am folosit teste care au măsurat nivelul creativității copilului la un moment dat. Menționez câteva exemple:

- Pornind de la un stimul (figuri geometrice) copiii trebuie să obțină cât mai multe figuri cu sens, prin adăugarea unor elemente în interiorul sau în exteriorul figurii.
- Având în față un șir de cuvinte, copiii trebuie să descopere criterii de clasificare (ordine alfabetică, criteriu gramatical, denumiri geografice, fructe, legume).
- Exerciții de continuare a unui șir numeric, respectându-se regula ce trebuie mai întâi descoperită, etc.

Testele de creativitate au menirea de a dezvolta spiritul de observație, gândirea. Exercițiile trebuie să fie variate pentru a se evita crearea unor de stereotipuri. Ele vor contribui la dezvoltarea unei judecăți mai independente, personală, rațional argumentată.

Dezvoltarea și manifestarea creativității trece prin muncă, printr-o muncă pasionată, susținută de un efort deosebit și permanent. Marii artiști au muncit cu pasiune pentru a-și exprima ideile: Eminescu a scris teancuri de manuscrise, Beethoven, lipsit de auz în ultima parte a vieții, continuă totuși să compună, Demonstene, pentru a-și întări vocea și a dobândi o respirație mai amplă, rostea lungi cuvântări pe țărmul mării, în zgomotul valurilor sau urcând pe munte.

Așa numita *inspirație,* care apare în activitatea artiștilor, nu este decât în aparență un fenomen opus muncii. În realitate, inspirația nu este decât un rezultat al unei munci îndelungate și încordate.

„Inspirația nu este decât sora muncii zilnice”, spunea Baudelaire, iar Ceaikovski scria despre inspirație că este „un oaspete căruia nu-i place să-i viziteze pe leneși. Ea vine la cei care o *cheamă”*.

De aceea lipsa unor aptitudini necesare într-o activitate anumită nu constituie un obstacol de netrecut pentru un om care se simte chemat de interes, de înclinații spre acea activitate. Pe de altă parte, nu trebuie să credem că aptitudinile deosebite l-ar putea scuti pe om de muncă. Zestrea nativă poate ușura munca, dar nu o poate înlocui. Munca, în schimb, poate suplini lipsa unor aptitudini.

Atunci când un copil, posesorul unor aptitudini deosebite, și le exersează în procesul muncii, stimulat fiind de o motivație intrinsecă, sigur el va oferi societății produse creative noi, originale și valoroase.

BIBLIOGRAFIE

- Căpălceanu, I.- „Inteligență și creativitate”, Editura militară, București, 1978;
- Nicolae, G.– „Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ”, E.D.P., București, 1990;
- Amabile, T. –„Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți și profesori”, București, Editura Științifică, 1997;

Salavastru, D. – „Psihologia educației”, Iași, Editura Polirom, 2004.

Capcanele supra-performanței

Prof. Apetrei Sidonia Georgeta – Școala Gimnazială Nr.3 Suceava
Ing. Rîmbu Elena – C.C.D. „George Tofan” Suceava

În societatea contemporană, marcată de globalizare, digitalizare accelerată și o dinamică fluidă a pieței muncii, imperativul excelenței a devenit o constantă a existenței umane încă din primele etape ale dezvoltării ontogenetice. Sistemele educaționale și structurile sociale actuale sunt configurate în jurul unor paradigme intens competitive, unde succesul este cuantificat aproape exclusiv prin metrici de eficiență, ierarhii rigide și rezultate imediate. În acest peisaj hiper-competitiv, conceptul de „performanță” a suferit o mutație semantică și funcțională: din indicator al stăpânirii unui domeniu și al autodepășirii, el a fost transformat adesea într-un standard opresiv de conformare, dând naștere fenomenului complex al **supra-performanței** (*overachievement*).

Actualitatea și relevanța temei investigate rezidă în necesitatea critică de a chestiona prețul ascuns al acestei curse către perfecțiune academică și profesională. Deși, din perspectivă exterioară, individul supra-performant întruchipează idealul de succes – fiind caracterizat de o disciplină exemplară, note maxime și o traiectorie aparent impecabilă –, analiza psihologică și sociologică profundă relevă o realitate structural diferită. Dincolo de vitrina rezultatelor remarcabile se ascunde adesea o vulnerabilitate sistemică, definită prin standarde nerealiste, o stimă de sine fragilă și o dependență acută de validarea externă.

Problema centrală constă în explorarea paradoxului supra-performanței: modul în care urmărirea obsesivă a succesului încetează să mai fie un motor al dezvoltării și devine o capcană psihologică și existențială, generând efecte contraproductive asupra sănătății mintale și a funcționării globale a individului. Ipoteza fundamentală de la care pornește demersul nostru este aceea că excelența autentică și sustenabilă nu poate fi obținută prin sacrificarea echilibrului emoțional, ci necesită o integrare armonioasă a abilităților cognitive cu cele de autoreglare psihică.

Prin acest parcurs argumentativ, ne propunem nu doar să inventariem riscurile psihologice asociate supra-performanței, ci să oferim un manifest conceptual pentru o pedagogie și o filozofie a vieții centrate pe om, unde valoarea intrinsecă a individului primează în fața cifrelor din catalog sau a metricilor de performanță organizațională.

Capcanele supra-performanței (Dimensiunea critică/umană)

Urmărirea oarbă a succesului academic și transformarea performanței într-un scop în sine generează costuri umane severe. Atunci când valoarea personală a unui tânăr devine direct proporțională cu notele din catalog, sistemul educațional încetează să mai dezvolte competențe și începe să producă vulnerabilități.

1. Burnout-ul școlar, anxietatea de performanță și presiunea examenelor

- **Burnout-ul școlar (Epuizarea academică):** Nu este o simplă oboseală pasageră, ci o stare cronică de epuizare fizică și mentală. Elevii supra-performanți ajung la alienare academică, cinism față de studiu și o scădere bruscă a eficienței, resimțind școala ca pe o sursă continuă de teroare, nu de cunoaștere.
- **Anxietatea de performanță:** Aceasta se manifestă prin frica paralizantă de a nu greși. Pentru un elev de top, un 9 sau un eșec minor este perceput ca o catastrofă identitară. Această presiune activează constant mecanismele de stres (luptă sau fugă), afectând memoria de scurtă durată și capacitatea de concentrare chiar în timpul evaluărilor.

- **Presiunea examenelor naţionale:** Examenele de mare miză (evaluările naționale, bacalaureatul, admiterile) sunt adesea abordate ca momente definitive pentru destinul unui tânăr. Această cultură a „totul sau nimic”, întreținută de familie și școală, transformă procesul de învățare într-o cursă de supraviețuire extrem de toxică pentru psihicul adolescentului.

2. Necesitatea echilibrului prin inteligență emoțională și reziliență

Pentru a contracara aceste efecte devastatoare, performanța academică trebuie dublată de o plasă de siguranță psihologică, construită pe doi piloni esențiali:

Dezvoltarea Inteligenței Emoționale (EQ)

- **Autoreglarea emoțională:** Elevii trebuie învățați să își identifice frica și frustrarea și să le gestioneze, în loc să le reprime prin muncă excesivă.
- **Separarea identității de rezultate:** Un EQ ridicat ajută tânărul să înțeleagă că *„o notă proastă reprezintă stadiul actual al pregătirii mele pe un subiect, nu valoarea mea ca ființă umană”*.
- **Empatia față de sine (Self-compassion):** Înlocuirea criticului interior dur cu o voce interioară suportivă în momentele de eșec.

Construirea Rezilienței Psihologice

- **Mentalitatea de creștere (Growth Mindset):** Reîncadrarea greșelilor ca fiind componente firești și obligatorii ale procesului de învățare, nu dovezi de incompetență.
- ** Toleranța la frustrare:** Capacitatea de a naviga printre obstacole și de a continua efortul fără ca un regres temporar să provoace o prăbușire emoțională.
- **Echilibrul structural:** Integrarea strategică în rutina zilnică a timpului de odihnă, a activităților fizice și a interacțiunilor sociale libere de orice scop competitiv. Performanța sustenabilă pe termen lung este imposibilă în absența refacerii biologice și psihice.

Strategii intervenționale și soluții practice pentru o performanță sustenabilă

Deconstruirea capcanelor supra-performanței necesită trecerea de la faza de diagnostic la acțiuni concrete, structurate pe trei niveluri interdependente: **individual** (elev), **micro-social** (familie și profesori) și **macro-structural** (politici educaționale și instituționale). Un set de instrumente aplicabile, fundamentate științific, capabile să transforme excelența dintr-o cursă epuizantă într-un parcurs sustenabil este alcătuit din:

1. Strategii la nivel individual: Tehnici de autoreglare și recalibrare cognitivă

Pentru tinerii prinși în capcana *overachievement-ului*, primul pas constă în reconfigurarea relației cu propriul intelect și cu eșecul.

- **Deconstruirea distorsiunilor cognitive prin tehnici CBT (Terapie Cognitiv-Comportamentală):** Supra-performanții operează adesea cu gânduri de tipul „totul sau nimic” (*„Dacă nu iau 10, înseamnă că sunt un eșec”*). Soluția practică constă în implementarea jurnalului de restructurare cognitivă, în care elevul învață să identifice aceste gânduri automate, să le testeze validitatea și să le înlocuiască cu alternative raționale (*„Un 8 arată doar că mai am de fixat anumite noțiuni, nu îmi anulează inteligența”*).
- **Protocolul de Management al Energiei, nu al Timpului:** Supra-performanții tind să își supraaglomereze agendele. Soluția propusă este implementarea *Matricei Eisenhower* dublată de *Regula celor 3 Zone*: delimitatea

strictă a timpului de studiu focalizat (maximum 4-5 ore de muncă profundă pe zi), a timpului de deconectare activă (sport, hobby-uri) și a timpului de refacere biologică (minimum 8 ore de somn, esențiale pentru consolidarea memoriei în hipocamp).

- **Ancorarea în Obiective de Proces, nu de Rezultat:** În loc să își seteze ca scop „obținerea notei 10 la examen” (factor extern, parțial necontrolabil), elevul este ghidat să își seteze obiective controlabile: *„Voi studia câte 45 de minute folosind tehnica Pomodoro și voi rezolva trei variante de subiecte”*. Această abordare reduce drastic anxietatea de anticipare.

2. Strategii la nivel micro-social: Instrumente pentru părinți și profesori

Adulții din jurul tânărului trebuie să își modifice comportamentul din factori de presiune în ancore de siguranță emoțională.

Ghid de bune practici pentru Părinți

- **Tehnica „Ascultării fără Rezolvare” (Validation First):** Atunci când un copil vine acasă stresat din cauza școlii, părinții tind să ofere soluții logice sau să minimizeze problema (*„Lasă că trece, data viitoare înveți mai mult”*). Soluția corectă este validarea emoției: *„Văd că ești foarte dezamăgit și obosit. Este normal să te simți așa când ai muncit mult. Sunt aici pentru tine, indiferent de notă”*.
- **Interzicerea comparațiilor sociale:** Eliminarea totală din vocabularul familial a întrebărilor de tipul: *„Dar colegii tăi ce note au luat?”*. Accentul trebuie pus exclusiv pe evoluția intrinsecă a copilului.

Ghid de bune practici pentru Profesori

- **Implementarea Evaluării cu Feedback Descriptiv (No-Grade Zone):** Introducerea unor perioade sau proiecte în care elevii primesc exclusiv feedback calitativ (ce au făcut bine, ce poate fi îmbunătățit), fără atașarea unei note numerice. Această metodă scade instantaneu anxietatea de performanță și stimulează curiozitatea nativă.
- **Predarea Explicită a Metacogniției:** Profesorii nu trebuie doar să livreze informație, ci să îi învețe pe elevi *cum* să învețe eficient (tehnici de memorare, organizarea hărților mentale, strategii de abordare a subiectelor de examen), reducând astfel timpul irosit prin studiu haotic și ineficient.

3. Strategii la nivel macro-structural: Reformarea climatului instituțional

Fără o schimbare la nivel de sistem, strategiile individuale rămân doar paleative. Instituțiile de învățământ trebuie să își asume responsabilitatea pentru sănătatea mintală a cursanților.

- **Integrarea Programelor de SEL (Social and Emotional Learning) în Curriculum:** Introducerea unor module obligatorii de dezvoltare a inteligenței emoționale, managementul stresului și comunicare asertivă, începând cu ciclurile primare și continuând până la nivel universitar.
- **Restructurarea sistemelor de recompensare:** Schimbarea algoritmilor prin care se acordă bursele sau distincțiile, astfel încât să nu se ia în calcul doar media aritmetică rigidă, ci și implicarea în proiecte comunitare, progresul individual înregistrat pe parcursul anului sau competențele de leadership și colaborare.
- **Instituționalizarea serviciilor de consiliere psihologică:** Creșterea numărului de psihologi școlari și transformarea cabinetelor de consiliere din spații asociate cu stigmatul de „problemă” în centre de dezvoltare personală și prevenție a burnout-ului, accesibile și frecventate în mod regulat de către toți elevii, în special de cei din clasele terminale.

Strategiile prezentate demonstrează că ieșirea din capcana supra-performanței nu înseamnă abandonarea excelenței, ci **redefinirea ei în termeni de sustenabilitate**. Prin aplicarea tehnicilor de restructurare cognitivă la nivel individual, prin adoptarea unui stil parental democratic și a unei pedagogii centrate pe proces, și prin susținerea acestora prin politici instituționale corecte, ecosistemul educațional poate evolua. Succesul autentic nu se mai măsoară prin nivelul de epuizare al individului, ci prin capacitatea acestuia de a-și valorifica potențialul maxim de pe o poziție de echilibru, reziliență și autonomie psihologică.

CONCLUZIE GENERALĂ

Radiografia sistematică și critică a fenomenului supra-performanței (*overachievement*), demontează mitul conform căruia urmărirea absolută a succesului academic și profesional reprezintă o traiectorie liniară către împlinirea personală. Investigația a demonstrat că, în spatele vitrinei sclipitoare a rezultatelor de top, se ascunde adesea un mecanism psihologic fragil, guvernat de standarde nerealiste, anxietate de eșec și o stimă de sine profund condiționată de metrici externe.

Sinteza argumentelor dezvoltate fundamentează următoarele concluzii de ansamblu:

- **Demascarea paradoxului excelenței:** Supra-performanța nu este sinonimă cu performanța optimă. În timp ce a doua reprezintă o manifestare sănătoasă a potențialului și a motivației intrinseci, supra-performanța clinică funcționează ca o strategie de supraviețuire emoțională și de evitare a respingerii. Atunci când valoarea personală este redusă la cifre – fie ele note în catalog sau indicatori de performanță (KPI) organizaționali –, individul devine prizonierul unei curse epuizante, unde succesul nu mai aduce satisfacție, ci doar o scutire temporară de sub spectrul eșecului.
- **Costul uman și patologia presiunii:** Dimensiunea critică și umană explorată a evidențiat severitatea costurilor asociate acestui fenomen. Burnout-ul școlar și academic, sechestrul amigdalian indus de anxietatea de performanță și climatul opresiv al examenelor de mare miză nu reprezintă simple „efecte secundare” colaterale, ci rezultate directe ale unui sistem de valori profund deformat. Societatea contemporană riscă să sacrifice sănătatea mintală a tinerilor pe altarul unor ierarhii adesea artificiale.
- **Urgența abordării sistemice și sustenabile:** Soluțiile identificate subliniază faptul că evadarea din capcana supra-performanței nu înseamnă abandonarea ambiției sau plafonarea în mediocritate, ci **redefinirea excelenței în termeni de sustenabilitate**. Această tranziție nu se poate realiza izolat. Ea reclamă o acțiune sinergică: la nivel individual, prin reconfigurarea cognitivă și alfabetizarea emoțională a tinerilor; la nivel micro-social, prin rețele de sprijin conștiente formate din părinți democratici și profesori centrați pe proces; iar la nivel macro-structural, prin reforme instituționale care să valorizeze starea de bine (*well-being*) și dezvoltarea socio-emoțională în egală măsură cu cea cognitivă.

În concluzie, tragem un semnal de alarmă și, în același timp, propunem un manifest conceptual. O societate cu adevărat evoluată și rezilientă nu este cea care își maximizează indicii de producție sau mediile generale prin epuizarea resurselor umane, ci aceea care cultivă performeri capabili să își atingă potențialul maxim de pe o poziție de stabilitate interioară, autonomie și respect profund față de propria umanitate. Adevăratul succes nu constă în a nu cădea niciodată, ci în a avea resursele interne de a te ridica, păstrându-ți intactă bucuria de a cunoaște și de a evolua.

BIBLIOGRAFIE

- **Baumrind, D.** (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95. doi.org

- **Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- **Goleman, D.** (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- **Maslach, C.** (1998). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- **Neff, K. D.** (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow.

Valențele art-terapeutice ale literaturii pentru copii în procesul de integrare școlară a elevilor cu CES

profesor educație timpurie Axinia Vasilica
profesor educație timpurie Daniela Costea
G.P.P „Prichindel” Suceava

Într-un sistem educațional care aspiră la incluziune, povestea devine o formă de terapie colectivă, în care toți elevii cresc împreună — în empatie, imaginație și umanitate.

Literatura pentru copii are o valoare pedagogică și terapeutică deosebită în lucrul cu elevii cu CES. Ea deschide spații de comunicare și înțelegere, susține procesul de integrare socială și emoțională și oferă tuturor copiilor, indiferent de abilități, șansa de a descoperi puterea vindecătoare a cuvântului artistic.

Literatura pentru copii e una din formele cele mai expresive ce e capabilă să exploreze diversitatea. Copiii sunt de mult timp obișnuiți să întâlnească, în basme și în povestirile fantastice, toate figurile diversității, reprezentate nu doar de aparițiile înfricoșătoare (de exemplu vrăjitoare, balauri, zmei, căpcăuni, lupi), dar și de eroi și eroine care de multe ori sunt ascunși sub forma unor animale sau au diferite diformități (Prichindel, Bestia, Prinţul fermecat, Rățușca cea urâtă).

De multe ori însă, printre temele cele mai interesante ce caracterizează literatura pentru copii, sunt tocmai conflictele dintre abilități și dizabilități, dintre forță și slăbiciune, dintre bunătate și răutate.

Când autorul descrie aventurile unui personaj dizabil cu ajutorul metaforelor de identitate acestea sfârșesc prin a influența imaginația copiilor. Acest fapt are o importantă relevanță pedagogică ce nu trebuie subevaluată. Identitatea dizabilului se formează prin felul în care are loc raportul cu ceilalți și cu imaginația lor.

O imaginație trebuie hrănită atât de experiențe concrete, cât și de metafore și reprezentări întâlnite în poveștile cu care intră în contact. Aceasta semnifică că, în construirea propriei identități, dizabilul folosește (uneori e constrâns să folosească), cuvinte, gesturi, tăceri pe care alții, considerați „normali”, le folosesc ei înșiși în relația cu dizabilul. Și acele cuvinte, gesturi, acele tăceri nu sunt întâmplătoare, ci sunt acțiuni derivate din antrenarea imaginației, cu ajutorul căreia poate fi eliminată marginalizarea dizabilității, și integrarea și acceptarea unei persoane diverse. O persoană ce devine la final recunoscută ca un personaj complex, ce nu mai este victima prejudecăților.

Basmele, poveștile și povestirile sunt deosebit de utile pentru dezvoltarea imaginației, a capacității de înțelegere a situațiilor de viață, pentru transmiterea unor valori, pentru acceptarea diversității umane, pentru sporirea încrederii în forțele proprii, toate acestea realizându-se prin identificarea cu protagoniștii care reușesc în ciuda tuturor obstacolelor întâlnite să depășească situațiile critice din viață.

Pentru grădiniță, abordarea art-terapeutică prin literatură trebuie să fie vizuală, ludică și afectivă, adaptată nivelului de înțelegere al copiilor mici. Povestea devine o poartă spre joc, autocunoaștere și relaționare. Iată câteva exemple concrete de activități și povești potrivite pentru copii cu CES (dar benefice și pentru întregul grup):

- ***Ursuleţul care voia să fie altcineva***

Temă: acceptarea de sine, încrederea în propriile calități.

- ***Culoarea emoţiilor*** **de Anna Llenas**

Temă: recunoașterea și exprimarea emoțiilor.

- ***Omida mâncăcioasă* de Eric Carle**

Temă: schimbare, creștere, răbdare.

- ***Elefănţelul Elmer* de David McKee**

Temă: unicitate, prietenie, integrare.

- ***Povestea cu pinguinul speriat de întuneric***

Temă: depășirea fricii

În încercarea de a folosi o poveste în scopul acceptării diversității, atât de copilul dizabil, cât și de ceilalți copii, o alegere bună a acesteia trebuie să țină cont de următoarele criterii:

–să oglindească problema sau aspectul semnificativ din prezentul copilului, astfel încât acesta să se simtă înțeles, să se recunoască în situația din poveste și chiar să spună spontan „Și eu fac la fel! Și mie mi s-a întâmplat la fel!”;

–să existe un model, un personaj pozitiv cu care copilul se va putea identifica, astfel încât să realizeze că nu este singurul care se confruntă cu acea situație de viață și să realizeze că dificultățile pot fi depășite cu încredere și curaj,

–să fie pe cât posibil amuzantă, jucăușă, deoarece umorul și spiritul ludic scad tensiunea și îl ajută pe copil să ia distanţă față de problema lui, să o vadă din altă perspectivă și să o perceapă ca pe ceva mult mai ușor de abordat decât părea inițial;

–să conțină aspecte educative exprimate ca bunătate și empatie față de dilemele, preocupările, dificultățile personajului și față de perspectiva lui asupra vieții;

–să ofere cât mai multe alternative, posibile soluții de rezolvare, iar pentru realizarea acestei cerințe, se pot selecta mai multe povești care abordează altfel aceeași tematică din alt unghi, care au altă viziune;

–poate conține ilustrații pentru a ajuta copiii să se conecteze prin mai multe simțuri și funcții psihice la mesajul transmis: auditiv și vizual, ca simțuri, precum și emoțional și cognitiv, ca și funcții psihice.

–atunci când povestea este foarte lungă adultul poate face un rezumat pentru a facilita înțelegerea;

–atunci când copilul întrerupe și dorește el să spună povestea după ilustrații, putem face o înțelegere cu el: mai întâi spune copilul și adultul ascultă, apoi se inversează rolurile

–se poate apela la figurine, jucării sau desene făcute de adult și copil împreună pentru ilustrarea poveștii sub formă de teatru de păpuși sau de joc;

–este foarte important să i se dea posibilitatea copilului să caute și alte finaluri la povestea aleasă sau la momentele critice din poveste

–se recomandă poveștile, basmele și povestirile persoanelor de orice vârstă deoarece copilul și adolescentul din noi dăinuie toată viața și poate reprezenta atât sursa de suferință, conflicte, dificultăți relaționale, nefericire, nesiguranță dacă este un copil rănit, cât și sursa spontaneității, jocului, creativității, bucuriei prezentului dacă este un copil care a primit dragoste și disciplină de la mama și tatăl lui.

Dacă poveștile sunt adaptate în mod particular pentru a ajuta copilul să-și construiască propria viziune a lumii și să își formeze un sistem de valori, trebuie subliniat modul în care literatura pentru copii tratează problema handicapului și a marginalizării în general.

E important să menționăm în primul rând că o caracteristică fundamentală a literaturii pentru copii e aceea de a traversa granița dintre conștient și inconștient, într-o dimensiune în care simbolul are o funcție evidentă.

Reprezentarea simbolică ascunde aspecte ale realității prea crude sau neplăcute, fără a le elimina totuși. Copilul reușește să interpreteze motivele și conținuturile care i-au fost propuse în formă simbolică, descoperind pe rând noi semnificații și analogii cu situațiile conflictuale pe care le întâlnește în viața reală. De aceea, problema dizabilității și diversității, considerată o situație neplăcută, își asumă în povești o funcție simbolică.

Profesorul devine un mediator terapeutic al poveștii. El nu este terapeut în sens clinic, dar poate facilita exprimarea emoțională prin lectură conștientă, întrebări deschise și abordări empatice. Alegerea textelor potrivite – scurte, simbolice, cu teme precum prietenia, identitatea, frica, curajul sau acceptarea – este esențială pentru eficiența activității.

Colaborarea cu profesorul de sprijin și consilierul școlar poate transforma lectura într-o experiență cu valențe formative profunde, integrând arta, educația și terapia într-un demers comun.

BIBLIOGRAFIE

- Bonchiş, E. 1977, *Studierea imaginii de sine în copilărie şi preadolescenţă*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea,.
- Wallon, H. 1975, *Evoluţia psihologică a copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
-
- http://www.gradinite.com/site/Articole/detalii/1067-care-este-rolul-psihologic-al-povestilor--psihologie.html
-

Excelență și performanță în educație

Profesor învățământ primar Baltă Mirela
Școala Gimnazială Nr.13 Botoșani

Excelența și performanța în educație reprezintă repere importante ale unui sistem școlar orientat spre progres, echitate și dezvoltarea integrală a elevului. Ele nu se reduc la note mari sau la rezultate obținute în competiții, ci presupun valorificarea potențialului fiecărui copil, formarea autonomiei și construirea unui climat educațional în care efortul, curiozitatea și colaborarea sunt încurajate. Articolul prezintă câteva repere teoretice și propune practici didactice prin care excelența poate deveni un demers accesibil și sustenabil.

Cuvinte-cheie: excelență educațională, performanță școlară, învățare diferențiată, feedback, evaluare formativă, incluziune.

Educația de calitate urmărește mai mult decât transmiterea de informații și verificarea reproducerii acestora. Școala are responsabilitatea de a crea contexte în care elevii învață să gândească, să formuleze întrebări, să rezolve probleme, să comunice și să își asume responsabilitatea pentru propriul parcurs. În acest cadru, excelența și performanța sunt concepte complementare: performanța descrie nivelul rezultatelor raportate la obiective și la progresul realizat, în timp ce excelența exprimă preocuparea constantă pentru calitate, dezvoltare și depășirea propriilor limite.

O abordare autentică a excelenței pornește de la ideea că elevii nu au același ritm, aceleași interese sau aceleași puncte forte. De aceea, rezultatele trebuie interpretate în raport cu punctul de plecare al fiecărui copil, cu oportunitățile de învățare și cu sprijinul de care acesta beneficiază. Școala performantă nu este doar aceea în care unii elevi obțin rezultate deosebite, ci și aceea care îi ajută pe toți copiii să progreseze.

Teoriile contemporane ale învățării evidențiază rolul activ al elevului în construirea cunoașterii. Din perspectivă constructivistă, învățarea devine mai profundă atunci când noile informații sunt conectate cu experiențele anterioare, iar copilul este implicat în explorare, dialog și rezolvare de situații-problemă. Profesorul nu renunță la rolul său de ghid, ci proiectează situații relevante, oferă sprijin și îi conduce pe elevi spre înțelegere și autonomie.

Un alt reper important îl constituie teoria mentalității de creștere, asociată cercetărilor lui Carol S. Dweck. Conform acestei perspective, capacitățile pot fi dezvoltate prin efort, strategii potrivite, feedback și perseverență. În clasă, această idee se reflectă în valorizarea progresului și a procesului de învățare, nu doar a rezultatului final. Mesaje precum „Ai găsit o strategie eficientă” sau „Să analizăm ce poți îmbunătăți” îi ajută pe elevi să privească greșeala ca pe o sursă de informații, nu ca pe o dovadă a lipsei de aptitudini.

Perspectiva învățării sociale subliniază, la rândul ei, importanța modelării, a colaborării și a învățării prin observarea celorlalți. Lucrul în perechi, explicarea unei soluții colegilor și discutarea strategiilor folosite dezvoltă atât competențe cognitive, cât și abilități de comunicare și cooperare. În plus, teoria autodeterminării atrage atenția asupra nevoii elevilor de autonomie, competență și relaționare. Motivația este susținută atunci când sarcinile au sens, copilul are posibilitatea de a face alegeri adecvate și simte că aparține unei comunități care îl sprijină.

Din aceste perspective rezultă că performanța nu poate fi impusă exclusiv prin presiune sau recompense. Ea se construiește prin obiective clare, așteptări realiste și înalte, relații educaționale sigure și oportunități repetate de exersare. Excelența este, astfel, un proces, nu o etichetă rezervată unui număr restrâns de elevi.

Prima direcție de acțiune este proiectarea diferențiată a învățării. Profesorul poate păstra aceleași obiective esențiale pentru întreaga clasă, oferind însă sarcini cu niveluri diferite de sprijin și complexitate. Unii elevi pot consolida achizițiile prin exerciții ghidate, în timp ce alții pot primi probleme deschise, sarcini de transfer sau activități de cercetare. Diferențierea nu înseamnă diminuarea așteptărilor, ci adaptarea căilor prin care elevii ajung la învățare.

O practică eficientă este învățarea prin proiecte și investigație. De exemplu, într-un proiect despre mediu, elevii pot observa o problemă, pot colecta informații, pot formula soluții și pot prezenta rezultatele. Activitatea integrează cunoștințe din mai multe domenii și oferă ocazii de aplicare practică. Profesorul stabilește criterii de reușită, distribuie responsabilități și urmărește atât produsul final, cât și procesul: colaborarea, documentarea, argumentarea și capacitatea de a revizui ideile.

A doua direcție esențială este evaluarea formativă. Evaluarea nu ar trebui să apară numai la finalul unei unități de învățare, ci să ofere permanent informații despre ce a fost înțeles și ce necesită clarificare. Întrebările de verificare, biletele de ieșire, autoevaluarea, portofoliul și discuțiile individuale îl ajută pe profesor să ajusteze predarea. Feedbackul eficient este specific, clar și orientat spre următorul pas: identifică reușita, precizează ce poate fi îmbunătățit și propune o strategie de lucru.

Obiectivele de învățare trebuie comunicate într-un limbaj accesibil. Când elevii știu ce au de învățat și cum își pot verifica progresul, devin mai implicați și mai capabili să își regleze activitatea. Autoevaluarea și interevaluarea pot fi introduse gradual, prin grile simple, întrebări de reflecție și exemple de răspunsuri. Aceste practici nu înlocuiesc responsabilitatea profesorului, ci dezvoltă capacitatea elevilor de a înțelege calitatea propriei munci.

Excelența presupune și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Perseverența, gestionarea emoțiilor, empatia și capacitatea de a cere ajutor influențează participarea la învățare. Un climat în care întrebările sunt binevenite, iar greșelile sunt analizate cu respect reduce teama de eșec și favorizează asumarea unor provocări. Profesorul poate modela comunicarea respectuoasă, poate organiza reflecții scurte după activități și poate încuraja elevii să stabilească obiective personale de progres.

În același timp, școala trebuie să identifice și să susțină elevii cu aptitudini deosebite, fără a neglija copiii care întâmpină dificultăți. Cluburile tematice, concursurile, atelierele, activitățile interdisciplinare și mentoratul pot extinde oportunitățile pentru elevii interesați de un domeniu. Pentru cei care au nevoie de sprijin suplimentar sunt importante intervențiile remediale, explicațiile alternative, exercițiul sistematic și colaborarea cu familia și specialiștii. Echitatea nu presupune oferirea aceluiași lucru tuturor, ci asigurarea sprijinului potrivit pentru ca fiecare copil să poată progresa.

Relația dintre școală și familie influențează atitudinea copilului față de învățare. Comunicarea eficientă presupune schimb de informații, obiective comune și delimitarea responsabilităților. Părinții pot sprijini printr-un program echilibrat, încurajarea efortului și interesul față de ceea ce învață copilul, fără a prelua sarcinile acestuia. Profesorul oferă îndrumare și feedback, iar elevul rămâne participantul principal la propria formare.

La nivelul școlii, excelența poate fi consolidată prin colaborarea între cadrele didactice, schimbul de bune practici și analiza rezultatelor. Observarea lecțiilor, proiectarea în echipă și reflecția asupra activităților permit identificarea strategiilor eficiente și adaptarea lor la nevoile reale ale elevilor. Rezultatele la teste și concursuri sunt repere utile, dar trebuie completate cu indicatori precum progresul individual, participarea, autonomia, creativitatea și calitatea relațiilor din clasă.

Excelența și performanța în educație se construiesc printr-un echilibru între rigoare și sprijin, obiective clare și flexibilitate, evaluare și reflecție. Teoriile învățării oferă repere pentru înțelegerea motivației și a dezvoltării, iar practicile didactice transformă aceste principii în experiențe concrete: diferențiere, proiecte, feedback formativ,

autoevaluare și colaborare. O educație orientată spre excelență nu urmărește uniformizarea elevilor, ci dezvoltarea potențialului fiecăruia. Cea mai relevantă performanță este progresul susținut, însoțit de curiozitate, responsabilitate și dorința de a învăța pe tot parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE

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

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

3. Dewey, J. (2000). Democrație și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică.

4. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House.

Excelență la ora de limba și literatura română: învățarea prin proiect, instrumente digitale și inteligența artificială

Profesor Beșa Mihaela
Colegiul Economic ”Dimitrie Cantemir” Suceava
Argument

Excelența în educație este asociată, de obicei, cu olimpiadele și cu mediile mari. În practica de la clasă am ajuns să o înțeleg mai larg: ca efort constant de a-l duce pe fiecare elev cu un pas mai departe decât punctul din care a pornit, în lectură, în scris și în gândire. Datele recente arată cât de necesară este această perspectivă. La evaluarea PISA 2025, ale cărei rezultate au fost publicate în septembrie 2026, elevii români de 15 ani au obținut 413 puncte la citire, cu aproape 50 de puncte sub media OCDE; aproape jumătate dintre ei s-au situat sub nivelul minim de competență, iar ponderea celor cu performanțe înalte a fost de aproximativ 1% (OECD, 2026). Pentru profesorul de limba și literatura română din liceu, cifrele acestea nu sunt o statistică îndepărtată: sunt elevii care intră în clasa a IX-a.

În același timp, anul școlar 2026–2027 aduce la clasa a IX-a o programă nouă, care cere explicit „utilizarea responsabilă și reflexivă a mediilor digitale și a inteligenței artificiale” și care recomandă, printre activitățile de învățare, proiectul de grup, jurnalul de lectură, dezbaterea, podcastul și produsele multimedia (MEC, 2026). Ceea ce până de curând ținea de inițiativa fiecărui profesor devine, așadar, parte din curriculumul oficial.

Articolul de față prezintă trei direcții de lucru pe care le folosesc la orele de liceu și care se sprijină una pe alta: învățarea prin proiect, instrumentele digitale și utilizarea critică a inteligenței artificiale. Proiectul dă cadrul și sensul, instrumentele digitale dau mijloacele, iar inteligența artificială, tratată ca obiect de studiu și nu ca scurtătură, dă prilejul exersării spiritului critic. Secțiunea a patra le reunește într-un singur proiect, descris pas cu pas.

1. Învățarea prin proiect

Didactica actuală a literaturii așază în centru cititorul și dezvoltarea lui personală și înțelege textul literar ca discurs complex despre lume și despre condiția umană, deschis unor interpretări plurale (Pamfil, 2016; Sâmihăian, 2014). Proiectul este forma de organizare care traduce cel mai bine această viziune în practică, pentru că mută accentul de pe reproducerea unui comentariu pe construirea unui produs cu public real. Literatura de specialitate descrie câteva condiții ale unui proiect de calitate: o întrebare provocatoare, investigație susținută, autenticitate, libertatea elevilor de a alege, reflecție, critică și revizuire, un produs prezentat public (Larmer, Mergendoller și Boss, 2015). Le folosesc ca listă de verificare ori de câte ori proiectez o unitate de învățare. Prezint în continuare trei exemple.

„Redacția «Daciei literare»” (clasa a IX-a). Clasa devine redacția unei reviste din 1840 mutate în prezent. Întrebarea de pornire este: „Ce ar păstra și ce ar schimba un tânăr de azi din programul «Daciei literare»?”. O echipă rescrie articolul-program pe înțelesul unui cititor contemporan, alta realizează interviuri imaginare cu scriitori pașoptiști, documentate din surse indicate, a treia scrie pagina de recenzii la textele studiate, iar a patra se ocupă de machetă și de ilustrație. Proiectul durează trei săptămâni și se încheie cu un număr de revistă în format digital, prezentat unei alte clase.

„Procesul lui Ghiță” (clasa a X-a). Pornind de la nuvela „Moara cu noroc”, clasa se organizează ca o instanță: acuzare, apărare, martori (personajele), juriați și grefieri. Fiecare echipă își construiește dosarul exclusiv din text:

citate, cronologia faptelor, contradicții între ce spune și ce face personajul. Rolurile se trag la sorți, astfel încât elevii ajung uneori să apere o poziție cu care nu sunt de acord, exercițiu valoros de argumentare și de empatie intelectuală. Regula de bază este că orice afirmație se sprijină pe o trimitere exactă la operă. Jurații își motivează verdictul în scris, iar pledoariile sunt înregistrate și publicate ca episod de podcast al clasei. Într-un singur demers se întâlnesc lectura atentă, scrierea creativă (depozițiile martorilor), dezbaterea și redactarea textului argumentativ.

„Harta literară a locului” (clasele a XI-a și a XII-a). Elevii documentează locurile din localitate și din regiune legate de scriitori, de opere și de instituții culturale și le așază pe o hartă digitală interactivă: fiecare punct primește un text scurt de prezentare, un citat și sursele consultate. Proiectul îi scoate din manual, îi pune în legătură cu biblioteca, cu muzeul și cu arhiva locală și le arată că literatura studiată la clasă are o geografie apropiată de a lor.

Trei lucruri fac diferența dintre un proiect reușit și unul formal. Primul este întrebarea de pornire, care trebuie să fie o problemă autentică, nu o temă de referat. Al doilea este calendarul cu etape scurte și cu un punct de verificare la fiecare: plan, documentare, primă formă, revizuire, prezentare. Al treilea este evaluarea, realizată cu o grilă pe care elevii o cunosc de la început și care acoperă atât produsul, cât și procesul: contribuția individuală, colaborarea, respectarea termenelor, calitatea surselor. Învățarea prin cooperare își atinge scopul doar atunci când răspunderea fiecărui membru rămâne vizibilă (Oprea, 2006); de aceea, autoevaluarea și evaluarea reciprocă intră în notă cu o pondere mică, dar suficientă pentru a fi luate în serios.

Proiectul este și cel mai bun cadru de diferențiere pe care îl cunosc. Elevii capabili de performanță preiau sarcinile cu grad ridicat de complexitate – coordonarea editorială, documentarea din surse primare, redactarea studiului introductiv – și duc adesea tema mai departe, spre concursuri și sesiuni de comunicări. Elevii cu dificultăți găsesc, la rândul lor, un rol în care pot reuși și prin care contribuie vizibil la rezultatul comun. Programa clasei a IX-a recomandă, de altfel, ca anul să se încheie cu un proiect dedicat unor personalități reprezentative pentru epoca lor (MEC, 2026), ceea ce oferă un cadru firesc pentru astfel de demersuri.

2. Instrumentele digitale în sprijinul învățării

Folosesc tehnologia după un criteriu simplu: un instrument digital își are locul în lecție doar dacă îl ajută pe elev să facă ceva ce nu putea face la fel de bine cu pixul și caietul. Privite astfel, instrumentele se ordonează firesc după etapele unui proiect.

În etapa de *documentare*, dicționarele și bibliotecile digitale, de la dexonline la arhivele de presă veche, transformă verificarea unui sens sau a unei surse într-un gest obișnuit. În etapa de *colaborare*, peretele virtual (Padlet) adună ideile, citatele și întrebările echipelor, iar documentele partajate, cu istoricul versiunilor, îmi arată cine ce a scris și când, ceea ce face evaluarea contribuției individuale mult mai corectă. În etapa de *creație*, aplicațiile de design (Canva) servesc la realizarea unor produse care cer sinteză: macheta revistei, coperta alternativă a unui roman, afișul unui spectacol după „O scrisoare pierdută”, infograficul unui curent literar. Pentru *argumentare*, o aplicație precum Mindmap permite construirea unei hărți a argumentelor, în care fiecare afirmație primește ramuri „pro” și „contra”; echipele din „Procesul lui Ghiță” își pregătesc astfel pledoariile. Pentru *feedback*, sondajele în timp real (Mentimeter) deschid ora cu un nor de cuvinte sau cu un vot asupra unei întrebări de interpretare, reluat la final pentru a vedea ce s-a schimbat.

Dintre instrumentele mai noi, trei s-au dovedit deosebit de utile. Podcastul literar, înregistrat cu telefonul și montat într-o aplicație gratuită, îi obligă pe elevi să scrie un scenariu, să își asculte propria exprimare și să observe diferența dintre textul scris și cel rostit. Harta digitală interactivă dă proiectelor de documentare locală o formă care poate fi arătată comunității. În sfârșit, asistenții de documentare care lucrează exclusiv pe sursele încărcate de utilizator, precum Gemini Notebook (fostul NotebookLM), pot genera, pornind de la fișele și de la textele clasei, un

rezumat audio sau o hartă mentală. Nu îi folosesc ca înlocuitor al lecturii, ci ca material de analizat: elevii ascultă rezumatul generat pentru un text pe care l-au citit deja și notează ce a omis, ce a simplificat și ce a înțeles greșit. Exercițiul îi învață să citească orice sinteză cu o neîncredere metodică, atitudine de care au nevoie în fața oricărei informații găsite online.

Două precauții însoțesc toate aceste utilizări. Prima privește echitatea: activitățile digitale se desfășoară în clasă sau în laborator, în perechi ori în grupuri, astfel încât niciun elev să nu depindă de dispozitivul sau de conexiunea de acasă. A doua privește protecția datelor: lucrăm, pe cât posibil, cu conturile școlii, nu publicăm imagini sau date personale ale elevilor și verificăm condițiile de utilizare ale fiecărei platforme.

3. Inteligența artificială la ora de română

Elevii de liceu folosesc deja asistenți conversaționali bazați pe inteligență artificială generativă, cu sau fără acordul nostru. Întrebarea utilă nu mai este dacă îi lăsăm, ci ce îi învățăm să facă cu ei. Ghidul UNESCO dedicat acestui subiect propune o abordare centrată pe om, în care instrumentul este validat pedagogic și rămâne subordonat judecății elevului și a profesorului (Miao și Holmes, 2023), iar noua programă merge în aceeași direcție, recomandând inclusiv compararea analizelor proprii cu cele generate automat și reflecția scrisă asupra limitelor acestor instrumente (MEC, 2026). Pornind de aici, am construit cinci tipuri de activități.

a) „Vânătoarea de erori”. Proiectez un comentariu generat de un asistent IA despre un text studiat. În perechi, elevii verifică fiecare afirmație în operă și o marchează: susținută de text, vagă, greșită sau inventată. Descoperă adesea citate aproximative ori inexistente, confuzii între personaje și formulări generale care s-ar potrivi oricărui roman. Apoi rescriu un paragraf, adăugând dovezile care lipseau.

b) Interviul cu personajul. Asistentul primește instrucțiunea de a răspunde în rolul unui personaj. Elevii pregătesc întrebările, conduc interviul și fac apoi ceea ce contează cu adevărat: judecă fidelitatea răspunsurilor. Ce replici pot fi susținute cu textul? Unde apar anacronisme sau trăsături pe care autorul nu i le-a dat personajului?

c) Rescrierea asistată. Un fragment de cronică este transpus în româna contemporană mai întâi de elevi, apoi de un instrument IA. Compararea celor două versiuni deschide o discuție de limbă greu de obținut altfel: ce arhaisme s-au pierdut, ce nuanțe au fost aplatizate, ce a fost redat greșit.

d) Partenerul de feedback. După ce au scris în clasă, de mână, prima formă a unui text argumentativ, elevii pot cere asistentului trei observații pe criterii date (structură, calitatea argumentelor, exprimare), cu precizarea expresă de a nu rescrie textul. Elevul decide ce acceptă și își motivează decizia într-o scurtă notă de reflecție.

e) Instrucțiunea ca exercițiu de limbă. Formularea unei cerințe clare pentru un instrument IA presupune precizie lexicală, context, destinatar și scop, adică tocmai componentele situației de comunicare. Elevii compară răspunsurile obținute la o instrucțiune vagă și la una bine construită și deduc singuri regulile.

Toate aceste activități funcționează în interiorul unui set de reguli stabilite cu clasa la începutul anului: munca proprie vine înaintea oricărui ajutor; orice utilizare se declară (ce instrument, pentru ce, ce am păstrat); tot ce produce mașina se verifică în text sau în surse; nu se introduc date personale; se respectă condițiile de vârstă ale fiecărei platforme. În proiecte, inteligența artificială este permisă doar în roluri anunțate dinainte, de pildă pentru generarea unei prime liste de întrebări de interviu, pe care echipa o selectează și o rescrie. Evaluarea s-a schimbat și ea: acord mai multă pondere procesului (planuri, ciorne, redactare în clasă, susținere orală) și mai puțină textului adus de acasă.

Riscurile sunt reale și le discut deschis cu elevii: informația inventată, prezentată cu aceeași siguranță ca aceea corectă; uniformizarea stilului; tentația de a sări peste efortul din care se naște, de fapt, învățarea. Tocmai de aceea

ora de română este un loc potrivit pentru educația în acest domeniu: aici se exersează lectura atentă, verificarea sursei, nuanța și vocea proprie, adică tot ce un text generat automat nu poate garanta.

4. Cele trei direcții într-un singur proiect: desfășurare și evaluare

Pentru a arăta cum se leagă între ele cele trei direcții, descriu pe etape proiectul „Redacția «Daciei literare»", ce poate fi desfășurat din acest an școlar la clasa a IX-a pe parcursul a trei săptămâni, în nouă ore de curs.

Săptămâna întâi: lansare și documentare. Prima oră este dedicată lecturii integrale a „Introducției" la „Dacia literară" și formulării întrebării de pornire. Elevii notează pe peretele virtual al clasei ce au înțeles, ce nu au înțeles și ce i-a surprins. Echipele se constituie după interese, își aleg rubrica și își împart rolurile: redactor-șef, documentarist, redactor, corector, grafician. În orele următoare se lucrează pe surse: fragmente din scriitorii pașoptiști studiați, pagini de presă veche din bibliotecile digitale, dicționare online pentru cuvintele ieșite din uz. Fiecare echipă încheie săptămâna cu un plan de o pagină și cu lista surselor, pe care le citesc și le returnez cu observații.

Săptămâna a doua: redactare. Prima formă a fiecărui text se scrie în clasă, de mână sau în documentul partajat al echipei, fără niciun instrument de inteligență artificială. Abia după aceea intervin cele două roluri anunțate dinainte. Echipa de interviuri cere unui asistent IA o listă de douăzeci de întrebări pentru Mihail Kogălniceanu, păstrează cel mult cinci și explică în scris de ce le-a respins pe celelalte: prea generale, anacronice sau fără legătură cu textele citite. Echipa care rescrie articolul-program își compară versiunea cu una generată automat și notează, într-un tabel cu două coloane, ce a câștigat și ce a pierdut fiecare. Săptămâna se încheie cu o „ședință de redacție": echipele își schimbă textele între ele și își oferă observații după regula „două aprecieri și o întrebare".

Săptămâna a treia: revizuire, machetare, prezentare. Textele sunt revizuite pe baza observațiilor primite, corectorii verifică ortografia și punctuația cu ajutorul dicționarelor online, iar graficienii asamblează macheta într-o aplicație de design. În ultima oră, revista este prezentată unei clase invitate, care votează, printr-un sondaj în timp real, articolul cel mai convingător și adresează întrebări redacției. Fiecare elev completează apoi o fișă de reflecție cu trei rubrici: ce am făcut eu, ce am învățat, ce aș face altfel.

Evaluarea. Nota fiecărui elev rezultă din patru criterii, comunicate din prima oră: calitatea conținutului (fidelitatea față de textele studiate, corectitudinea informației, folosirea surselor) – 40%; calitatea exprimării (claritate, coerență, respectarea normelor limbii) – 30%; procesul (respectarea etapelor, contribuția individuală vizibilă în istoricul documentului, colaborarea) – 20%; reflecția (fișa finală și declarația privind utilizarea instrumentelor digitale) – 10%. Fiecare criteriu are descriptori pe trei niveluri, astfel încât elevul să știe dinainte cum arată o lucrare foarte bună. Ponderea acordată procesului și reflecției are un rol precis: îl răsplătește pe elevul care a muncit constant și descurajează soluția textului preluat de-a gata.

Dificultățile sunt previzibile și pot fi prevenite. Prima este timpul: nouă ore înseamnă mult într-un an cu trei ore pe săptămână, de aceea proiectul înlocuiește, nu dublează, lecțiile despre pașoptism, iar conținuturile programei sunt parcurse chiar prin sarcinile de lucru. A doua este implicarea inegală, pe care o limitează rolurile precise și istoricul documentelor. A treia este accesul la tehnologie: toate etapele digitale au loc la școală, iar pentru macheta revistei există și varianta pe hârtie, la fel de valoroasă.

Același tipar – text citit integral, întrebare de pornire, roluri, primă formă scrisă fără ajutor, instrumente digitale și inteligență artificială în momente anunțate, public real, reflecție – se poate aplica oricărei unități de învățare. Se schimbă doar opera și produsul final: un dosar de proces, o hartă, un episod de podcast.

Concluzii

Cele trei direcții descrise au un numitor comun: îl pun pe elev în situația de a produce sens, nu de a-l prelua. Proiectul îi dă o întrebare care merită cercetată și un public pentru care merită să scrie. Instrumentele digitale îi dau mijloacele de a se documenta, de a colabora și de a crea. Inteligența artificială, folosită cu reguli clare, îi dă ocazia să își exerseze spiritul critic exact acolo unde va avea cel mai mult nevoie de el. Am observat că aceleași activități îi servesc deopotrivă pe elevii pregătiți pentru performanță și pe cei care abia își recapătă încrederea în lectură, pentru că fiecare poate intra în ele de la nivelul său.

Excelența, așa cum o înțeleg din experiența de la catedră, nu se măsoară doar în premii, ci și în numărul elevilor care pleacă din liceu citind cu atenție, scriind limpede și gândind pe cont propriu. Este o țintă la care se ajunge prin lucruri mici, făcute bine și repetate.

BIBLIOGRAFIE

1. Oprea, C.-L., 2006, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

2. Pamfil, A., 2016, *Didactica literaturii. Reorientări*, Editura Art, București.

3. Sâmihăian, F., 2014, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București.

4. Miao, F., Holmes, W., 2023, *Guidance for generative AI in education and research*, UNESCO, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

5. Ministerul Educației și Cercetării (MEC), 2026, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasa a IX-a, trunchi comun*, aprobată prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 3.224/17.02.2026, Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 141 bis/24.02.2026, https://www.edu.ro/press_rel_11_2026 (accesat la 05.10.2026).

6. OECD, 2026, *PISA 2025 Results (Volume I)*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html

Teatrul în grădiniță- instrument educațional complex

Profesor pentru educație timpurie Blîndu Alexandra
Grădinița cu Program Normal „Obcini” Suceava
„Teatrul nu schimbă lumea, dar poate schimba oamenii. Iar oamenii, uneori, pot schimba lumea.” (Ducu Darie)

Am ales să abordez tema teatrului în grădiniță, datorită impactului pozitiv pe care acest mijloc de expresie artistică îl are asupra dezvoltării copilului preșcolar. Teatrul este mai mult decât un simplu act ludic, întrucât devine un instrument educațional complex, capabil să susțină dezvoltarea limbajului copiilor și a comportamentelor socio-emoționale, contribuind în aceeași măsură și la modelarea personalității în primii ani de viață.

Interesul pentru această temă s-a concretizat în elaborarea lucrării mele pentru obținerea Gradului Didactic I, demers care mi-a oferit oportunitatea de a aprofunda rolul activităților teatrale în procesul educațional desfășurat la nivel preșcolar. Cercetarea realizată a evidențiat potențialul formativ al teatrului ca modalitate de învățare prin experiență, exprimare și interacțiune, subliniind importanța sa în stimularea comunicării, dezvoltarea empatiei, consolidarea încrederii în sine și formarea abilităților de cooperare. În acest context, teatrul se conturează nu doar ca mijloc de valorificare a potențialului artistic al copilului, ci și ca oportunitate de învățare activă, în care fiecare experiență scenică poate deveni un prilej de autocunoaștere, explorare și dezvoltare personală.

Pornind de la aceste premise, consider că integrarea teatrului în activitățile din grădiniță reprezintă o direcție valoroasă a educației timpurii, oferindu-i copilului posibilitatea de a învăța într-un cadru stimulativ, securizant și apropiat de universul său afectiv. Prin joc de rol, dramatizare, interpretarea personajelor și construirea unor situații imaginare, copilul își exersează limbajul, își exprimă emoțiile, învață să îi înțeleagă pe ceilalți și descoperă noi modalități de raportare la lumea înconjurătoare.

Astfel, teatrul poate deveni o punte între educație și artă, între cunoaștere și emoție, contribuind la realizarea unui demers educațional centrat pe copil, pe nevoile sale de exprimare și pe dezvoltarea sa armonioasă.

Experiența mea din domeniul educațional mi-a oferit posibilitatea de a observa cum activitățile teatrale, precum jocurile de rol, teatrul de păpuși, de actori, de umbre determină în interiorul copilului o implicare activă și autentică. Copiii depășesc ipostaza de spectator, devenind creatori, învățând să comunice mai clar, să își exprime emoțiile adecvat și să colaboreze natural cu ceilalți. Totodată, am considerat necesar să aduc în prim-plan și rolul important al teatrului în formarea și dezvoltarea profesională a educatoarelor, care își depășesc statutul de cadru didactic, devenind și facilitatori ai exprimării artistice și emoționale. Utilizarea teatrului ca metodă activă, le îmbogățește educatoarelor repertoriul pedagogic, le dezvoltă creativitatea, abilitățile de comunicare și le apropie mai mult de copii.

Teatrul reprezintă o oglindire vie a vieții, locul unde omul își poate exprima nemijlocit gândurile, emoțiile și visele. Piesele de teatru, ca mijloc artistic, reflectă valorile, aspirațiile, conflictele și dorințele societății, la un moment dat. Teatru devine astfel un instrument de păstrare și transmitere a culturii și identității unei societăți. Experiența estetică din teatru stimulează simțul frumosului și al expresiei creative, contribuind la formarea gustului artistic de timpuriu.

Deducem astfel că teatrul este o parte activă a vieții societății, însă nu se rezumă doar la divertisment, întrucât beneficiile sale se remarcă și în educația morală și culturală a oamenilor. Pornind de la acestă premisă, teatrul devine o ,,școală a moralei”, piesele de teatru promovând valorile și condamnând tarele societății.

Teatrul face parte din viața socio-culturală, fiind o artă vie și un instrument complet de dezvoltare din punct de vedere emoțional, social, cognitiv și moral. Îmbinând arta cu ludicul și învățarea activă, teatrul transmite mesaje, emoții și valori. Activitățile teatrale formează caracterul, cultivă imaginația și dezvoltă abilitățile socio-emoționale. Teatrul este considerat un limbaj complex care îmbină gestul, cuvântul, spațiul și ritmul, deci, o formă de comunicare totală, ideală pentru publicul tânăr care receptează multimodal.

Alături de pictură, dans și muzică, teatrul se integrează în procesul terapeutic. Teatrul se prezintă ca o formă expresivă, integrată în psihoterapie, fiind aplicat în situații diverse: individual, în grup, cu copii de diferite vârste, familii.

În acest contextul educațional, teatrul are drept scopuri și principii, o serie de idei, pe care le voi descrie în următoarele rânduri. În primul rând, procesul de interpretare este în prim-plan, nu rezultatul final. Accentul este pus pe experiența interpretativă și creativă, nu pe competența artistică. În al doilea rând, teatrul urmărește procesul de cunoaștere și autocunoaștere personală, întrucât procesul creativ al teatrului le facilitează copiilor conștientizarea emoțională și experiențele interioare. Important de precizat, în acest sens, este rolul în vindecarea și reglarea emoțională, în gestionarea stresului și a traumei.

Ca instrument terapeutic, teatrul are capacitatea de a transmite și explora gânduri, emoții, sentimente, stări diferite. Teatrul de păpuși devine o modalitate comunicativă pentru copii. Spectacolele de teatru din grădiniță sunt într-o relație de interdependență cu activitățile muzicale și dansul. Copilul trăiește o experiență deosebită, marcată de misterul firului epic, frumusețea personajelor, bucuria muzicii și a mișcării, prin dans. Aceasta le conferă o stare de bine din punct de vedere fizic și psihic, totodată.

Piesele de teatru, prin substratul lor educativ, influențează pozitiv și susțin dezvoltarea morală a copiilor, prin sentimentele pe care le trăiesc împreună cu protagoniștii din povești, reușind astfel să intre cu ușurință în ,,papucii" personajului preferat, ca mijloc de dezvoltare a empatiei.

Din punct de vedere al moralității, copiii experimentează și conștientizează totodată, urmările și repercusiunile calităților sau defectelor umane, precum și efectele faptelor bune și rele. Personajele prezentate în antiteză îi ajută pe copii să facă diferența dintre bine și rău, adevăr și minciună, curaj și lașitate, reușind să-și clarifice în minte calitățile pozitive și defectele cele mai comune ale oamenilor.

Piesele de teatru oferă un mijloc sigur și adecvat de a învăța și cunoaște realitatea exterioară, fără a pune copii în pericol sau în situația de a experimenta situații neplăcute sau dificile. Păpușile, siluetele sau marionetele sunt, așadar, promotori ai educației morale, în rândul copiilor. Acțiunile personajelor pozitive, precum și cuvintele rostite devin exemple pentru copii, iar aceștia ajung să le redea, ulterior, în viața de zi cu zi, fiind luate drept modele de urmat. Totodată, piesele de teatru reprezintă o oglindire a realității sociale, învățându-i și pregătindu-i pe copii cum să țină piept lumii, care nu este mereu ușoară, frumoasă și lină.

Actorii și păpușile îi pregătesc pe copii cum să reacționeze în situații dificile, prin puterea exemplului. Finalul pieselor de teatru sunt, de cele mai multe ori, pozitive, nutrind în sufletele și mințile copiilor credința și sentimentul că, la final, totul va fi bine sau în binele nostru.

Teatrul contribuie la formarea conștiinței morale. Conținutul pieselor de teatru, inspirat din realitate, le prilejuiește copiilor să descopere trăsături de caracter, să își aleagă modele de viață, personaje care reprezintă întruchipări ale binelui și răului. În viziunea lui Hodoș, teatrul urmărește îmbinarea elementelor educative cu cele imaginativ-artistice, oferind scenarii care le stimulează curiozitatea și formarea valorilor morale.

În educația timpurie, piesele de teatru interpretate fie de actori, educatoare sau copii, devin instrumente educaționale puternice. Spiritul de observație este antrenat, așadar, copiii observă comportamente și reacționează

emoțional la ele. Se centrează în mintea copiilor valori precum: binele, adevărul, dreptatea, corectitudinea, cinstea, curajul, adevărul, cărora li se adaugă exemple concrete de comportamente, iar copiii reușesc să dobândească atitudini adecvate în viața de zi cu zi. La fel, copiii învață lecția empatiei, punându-se în locul personajului, simulându-se și trăindu-se stări emoționale diverse.

Participarea ca spectator la piesele de teatru are efecte pozitive în dezvoltarea laturii morale a copiilor, întrucât copiii învață prin imitație. Aceştia reacționează și acționează pe baza modelelor de conduită morală prezentate în piesă. Copiii învață să spună adevărul, să fie prietenoși în situații dificile, să ajute la nevoie, să vorbească frumos etc. Această activitate educativă susține procesul de socializare, întrucât participarea la teatru este o experiență de grup, în care se formează un comportament adecvat din punct de vedere socio-moral. Copiii învață regulile de comportament în public, ascultarea activă, reacția controlată la emoții, precum și cunoașterea și aplicare bunelor maniere. Comportamentele personajelor din piesele de teatru sunt un stimul pentru copii, îndemnându-i să reflecteze asupra propriului comportament, conducându-i spre autocunoaștere.

În etapa preșcolară, copiii au o înțelegere rudimentară a normelor morale, respectând regulile, mai degrabă din teama de consecințe și sub autoritatea adultului, fără înțelege sensul lor profund. Se dobândesc norme de bune maniere, întrucât acțiunile personajelor le prilejuiesc copiilor înțelegerea mesajelor morale.

Copiii își îmbogățesc vocabularul ,,moral”, învățând cuvinte precum ,,dreptate”, ,,iertare”, ,,bunătate”, ,,prietenie”, ,,responsabilitate”, ,,bună-cuviință”, ,,mulțumire”, ,, recunoștință”, ,, respect”, precum și utilizarea formulelor de politețe ,,Bună ziua!”, ,,Vă rog, te rog”, ,,Mulțumesc!” etc.

Participarea la piesele de teatru le oferă copiilor posibilitatea de a exersa diferite roluri sociale, întrucât presupun momente care implică empatie, răbdare, negociere. Aceste comportamente sunt observate de către copii și interiorizate apoi și puse în practică în contexte de viață diverse. Copiii învață astfel să ,,joace” roluri sociale.

În timpul piesei de teatru și după se stimulează gândirea critică a copiilor. Copiii participă la convorbiri pentru sedimentarea laturii educative, fiind stimulați să găsească răspunsuri la întrebări precum: ,,De ce a greșit personajul?”, ,,Tu ce ai fi făcut în locul lui?”, ,, Ce sfat i-ai da personajului?”. Astfel, copiii deprind capacitatea de a elibera judecăți de valoare. Gândirea critică a copiilor și răspunsurile oferite sunt un mijloc de evaluare a nivelului de dezvoltare a moralității și felului în care aceștia au înțeles valorile.

Exemplele concrete de comportament din piesele de teatru îi permit educatoarei să prezinte copiilor repere clare în formarea caracterului. Pornind de la aceste comportamente, educatoare poate desfășura convorbiri cu rol moralizator, jocuri interactive de tipul ,,Așa da/Așa nu!”, în scopul asigurării liniștii și ordinii în activitățile zilnice, dar și pentru activitățile de dramatizare sau jocuri de rol.

Teatrul implică holistic copilul în timpul actului artistic. Fiind implicat plenar, copilul are atenția captată, un aspect extrem de important în procesul de învățare desfășurat în grădiniță. Așadar, activitățile teatrale au un rol complementar, dar și esențial, în reușita procesului instructiv-educativ și un rol interdisciplinar.

Însoțind procesul educațional, teatrul se remarcă prin două caracteristici importante: adaptabilitate și accesibilitate. Teatrul poate fi organizat în orice moment al zilei, în povestea prezentată sau poate fi creată în funcție de tema zilei, de conținuturile abordate, problemele întâmpinate sau valorile care doresc a fi interiorizate și aplicate de către copii. Accesibilitatea teatrului derivă din varietatea dee materiale sau resurse care pot fi utilizate, concepute de educatoare, confecționate de către copii sau achiziționate, adaptate.

Din punct de vedere al integrării curriculare, fiecare piesă de teatru prezentată în fața copiilor sau susținută de către educatoare este inspirată din programa și conținuturile școlare. Așa cum prevede Curriculum pentru educație timpurie (2019), domeniile experiențiale, prin conținuturile și mijloacele de realizare specifice, devin instrumente

eficiente de a îndeplini comportamentele prevăzute de cele cinci domenii dezvoltare. În continuare, voi prezenta conținuturile specifice domeniilor experiențiale care pot fi abordate în piesele de teatru pentru copii.

Domeniul Limbă și Comunicare le dezvoltă copiilor capacitatea de a comunica, expresivitatea verbală, dialogul, precum și apropierea de sfera literaturii și identificarea frumuseții limbii literare române.

Domeniul Științe introduce copiii în sfera cunoștințelor matematice și a cunoașterii mediului înconjurător. Copiii dobândesc cunoștințe elementare matematice, dar și cunoștințe referitoare la natură, animale, medii de viață, anotimpuri, univers, Pământ.

Domeniul Om și Societate inițiază copiii în pregătirea și integrarea efectivă în viața socială, contribuind la formarea unui viitor cetățean integru, condus de valori morale precum respect, adevăr, bunătate, empatie, responsabilitate, patriotism etc. Aceste activități sunt menite să educe copiii din punct de vedere moral, să promoveze situații care scot la lumină adevăratele valori morale. Totodată, acest domeniu include și activități practice, menite să exerseze abilitățile practice ale copiilor, precum dexteritatea, manualitatea precum și capacitatea acestora de a confecționa lucrări practice originale. În cadrul activităților de lucru manual, copiii împreună cu educatoarea pot confecționa păpuși pentru piesele de teatru, costume, recuzită, elemente de decor.

Domeniul Estetic și Creativ contribuie la educația artistică a copiilor, pe de o parte din punct de vedere muzical, iar pe de altă parte din punct de vedere artistico-plastic. În cadrul activităților de educație plastică, copiii învață despre culori, forme, texturi, materiale diverse, instrumente de lucru, toate acestea prilejuindu-le participarea ulterioară la ateliere de creație a decorurilor și recuzitei. Activitățile de educație muzicală dezvoltă auzul muzical al copiilor, gustul pentru frumos, precum și exprimarea emoțiilor prin muzică și cântec. Prin repertoriul muzical învățat și audiat de către copiii, aceștia pot selecta cântece potrivite pentru coloana sonoră a unei piese de teatru.

Domeniul Psihomotric include activități de educație fizică, în care preșcolarii dobândesc și exersează deprinderile motrice de bază. Pe lângă beneficiile aduse în ceea ce privește sănătatea fizică a copiilor, activitățile din acest domeniu vizează, în contextul teatrului, coordonarea motrică pentru scenă. Copiii învață diferite tipuri de mers, pentru a conferi expresivitate momentului, dar și pentru a imita anumite personaje. La fel, copiii învață pași de dans, mișcări specifice actorilor pe scenă.

Aceste Domenii Experiențiale, amintite și descrise în rândurile de mai sus, însoțesc zilnic procesul educațional al copilului, susținându-l să asimileze informații, să dobândească noi priceperi și deprinderi și, mai ales, să se dezvolte global, îndeplinind, armonios și natural, o serie de comportamente specifice nivelului de vârstă, prevăzute de domeniile de dezvoltare amintite.

Conchidem astfel că, contextul educației timpurii, teatrul reprezintă un instrument pedagogic complex, cu multiple valențe educative, capabil să contribuie la dezvoltarea holistică a copiilor. Dincolo de dimensiunea artistică, teatrul se prezintă și creează un mediu predilect exersării și educării limbajului, dezvoltării comportamentelor din sfera socio-emoțională a copiilor. Interacțiunea copiilor cu mediul teatral, asumarea de roluri, contactul cu recuzita specifică, precum și participare activă la diferitele forme ale teatrului contribuie semnificativ la dezvoltarea limbajului sub toate aspectele sale, precum și la o dezvoltare amonioasă a laturii sociale și emoționale a copiilor. În acest context, rolul educatoarei este un extrem de important în facilitarea acestor procese, din acest motiv, beneficiile se extind și asupra acesteia, din perspectiva cadrului didactic, prin diversificarea și perfecționarea strategiilor de intervenție educațională.

BIBLIOGRAFIE

- Albulescu, I. (2019). Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Didactica Publishing House, București.

- Bujor, A. (2013). De-ale aventurii. Teatru pentru copii. Editura Epigraf, Iași.
- Medlicott, M. (2019). Importanța poveștilor în primii ani de viață. Editura Didactica Publishing House, București.
- Miller, J. (2016). Cum să formezi caracterul copiilor. Editura Polirom, Iași.
- Niculescu, M. (1966). Teatrul de păpuși în lume – Jocul de păpuși contemporan în cuvânt și imagine. Editura Meridiane, București.

Importanţa metodelor didactice în procesul de predare învăţare

Prof. Cernoschi-Rusu Carmen
G.P.P. "1-2-3" Suceava

Societatea în care trăim se află într-o continuă schimbare iar sistemul educaţional trebuie să răspundă nevoilor diverse ale copiilor. Asimilarea de cunoştinţe, dezvoltarea de competenţe, formarea atitudinilor pozitive faţă de învăţare conduc către performanţa şcolară dar aceasta nu poate fi obţinută fără metode didactice eficiente. Un rol primordial îl au cadrele didactice care au tactul pedagogic să aleagă şi să aplice aceste metode, influenţând calitatea procesului instructiv-educativ şi evoluţia preşcolarilor şi şcolarilor.

Rolul metodelor didactice în procesul instructiv-educativ

Metoda didactică este definită ca modalitatea organizată şi intenţionată prin care cadrul didactic facilitează învăţarea. Ea stabileşte paşii de urmat prin atingerea obiectivelor şi oferă cadrul prin care copilul interacţionează cu noile cunoştinţe. Alegerea metodei potrivite este foarte importantă pentru un act educaţional de succes, întrucât poate încuraja sau inhiba participarea activă a copilului.

Metodele didactice trebuie alese cu grijă, cele tradiţionale alternate cu cele moderne, creând un context de învăţare centrat pe copil şi pe nevoile lui.

Metodele tradiţionale au avantajul clarităţii şi al eficienţei în gestionarea timpului dar pot crea un climat centrat pe profesor, rigid. Ele limitează implicarea afectivă şi cognitivă a copilului, nefavorizând dezvoltarea gândirii creative, concentrate mai mult pe reproducerea mecanică a informaţiei decât pe înţelegerea profundă sau aplicarea practică.

Metodele moderne urmăresc implicarea activă a copilului în procesul instructiv-educativ, dezvoltarea gândirii autonome şi integrarea cunoştinţelor în contexte reale.

Cele mai eficiente metode sunt:

- Învăţarea prin descoperire - copilul identifică singur răspunsurile, formulează ipoteze, concluzii. Dezvoltă spiritul investigativ, gândirea creativă, curiozitatea.
- Jocul didactic - transformă procesul instructiv-educativ într-o activitate atractivă, conducând la motivarea copiilor şi consolidarea cunoştinţelor într-un mod informal.
- Învăţare prin proiecte- permite organizarea unor activităţi interdisciplinare, în care copiii colaborează pentru atingerea unui scop comun. Ei devin responsabili de propria învăţare, dobândesc autonomie şi învaţă prin experienţa directă.

Cadrul didactic trebuie să adapteze metodele la particularităţile copiilor. Fiecare copil are un stil propriu de învăţare (vizual, auditiv, kinestezic), o motivaţie diferită şi un ritm propriu de dezvoltare. Cadrul didactic trebuie să îmvine metodele în funcţie de nivelul de vârstă, nivelul de pregătire, contextul socio-cultural, resursele disponibile.

Evaluarea în procesul de învăţământ se realizează tot cu ajutorul unor metode alese cu atenţie. Evaluarea formativă (pe parcurs) este importantă pentru monitorizarea progresului şi adaptarea demersului didactic în timp real. Metodele moderne de evaluare: proiectele, portofoliul, autoevaluarea, contribuie un climat favorabil dezvoltării copilului, acesta fiind conştient de propriul parcurs, având încredere în forţele proprii, devenind actor al propiei dezvoltări.

Metodele reprezintă un pilon în procesul educaţional de calitate. O predare eficient nu presupune abandonarea metodelor tradiţionale, ci o imbinare armonioasă a acestora cu cele moderne, într-un demers educaţional centrat pe copil.

Prin adaptabilitate, diversificare şi orientare spre participare activă, metodele didactice contribuie în mod direct şi semnificativ la obţinerea performanţelor şcolare durabile şi relevante.

Metodele didactice nu sunt simple instrumente de transmitere a informaţiei, ci catalizatori care transformă potenţialul intelectual al copilului în excelenţă academică şi competenţe de nivel înalt. Eficienţa acestora rezidă în capacitatea de a stimula gândirea critică şi autonomia în învăţare.

BIBLIOGRAFIE

- Cerghit, Ioan. Metode de învățământ. Ediția a V-a revăzută și adăugită. București: Editura Polirom, 2006.
- Cucoș, Constantin. Pedagogie. Ediția a II-a revizuită și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
- Neacșu, Ion. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Editura Aramis, 2006.

Organizarea și desfășurarea activităților didactice pe centre de interes în vederea stimulării învățării active la preșcolari

Profesor pentru Educație Timpurie: Chiriac Daniela
Grădinița cu Program Prelungit „Gulliver” Suceava
GRUPA/NIVELUL: Nivelul I, Grupa mijlocie
TEMA ANUALĂ DE STUDIU: „Cum este, a fost și va fi aici pe Pământ?”
TEMA SĂPTĂMÂNII: „Curiozități din adâncuri”
TIPUL DE ACTIVITATE DE ÎNVĂȚARE: Jocuri și activități liber-alese
TEMA ACTIVITĂȚII: „În lumea peștilor”
Centrul Științe: „Lumea din adâncuri”- puzzle
Centrul Arte: „Alge din adâncuri”- pictură pe suprafețe neconvenționale
Centrul Joc de rol: „De-a pescarii”-joc imitativ
SCOPUL ACTIVITĂȚII: Exersarea deprinderilor intelectuale, practice și tehnico-aplicative prin implicarea în contexte de învățare organizate pe grupuri mici
OBIECTIVE OPERAȚIONALE:
să identifice materialele și instrumentele de lucru, denumindu-le corect;
să reconstituie imaginile puzzle pentru realizarea întregului pe suprafața dată;
să picteze pe suprafețe neconvenționale, utilizând corect instrumentele de lucru, pentru a reda algele din adâncuri;
să ,,prindă” pești din ținutul apelor, prin imitarea acțiunilor pescarului;
VALOAREA PROMOVATĂ: Bunătatea
STRATEGII DIDACTICE:
a. Metode și procedee: conversaţia, observaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul

b. Resurse materiale: formă de pește din carton, imagini puzzle, bandă scai, suport înalt, spumă poliuretanică, pensoane, acuarele, pahar cu apă, undițe, siluete de pești colorați, magneți, material albastru

c. Forme de organizare: frontal, individual, pe grup.

BIBLIOGRAFIE

- MEN, (2019), *Curriculum pentru educația timpurie*
- PăișI Lăzărescu M. , Ezechil L., (2015) ,,Laboratorul preșcolar”-ghid metodic, Editura: V & I INTEGRAL, București

Nr. crt.	Etapele activității	Conținut științific	Strategii didactice	Evaluare	
Nr. crt.	Etapele activității	Conținut științific	Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Evaluare
1.	Captarea și orientarea atenției	Elementele surpriză– materialele pregătite de la fiecare centru de activitate vor declanşa stări afective pozitive, vor activa atenţia şi motivează dorinţa copiilor de a participa la activitate.	Conversaţia Observaţia		
2.	Anunțarea temei și a obiectivelor	Tema și obiectivele activității vor fi anunțate în termeni accesibili copiilor. Contextul creat va permite accesibilizarea obiectivelor propuse și va	Explicația		

		oferi copiilor situații care să le trezească dorința de a acumula informații prin oferta de lucru.			
3.	Prezentarea conținutului și dirijarea învățării	Se vor prezenta copiilor activităţile şi materialele pregătite pentru fiecare centru pentru a-şi alege fiecare, activitatea preferată. Intuirea materialelor de lucru şi explicarea sarcinilor se va realiza concomitent cu demonstrarea tehnicilor de lucru, pe centre: exersarea deprinderilor de îmbinare corectă a pieselor de puzzle în vederea reconstituirii imaginii unui peşte/mediului acvatic, respectând criterii de potrivire (formă, culoare, dimensiune), prin utilizarea coordonării mână-ochi şi a spiritului de observaţie; exersarea deprinderilor de exprimare plastică în vederea reprezentării prin pictură a algelor respectând tehnicile de lucru însuşite anterior, prin utilizarea corectă a materialelor neconvenţionale; exersarea acţiunilor pescarului prin ,,pescuirea” peştişorilor de pe mare; Pe parcursul îndeplinirii sarcinilor date se va oferi sprijin copiilor care întâmpină dificultăţi în realizarea acestora sau se vor oferi sarcini suplimentare celor care finalizează mai repede lucrările, diferenţiindu-le în funcţie de nivelul psiho-fizic şi intelectual al fiecăruia. Se va urmări finalizarea lucrărilor de la fiecare centru de activitate prin cooperarea eficientă în interiorul grupului, cu respectarea tehnicilor de lucru şi o utilizare adecvată a materialelor puse la dispoziţie.	Observaţia Conversaţia Explicaţia Explicaţia Conversaţia Demonstraţia Activitatea independentă Explicaţia Conversaţia Demonstraţia Exerciţiul	Suport pentru puzzle, imagini puzzle, bandă scai Suport înalt, spumă poliuretanică, pensoane, acuarele, pahar cu apă Undițe, siluete de pești colorați, magneți, material albastru	Indicator de realizare: Reconstituirea corectă a puzzle-lui de cel puțin 100% dintre copii Indicator de realizare: Cel puțin 95% dintre preșcolari pictează alge Indicator de realizare: Fiecare copil ,,pescuiește” cel puțin 3 pești
4.	Obținerea performanței	Amenajarea unui colț cu produsele activității copiilor, în dreptul decorului realizat pentru completarea acestuia.		Produsele activității copiilor	Analiza produselor activității
5.	Evaluarea	Se va aprecia gradul de implicare și participare a copiiilor în desfășurarea activității. Se vor face aprecieri asupra realizării sarcinilor de lucru, cât și a comportamentului copiilor în activitatea desfășurată.	Conversația evaluativă		Evaluarea Aprecierea

Perspective asupra jocului copiilor în perioada preșcolară

Profesor pentru educație timpurie: Chiriac Marta-Elena
G.P.P. „Gulliver” Suceava

1. Jocul – dominantă a vârstei preşcolare

Vârsta preşcolară este vârsta la care jocul reprezintă un mod de acţiune al copilului, jocul fiind la această vârstă forma specifică şi dominantă de activitate, contextul care dă substanţă vieţii preşcolarului, este cadrul ce face posibil progresul, evoluţia copilului în plan psihologic. La începutul perioadei preşcolare copilul nici măcar nu distinge această formă de activitate de celelalte două, complementare- învăţătura şi munca; acest lucru devine posibil în jurul vârstei de 5 ani. După şase ani, deşi nu pierde din pondere, jocul capătă forme în care se manifestă complex elemente ocupaţionale. „Vârsta preşcolară reprezintă un moment de evoluţie psihică în care jocul capătă caracteristici noi ce-l apropie de alte feluri de activitate. Jocul este un fel de teren neutru pe care se revarsă întreaga experienţă despre lume şi viaţă a copilului, aceasta devenind prin intermediul lui mai subtilă, mai accesibilă." În această perioadă apar cele mai complexe, mai variate şi mai interesante forme de joc. La finele ei, diversificarea este mai puţin evidentă, evoluţia jocului conducând spre adâncirea şi perfecţionarea fermelor şi felurilor de joc conturate de-a lungul vârstei preşcolare.

În prima parte a perioadei preşcolare se înregistrează trecerea de la jocurile de manipulare, sau mânuire de obiecte caracteristice vârstei anterioare) la jocul de creaţie, sub forma, jocului cu subiect şi roluri şi a celor de construcţie.

Jocul de creaţie capătă cel mai important loc la vârsta preşcolară. Apariţia şi practicarea lui sunt efectul întregii dezvoltări psihice a copilului, în special a acelei capacităţi magice, de a reflecta într-o formă proprie impresiile dobândite din lumea înconjurătoare, o lume cu încă prea multe necunoscute pentru copil. Jocul cu roluri se dezvoltă treptat, odată cu viaţa, din ce in ce îmi complexă, a copilului preşcolar. Dacă la început avem de-a face cu jocuri fără subiect sau. cu subiecte abia schiţate şi construite pe măsură ce jocul se derulează, de aici şi tendinţa de abandon a unui subiect în favoarea altuia mai atrăgător. La 3-4 ani, subiectele sunt reflectări fragmentare a unui şir de episoade. adesea nelegate între ele, din viaţa cotidiană. După 4 ani subiectele capătă în consistenţă, tematica jocului se îmbogăţeşte şi se conturează, spre 6 ani, jocul reflectând chiar o povestire întreagă. Când copiii, prin natura situaţiei, se află în grupuri mai numeroase (grupa de la grădiniţă) este posibil ca jocul de creaţie, cu roluri definite (mai slab sau mai bine conturate) pot să se dezvolte pe teme diferite, în grupuri restrânse, pentru ca apoi să manifeste tendinţa de unificare în jurul unei teme comune. Astfel jocul „de-a familia" poate unifica jocurile: „de-a coaforul", „de-a doctorul", „de-a cumpărăturile" etc. „Jocul central şi jocurile adiacente prezintă o structură complexă. apropriindu-se de legăturile existente în viaţa reală. Acest salt de la acţiunile izolate la jocuri complexe antrenează modificări substanţiale şi în privinţa evoluţiei sociabilităţii copiilor" Treptat, locul jocului individual este luat de jocul colectiv, mai întâi cu roluri ce implică reguli ce se construiesc pe măsura derulării jocului, apoi cu reguli schiţate anterior, după care cu reguli precizate înainte de începerea jocului. Pe măsură ce creşte, preşcolarul este capabil de trăiri imaginare din ce în ce mai profunde. „Concomitent apare însă fenomenul de dedublare, copilul devenind conştient de propria lui persoană şi de cea a modelului pe care îl imită, fapt demonstrat şi de felul în care copiii exprimă în limbaj atmosfera de joc. În momentul în care se transpun în joc, majoritatea copiilor folosesc imperfectul, cu nuanţa unei acţiuni petrecute în trecutul apropiat, cu sensul de a marca într-un anumit fel incertitudinea, identificarea lor parţială cu rolul, conştiinţa preluării unui rol care se suprapune cu propriul eu.

Ceea ce este, de asemenea, specific jocului de. creaţie cu roluri este tendinţa şi capacitatea copilului de a se identifica cu personajul interpretat, chiar şi la vârsta preşcolară mică la care jucarea unui rol nu ia prea mult timp, stabilitatea nefiind o calitate deosebită acum. Pe măsură ce creşte, preşcolarul este capabil de trăiri imaginare din ce în ce mai profunde.

2. Jocul – modalitate de realizare a deprinderilor de activitate intelectuală a preşcolarilor

La vârsta preşcolară jocul are o importanţă covârşitoare în evoluţia psihologică, fiind pentru copil câmpul de acţiune educaţională în care se formează şi se dezvoltă capacitățile intelectuale ale preșcolarului.

Subiectul jocului este principala componentă a acestuia. El nu este specific doar jocului de creaţie ci şi altor tipuri de joc: de mişcare, jocuri didactice (în care subiectul este construit de propunătorul şi organizatorul jocului, de obicei un adult educator).

„Natura subiectului, în jocul de creaţie, este dată de impresiile cele mai puternice sau cele mai constante care sunt culese de copil în relaţia sa cu mediul ambiant, pentru că în acest context subiectul este ales de către copii. Există o anume evoluţie a subiectelor alese pe parcursul vârstei preşcolare. Astfel, la 3-4 ani (grupa mică) sunt evidenţiate impresiile cele mai puternice din viaţa cotidiană, în special din familie şi din grădiniţă.Rolul jocului este elementul cu mare importanţă în închegarea subiectului, oglindind o largă varietate de conduite umane, trăsăturile de caracter, atitudinile transpar şi colorează sau nuanţează subiectul. Jucând un anumit rol copiii dau consistenţă modului în care ei percep anumite profesiuni, în care înţeleg locul şi relaţia dintre anumite poziţii sociale. Astfel, copilul se va juca de-a aviatorul, de-a frizerul, de-a vânzătorul, de-a doctorul, de-a educatoarea, fiecăruia corelându-i instrumente sau contexte de lucru reprezentative; nu vom întâlni însă jocuri „de-a inginerul", „de-a cercetătorul", „de-a contabilul" profesiuni a căror esenţă este greu de înţeles încă la această vârstă. În chiar interiorul vârstei preşcolare se constată o evoluţie interesantă a rolurilor. Ca şi în cazul subiectelor, copiii de grupă mică îşi aleg roluri cu care viaţa cotidiană îi pune direct în contact, roluri active, refuzându-l pe acela de spectator. La grupa mijlocie, roluri din povestirile sau filmele preferate îşi fac din ce în ce mai simţită prezenţa şi se diversifică la grupa mare şi pregătitoare, întrucât, odată cu vârsta, posibilităţile de cooperare cresc şi relaţia dintre roluri se diversifică.

La vârstele mari se constată detaşarea rolului de temă. Copiii se joacă la aceste vârste „de-a şcoala, „de-a grădiniţa" şi nu „de-a învăţătoarea, respectiv, „de-a educatoarea". Nu doar denumirea s-a schimbat ci şi concepţia despre joc. Acum sunt acceptate roluri multiple, asumate cu o anume stabilitate, atribuite în raport cu criterii ce tind a se explicita şi între ele stabilindu-se anumite legături acceptate. Dacă la 3 ani este greu de acceptat un rol de spectator într-un joc "de-a teatrul de păpuşi"', jocul în sine fiind mai degrabă „Capra cu trei iezi" de exemplu, imitându-se teatrul abia vizionat dar cu personaje puţine şi active, la 6 ani şi spectatorul poate juca un rol activ, acceptat pentru că poate fi înţeles. Se poate spune deci că din perspectiva evoluţiei rolurilor în preşcolaritate se remarcă tendinţa de trecere de la roluri puţine, active (principale) către un număr mai mare de roluri, cu creşterea celor pasive secundare, cu nuanţarea acţiunii în rol şi a legăturii dintre roluri ceea ce determină conturarea unor subiecte mult mai complexe.

Regulile apar şi se dezvoltă într-o dinamică deosebit de interesantă în jocurile de creaţie cu rol ajungând apoi să dea naştere unui tip special de joc și anume: jocul cu reguli. „Ele reprezintă acele reglementări de natură internă sau externă prin care acţiunile copiilor sunt organizate şi corelate unele cu altele.". Dacă la 3-4 ani regulile decurg cumva din rolul imitat, sau sunt impuse din afară de către organizatorul adult al jocului, părintele acasă sau educatoarea la grupa mică, la 5-6 ani copiii sunt capabili să-şi creeze propriile reguli. Acestea pot fi de mai multe feluri:

3. Jocul – context al cunoaşterii copilului preşcolar

Cercetările arată că funcţiile memoriei (întipărirea, recunoaşterea, reproducerea), ca şi operaţiile gândirii (comparaţia, generalizarea, clasificarea, etc.) se realizează mai uşor şi mai bine în condiţiile de joc decât în alte condiţii . Astfel, dacă funcţiile memoriei de întipărire şi reproducere sunt incluse în activitatea de joc, copilul înţelege mai uşor necesitatea memorării prealabile în vederea reproducerii ulterioare . Pe această cale se face trecerea de la memoria involuntară spre memoria voluntară . La fel, preşcolarii efectuează operaţiile de generalizare şi clasificare cu mai multă uşurinţă, dacă semnificaţia acestor operaţii este motivată de cerinţele jocului . În toate aceste cazuri se dovedeşte că realizarea sarcinilor intelectuale (de memorare, reproducere, comparare, generalizare, clasificare, etc.) este mai accesibilă în joc decât atunci când aceleaşi sarcini sunt prezentate copilului sub forma îndrumărilor verbale de către adult . Aceasta se explică prin faptul că nivelul de dezvoltare a vorbirii preşcolarului de vârstă mică şi a celui de vârstă mijlocie nu face încă posibil autocontrolul, reglarea propriilor funcţii psihice . Ori, jocul este tocmai forma de activitate practică prin care analiza şi sinteza directă şi mijlocită a realităţii se realizează mai uşor . Copilul percepe, memorează, gândeşte în timp ce acţionează în joc . Aceasta este faza în care procesele de cunoaştere ale copilului se dezvoltă pe baza acţiunilor externe desfăşurate sub forma specifică a jocului . Diferenţierea între actul cunoaşterii (ca proces intelectual) şi acţiunea concretă se va realiza treptat, ajungându-se astfel, prin faze tranzitorii spre operaţii mintale interiorizate . Până atunci însă, copilul nu poate să diferenţieze însuşirile obiectelor, să-şi fixeze impresiile, să le generalizeze, fără a recurge la acţiuni. În strânsă unitate cu celelalte procese de cunoaştere, prin joc se dezvoltă şi limbajul preşcolarului, jocul colectiv neputând fi conceput fără comunicare verbală între copii . Copilul vorbeşte chiar şi atunci când se joacă singur . Acţiunile pe care copilul le efectuează, subiectul pe care îl realizează ridică numeroase probleme .

În lumea imaginară de joc, copilul se simte puternic, inteligent, adult, aici el este capabil de fapte eroice, de acţiuni spectaculoase, totul fiind permis în joc .

Copiii se comportă în joc într-un mod determinant, aşa cum dictează conţinutul rolului asumat şi al regulilor jocului . Ei manifestă tendinţa de a apropia cât mai mult jocul de realitate, de a proceda ca şi adulţii . Ceea ce caracterizează jocurile copiilor sunt acţiunile reale pe care ei le reproduc şi care sunt luate din viaţa adulţilor .

Bibliografie: Antonovici Ș, Nicu G, - Jocuri interdisciplinare, Editura „Aramis”,București, (2003), Breabăn S, ., Goncea E., Ruiu Ge., Fulga M..- Metode interactive şi de grup, ghid metodic, Editura „Arves”, Craiova, (2006). Dumitrana M., – Copilul, familia și grădinița „Ed. Compania”, București, (2000).

Strategii practice de sprijin socio-emoțional pentru copiii preșcolari cu părinți plecați la muncă în străinătate

Prof. Ciubotariu Elena
Prof. Bubuțanu Ana-Loredana
G.P.P. „Pinocchio” – structura G.P.P. „Licurici” Fălticeni

În educația timpurie, excelența poate fi înțeleasă mai degrabă ca excelență în sprijinirea dezvoltării fiecărui copil, prin identificarea nevoilor și resurselor individuale și prin crearea unui mediu educațional stimulativ, sigur și incluziv.

Curriculumul pentru educație timpurie din România promovează o abordare sistemică a educației timpurii, pentru intervalul 0–6 ani, și urmărește corelarea practicilor educaționale cu nevoile de dezvoltare ale copilului și cu orientările europene din domeniu (Ministerul Educației Naționale, 2019).

În acest context, rolul cadrului didactic depășește transmiterea unor informații. Educatorul devine observator, facilitator, partener al copilului și al familiei și, în anumite situații, mediator între nevoile copilului și resursele comunității.

O situație care solicită în mod particular aceste competențe este cea a copiilor ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate. Migrația pentru muncă poate avea consecințe economice pozitive pentru familie, însă separarea fizică prelungită dintre copil și părinte poate genera vulnerabilități emoționale și relaționale.

Prin urmare, grădinița poate reprezenta un important factor de protecție și de susținere a copilului. O educație de calitate înseamnă nu numai stimularea achizițiilor cognitive, ci și construirea unui climat relațional în care copilul să se simtă văzut, ascultat, valorizat și în siguranță.

Pentru înțelegerea situației copiilor ai căror părinți sunt plecați în străinătate, teoria atașamentului este deosebit de relevantă.

John Bowlby a evidențiat rolul relației de atașament dintre copil și figura sa principală de îngrijire și consecințele pe care separarea le poate avea asupra copilului (Bowlby, 1969). Separarea fizică de părinte nu conduce automat la dificultăți psihologice. Copiii și familiile diferă, iar relațiile afective pot fi menținute prin diferite modalități de comunicare. Totuși, durata separării, calitatea relației, frecvența contactului și stabilitatea mediului în care copilul trăiește pot influența modul în care copilul se adaptează.

Cercetările recente privind copiii rămași în România în urma migrației părinților evidențiază faptul că efectele pot fi atât pozitive, cât și negative și că sunt importante relația copil–părinte și contextul familial (Botezat & Pfeiffer, 2020; Constantinescu et al., 2025).

UNICEF atrage, de asemenea, atenția asupra vulnerabilităților specifice ale copiilor „left behind”, subliniind necesitatea unor politici și servicii care să țină cont de bunăstarea acestora.

În acest context, grădinița nu înlocuiește familia și nu are rolul de a substitui intervenția psihologică specializată atunci când aceasta este necesară. Rolul său este de a crea un mediu educațional securizant și predictibil, de a observa semnele de dificultate și de a facilita colaborarea dintre copil, familie și specialiști.

Familia reprezintă primul mediu educațional al copilului. Grădinița nu poate funcționa separat de familie, iar dezvoltarea copilului este favorizată atunci când mesajele și așteptările celor două medii sunt coerente. Parteneriatul cu familia poate include: întâlniri individuale, ședințe cu părinții, activități comune comunicare digitală, ateliere pentru părinți, activități în care părinții contribuie cu resurse, consiliere, colaborare cu specialiștii.

În cazul copiilor cu părinți plecați în străinătate, parteneriatul trebuie adaptat realității familiei.

Părintele poate fi la sute sau mii de kilometri distanță, însă poate rămâne implicat în educația copilului prin: apeluri video; mesaje audio; povești citite la distanță; fotografii; activități comune realizate online; mici ritualuri zilnice; participarea la anumite activități ale grupei, atunci când este posibil. Astfel, distanța geografică nu trebuie să însemne automat distanță emoțională.

În vederea transpunerii în practică a aspectelor teoretice prezentate și a evidențierii rolului grădiniței în sprijinirea socio-emoțională a copiilor preșcolari cu părinți plecați la muncă în străinătate, propun următorul proiect educațional, conceput pentru a facilita adaptarea emoțională, dezvoltarea sentimentului de siguranță și consolidarea relațiilor de încredere dintre copii, cadre didactice și familie.

Proiect educațional: „Împreună, chiar și de la distanță”

Argument

Proiectul „Împreună, chiar și de la distanță” pornește de la necesitatea susținerii copiilor preșcolari care au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate. Scopul proiectului nu este de a prezenta separarea familială exclusiv ca pe o problemă, ci de a valorifica resursele familiei și ale grădiniței pentru menținerea relațiilor afective și pentru susținerea dezvoltării copilului.

Proiectul se bazează pe trei principii:

1. Copilul are nevoie să fie ascultat.

2. Relația cu părintele poate fi menținută și la distanță.

3. Grădinița și familia trebuie să acționeze în parteneriat.

Acest proiect urmărește creșterea conștientizării nevoilor emoționale ale copilului; identificarea unor modalități eficiente de comunicare la distanță; implicarea părintelui plecat în viața copilului și dezvoltarea colaborării dintre familie și grădiniță.

Grup țintă:

Copii preșcolari care:

- au unul dintre părinți plecat în străinătate;
- au ambii părinți plecați în străinătate;
- locuiesc temporar cu celălalt părinte, bunici sau alte persoane de îngrijire.

Grupul secundar este format din:

- părinții plecați;
- părintele rămas în țară;
- bunicii sau persoanele care asigură îngrijirea copilului;

- cadrele didactice.

Scop:

Susținerea dezvoltării socio-emoționale și a stării de bine a copiilor preșcolari cu părinți plecați în străinătate prin activități educaționale, relaționale și de comunicare la distanță.

Obiective:

- să identifice și să denumească emoții de bază;
- să exprime verbal sau nonverbal dorul și alte emoții asociate separării;
- să dezvolte strategii simple de autoreglare;
- să își consolideze imaginea pozitivă despre sine;
- să participe activ la activități de grup;
- să mențină legătura afectivă cu părintele plecat;
- să descopere modalități creative de comunicare cu familia;
- să perceapă grădinița ca pe un spațiu sigur și suportiv.

Activitățile proiectului:

- **„Familia mea” -** Copiii realizează un desen intitulat „Familia mea”. Scopul nu este evaluarea desenului din punct de vedere artistic, ci identificarea modului în care copilul își reprezintă familia.

Educatoarea poate adresa întrebări:

- „Cine face parte din familia ta?”
- „Unde este mama/tata?”
- „Ce îți place să faceți împreună?”
- „Ce îți lipsește cel mai mult?”
- „Ce îți place să faci împreună cu bunicii?”

Este important ca întrebările să nu fie insistente și să nu transforme activitatea într-un interogatoriu.

- **„Astăzi mă simt... ” -** La începutul zilei, copiii aleg un simbol care reprezintă emoția lor.

Pot fi utilizate: fețe desenate; emoticoane; culori; păpuși; fotografii.

Copilul poate spune: „Astăzi mă simt... pentru că...” Pentru copiii care nu doresc să vorbească, este suficientă alegerea simbolului.

- **„Cutia cu dor” -** În grupă se creează o cutie decorată împreună cu copiii.În aceasta pot fi introduse: desene; mesaje; fotografii; bilețele; mici creații.

Periodic, copilul poate alege un obiect pe care dorește să îl transmită părintelui.

Activitatea are valoare simbolică: dorul este recunoscut și poate fi exprimat într-o manieră acceptată și sigură.

4. **„Poveste pentru mama/tata” -** Copilul realizează o poveste sau o succesiune de imagini pe care dorește să o prezinte părintelui. Povestea poate fi transmisă: prin fotografie; prin mesaj audio; prin înregistrare video; prin

intermediul persoanei care îngrijește copilul.

5. „Părintele meu este aproape de grupa mea”

Cu acordul familiei, părintele plecat poate participa online la o activitate. Exemple: citește o poveste; prezintă un obiect din țara în care lucrează; vorbește despre vreme; prezintă un loc interesant; salută copiii. Participarea trebuie să fie scurtă și adaptată vârstei.

6 – „Calendarul revederii”

Copilul poate avea un calendar simplu în care marchează zilele până la următoarea întâlnire cu părintele, atunci când data este cunoscută.

Scopul este de a transforma așteptarea într-un proces concret și predictibil.

În completarea demersurilor educaționale destinate sprijinirii copiilor preșcolari cu părinți plecați la muncă în străinătate, propun următorul proiect de consiliere parentală, conceput pentru a evidenția importanța colaborării dintre grădiniță și familie, a consolidării relațiilor afective dintre părinți și copii și a dezvoltării unor strategii eficiente de comunicare și susținere emoțională, menite să contribuie la asigurarea unui mediu familial echilibrat și securizant, chiar și în condițiile separării fizice.

Program de consiliere parentală - „Copilul are nevoie de noi, chiar și atunci când suntem departe”

Programul este organizat sub forma a patru întâlniri cu părinții și/sau persoanele care îngrijesc copiii.

- **Întâlnirea 1: „Ce simte copilul?”**

Teme propuse:

- emoțiile copilului;
- dorul;
- anxietatea de separare;
- comportamentele prin care copilul exprimă emoții;
- diferența dintre comportament și nevoie.

Mesaj central: Comportamentul copilului transmite o nevoie.

- **Întâlnirea 2: „Cum păstrăm legătura la distanță?”**

Se discută:

- importanța rutinei;
- apelurile video;
- mesaje audio;
- povești;
- fotografii;
- ritualuri de seară;
- activități comune la distanță.

Un principiu important este că nu cantitatea comunicării este singurul criteriu, ci și calitatea acesteia. Un apel de 10 minute în care părintele este realmente prezent emoțional poate fi mai valoros decât o conversație lungă în care copilul nu este ascultat.

- **Întâlnirea 3: „Mai mult decât cadouri”**

Se poate discuta despre tendința firească a unor părinți plecați de a compensa absența prin cadouri. Cadoul nu este problematic în sine, însă nu poate înlocui relația afectivă. Copilul are nevoie de: atenție, ascultare, validare, afecțiune, limite, predictibilitate, interes autentic pentru viața sa.

- **Întâlnirea 4: „Suntem aceeași echipă”**

Participă, pe cât posibil, părintele, persoana care îngrijește copilul, educatoarea. Se discută despre rutinele copilului, dificultățile observate, progresul, nevoile emoționale, modalitățile de comunicare, obiectivele comune.

În cadrul acestui proiect, educatoarea are rolul de:

- observator (urmărește: schimbări comportamentale, retragere, agresivitate, tristețe persistentă, dificultăți de separare, schimbări în relaționarea cu ceilalți, participarea la activități; observarea nu trebuie confundată cu diagnosticarea).
- facilitator (creează situații în care copilul poate vorbi, desena, cânta, se juca, dramatiza, coopera).
- partener al familiei (menține o comunicare profesională și constantă cu familia).
- mediator (atunci când identifică nevoi care depășesc competențele sale profesionale, cadrul didactic poate recomanda, prin procedurile instituției, apelarea la consilierul școlar, psiholog sau alte servicii specializate).

Metode: conversația; povestirea; jocul de rol; dramatizarea; desenul; modelajul; jocul simbolic; observarea; exercițiul; activitățile muzicale; activitățile artistico-plastice; activitățile digitale; activitățile de grup.

Mijloace de învățământ: povești; păpuși; imagini; emoticoane; fotografii; materiale pentru desen; cutia proiectului; calendar; dispozitive digitale, cu respectarea acordului familiei și a regulilor instituției.

Evaluarea proiectului: observația, portofoliul copilului, desene, produse ale activităților, discuții cu copilul, feedback-ul familiei, menținerea comunicării cu părintele.

Educatoarea poate utiliza o fișă de observație cu indicatori precum:

Indicator	Rareori	Uneori	Frecvent
Exprimă verbal emoțiile			
Cere ajutorul adultului			
Participă la activități			
Relaționează cu ceilalți copii			
Vorbește despre familie			
Acceptă separarea de adult			
Utilizează strategii de calmare			

Instrumentul are rol orientativ și trebuie adaptat particularităților grupei.

Rezultate preconizate:

Implementarea proiectului poate conduce la:

- creșterea oportunităților de exprimare emoțională;
- consolidarea sentimentului de apartenență;
- îmbunătățirea comunicării copil–părinte;
- creșterea implicării familiei;
- dezvoltarea competențelor socio-emoționale;
- consolidarea relației copil–educatoare;
- crearea unui climat de grup mai empatic;
- identificarea timpurie a unor situații care necesită sprijin suplimentar.

Proiectul „Împreună, chiar și de la distanță” poate fi considerat **o practică de susținere a excelenței educaționale** deoarece: pornește de la **nevoile reale ale copilului**, promovează o perspectivă individualizată asupra performanței, integrează familia în procesul educațional, dezvoltă dimensiunea socio-emoțională a educației, valorifică resursele digitale pentru menținerea relațiilor, presupune observare, evaluare și adaptare.

Astfel, excelența nu mai este privită ca o categorie rezervată „copiilor foarte buni”, ci ca o caracteristică a unei practici educaționale care urmărește ca fiecare copil să aibă șansa de a progresa.

Excelența și performanța în educație trebuie înțelese în relație cu etapa de dezvoltare a copilului și cu particularitățile sale individuale. În educația timpurie, performanța nu poate fi redusă la acumularea de informații sau la obținerea unor rezultate superioare. Ea se exprimă prin progres, autonomie, dezvoltare socio-emoțională, creativitate, participare și capacitatea copilului de a valorifica experiențele de învățare.

Proiectul „Împreună, chiar și de la distanță” propune o intervenție educațională accesibilă și adaptabilă contextului grădiniței. Prin activități de exprimare emoțională, comunicare la distanță, joc, desen, povestire și implicarea familiei, copilului i se oferă posibilitatea de a transforma experiența separării într-un context în care poate fi ascultat, sprijinit și valorizat.

Complementar, programul de consiliere parentală „Copilul are nevoie de noi, chiar și atunci când suntem departe” urmărește să transforme părintele plecat dintr-un participant „la distanță” într-un partener activ în viața copilului.

Excelența în educația timpurie nu înseamnă să obținem același rezultat de la toți copiii, ci să oferim fiecărui copil condițiile necesare pentru a-și valorifica propriul potențial.

Pentru un copil care se confruntă cu absența unui părinte, performanța poate însemna să reușească să spună „mi-e dor”. Pentru altul, poate însemna să intre în jocul celorlalți copii. Pentru altul, să își exprime emoția fără să recurgă la un comportament agresiv. Pentru altul, să aibă curajul să vorbească despre familia sa. Aceste progrese, chiar dacă nu sunt întotdeauna măsurabile prin teste, reprezintă achiziții autentice și importante pentru dezvoltarea copilului.

Educația de excelență este educația care vede copilul dincolo de rezultat, recunoaște progresul și construiește contexte în care fiecare copil poate să crească.

BIBLIOGRAFIE

- Băban, A. (coord.), 2001, *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Psinet, Cluj-Napoca.

- Ciofu, C., 1998, *Interacțiunea părinți-copii*, Editura Medicală Amaltea, București.
- Dumitru, I. Al., 2008, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, Editura Polirom, Iași.
- Glava, A., Glava, C., 2002, *Introducere în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Toth, A., Munteanu, D., Bleahu, A., 2008, *Analiză la nivel național asupra fenomenului copiilor rămași acasă prin plecarea părinților la muncă în străinătate*, Editura Alpha MDN, Buzău.
- Verza, E., Verza, F. E., 2017, *Psihologia copilului*, Editura Trei, București.

Inteligența artificială în sprijinul profesorului din învățământul special: eficientizarea elaborării materialelor didactice adaptate

Profesor educator – CIUC MONICA ELENA
Liceul Special Câmpulung Moldovenesc

Introducere

În învățământul special, lipsa manualelor școlare face ca elaborarea materialelor didactice să devină o parte permanentă a muncii profesorului. La multe dintre disciplinele și activitățile desfășurate la clasă, cadrul didactic nu poate selecta exerciții dintr-un manual. El își construiește propriile resurse, plecând de la programa școlară și, mai ales, de la nivelul real de dezvoltare și de achiziții al elevilor.

Pregătirea lecției înseamnă, așadar, mult mai mult decât proiectarea activității. Profesorul caută sau creează imagini, formulează cerințe, construiește exerciții, ajustează gradul de dificultate și realizează efectiv fișele de lucru. Într-o clasă eterogenă, o singură fișă nu este de obicei suficientă: pentru aceeași temă pot fi necesare două sau trei variante, astfel încât fiecare elev să lucreze la un nivel accesibil lui.

Goldman et al. (2024) discută volumul ridicat de muncă al profesorilor din învățământul special și evidențiază, pe baza literaturii de specialitate, timpul considerabil alocat sarcinilor care nu presupun predare directă.

O fișă de lucru realizată de la zero poate lua una sau chiar două ore, mai ales dacă include numeroase imagini. Pentru profesorul din învățământul special, suportul vizual nu este un element decorativ, ci o componentă esențială a materialului. Imaginea ajută la înțelegerea cerinței, la recunoașterea obiectelor și a acțiunilor, la formarea vocabularului și a asocierilor, precum și la trecerea treptată de la concret la abstract.

Tocmai aici inteligența artificială poate avea o utilitate practică imediată. Generarea rapidă de exerciții diferențiate și de imagini construite după o cerință precisă poate reduce simțitor timpul de pregătire. Profesorul nu mai pornește de fiecare dată de la zero și nu mai caută pe rând imagini potrivite, ci obține o primă variantă pe care o verifică, o modifică și o adaptează elevilor săi.

Articolul de față analizează inteligența artificială din perspectiva unei nevoi concrete: eficientizarea elaborării zilnice a resurselor didactice în condițiile lipsei manualelor. Scopul nu este înlocuirea deciziei pedagogice, ci reducerea timpului consumat de etapele tehnice și repetitive, pentru ca o parte mai mare din timpul profesorului să fie orientată spre observarea elevului, intervenția individualizată și relația educațională.

1. De ce necesită materialele adaptate atât de mult timp?

Lipsa manualelor devine cu atât mai simțită într-o clasă în care elevii au niveluri de dezvoltare și de achiziții foarte diferite. Profesorul nu are doar sarcina de a crea materialul de bază, ci și pe aceea de a-l diferenția. Aceeași temă poate cere sarcini complet diferite, chiar dacă elevii au aceeași vârstă și participă la aceeași activitate.

Un elev care citește și scrie independent poate lucra cu cuvinte, propoziții și exerciții de completare. Pentru altul, aceeași temă se poate transforma în identificarea unei litere sau în completarea unui cuvânt. Un elev aflat la un nivel mai timpuriu al achizițiilor poate avea de recunoscut o imagine, de asociat două imagini identice sau de ales între două variante.

Diferențierea nu înseamnă doar simplificarea unei fișe. Profesorul trebuie să regândească sarcina, modalitatea de răspuns, gradul de sprijin și materialele vizuale. Aceasta din urmă contează în mod deosebit, deoarece, pentru mulți elevi cu dizabilități, imaginea este punctul de plecare în înțelegerea unei noțiuni.

Pregătirea unei fișe înseamnă, prin urmare, atât construirea conținutului, cât și realizarea suportului vizual. Profesorul formulează exercițiile, caută sau creează imagini, le selectează, le redimensionează și le integrează în pagină. Fără manual, acest proces se repetă de la o lecție la alta și pentru mai multe niveluri de lucru. Această muncă zilnică, greu de observat din exteriorul clasei, ocupă adesea cea mai mare parte a timpului de pregătire.

2. Inteligența artificială ca instrument de sprijin

Cercetarea recentă confirmă interesul crescând pentru utilizarea inteligenței artificiale în educația specială. O analiză sistematică publicată în 2025, care a sintetizat 139 de studii despre utilizarea AI, a realității virtuale și a modelelor lingvistice mari în educația specială, evidențiază posibilitățile de personalizare a învățării, dar și probleme legate de accesibilitate, etică și resurse (Voultsiou & Moussiades, 2025).

În practica de zi cu zi, AI poate fi folosită pentru formularea exercițiilor, diferențierea sarcinilor, crearea mai multor variante ale unei fișe, simplificarea instrucțiunilor, organizarea conținutului pe niveluri de dificultate și pregătirea elementelor vizuale. Un avantaj important este viteza cu care se obțin primele variante: profesorul nu mai pornește de fiecare dată de la o pagină albă.

În acest scop pot fi utilizate instrumente conversaționale de AI generativă, precum ChatGPT și Claude AI (dezvoltat de Anthropic). Profesorul poate solicita, de exemplu, trei variante ale aceleiași sarcini, instrucțiuni simplificate sau propuneri de suport vizual. Rezultatele trebuie verificate și adaptate înainte de utilizare. Menționarea acestor instrumente reprezintă un exemplu de aplicare practică, nu o dovadă că unul este superior celuilalt.

Avantajul AI nu constă în faptul că oferă un material gata de folosit, ci în aceea că reduce munca de construcție de la zero. Profesorul rămâne cel care decide din punct de vedere didactic: stabilește ce urmărește, ce poate face fiecare elev și ce formă de reprezentare este potrivită. AI poate accelera transpunerea acestor decizii în exerciții, variante diferențiate și suport vizual.

Lucrări recente descriu explicit utilizarea AI generative pentru crearea de resurse instrucționale cu scaffolding pentru elevii cu dizabilități, pornind de la observația că elaborarea acestor materiale consumă mult timp (van Garderen et al., 2025).

În cercetarea românească, Barbu et al. (2025) propun un cadru tehnologic care combină inteligența artificială generativă cu realitatea extinsă pentru a adapta experiențele de învățare la cerințele elevilor cu nevoi educaționale speciale. Lucrarea descrie o arhitectură și direcții de evaluare, fără a demonstra că pregătirea fișelor de lucru devine automat mai rapidă. Într-un studiu cantitativ realizat în România, pe un eșantion de 270 de viitori profesori, Sămărescu et al. (2024) evidențiază rolul încrederii în propriile competențe digitale și al perceperii avantajelor AI în intenția de utilizare a acesteia în educație. Cele două cercetări susțin, din perspective diferite, nevoia de instrumente adaptabile și de formare a cadrelor didactice.

3. Un exemplu practic: aceeași temă, trei niveluri de adaptare

Pentru a ilustra modul în care AI poate sprijini munca profesorului, vom folosi tema „Toamna – fructe și culori”, abordată la o clasă a III-a din învățământul special. Se pornește de la același câmp lexical (măr, pară, strugure, nuc), iar obiectivul general este familiarizarea cu vocabularul fructelor de toamnă și consolidarea lui. Modul de lucru diferă însă în funcție de nivelul elevilor.

3.1. Grupa 1 – nivel de achiziții mai ridicat. Fișa poate cuprinde sarcini de scriere și completare: scrierea denumirii fructului, completarea literelor lipsă, asocierea imaginii cu denumirea, alcătuirea unor enunțuri simple și colorarea fructelor după o indicație. Imaginea rămâne un sprijin, însă elevul poate lucra în principal prin limbaj scris.

3.2. Grupa 2 – nivel intermediar. Conținuturile sunt aceleași, dar sarcinile sunt simplificate: alegerea literei potrivite, completarea unei litere lipsă, asocierea imaginii cu un cuvânt, alegerea răspunsului corect dintre două variante și colorarea imaginii. Suportul vizual este mai consistent, iar răspunsul scris este redus.

3.3. Grupa 3 – nivel de achiziții emergente. Obiectivul vizează recunoașterea și identificarea obiectelor: indicarea fructului cerut, asocierea a două imagini identice, alegerea imaginii corecte dintre două variante, denumirea orală, atunci când este posibilă, și identificarea unei imagini pe baza unei cerințe simple. Aici imaginea devine principalul suport al sarcinii.

4. Unde apare economia de timp?

Dacă cele trei materiale sunt realizate integral manual, profesorul trebuie să conceapă separat fiecare variantă, să formuleze sarcinile, să caute imaginile potrivite și să construiască aspectul final al fiecărei fișe.

Cu ajutorul AI, o parte dintre aceste etape se poate parcurge într-un timp mult mai scurt. Profesorul pornește de la o solicitare comună, în care precizează tema, vârsta elevilor, nivelul de achiziții și modalitatea de lucru dorită. Fluxul poate arăta astfel: tema → obiectivele → descrierea nivelurilor → generarea sarcinilor → realizarea suportului vizual → selectarea și corectarea materialelor → forma finală.

Pentru a ilustra o posibilă economie de timp, tabelul următor propune un scenariu orientativ de elaborare a trei fișe diferențiate. Duratele sunt estimări, nu măsurători obținute într-un experiment; reducerea efectivă trebuie verificată prin cronometrarea etapelor de lucru în condiții comparabile.

Etapa de lucru	Realizare tradițională (minute)	Cu sprijinul AI (minute)
Stabilirea sarcinilor	10	5
Formularea exercițiilor	20	8
Căutarea/realizarea imaginilor	30	10
Organizarea în pagină	15	8
Adaptarea pe niveluri	10	7
Verificarea și corectarea	10	7
TOTAL	95	45

Notă: valorile din tabel sunt estimări orientative pentru realizarea unui set de trei fișe diferențiate. În exemplul propus, timpul total scade de la 95 la 45 de minute, ceea ce corespunde unei reduceri de aproximativ 53%.

Într-un studiu exploratoriu cu 32 de profesori de educație specială, Balikci et al. (2026) au raportat un timp mai redus pentru elaborarea analizelor de sarcină cu sprijinul ChatGPT și o aliniere bună la modelele experților. Rezultatul privește analiza de sarcină, nu realizarea fișelor diferențiate, astfel încât nu poate confirma procentul de economie de timp estimat în tabel.

5. Ce se schimbă în activitatea profesorului?

Valoarea AI nu constă doar în faptul că profesorul termină mai repede o fișă. Câștigul real apare atunci când timpul economisit este reinvestit în activitatea pedagogică. În loc să caute imagini, să redimensioneze elemente și să

reformuleze aceeași sarcină pentru mai multe niveluri, profesorul poate analiza progresul elevilor, pregăti intervenții individualizate și observa mai atent dificultățile pe care aceștia le întâmpină.

Din această perspectivă, AI poate fi privită ca un asistent pentru anumite sarcini repetitive, nu ca un înlocuitor al profesorului.

6. Limite și utilizare responsabilă

Un material realizat rapid nu este neapărat și un material bun. Resursa generată de AI trebuie verificată din punctul de vedere al corectitudinii, al clarității, al accesibilității și al adecvării la nivelul concret al elevului. O imagine poate fi neclară sau poate conține detalii inutile, iar o cerință poate fi prea dificilă ori prea lungă. Profesorul rămâne responsabil de selecția, modificarea și forma finală a materialului.

Percepția profesorilor este nuanțată: accesibilitatea, formarea și dificultățile de implementare pot limita utilizarea semnificativă a tehnologiilor AI în educația specială (Sakowicz & Hamidi, 2026). Din perspectiva utilizării responsabile, Comisia Europeană (2026) formulează ghiduri etice pentru educatori, care subliniază responsabilitatea profesorului pentru deciziile luate cu ajutorul AI și respectarea principiilor GDPR.

Se impune și protecția datelor. Pentru a solicita sprijin în elaborarea unei fișe, nu este necesar să se introducă în instrumentele AI informații personale sau identificabile despre elevi. Literatura recentă indică potențialul AI pentru personalizare și pentru reducerea unor sarcini de lucru, dar atrage atenția asupra limitelor dovezilor empirice, a acurateței și a riscului de automatizare excesivă.

Concluzii

În învățământul special, timpul dedicat elaborării materialelor didactice este o realitate profesională care nu poate fi ignorată. Profesorul pregătește zilnic resurse adaptate, creează variante diferite ale aceleiași activități și include suport vizual potrivit nivelului elevilor.

Inteligența artificială generativă poate accelera formularea sarcinilor, diferențierea exercițiilor, organizarea materialului și, mai ales, pregătirea elementelor vizuale. Beneficiul nu se măsoară doar în viteză: timpul economisit poate reveni procesului educațional sub forma unei observări mai atente a elevului și a unor intervenții mai bine adaptate.

AI generează, profesorul selectează, adaptează și decide. Tehnologia poate scurta drumul până la materialul didactic, dar valoarea lui pedagogică o dă profesorul.

BIBLIOGRAFIE

Barbu, M., Iordache, D.-D., Petre, I., Barbu, D.-C., & Băjenaru, L. (2025). Framework design for reinforcing the potential of XR technologies in transforming inclusive education. Applied Sciences, 15(3), 1484.

Balikci, S., Terzioglu, N. K., & Rakap, S. (2026). ChatGPT-assisted task analysis for special education teachers: An exploratory study of alignment, readability, efficiency, and acceptability. *Future Internet, 18*(3), 158.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2026). *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/7967834 (accesat la 05.10.2026)

Goldman, S. R., Taylor, J., Carreon, A., & Smith, S. J. (2024). Using AI to support special education teacher workload. *Journal of Special Education Technology, 39*(3), 434–447.

Sakowicz, M., & Hamidi, F. (2026). Perspectives of special education teachers on AI-enabled technologies: Accessibility, inclusion, and professional development needs. *Universal Access in the Information Society, 25*, 106.

Sămărescu, N., Bumbac, R., Zamfiroiu, A., & Iorgulescu, M.-C. (2024). Artificial intelligence in education: Next-gen teacher perspectives. Amfiteatru Economic, 26(65), 145–161.

van Garderen, D., Lannin, J., Rodrigues, J., Smith, C. M., & Shahale, F. V. (2025). Using generative AI to create scaffolded instructional resources for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*. Advance online publication.

Voultsiou, E., & Moussiades, L. (2025). A systematic review of AI, VR, and LLM applications in special education: Opportunities, challenges, and future directions. *Education and Information Technologies, 30*, 19141–19181.

Starea de bine a profesorilor consilieri școlari: factori predictivi și implicații pentru practica educațională

Prof. consilier școlar - Cluceresc Lăcrămioara-Tatiana,
CJRAE Suceava

- Această lucrare este un studiu transversal, cantitativ realizat pe 110 profesori consilieri școlari din 20 de județe ale României (46 din județul Suceava, 3 din Bistrița, 9 din Galați, 1 din Constanța, 7 din Prahova, 2 din Argeș, 2 din Neamț, 3 din București, 2 din Maramureș, 10 din Brăila, 1 din Giurgiu, 2 din Arad, 2 din Cluj, 1 din Călărași, 2 din Bacău, 2 Dâmbovița, 1 Bihor, 1 Sălaj, 2 din Mureș și 9 din Botoșani) prin intermediul cărora au fost atinse obiectivele propuse. S-a demonstrat că starea de bine a consilierilor școlari depinde de stresul autoperceput, de satisfacția vieții, de autoeficacitate și, parțial, de cele trei dimensiuni ale satisfacției muncii. Se observă că frecvența în funcție de gen indică un dezechilibru în cadrul lotului studiat ceea ce confirmă rezultatele obținute și observăm că eșantionul este alcătuit predominant din persoane de gen feminin 90.9% (100), iar genul masculin reprezintă 9.1%(10).
- Am identificat și următoarele limite:
- numărul mare de subiecți de genul feminin (100) în detrimentul celor de gen masculin (10) - (10/1);
- numărul mic al respondenților din alte județe ale României (20 de județe din 41);
- numărul mai mare a subiecților din mediul urban 65 (59,1%) în detrimentul celor din mediul rural 45 (40,9%);
- Studiul ajută la formarea unei perspective în privința stării de bine a profesorilor consilieri școlari din România și, așa cum arată și studiile, există prea puține studii despre acest subiect, iar rezultatele sunt raportate în funcție de țara în care au fost realizate.

În cadrul lucrării cu tema *Starea de bine a profesorilor consilieri școlari: factori predictivi și implicații pentru practica educațională*, am propus ca obiectiv să identific în ce măsură este corelată starea de bine a consilierilor școlari cu stresul autoperceput, satisfacția vieții, autoeficacitatea și satisfacția muncii. Cercetarea pe care am realizat-o este în concordanță cu studiile de specialitate pe care le-am studiat și pe care le-am evidențiat în lucrare. Concluzia studiului recomandă pentru cercetările viitoare privind atitudinile legate de muncă ale consilierilor școlari și dezvoltarea profesională. (Um & Bardhoshi, 2025)

Un alt studiu analizat emite ipoteza că înțelegerea dezvoltării profesionale a consilierilor școlari este importantă pentru a promova rezultatele pozitive referitoare la muncă și pentru a oferi un support adecvat pentru servicii de consiliere școlară de calitate. În studiu au fost identificate diferențe semnificative în atitudinile și experiențele legate de muncă – de exemplu: epuizare/stress/satisfacție la locul de muncă/anii de experiență în consiliere școlară. Studiul mai reliefează că nu au existat diferențe semnificative referitoare la demografie.(Um & Li, 2024)

Acest studiu a identificat două teme mari: bariere în calea satisfacției în muncă și factorii care contribuie la satisfacția în muncă. (Rhames et al., 2025)

În concluzie, studiul evidențiază că îmbunătățirea stării de bine a consilierilor școlari este importantă pentru sănătatea lor și eficiența la locul de muncă. Din studiu rezultă că liderii școlilor pot contribui la îmbunătățirea stării de bine a consilierilor școlari prin apreciere și recunoaștere, așteptări clare, decizii luate în colaborare cu aceștia. Referitor la ambiguitatea rolului consilierilor școlari mesajul a fost unanim: ”permiteți consilierilor școlari să fie consilieri.” (Jones & Pijanowski, 2023)

O atenție mai mare ar fi necesar a fi îndreptată spre cultivarea autocompasiunii și rezilienței în rândul consilierilor cu scopul de a dezvolta starea de bine ceea ce ar aduce beneficii atât în viața personală, cât și în cea profesională. (Voon et al., 2022) Rezultatele oferă implicații pentru practică, subliniind importanța activităților de dezvoltare profesională cu accent pe formarea în strategii de coping și leadership pentru consilieri școlari.(Liu et al., 2025)

Cercetările indică faptul că o abordare echilibrată este de dorit, deoarece ambele tipuri se completează reciproc. Preocupările hedonice oferă satisfacție pe termen scurt, stimulente rapide spre satisfacție, iar preocupările eudaimonice oferă fericire durabilă și pe termen lung protejând împotriva stresului. (Ryff et al., 2021)Starea de bine a consilierilor este un subiect de interes de mai mult timp și de lungă durată și un concept studiat pe scară largă în domeniul consilierii dar, cu toate acestea, studiile axate în mod specific pe starea de bine a consilierilor școlari sunt mai limitate.(Ryan & Deci, 2001)Constatările oferă noi perspective în privința raportului speranță, satisfacție profesională și stresul consilierilor școlari. (Niles et al., 2024) Concluzia studiului este că starea de bine și epuizarea profesională a consilierilor școlari sunt cel mai bine înțelese la intersecția dintre caracteristicile individuale și influențele la locul de muncă și sunt necesare noi abordări care să sprijine consilierii școlari în munca de consiliere și grija în privința stării de bine și a epuizării profesionale. Așa cum arată și autorii studiului și autorii citați în studiu s-a constatat că starea de bine a fost semnificativ negativ corelată cu epuizarea profesională la consilierii școlari și această relație a fost mediată de distresul afectiv definit ca stres, anxietate și depresie. (Cook et al., 2026)

Rezultatele cercetării evidențiază o corelație negativ semnificativă între starea de bine și stresul autoperceput a profesorilor consilieri școlari confirmând faptul că un nivel ridicat de stres este asociat cu diminuarea stării de bine. Variabilele analizate corelează pozitiv semnificativ cu starea de bine și negativ semnificativ cu stresul autoperceput, sugerând rolul lor de factori protectivi. Primele două ipoteze au fost validate și sunt evidențiate și studiile care au concluzionat cu rezultate similare (Um & Bardhoshi, 2025), (Um & Li, 2024), (Rhames et al., 2025), (Ismah et al., 2026), (Cook et al., 2026). Următoarele două ipoteze nu sunt semnificative statistic, iar ultima ipoteză confirmă faptul că autoeficacitatea și satisfacția vieții sunt predictori pentru starea de bine a profesorilor consilieri școlari.

BIBLIOGRAFIE

- Callender, K. A., & Haktanir, A. (2024). Development of the counsellor personal wellness and professional wellbeing assessment. *British Journal of Guidance & Counselling*, *52*(3), 456–469. https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2200235
- Cohen, S. (1986). Contrasting the Hassles Scale and the Perceived Stress Scale: Who's really measuring appraised stress? *American Psychologist*, *41*(6), 716–718. https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.6.716
- Cook, R. M., Fye, H. J., & Peak, S. (2026). Trauma-Informed School Counselling Programs, Stress, and Related Predictors of Burnout and Wellness in a Sample of School Counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *48*(1), 14. https://doi.org/10.1007/s10447-025-09634-y
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Ismah, Haryono, Sugiyo, & Awalya. (2026). Erosion of Self-Efficacy as a Predictor of Burnout Among School Counselors: A Narrative Review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, *10*(02), 1343–1354. https://doi.org/10.31316/g-couns.v10i02.8662
- Jones, A., & Pijanowski, J. C. (2023). Understanding and Addressing the Well-Being of School Counselors. *NASSP Bulletin*, *107*(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/01926365231153436

- Liu, Y., Hilts, D., Tian, X., & Gao, S. (2025). Work–Family Enrichment Among School Counselors: The Roles of Coping and Transformational Leadership. *Professional School Counseling*, *29*(1), 2156759X251320908. https://doi.org/10.1177/2156759X251320908
- Losîi, E. (n.d.). *UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIŞINĂU*.
- Niles, J. K., Mullen, P. R., Kitching, E., & Schofield, K. (2024). School Counselors' Hope, Stress, and Job Satisfaction. *Professional School Counseling*, *28*(1), 2156759X241259487. https://doi.org/10.1177/2156759X241259487
- Popov, N., & Spasenovic, V. (2020). BCES Conference Book. *Comparative and International Education*, *18*.
- Rath, T., & Harter, J. K. (2014). *Wellbeing: The five essential elements*. Gallup Press.
- Rhames, A., Lee, J., Haberski, J., & Slaten, C. D. (2025). A Qualitative Exploration of the Factors Contributing to Elementary School Counselor Job Stress and Job Satisfaction. *Professional School Counseling*, *29*(1), 2156759X251320911. https://doi.org/10.1177/2156759X251320911
- Rusu, P. P., & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers. The Mediating Role of Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1608. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. In M. T. Lee, L. D. Kubzansky, & T. J. VanderWeele (Eds.), *Measuring Well-Being* (1st ed., pp. 92–135). Oxford University PressNew York. https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2012). *General Self-Efficacy Scale* [Dataset]. American Psychological Association (APA). https://doi.org/10.1037/t00393-000
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5
- Um, B., & Bardhoshi, G. (2025). Organizational resources, burnout, and work engagement of school counselors: The mediating effect of professional identity. *Journal of Counseling & Development*, *103*(1), 60–70. https://doi.org/10.1002/jcad.12538
- Um, B., & Li, D. (2024). Patterns of professional identity in school counselors: A latent profile analysis. *Journal of Counseling & Development*, jcad.12545. https://doi.org/10.1002/jcad.12545
- Voon, S. P., Lau, P. L., Leong, K. E., & Jaafar, J. L. S. (2022). Self-Compassion and Psychological Well-Being Among Malaysian Counselors: The Mediating Role of Resilience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *31*(4), 475–488. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00590-w

Jocul didactic - o metodă activă în clasele primare

Inspector școlar, prof. Coțovanu Adriana
Inspectoratul Școlar Județean Suceava
Inspector școlar, prof. Albu Cristina - Maria
Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Jocurile în general fac corpul mai viguros, mai suplu, mai rezistent, vederea mai pătrunzătoare, tactilul mai subtil, spiritul mai metodic şi mai ingenios. Orice joc întăreşte, ascute vreuna din capacităţile fizice sau intelectuale. (*R. Caillois*)

Jocul didactic este o activitate prin care poți atinge obiectivelor planificate, poți forma și fixa unele deprinderi durabile și poți dezvolta personalitatea şcolarului. Acesta este un adevărat actor şi simplu spectator, care trebuie să respecte anumite condiţii, reguli.

Jocul didactic este o metodă eficientă privind formarea interesului cognitiv la elevii claselor primare. Jocul didactic este cel mai eficient mijloc de instruire şi educare, prin care se urmăreşte un dublu scop: instruirea elevilor într-un domeniu al cunoaşterii şi stimularea interesului pentru activitatea desfăşurată, prin folosirea unor elemente distractive caracteristice jocului.

Prin joc copiii îşi manifestă isteţimea, inventivitatea, iniţiativa, răbdarea, îndrăzneala şi curajul. Astfel îi obişnuim pe copii să gândească independent, să aplice cunoştinţele acumulate preventiv în diferite situaţii. Aceştia devin mai dinamici, ingenioşi, încrezuţi în forţele proprii, le

dezvoltă reflexivitatea, autocunoaşterea şi autoevaluarea.

Orice joc didactic cuprinde următoarele componente: conţinutul, sarcina didactică, regulile jocului, acţiunea de joc. El este folosit după tipul lecţiei ca mijloc de predare, asimilare,

mijloc de consolidare, sistematizare, recuperare a cunoştinţelor în cadrul tuturor disciplinelor studiate, avand ca scop sporirea eficienței actului de predare-învățare-evaluare.

Jocul didactic vizează, cultivarea creativităţii prin îndrăzneală, isteţime, spirit inovator, flexibilitatea gândirii, educarea unor trăsături pozitive, crearea unor situaţii generatoare de motivaţie, stimularea elevilor slabi sau timizi, cultivarea încrederii în forţele proprii, precum şi a spiritului de răspundere, de colaborare şi ajutor reciproc.

În continuare propunem câteva jocuri didactice utilizate în cadrul disciplinelor studiate.

Dezvoltare personală -*Ghemul magic*

Se prezintă elevilor un ghem de ață–un ghem magic. De-a lungul timpului în cadrul clasei s-au creat o serie de legături, de prietenii. Fiecare elev are unul sau mai mulți prieteni. Se dă capătul ghemului unui elev care va oferi ața altui coleg și va spune: „Ești prietenul meu pentru că..”. Cel care va prinde ața va da mai departe altui coleg și își va motiva alegerea făcută. La sfârșitul jocului se va adresa întrebarea: *Cum v-ați simțit?*

Se va trage concluzia și se va remarca faptul că într-o clasă toţi colegii sunt conectaţi ca într-o reţea şi că este important este ca relaţiile lor să fie bune.

Dezvoltare personală -*Reţeta prieteniei*

Elevilor li se propune să facă un tort special pentru un copil. Pentru a realiza acest lucru ei trebuie să găsească ingredientele necesare. Se va da fiecăruia o felie de tort (din carton). Sarcina lor este să scrie pe fiecare felie un „ingredient” necesar unei prietenii adevărate. Elevii vor primi de asemenea şi decoraţiuni pentru a orna felia de tort.

Se citesc de către elevi calităţile pe care trebuie să le aibă un prieten şi se dirijează o discuţie pentru a scoate în evidenţă importanţa acestora. Feliile de tort vor fi asamblate de către elevi şi se va forma un tort al PRIETENIEI, conştientizând că prietenia este darul del mai de preţ.

Comunicare în limba română - *Continuă povestea*

Elevii primesc câteva cuvinte fără legătură semantică şi au de alcătuit o poveste folosind aceste cuvinte. Fiecare elev din grupă spune câte o propoziţie care să aibă legătură cu cele formulate anterior. Se ajunge astfel la o povestire logică, de multe ori foarte hazlie.

Într- o cutie / într-un sac se află tot atâtea obiecte sau jucării, câte persoane sunt în clasă (şi învăţătoarea). Fiecare va extrage câte un obiect. Se va formula, pe rând, câte o propoziţie în legătură cu obiectul extras, dar fiecare propoziţie formulată trebuie să aibă legătură cu propoziţia dinainte.

Se va concepe astfel, în grup, o povestire logică.

Comunicare în limba română- *Ce ştii despre mine?*

Regula jocului interzice folosirea numelor proprii. Cel care adresează întrebarea solicită un răspuns în care să i se arate o însuşire folosind pronumele personal. Exemplu: „Eu ştiu că tu eşti un băiat isteţ”.

Cel care a răspuns va adresa şi el întrebarea şi jocul continuă. Este schimbat cel care întreabă numai dacă elevul care răspunde a dat răspunsul corect.

Jocul se poate organiza la nivel frontal, dar şi în perechi sau pe echipe. Oferă posibilitatea ca elevii să formuleze întrebări şi răspunsuri, să-şi dezvolte exprimarea orală, gustul pentru citit, gândirea, spiritul de observaţie, educarea spiritului de echipă, de subordonare a intereselor personale celor de grup din care elevul face parte.

Matematică şi explorarea mediului- *Unde se ascunde răspunsul?*

Jocul poate fi organizat individual sau pe grupe, în consolidarea sau evaluarea oricărei operaţii matematice. Se desenează două cercuri mari. În primul cerc sunt date perechi de numere, iar în al doilea sunt rezultatele perechilor. Se precizează operaţia şi se cere să se pună în corespondenţă perechile de numere cu rezultatele lor.

Matematică şi explorarea mediului- *Cel mai bun pilot*

Fiecare elev primeşte o fişă pe care este desenată o rachetă cu patru sau cinci trepte, în funcţie de câți itemi verificăm şi de timpul alocat probei de evaluare.

Pe fiecare treaptă se scrie câte o sarcină de lucru, gradul de dificultate al sarcinilor crescând de la o treaptă la cealaltă. Cine rezolvă toate sarcinile corect va avea satisfacţia de a deveni pilot cosmonaut şi o recompensă suplimentară- imagini cu rachete şi cosmonauţi înlocuită cu entuziasmul sau bucuria jocului.

Jocul didactic este o metodă activ –participativă prin care cadrul didactic consolidează, precizează şi verifică cunoştinţele elevilor, punând în valoare şi antrenând capacităţile creatoare ale acestora.

BIBLIOGRAFIE

- Creţu E. *Psihopedagogia şcolară pentru invăţământul primar*, 1999, Editura Aramis, Bucureşti;
- Nicolescu E. *Didactica limbii şi literaturii romane pentru invăţământul primar*, 2003, Editura Egal, Bacău;
- Pârâială, Viorica, Pârâială, Dumitru, Bălan, Claudia, Vasilache, Anica, Tanasă, Teodora, - *Activităţi în completarea programului din ciclul primar*, 2004, Editura Euristica.

Excelență și performanță în educație: De la teorie la practica didactică reflexivă

Profesor, Crăciun Daniela Camelia
Școala „Dimitrie Gusti” Fundu Moldovei,
Structura: Școala „Traian Popovici” Colacu

Excelența în educație nu poate fi redusă la rezultate numerice sau la performanțele unui grup restrâns de elevi. Din punctul meu de vedere, excelența se construiește în ani de activitate, printr-un proces continuu de proiectare, observare, evaluare, feedback și adaptare a demersului didactic la nevoile reale ale elevilor. Îmi propun ca în acest articol să analizez relația dintre excelență și performanță, insistând asupra unor principii pe care le consider esențiale în activitatea de la clasă: obiective clare, evaluare transparentă, diferențiere, învățare activă, feedback și reflecție profesională. Voi prezenta, de asemenea, exemple de practici didactice aplicabile, prin care elevul este sprijinit să treacă de la reproducerea informației la înțelegere, argumentare, transfer și autonomie în învățare.

- **Excelența în educație – o perspectivă din interiorul clasei**

În cei 20 de ani de activitate didactică, am constatat că noțiunea de excelență este asociată aproape exclusiv cu obținerea unor rezultate foarte bune. Totuși, cred că o astfel de perspectivă este incompletă. Un elev poate demonstra excelență atunci când își depășește nivelul anterior, când învață să lucreze autonom, când formulează o întrebare relevantă, când își argumentează opinia sau când reușește să transfere o achiziție într-un context nou. Prin urmare, performanța trebuie privită în relație cu progresul individual, nu doar cu comparația dintre elevi.

Pentru mine, ca profesor, această schimbare de perspectivă presupune trecerea de la întrebarea „Cât știe elevul?” la întrebări precum „Ce a înțeles?”, „Ce poate face cu ceea ce a învățat?” și „Care este următorul pas de învățare?”. În felul acesta, evaluarea devine parte a învățării, iar rezultatul școlar este interpretat împreună cu procesul care l-a generat.

Excelența este, așadar, o cultură a progresului. Ea presupune așteptări educaționale ridicate, dar și sprijin adecvat. Nu cred într-o excelență construită prin presiune, comparație permanentă sau etichetarea elevilor. Cred într-o excelență accesibilă fiecărui elev, prin obiective clare, sarcini gradate și oportunități reale de reușită.

- **Profesorul – proiectant și facilitator al performanței**

Rolul profesorului depășește transmiterea de informații. Înaintea lecției, profesorul proiectează situații de învățare; în timpul lecției, observă și intervine; după lecție, analizează dovezile învățării și decide ce trebuie consolidat. Această succesiune transformă activitatea didactică într-un proces reflexiv.

În practica mea, pornesc de la formularea unor obiective observabile și comunicarea criteriilor de reușită. Elevul are nevoie să știe nu numai ce are de făcut, ci și ce înseamnă un răspuns bun. De exemplu, la o activitate de înțelegere a unui text, criteriile pot fi: răspunsul este relevant pentru cerință, informația este selectată corect, afirmația este susținută printr-o dovadă/un argument, iar formularea este clară și coerentă. Aceste repere reduc caracterul arbitrar al evaluării și îl ajută pe elev să își monitorizeze propria activitate.

O altă condiție a performanței este diferențierea. În aceeași clasă pot exista elevi care au nevoie de întrebări-ghid, elevi care pot lucra autonom și elevi care au nevoie de sarcini de aprofundare. Diferențierea nu înseamnă scăderea așteptărilor, ci ajustarea sprijinului și a complexității astfel încât fiecare elev să aibă o provocare potrivită nivelului său.

- **O practică didactică aplicabilă: „Înțeleg – demonstrez – argumentez”**

Una dintre practicile pe care le consider eficiente la disciplina Limba și literatura română este organizarea sarcinilor în trepte de complexitate. Am folosit această abordare pentru a transforma o lecție obișnuită de lectură într-un demers în care elevii trebuie să demonstreze progresiv înțelegerea.

În prima etapă, elevii identifică informații explicite: personaje, locul acțiunii, evenimente, relații simple de cauză și efect. În a doua etapă, formulează interpretări și le susțin prin dovezi din text. În etapa avansată, transferă înțelegerea într-o situație nouă: propun o altă decizie pentru personaj, anticipează o consecință sau formulează o interpretare personală argumentată.

Formula de lucru pe care o folosesc frecvent este „AFIRMAȚIE + DOVADĂ + EXPLICAȚIE”. Elevul nu este încurajat doar să spună „personajul este curios”, ci să indice secvența care dovedește această trăsătură și să explice legătura dintre faptă și interpretare. Practica dezvoltă simultan lectura, gândirea critică și exprimarea coerentă.

Un avantaj important este că aceeași structură poate fi utilizată la niveluri diferite. Elevului care întâmpină dificultăți îi pot oferi începuturi de enunț, cuvinte-cheie sau întrebări-ghid. Elevului autonom îi solicit justificare completă și transfer. Astfel, sprijinul este diferențiat, dar obiectivul fundamental – înțelegerea și utilizarea cunoștințelor – rămâne comun.

- **Evaluarea formativă și feedbackul – instrumente ale excelenței**

Consider evaluarea formativă una dintre cele mai importante componente ale performanței școlare. Ea nu se limitează la verificarea finală, ci oferă informații despre ceea ce elevul a reușit, ceea ce încă nu stăpânește și ceea ce trebuie să facă în continuare. Pentru profesor, aceste informații sunt esențiale în reglarea lecției.

Feedbackul eficient trebuie să fie concret și orientat spre progres. În locul unei formulări generale precum „Trebuie să mai muncești”, prefer observații de tipul: „Ai identificat corect ideea principală sau o figură de stil; pentru a-ți consolida răspunsul, adaugă o dovadă din text sau scrie și numele figurii identificate”. În acest fel, elevul primește o direcție clară de acțiune.

Autoevaluarea completează feedbackul profesorului. La finalul unei activități, elevii pot răspunde la trei întrebări simple: Ce am reușit? Unde am avut dificultăți? Care este următorul meu pas? În timp, aceste întrebări contribuie la dezvoltarea metacogniției și a responsabilității pentru propria învățare.

- **Rezultate observabile și impact asupra climatului clasei**

Atunci când criteriile sunt explicite și sarcinile sunt gradate, observ o participare mai activă și răspunsuri mai bine susținute. Elevii înțeleg că o greșeală poate reprezenta o etapă a învățării și că feedbackul nu este o sancțiune, ci un instrument de progres. În același timp, profesorul dobândește o imagine mai clară asupra dificultăților reale ale clasei.

Un efect important este și schimbarea raportării elevilor la performanță. În loc să urmărească exclusiv nota, aceștia pot învăța să urmărească ceea ce au reușit să realizeze, iar mai apoi nota. Pentru mine, acesta este un indicator relevant al calității actului didactic: elevul devine treptat capabil să își explice propriul progres.

Practica poate fi extinsă prin portofolii, bilete de ieșire, grile de autoevaluare, proiecte, activități de cooperare și sarcini interdisciplinare. Instrumentele nu trebuie însă utilizate mecanic. Valoarea lor depinde de întrebarea pedagogică la care răspund și de modul în care informația obținută este folosită ulterior.

- **Reflecția profesorului – condiție a excelenței profesionale**

Excelența elevilor este strâns legată de dezvoltarea profesională a profesorului. După o lecție, îmi propun să analizez nu doar rezultatele elevilor, ci și propriile decizii: A fost cerința suficient de clară? Am oferit timp adecvat? Am intervenit prea repede? Ce elevi au rămas în afara activității și de ce? Ce sarcină a produs cea mai bună învățare? Ce trebuie schimbat la următoarea lecție?

Această reflecție transformă experiența în învățare profesională. Consider că un profesor performant nu este cel care aplică mereu aceeași metodă cu succes, ci cel care știe să observe contextul, să adapteze și să învețe din propriile practici. Colaborarea cu colegii, participarea la formare continuă și schimbul de exemple de bună practică completează acest proces.

Prin urmare, excelența profesională nu înseamnă perfecțiune, ci disponibilitatea de a îmbunătăți constant ceea ce facem. Ea se construiește prin rigoare, creativitate, responsabilitate și deschidere față de nevoile elevilor.

În concluzie, excelența și performanța în educație devin autentice atunci când sunt raportate la progres, înțelegere și capacitatea elevului de a utiliza ceea ce învață. Din perspectiva profesorului, drumul către performanță începe cu proiectarea unor obiective clare și continuă prin activități active, diferențiere, evaluare transparentă și feedback orientat spre următorul pas.

Practica didactică prezentată demonstrează că standardele ridicate și incluziunea nu se exclud. Dimpotrivă, ele se susțin reciproc atunci când profesorul creează contexte în care fiecare elev poate progresa. Pentru mine, adevărata excelență în educație înseamnă să creez situații în care elevul nu doar răspunde corect, ci înțelege, argumentează, transferă și devine treptat autonom.

În acest sens, performanța nu este punctul final al educației, ci unul dintre semnele unui proces de învățare bine construit. Misiunea profesorului este să transforme fiecare lecție într-o oportunitate de progres și fiecare rezultat într-un punct de plecare pentru următoarea etapă.

BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, capitol: Centrarea pe elev în instruirea interactivă, Polirom, Iași.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Capitol: Evaluarea – funcție corectivă și orientativă în determinarea metodologiei didactice, pag. 33, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită*, Capitol: Relația dintre ideal, scopuri și obiective, pag. 235, Polirom, Iași.
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*, Subcapitol: 2.3.1. *Evaluare între cogniție și metacogniție*, pag. 24, Capitolele: 6. *Metode de evaluare*, pag. 133, și 7 *Tehnici de evaluare*, pag. 178, Editura Universitară, București.
- Ministerul Educației și Cercetării (2026). *Standarde naționale de evaluare pentru învățământul preuniversitar*, conform cadrului normativ în vigoare, data și ora accesării: 9.X. 2026.

Școala și Biserica, parteneri în educarea copiilor

Prof. Creciunescu Tiberiu
Liceul Tehnologic nr.1,Câmpulung Moldovenesc

Mediul familial a fost dintotdeauna primul mediu educativ și socializator pe care îl cunoaște copilul, marcând dezvoltarea lui ca individ. În familie se pun bazele educației sale, formându-și primele deprinderi, abilități, conduite, idei despre lume și viață. Mai târziu, la această dezvoltare a sa, contribuie școala și comunitatea, biserica fiind acea parte a comunității ce își lasă amprenta asupra dezvoltării spirituale și morale a fiecăruia dintre noi.

Este cunoscut faptul că învățământul românesc a apărut și s-a dezvoltat în cadrul Bisericii, cu sprijinul ierarhilor, a preoților, a călugărilor, aceștia fiind de altfel și primii dascăli. Școala era pe atunci, și a fost vreme de câteva secole, sub oblăduirea Bisericii, dezvoltându-se în spiritul învățăturilor și valorilor creștin ortodoxe. Perioada comunistă a schimbat însă această stare de fapt, producându-se o ruptură în cadrul societății, între instituțiile responsabile de educarea tinerelor generații. Cu toate acestea, Biserica nu a încetat să-și exercite activitatea misionară încredințată ei de către Domnul Iisus Hristos.

În societatea actuală, puternic secularizată, este necesară o colaborare reală între familie, școală și comunitate, parteneriatul încheiat între școală și biserică fiind relația cea mai profitabilă pentru toți cei care participă la acest demers. Acest parteneriat va fi eficient în măsura în care îndemnul Mântuitorului ”Lăsați copiii să vină la Mine” va fi conștientizat și asumat de fiecare cadru didactic, preot și elev care se implică în activitățile propuse. Și asemenea Acestuia, care învăța pe oameni stând în mijlocul lor, mărturisind ”întru adevăr”, și reprezentanții Bisericii trebuie să se poziționeze în mijlocul elevilor pentru a putea promova învățăturile Evangheliei și valorile morale tradiționale, specifice neamului și spiritualității românești.

Învățământul actual din țara noastră se confruntă cu numeroase probleme de ordin social, economic și educațional care afectează procesul instructiv-educativ: violența crescută în rândul tinerilor, absenteismul tot mai mare, abandonul școlar, lipsa resurselor educaționale adecvate, programe școlare încărcate și neadaptate realităților din societate, pregătire practică aproape inexistentă în formarea elevilor, promovarea unor false valori, străine spiritualității românești, elevi proveniți din medii defavorizate, lipsa de implicare a părinților. În aceste condiții, conlucrarea dintre școală și Biserică devine tot mai necesară în diminuarea sau rezolvarea acestor probleme, în oferirea unor alternative la greutățile pe care elevii le întâmpină în mediul școlar.

Fiecare parteneriat are ca scop colaborarea eficientă în parcurgerea următorilor pași: cunoașterea reciprocă a tuturor punctelor de vedere, identificarea nevoilor ce urmează a fi îndeplinite, identificarea metodelor adecvate de punere în practică, implicarea comună în îndeplinirea obiectivelor stabilite. Sunt oferite așadar elevilor, resursele educaționale și motivaționale adecvate, pentru a-și canaliza toate eforturile în vederea unei dezvoltări moral-comportamentale în conformitate cu cerințele sistemului educativ și cu valorile spirituale creștine. Astfel, beneficiile unui parteneriat între școală și biserică se concretizează în:

- implicarea activă a elevilor în viața comunității;
- responsabilizarea acestora prin atribuirea de sarcini concrete;
- găsirea unor soluții optime în rezolvarea problemelor sau nevoilor acelor elevi proveniți din medii defavorizate (familii cu venituri mici, familii monoparentale, părinți plecați în străinătate);
- prevenirea, ameliorarea sau îndreptarea comportamentelor agresive/deviante întâlnite la tot mai mulți elevi;
- prevenirea abandonului școlar;

- stimularea creativității elevilor prin implicarea acestora în diverse spectacole, serbări, concursuri.

Deși școala este considerată ”principala instituție socială specializată în pregătirea oamenilor pentru muncă și viață” (Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Iași, Ed.Polirom, 2006, pag. 15), Biserica are o influență majoră în această pregătire atâta vreme cât există deschidere din partea reprezentanților școlii și a familiei în acest sens. Demersul educativ întreprins de Biserică se poate realiza prin intermediul orelor de religie desfășurate în clasă, prin intermediul orelor de catehizare desfășurate în incinta lăcașului sfânt, prin participarea elevilor la slujbele bisericești, la diverse proiecte și activități culturale, caritabile, etc.

În realizarea acestor parteneriate un rol important revine profesorului de religie care are menirea de a-i apropia pe elevi de Dumnezeu și de Biserica Sa, de a fi un model pentru aceștia și de a promova o conduită morală demnă de urmat. Pe lângă activitatea didactică desfășurată în școală, profesorul are astfel posibilitatea de a-și continua misiunea în afara acesteia, stabilind obiective specifice și adoptând modalități adecvate de punere în practică.

În funcție de necesitățile elevilor, și de comun acord cu preotul, profesorul va stabili diverse activități concrete ce se pot derula în cadrul parteneriatului încheiat la nivel instituțional:

- lecții deschise comune (profesor și preot), în care se va pune accent pe latura formativă a atitudinilor necesare unui bun creștin;
- participarea cu elevii la Sfânta Liturghie;
- organizarea de acțiuni caritabile, fie pentru colegi din școală, fie pentru persoane din comunitate ce au nevoie de sprijin material;
- pregătirea elevilor și participarea cu aceștia la Sfintele Taine (Maslu, Spovedanie și Împărtășanie) și la marile sărbători creștine;
- organizarea de excursii tematice sau pelerinaje la biserici și mănăstiri în vederea cunoașterii istoriei Bisericii noastre, a vieții monahale;
- inițierea unor întâlniri cu reprezentanți de seamă ai culturii și spiritualității românești.

Formarea convingerilor religioase, a deprinderilor morale comportamentale, a virtuților creștine este un proces complex ce vizează implicarea tuturor factorilor responsabili de educarea elevilor: părinți, profesori, preoți.

Comunicarea, cooperarea și colaborarea dintre școală și Biserică din cadrul parteneriatelor are ca scop identificarea aspirațiilor elevilor, dezvoltarea morală și spirituală a acestora, integrarea lor în societate și implicarea activă în viața comunității.

BIBLIOGRAFIE

- Sfânta Scriptură, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2013.
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Lelea,L. *Participarea elevilor în școală și în comunitate*, Editura Agata, Botoșani, 2006.

Excelența pedagogică în educația timpurie – de la potențialul copilului la progres și învățare autentică

Prof. educație timpurie Crețu Bianca-Oana
G.P.P. „Gulliver” Suceava

Educația reprezintă unul dintre cele mai importante fundamente ale dezvoltării individuale și sociale, iar calitatea acesteia depinde, în mare măsură, de capacitatea sistemului educațional de a răspunde nevoilor reale ale copiilor și de a le valorifica potențialul. Într-o societate aflată într-o continuă transformare, excelența și performanța în educație nu mai pot fi înțelese exclusiv prin prisma rezultatelor măsurabile, ci trebuie raportate la dezvoltarea armonioasă a personalității, la formarea autonomiei, la cultivarea creativității și la dezvoltarea competențelor necesare integrării sociale.

În acest context, educația timpurie ocupă un loc esențial, constituind etapa în care se pun bazele învățării, ale relațiilor interpersonale și ale raportării copilului la sine și la lumea înconjurătoare. Experiențele trăite în grădiniță contribuie la formarea primelor deprinderi de comunicare, cooperare, explorare și autoreglare emoțională. Prin urmare, excelența pedagogică presupune nu doar organizarea unor activități atractive, ci și crearea unui mediu educațional în care fiecare copil să se simtă valorizat, încurajat și sprijinit să progreseze în ritmul propriu.

Excelența în educație poate fi definită ca un proces continuu de îmbunătățire a calității experiențelor de învățare, prin îmbinarea competenței profesionale a cadrului didactic cu adaptarea demersului pedagogic la particularitățile individuale ale copiilor. Aceasta nu presupune atingerea unui model unic de reușită, ci identificarea și valorificarea posibilităților fiecărui copil, în raport cu nivelul său de dezvoltare, interesele și nevoile sale. Din perspectivă constructivistă, teoriile dezvoltării cognitive evidențiază rolul activ al copilului în procesul de învățare. Jean Piaget subliniază faptul că dezvoltarea cunoașterii se realizează prin interacțiunea cu mediul și prin reorganizarea progresivă a structurilor cognitive. În mod complementar, Lev Vîgotski evidențiază importanța interacțiunilor sociale și a sprijinului oferit de adult sau de colegii mai experimentați, prin raportare la zona proximei dezvoltări. Aceste perspective susțin necesitatea organizării unor experiențe educaționale în care copilul să exploreze, să formuleze ipoteze, să experimenteze și să descopere soluții, beneficiind de îndrumare atunci când aceasta este necesară.

O altă dimensiune relevantă este dezvoltarea socio-emoțională. Erik Erikson evidențiază importanța experiențelor timpurii pentru formarea autonomiei și a inițiativei, în timp ce Daniel Goleman popularizează rolul competențelor emoționale în relațiile interpersonale și în adaptarea socială. În grădiniță, aceste perspective se concretizează prin activități care îi ajută pe copii să își recunoască emoțiile, să își exprime nevoile, să gestioneze frustrările și să construiască relații pozitive cu cei din jur. Totodată, teoria autodeterminării, dezvoltată de Edward L. Deci și Richard M. Ryan, evidențiază importanța autonomiei, a sentimentului de competență și a relaționării pentru susținerea motivației. Aplicată în educația timpurie, această perspectivă presupune oferirea unor alegeri adecvate vârstei, valorizarea efortului și cultivarea sentimentului de apartenență la grup. Prin urmare, excelența pedagogică se construiește la intersecția dintre cunoașterea dezvoltării copilului, relația educațională de calitate și capacitatea cadrului didactic de a transforma principiile teoretice în experiențe de învățare relevante.

Performanța în educație este adesea asociată cu atingerea obiectivelor propuse și cu obținerea unor rezultate vizibile. În educația timpurie, însă, aceasta trebuie interpretată într-o manieră complexă, care să includă progresul individual, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, manifestarea curiozității și dobândirea unei atitudini pozitive față de învățare.

Un copil care reușește să finalizeze o sarcină cu un sprijin mai redus decât anterior, care învață să aștepte, să împartă materialele cu ceilalți sau să își exprime verbal nemulțumirea în loc să reacționeze impulsiv înregistrează progrese semnificative. Aceste achiziții nu sunt întotdeauna reflectate de produse finale spectaculoase, însă contribuie la dezvoltarea autonomiei și la adaptarea copilului la mediul social. În acest sens, evaluarea trebuie să aibă preponderent un caracter formativ, orientat spre identificarea progresului și ajustarea intervenției pedagogice. Observarea sistematică, analiza produselor activității, conversația și portofoliul individual oferă informații utile despre evoluția copilului. Rezultatele evaluării nu ar trebui să constituie instrumente de comparare între copii, ci repere pentru proiectarea unor experiențe educaționale adecvate. Curriculumul pentru educație timpurie (Ministerul Educației Naționale, 2019) promovează o abordare integrată a dezvoltării copilului, acordând importanță jocului, explorării, interacțiunilor și învățării prin experiențe semnificative. În această perspectivă, performanța nu se reduce la acumularea de informații, ci presupune utilizarea acestora în contexte variate, dezvoltarea inițiativei și consolidarea capacității de a acționa independent. Așadar, un demers educațional performant este acela care permite fiecărui copil să evolueze, să își valorifice resursele și să dobândească încredere în propriile posibilități.

Transpunerea principiilor teoretice în practica educațională presupune proiectarea unor activități relevante, flexibile și adaptate particularităților de vârstă. În grădiniță, jocul reprezintă un context privilegiat pentru învățare, deoarece facilitează explorarea, comunicarea, creativitatea și exersarea comportamentelor sociale. O primă practică eficientă este învățarea prin descoperire și experimentare. De exemplu, în cadrul unei activități despre proprietățile apei, copiii pot investiga obiecte care plutesc sau se scufundă, pot formula presupuneri și pot observa rezultatele. Rolul educatoarei nu este de a oferi imediat răspunsurile, ci de a stimula gândirea prin întrebări precum „Ce crezi că se va întâmpla?”, „Cum putem verifica?” sau „De ce crezi că s-a întâmplat astfel?”. În acest mod, copilul devine participant activ la propria învățare, iar experiența directă susține înțelegerea și memorarea.

O altă direcție importantă o reprezintă dezvoltarea socio-emoțională prin situații autentice de viață. Conflictele apărute în timpul jocului, dificultățile de a împărți jucăriile sau nemulțumirea provocată de așteptarea rândului pot deveni oportunități educative. Prin povești cu mesaj moral, jocuri de rol, conversații despre emoții și exerciții de cooperare, copiii pot învăța să identifice ceea ce simt, să recunoască perspectiva celuilalt și să caute soluții pașnice. De exemplu, atunci când doi copii își doresc aceeași jucărie, cadrul didactic îi poate ghida să formuleze alternative: folosirea pe rând, alegerea unui joc comun sau stabilirea unei reguli acceptate de amândoi.

Învățarea integrată constituie, de asemenea, o modalitate de apropiere a educației de experiența cotidiană. O temă precum „Toamna în grădina noastră” poate reuni observarea mediului, clasificarea frunzelor după culoare și formă, realizarea unor compoziții plastice, îmbogățirea vocabularului și formarea unor comportamente de protejare a naturii. Astfel, copilul descoperă legăturile dintre domeniile de cunoaștere, iar activitățile capătă coerență și semnificație.

Un rol important îl are și diferențierea demersului didactic. Copiii din aceeași grupă pot prezenta niveluri diferite de dezvoltare a limbajului, a motricității fine, a atenției sau a capacității de cooperare. În aceste condiții, aceeași sarcină poate fi adaptată prin modificarea gradului de dificultate, oferirea unor indicii suplimentare, utilizarea materialelor intuitive sau acordarea unui timp mai îndelungat. Sprijinul individualizat nu înseamnă diminuarea așteptărilor, ci crearea condițiilor necesare pentru ca fiecare copil să poată progresa. Cercetările sintetizate de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică evidențiază importanța calității interacțiunilor dintre personalul educațional și copii pentru dezvoltarea și învățarea acestora (OECD, 2018). Prin urmare, dincolo de diversitatea materialelor și de atractivitatea activităților, calitatea relației pedagogice rămâne un reper fundamental al excelenței.

Excelența educațională presupune un cadru didactic reflexiv, capabil să își analizeze propriile practici și să identifice modalități de îmbunătățire a activității. Formarea profesională continuă, schimbul de experiență cu alți colegi, participarea la activități metodice și valorificarea rezultatelor cercetării pedagogice contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale. Inovația pedagogică nu trebuie confundată cu utilizarea permanentă a tehnologiei sau cu multiplicarea materialelor didactice. O practică inovatoare este aceea care răspunde unei nevoi reale de învățare și produce o schimbare relevantă în participarea, înțelegerea sau autonomia copilului. Resursele digitale, poveștile interactive și materialele multimedia pot îmbogăți experiența educațională, dacă sunt integrate echilibrat și nu înlocuiesc jocul, explorarea directă și interacțiunea umană. În același timp, relația cu familia reprezintă o condiție importantă a continuității educației. Comunicarea deschisă cu părinții, implicarea acestora în proiecte și schimbul de informații privind evoluția copilului contribuie la construirea unui parteneriat bazat pe încredere. Atunci când grădinița și familia transmit mesaje coerente și susțin aceleași valori fundamentale, copilul beneficiază de un mediu mai stabil pentru dezvoltare. Cadrul didactic are, astfel, responsabilitatea de a crea contexte în care fiecare copil să se simtă acceptat, să îndrăznească să încerce, să poată greși fără teama de a fi judecat și să descopere bucuria reușitei. O asemenea abordare necesită răbdare, empatie, echilibru și disponibilitatea de a reconsidera permanent propriile decizii pedagogice.

Excelența și performanța în educație se construiesc printr-un proces continuu, în care fundamentele teoretice, competența profesională și practicile pedagogice se susțin reciproc. În educația timpurie, acestea trebuie raportate la dezvoltarea globală a copilului, la progresul individual și la formarea unor atitudini și comportamente care să susțină învățarea pe termen lung. Adevărata performanță nu constă doar în ceea ce copilul știe să realizeze la finalul unei activități, ci și în felul în care învață să gândească, să simtă, să relaționeze și să acționeze. Ea se reflectă în curajul de a explora, în bucuria descoperirii, în capacitatea de a coopera și în încrederea dobândită prin experiențe pozitive. În acest sens, excelența pedagogică nu reprezintă un rezultat definitiv, ci o preocupare permanentă pentru calitate, echitate și dezvoltare. Fiecare activitate proiectată cu sens, fiecare interacțiune bazată pe respect și fiecare progres valorizat contribuie la construirea unui mediu educațional în care copilul este recunoscut ca participant activ la propria devenire. Educația de calitate începe cu înțelegerea copilului și se consolidează prin capacitatea adultului de a-i oferi sprijinul potrivit, la momentul potrivit. De aceea, misiunea cadrului didactic nu este doar aceea de a transmite cunoștințe, ci de a crea premisele unei dezvoltări armonioase și ale unei învățări care să îl însoțească pe copil de-a lungul întregii vieți.

BIBLIOGRAFIE

- Erikson, E. H. (1963). Childhood and Society (ediția a II-a). New York: W. W. Norton & Company.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educație timpurie. Aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4694/02.08.2019. București.
- OECD (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264085145-en
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. Journal of Research in Science Teaching, 2(3), 176–186.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Studiu asupra impactului proiectelor transfrontaliere în predarea limbii și literaturii române la liceu

Prof. Dranca Cristina
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Rezumat: Lucrarea de față analizează valențele formative și impactul pedagogic al proiectelor educaționale transfrontaliere în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române la nivel liceal. Într-un spațiu educațional dinamic și interconectat, deschiderea transfrontalieră oferă oportunități valoroase pentru consolidarea identității lingvistice și culturale, stimularea lecturii critice și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Prin intermediul analizei a patru proiecte reprezentative transpuse în mediul digital, studiul evidențiază modul în care activitățile colaborative transfrontaliere transformă orele de limba și literatura română în experiențe de învățare autentice, interactive și centrate pe elev. Totodată, sunt prezentate recomandări metodologice și exemple de bune practici adresate cadrelor didactice interesate de integrarea dimensiunii transfrontaliere în practica școlară curentă.

1. Introducere și cadrul general

Educația contemporană traversează o perioadă de profundă reconfigurare, marcată de digitalizare, globalizare și interconectare culturală. În acest context, predarea limbii și literaturii române la nivel liceal nu se mai poate limita la abordări exclusiv tradiționale sau strict monodisciplinare. Şcoala modernă are misiunea de a forma tineri capabili să comunice eficient, să gândească critic, să valorifice patrimoniul cultural național și să se raporteze deschis și empatic la diversitatea spațiului european și regional.

Proiectele transfrontaliere reprezintă un vector esențial al inovației didactice, oferind un cadru structurat de colaborare între licee, cadre didactice și elevi din România și din comunitățile românești de peste granițe (precum Republica Moldova sau Ucraina). Asemenea inițiative educaționale creează punți de legătură spirituală și lingvistică, facilitând schimbul direct de idei, experiențe și bune practici pedagogice.

2. Cadrul conceptual și metodologic al proiectelor transfrontaliere

Din punct de vedere conceptual, proiectul transfrontalier în domeniul umanist reprezintă o construcție pedagogică integrată, menită să apropie comunitățile de învățare prin activități comune orientate spre realizarea unor obiective curriculare și extracurriculare specifice. În cadrul orei de limba și literatura română, aceste proiecte stimulează procesul de învățare bazată pe proiect (*Project-Based Learning*), învățarea prin cooperare și abordările inter- și transdisciplinare.

Principalele obiective didactice vizate de proiectele transfrontaliere la liceu includ:

- Dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă în contexte socio-culturale variate și autentice;
- Aprofundarea cunoașterii literaturii române clasice și contemporane prin prisma valorilor comune și a specificului regional;
- Stimularea receptării textului literar și nonliterar prin intermediul atelierelor interactive de lectură și scriere creativă;
- Formarea competențelor digitale avansate prin crearea de produse educaționale multimedia și prezentări digitale (prezentări multimedia, podcasturi, e-books);

- Consolidarea conștiinței identitare și promovarea dialogului intercultural în spațiul transfrontalier.

3. Analiza celor patru proiecte transfrontaliere de referință

Pentru a evidenția diversitatea și profunzimea impactului educațional, lucrarea analizează patru proiecte transfrontaliere reprezentative, structurate sub formă de resurse digitale și prezentări interactive:

3.1. Proiectul 1: Valorificarea patrimoniului literar și lingvistic fără frontiere

Primul proiect analizat, ***Podul dintre vremuri: valori care nu apun niciodată în literatura română***, realizat împreună cu două școli din România și cu un liceu din Republica Moldova (), se axează pe redescoperirea și valorificarea operelor fundamentale ale literaturii române prin activități comune desfășurate de elevi de pe ambele maluri ale Prutului. Elevii au colaborat la realizarea unor prezentări interactive în platforma Canva, sintetizând teme majore ale romantismului și modernismului românesc. Impactul principal a constat în responsabilizarea elevilor, care au devenit cercetători activi ai textului literar și autori ai propriilor materiale de învățare.

3.2. Proiectul 2: Identitate, alteritate și comunicare în spațiul transfrontalier

Cel de-al doilea proiect, realizat împreună cu aceeași echipă, ***Eminescu-om, geniu și poet divin*** ( ),pune accentul pe dimensiunea socio-lingvistică și pe modul în care limba română funcționează ca liant al identității naționale în medii multiculturale și transfrontaliere. Prin dezbateri online, concursuri de discurs public și realizarea de portrete literare ale unor personalități culturale din regiune, elevii și-au exersat capacitatea de argumentare, persuasiune și ascultare activă, conștientizând nuanțele stilistice și valențele expresive ale limbii române.

3.3. Proiectul 3: Ateliere virtuale de lectură și scriere creativă

Al treilea proiect, ***Lecții de viață oferite de personajele literare*** (), propune un model metodologic centrat pe atelierul de lectură și pe stimularea creativității liceenilor. Elevii din liceele partenere au citit în paralel texte ale autorilor contemporani și au participat la jurnale de lectură dublate de ateliere de scriere de recenzii, eseuri și creații originale. Utilizarea tehnologiei a permis crearea unei comunități de cititori în care tinerii și-au împărtășit impresiile de lectură fără bariere geografice.

3.4. Proiectul 4: Digitalizare și inovație didactică la limba și literatura română

Al patrulea proiect, ***Femeia, înger și demon în literatura română***), este orientat cu precădere spre componenta metodologică și spre inovația la nivelul resurselor didactice. Cadrele didactice partenere au dezvoltat ghiduri metodologice, fișe de lucru interactive și materiale de sprijin pe platforma educatieinteractiva.md Proiectul a demonstrat cum utilizarea instrumentelor digitale moderne sporește atractivitatea orelor de limba română și optimizează procesul de învățare dirijată și autonomă.

4. Impactul pedagogic asupra elevilor și cadrelor didactice

Rezultatele obținute în urma derulării acestor inițiative atestă un impact profund la nivelul întregii comunități școlare, sintetizat în tabelul următor:

Dimensiune	Impact asupra elevilor	Impact asupra cadrelor didactice
Cognitivă și curriculară	Aprofundarea conținuturilor de limba și literatura română; înțelegerea nuanțată a textelor; obținerea unor rezultate superioare la evaluări.	Diversificarea strategiilor didactice; proiectarea unor activități transdisciplinare și integratoare.

Metodologică și digitală	Dezvoltarea abilităților de editare digitală, sinteză vizuală și prezentare publică (utilizând Canva, Docs, platforme educaționale).	Adoptarea de noi instrumente TIC; crearea de resurse educaționale deschise (RED) adaptate cerințelor actuale.
Socio-afectivă și culturală	Consolidarea sentimentului de apartenență culturală; dezvoltarea empatiei, a spiritului de echipă și a toleranței.	Schimbul de bune practici cu colegi din afara granițelor; formarea de rețele profesionale sustenabile.

5. Ghid de aplicabilitate practică și recomandări metodologice

Pentru cadrele didactice care doresc să inițieze sau să dezvolte proiecte transfrontaliere în predarea limbii și literaturii române la liceu, se recomandă parcurgerea următoarelor etape metodologice:

- **Etapa de analiză de nevoi și identificare a partenerilor:** Stabilirea obiectivelor comune de învățare și semnarea acordurilor de parteneriat între unitățile școlare.
- **Etapa de proiectare a activităților:** Integrarea tematicilor transfrontaliere în planificarea calendaristică (unități de învățare dedicate lecturii, comunicării sau redactării de texte).
- **Etapa de implementare și colaborare digitală:** Organizarea de sesiuni comune de lucru, ateliere tematice, dezbateri și crearea de produse digitale comune în platforme precum Canva sau Google Workspace.
- **Etapa de evaluare și diseminare:** Prezentarea produselor finale în cadrul unor simpozioane, conferințe sau expoziții virtuale și evaluarea gradului de atingere a competențelor specifice.

6. Concluzii

Proiectele transfrontaliere reprezintă o resursă educațională inestimabilă pentru eficientizarea și modernizarea predării limbii și literaturii române în învățământul liceal. Ele reușesc să transforme învățarea dintr-un proces pasiv și teoretizat într-o experiență viu trăită, bazată pe dialog, creație și colaborare. Extinderea acestor parteneriate și integrarea lor sistematică în practica didactică va contribui decisiv la creșterea calității actului educațional și la promovarea identității culturale românești într-un spațiu european fără frontiere.

7. BIBLIOGRAFIE

1. Bocoș, M., 2013, *Instruire interactivă. Anexe cu fișe de lucru*, Editura Polirom, Iași.

2. Călinescu, G., 1982, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București.

3. Parfene, C., 1999, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași.

4. Sâmihăian, F., 2014, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări și strategii actuale*, Editura Art, București.

5. ***, *Proiect transfrontalier de valorificare a patrimoniului literar și lingvistic*, disponibil la , accesat pe 5.10.2026.

6. ***, *Proiect transfrontalier: Identitate, alteritate și comunicare în spațiul românesc*, disponibil la ,accesat pe 5.10.2026.

7. ***, *Proiect transfrontalier: Ateliere virtuale de lectură și scriere creativă la liceu*, disponibil la ,accesat pe 5.10.2026.

8. ***, *Proiect transfrontalier: Digitalizare și inovație didactică la limba și literatura română*, disponibil la , accesat pe 5.10.2026.

9. AI Gemini.

Excelența și performanța în educație: Cadru teoretic, dimensiuni practice și provocări contemporane

Prof. Dulceac Dorina Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Educația contemporană se află într-o continuă reconfigurare sub presiunea schimbărilor tehnologice și socio-economice, punând un accent tot mai pronunțat pe conceptele de excelență și performanță. Prezentul articol analizează reperele teoretice și practice ale performanței educaționale, explorând modul în care diferențierea instruirii, mentalitatea de creștere și învățarea vizibilă pot transforma mediul școlar. Lucrarea pune în dialectică dezbaterea dintre orientarea spre excelență elitistă și asigurarea echității educaționale, oferind o perspectivă integratoare asupra modului în care școala modernă poate cultiva potențialul fiecărui educabil.

1. Introducere

Definirea și atingerea excelenței în sistemele de învățământ contemporane reprezintă deziderate fundamentale pentru politicile educaționale globale și naționale. Într-o societate a cunoașterii dinamice, școala nu mai poate fi privită doar ca un spațiu de transmitere pasivă a informațiilor, ci ca un ecosistem orientat spre dezvoltarea potențialului maxim al fiecărui elev. Cu toate acestea, conceptele de „excelență” și „performanță” sunt adesea supuse unor interpretări divergente: pe de o parte, o viziune tradițională axată pe rezultate academice de vârf (olimpiade, note/punctaje mari, ierarhizări); pe de altă parte, o perspectivă contemporană holistică, orientată spre progresul individual, dezvoltarea competențelor transversale și autodepășirea continuă.

Obiectivul prezentului articol este de a sintetiza fundamentele teoretice ale excelenței educaționale și de a analiza practicile didactice validate prin cercetare empirică, argumentând pentru un model educațional care îmbină rigoarea academică cu echitatea și incluziunea.

2. Fundamente teoretice ale excelenței și performanței școlare

În literatura de specialitate națională și internațională, performanța școlară este abordată din perspective multidimensionale, trecând de la evaluarea strict psihometrică la paradigme socioconstructiviste și neurodidactice.

Perspective internaționale - Modelul învățării vizibile dezvoltat de John Hattie (2014) demonstrează că performanța educațională nu este un rezultat întâmplător, ci consecința directă a proceselor de predare-învățare în care rolul profesorului ca evaluator al propriului impact este central. Meta-analizele lui Hattie indică faptul că factori precum feedback-ul formativ, autoreglarea învățării și așteptările înalte ale cadrului didactic au cea mai mare mărime a efectului asupra rezultatelor școlare.

Complementar, cercetările lui Carol Dweck (2006) privind mentalitatea de creștere redefinesc excelența nu ca pe un talent înnăscut și imuabil, ci ca pe rezultatul efortului susținut, al strategiilor adecvate și al învățării din erori. În egală măsură, teoria inteligențelor multiple (Gardner, 2006) și modelul triarhic al inteligenței (Sternberg, 2003) lărgesc spectrul excelenței, incluzând inteligența creativă, practică și emoțională alături de cea analitică.

Perspective din pedagogia românească - În spațiul academic românesc, problema performanței și excelenței a fost analizată temeinic din perspectiva teoriei curriculumului și a pedagogiei generale. Constantin Cucoș (2014) subliniază că excelența în educație presupune depășirea standardelor medii prin personalizarea traseelor de învățare și prin cultivarea unui etos

valoric înalt. Performanța nu se reduce la stocarea de informații, ci reprezintă capacitatea de operaționalizare creativă a cunoștințelor în contexte noi.

Romiță Iucu (2008) și Lucian Ciolan (2008) accentuează importanța managementului clasei și a învățării integrate în stimularea performanței. Ciolan arată că o organizare curriculară integrată favorizează dezvoltarea gândirii critice și a capacității de rezolvare de probleme, premise indispensabile ale excelenței cognitive. De asemenea, Miron Ionescu și Mușata Bocoș (2009) evidențiază rolul metodologiilor didactice active și centrate pe elev în obținerea unor performanțe durabile.

3. Practici și strategii didactice de promovare a performanței

Transpunerea teoriilor pedagogice în practică necesită strategii didactice structurate, capabile să răspundă diversității nevoilor de învățare.

Instruirea diferențiată și personalizată: Conform modelului elaborat de Carol Ann Tomlinson (2014), instruirea diferențiată reprezintă răspunsul profesorului la nevoile specifice ale elevilor prin adaptarea conținutului, a procesului, a produsului și a mediului de învățare. Pentru elevii capabili de performanțe înalte, diferențierea implică compactarea curriculumului, accelerarea ritmului și îmbogățirea experiențelor de învățare prin sarcini de nivel taxonomic superior (analiză, evaluare, creație – conform Taxonomiei lui Bloom).

Evaluarea formativă și feedback-ul de impact: Evaluarea pentru învățare constituie motorul principal al performanței. Feedback-ul eficient este specific, orientat spre sarcină și proces, oferind elevului răspunsuri la trei întrebări esențiale: Unde mă aflu? Unde trebuie să ajung? Care este pasul următor? Utilizarea baremelor descriptiveși stimularea autoevaluării contribuie la dezvoltarea metacogniției.

Mentoratul, învățarea bazată pe proiecte și tehnologiile digitale: Învățarea bazată pe proiecte complexe și abordările STE(A)M/ȘTI(A)M favorizează performanța integrată, stimulând cooperarea, cercetarea autonomă și inovarea. Totodată, integrarea instrumentelor digitale și a resurselor educaționale deschise permite adaptarea în timp real a gradului de dificultate al sarcinilor, oferind trasee de învățare hiper-personalizate.

4. Provocări contemporane: Între elitism și echitate

O provocare majoră a sistemelor educaționale moderne constă în reconcilierea dezideratului de excelență cu cel de echitate și incluziune. Riscul major al unei politici orientate exclusiv spre performanță cantitativă sau spre „olimpismul școlar” este crearea unui sistem cu două viteze, în care resursele și atenția se concentrează disproporționat asupra unui grup restrâns de elevi, neglijând potențialul de creștere al celorlalți.

Rapoartele internaționale privind echitatea în educație (OECD, 2018) arată că cele mai performante sisteme de învățământ din lume sunt cele care reușesc să îmbine standardele ridicate de excelență cu niveluri reduse de inegalitate socio-economică. Excelența veritabilă nu înseamnă selecție rigidă și segregare, ci asigurarea unui plafon ridicat de calitate pentru toți elevii, oferind sprijin contextualizat fiecăruia pentru a-și atinge propriul maxim de potențial.

5. Concluzii

Excelența și performanța în educație nu reprezintă stări statice sau destinații finale, ci procese dinamice, sistemice și continue de autodepășire și optimizare. Ele derivă din convergența dintre o pregătire pedagogică și de specialitate riguroasă a cadrelor didactice, politici curriculare flexibile, un climat școlar stimulativ și o cultură organizațională axată pe încredere.

Pentru ca sistemul educațional să genereze performanță sustenabilă, este necesară depășirea viziunii înguste a rezultatelor la teste standardizate și îmbrățișarea unei paradigme a

excelenței inclusive. Aceasta presupune cultivarea gândirii critice, a creativității, a rezilienței și a responsabilității sociale – competențe esențiale pentru cetățeanul secolului XXI.

BIBLIOGRAFIE

1. Bocoș, M., & Ionescu, M. (2009). Tratat de didactică școlară. Cluj-Napoca: Editura Paralela 45.

2. Ciolan, L. (2008). Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom.

3. Iucu, R. B. (2008). Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Editura Polirom.

4. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House.

5. Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă: Ghid pentru profesori (Trad. rom.). București: Editura Trei.

Excelență și performanță în educația timpurie prin stimularea potențialului creativ și participarea la concursuri culturale

Prof. educație timpurie Gheață Paraschiva
G.P.P. „Prichindel” Suceava
Prof. educație timpurie Robu Mihaela
G.P.P. „Gulliver” Suceava
Motto: „Fiecare copil este un artist. Problema este cum să rămână artist după ce crește.”
(Pablo Picasso)

Într-o societate contemporană caracterizată prin dinamică accelerată, schimbări tehnologice majore și un flux informațional continuu, sistemul educațional este pus în fața unei provocări esențiale: redefinirea și adaptarea conceptelor fundamentale de „excelență” și „performanță” la rigorile și particularitățile fiecărei etape de dezvoltare. În acest context, educația timpurie nu mai este privită doar ca o etapă de îngrijire și socializare primară, ci ca pilonul fundamental al întregului parcurs de formare și dezvoltare a personalității umane. Aceasta reprezintă perioada de maximă plasticitate cerebrală, momentul în care se pun bazele arhitecturii cognitive, socio-emoționale și comportamentale ale viitorului adult.

La vârsta preșcolară, conceptele de **„excelență”** și **„performanță”** îmbracă o formă specifică, centrată pe descoperirea, cultivarea și valorificarea potențialului unic al fiecărui copil. În învățământul preșcolar, performanța nu se măsoară prin ierarhizări rigide, ci prin nivelul de dezvoltare socio-emoțională, curiozitatea intelectuală, deprinderile artistice și încrederea în sine pe care copilul le dobândește în procesul educațional.

Conceptele de bază ale curriculumului actual pentru educația timpurie pun un accent deosebit pe dezvoltarea globală a copilului. Aceasta presupune că adevărata performanță nu constă doar în stocarea de cunoștințe sau în memorarea mecanică, ci mai ales în:

- **Dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine**, prin stimularea inițiativei proprii;
- **Cultivarea gândirii critice și a creativității**, permițându-i preșcolarului să exploreze, să experimenteze și să găsească soluții originale la probleme din viața cotidiană;
- **Formarea inteligenței emoționale și a rezilienței**, adică a capacității de a-și recunoaște și gestiona emoțiile, de a colabora cu ceilalți și de a tolera micile frustrări sau eșecuri;
- **Menținerea vie a curiozității naturale și a plăcerii de a învăța**, care constituie baza învățării pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*).

Unul dintre cele mai eficiente mijloace de stimulare a excelenței la preșcolari îl constituie participarea la concursuri și festivaluri de profil, unde copiii își pot exprima liber emoțiile, creativitatea și talentele naturale.

Valorificarea talentului la grupa de preșcolari

În cadrul activităților din grădiniță, stimularea expresivității și a creativității artistice reprezintă un pilon fundamental. Pregătirea și participarea copiilor la concursuri tematice constituie un parcurs educațional complex, ce implică răbdare, exercițiu, dar și multă bucurie.

Cultivarea talentului plastic (*Concursul „Penelul fermecat”* și concursuri de desen):

Prin participarea la concursul de creație artistico-plastică *„Penelul fermecat”*, precum și la alte concursuri județene și naționale de desen și pictură, preșcolarii sunt încurajați să utilizeze tehnici de lucru diverse (dactilopictură, pata de culoare, colaj, dactilo-pictură dirijată).

Activitatea de pregătire pentru *„Penelul fermecat”* dezvoltă motricitatea fină, simțul estetic și capacitatea de a transpune pe hârtie universul interior. Lucrările premiate reprezintă confirmarea muncii de echipă dintre copil și educatoare, dar mai ales o sursă imensă de satisfacție și încredere pentru cei mici.

Descoperirea și valorificarea aptitudinilor speciale (*Festivalul național - Concurs „Voinicelul”*):

Muzica, dansul și mișcarea ritmică sunt canale prin care preșcolarii își exteriorizează energia și emoțiile. Pregătirea pentru concursul *„Voinicelul”* le oferă copiilor ocazia de a-și depăși emotiile, de a lucra în grup și de a experimenta sentimentul de reușită pe o scenă reală. Aportul acestor manifestări la dezvoltarea personalității este remarcabil: copiii devin mai dezinhibați, mai sociabili și mai motivați să își cultive aptitudinile.

Exersarea expresivității limbajului (Concursuri de recitare și interpretare):

Memorarea și recitarea poeziilor în cadrul diferitelor concursuri de recitare contribuie la dezvoltarea limbajului, a dicției și a memoriei voluntare. Copiii învață să folosească intonația, mimica și gestica adecvată, descoperind frumusețea limbii române și valorile literaturii pentru copii.

Rezultatele obținute – medalii, diplome, mențiuni – reprezintă doar partea vizibilă a performanței. În profunzime, adevărata excelență constă în:

- formarea unui copil rezilient, capabil să gestioneze atât succesul, cât și eventualele eșecuri.
- cultivarea pasiunii pentru frumos, artă și cunoaștere.
- Crearea unei baze solide pentru viitoarea adaptare școlară și succesul în viață.

Ca educatoare, misiunea noastră depășește granițele predării tradiționale; suntem descoperitori de talente, sculptori de caractere și creatori de oportunități prin care fiecare mic preșcolar poate străluci la adevăratul său potențial.

Ieșirea din mediul securizant al grupei și prezentarea creațiilor sau talentelor în fața unui public sau a unui juriu fortifică stima de sine a copilului și pune bazele unei personalități armonioase, pregătite pentru provocările școlare viitoare.

Parteneriatul grădiniță – familie: factor cheie în susținerea performanței

Traseul către excelență nu poate fi parcurs izolat doar în spațiul grupei. Simbioza dintre cadru didactic și părinți reprezintă piatra de temelie a succesului.

- **Consilierea părinților:** Educatoarea oferă feedback constant părinților privitor la înclinațiile naturale ale copilului, Ghidându-i pe aceștia să nu pună o presiune exagerată pe obținerea premiului I, ci să valorifice *procesul* și *experiența de învățare*.
- **Susținerea logistică și emoțională:** Implicarea părinților în confecționarea costumelor pentru concursul *„Voinicelul”*, procurarea materialelor speciale pentru *„Penelul fermecat”* sau prezența lor în sală ca spectatori entuziaști le oferă copiilor sentimentul de siguranță și susținere necondiționată.

Participarea la aceste concursuri creează un spațiu de conexiune autentică între cadrele didactice și părinți. Implicarea familiei în susținerea logistică și emoțională a copiilor întărește încrederea părinților în instituția preșcolară și transformă actul educațional într-un efort comun, orientat exclusiv spre binele superior al copilului.

E**xcelența în educația timpurie nu este un rezultat static, ci o stare de spirit și o călătorie continuă**. Misiunea noastră, ca educatoare, nu este de a crea șabloane de perfecțiune sau de a impune performanța cu orice preț, ci de a fi veritabili exploratori ai potențialului uman. Identificând din timp sclipirea din ochii fiecărui copil, cultivându-i înclinațiile naturale prin metode moderne și oferindu-i posibilitatea de a străluci la concursuri specifice vârstei, punem o temelie de neclintit pentru viitorul școlar și personal al preșcolarului. O educație timpurie de excelență este aceea care reușește să transforme curiozitatea nativă a copilului în pasiune, iar pasiunea în performanță de o viață.

BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M., 2013, *Instruire interactivă*, Editura Polirom, Iași.
- Glava, A.; Pocol, M.; Tătaru, L., 2014, *Educația timpurie: ghid metodic pentru aplicarea curriculumului*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Ministerul Educației, 2019, *Curriculum pentru educația timpurie*, București.

Participarea elevilor la concursurile școlare de matematică

Prof. Gogan Gabriela,
Școala Gimnazială „Nicolae Labiș” Mălini, Județul Suceava

Matematica este o disciplină de mare profunzime, contribuind la înțelegerea realității subiective a propriei persoane și a realității obiective a mediului înconjurător. Prin specificul său, această disciplină îi încurajează pe elevi să caute soluții, să formuleze ipoteze, să descopere relații între concepte și să abordeze situațiile-problemă din perspective diferite.

În acest context, concursurile școlare de matematică constituie oportunități importante de dezvoltare intelectuală și personală. Ele oferă elevilor posibilitatea de a-și valorifica aptitudinile, de a-și testa cunoștințele și de a-și dezvolta competențele matematice într-un cadru stimulativ, bazat pe creativitate, inițiativă și dorința de autodepășire.

Participarea la astfel de competiții nu trebuie privită exclusiv prin prisma rezultatelor obținute sau a premiilor câștigate, ci mai ales ca parte a unui proces educațional complex, care contribuie la formarea unor atitudini și deprinderi utile pe termen lung.

Motivația reprezintă un factor esențial în implicarea elevilor în activitățile de performanță. În cazul concursurilor de matematică, aceasta poate avea surse diferite: interesul pentru disciplină, dorința de a rezolva probleme dificile, nevoia de autodepășire, aprecierea rezultatelor sau încurajarea venită din partea profesorilor și a familiei.

Motivația intrinsecă, determinată de satisfacția descoperirii și de plăcerea de a înțelege, are o importanță deosebită. Elevul care participă la concursuri din curiozitate și din dorința de a-și dezvolta capacitățile va fi mai dispus să depășească dificultățile și să persevereze în activitatea de pregătire.

Motivația extrinsecă, bazată pe premii, diplome, recunoaștere sau aprecierea celor din jur, poate avea, de asemenea, un rol stimulativ. Totuși, atunci când rezultatul devine singurul obiectiv, există riscul ca elevul să resimtă o presiune excesivă și să asocieze valoarea personală cu performanța obținută.

Din acest motiv, profesorul trebuie să cultive o atitudine echilibrată față de competiție, evidențiind atât rezultatele, cât și efortul, progresul individual, perseverența și capacitatea de a învăța din greșeli. Un climat educațional bazat pe încurajare și respect contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și la menținerea interesului pentru matematică.

Pregătirea pentru concursuri presupune nu numai transmiterea unor cunoștințe suplimentare, ci și proiectarea unor activități didactice adaptate particularităților individuale ale copiilor.

Un prim demers important îl reprezintă identificarea intereselor și aptitudinilor matematice ale elevilor. Aceasta se poate realiza prin observarea activității la clasă, analiza modului de rezolvare a problemelor, discuții individuale și organizarea unor activități de aprofundare.

Un program de pregătire eficient poate include consolidarea și aprofundarea noțiunilor fundamentale, rezolvarea unor probleme cu grade diferite de dificultate, prezentarea mai multor metode de abordare a aceleiași probleme, exerciții de argumentare și demonstrație, simularea condițiilor specifice concursurilor și analiza greșelilor. Elevii trebuie încurajați să pună întrebări, să formuleze ipoteze și să accepte că greșelile fac parte din procesul de învățare.

Problemele de concurs solicită identificarea unor relații matematice, formularea unor ipoteze și construirea unor argumente coerente. Prin exercițiu constant, elevii devin mai capabili să analizeze situații complexe și să găsească

soluții originale. Rezolvarea unei probleme dificile necesită răbdare, efort și disponibilitatea de a încerca mai multe strategii. Elevii învață că succesul nu apare întotdeauna imediat și că progresul se construiește prin muncă susținută.

Pregătirea pentru concursuri îi determină pe elevi să își organizeze timpul, să își stabilească obiective și să își evalueze progresul. Aceste deprinderi sunt utile atât în activitatea școlară, cât și în alte domenii ale vieții.

Rezolvarea independentă a unei probleme dificile și participarea la o competiție pot consolida încrederea elevului în propriile capacități. Chiar și atunci când rezultatul nu este cel așteptat, experiența poate deveni un punct de plecare pentru îmbunătățirea performanței.

Concursurile îi ajută pe elevi să gestioneze emoțiile, să accepte evaluarea și să manifeste respect față de colegi. Ei învață să se raporteze echilibrat la succes și la eșec.

Contactul cu probleme matematice complexe poate contribui la dezvoltarea interesului pentru domenii precum informatica, ingineria, cercetarea științifică, economia sau alte discipline în care gândirea analitică are un rol important.

În pofida beneficiilor evidente, participarea la concursurile școlare poate fi însoțită de anumite dificultăți. Printre acestea se numără timpul limitat pentru pregătire, suprapunerea activităților școlare, accesul inegal la resurse educaționale și diferențele dintre nivelurile de pregătire ale elevilor. Uneori, presiunea rezultatelor poate genera anxietate, teama de eșec sau diminuarea motivației.

O altă provocare este tendința de a considera premiile drept principalul indicator al valorii unui elev sau al eficienței activității profesorului. O asemenea perspectivă poate restrânge participarea la un număr mic de elevi și poate descuraja copiii care au nevoie de mai mult timp pentru a-și dezvolta aptitudinile.

Pentru prevenirea acestor situații, este necesară promovarea unei culturi educaționale în care competiția să fie asociată cu învățarea și autodepășirea, nu cu rivalitatea excesivă. Profesorul și familia trebuie să transmită elevului că rezultatul obținut la un concurs reprezintă o evaluare punctuală a performanței, nu o măsură definitivă a inteligenței sau a potențialului său.

Este importantă asigurarea unui echilibru între pregătirea pentru concursuri, activitățile școlare obișnuite, odihnă și timp liber. Performanța durabilă presupune un ritm de lucru adecvat și respectarea nevoilor de dezvoltare ale copilului.

Creșterea interesului pentru concursurile școlare de matematică presupune o abordare sistematică, adaptată nevoilor elevilor și resurselor disponibile la nivelul școlii.

O primă strategie constă în promovarea matematicii prin activități atractive, care să evidențieze caracterul său creativ și aplicativ. Problemele cu mai multe soluții, jocurile logice, provocările matematice și activitățile interdisciplinare pot contribui la dezvoltarea curiozității.

Organizarea unor cercuri de matematică oferă elevilor posibilitatea de a lucra într-un ritm diferit de cel al lecțiilor obișnuite. Utilizarea unor resurse variate, precum culegeri de probleme, platforme educaționale, teste din anii anteriori și materiale digitale, poate diversifica pregătirea.

Trebuie încurajată participarea unui număr cât mai mare de elevi, în funcție de interesele și disponibilitatea lor. Diversificarea oportunităților de implicare permite descoperirea unor aptitudini care, în absența unor experiențe stimulative, ar putea rămâne nevalorificate.

Evaluarea eficienței participării la concursurile școlare nu trebuie să se limiteze la numărul premiilor obținute. O perspectivă educațională complexă presupune analizarea progresului elevilor și a efectelor pe care activitatea de pregătire le are asupra dezvoltării lor.

Printre indicatorii relevanți se pot număra evoluția rezultatelor la matematică, capacitatea de a rezolva probleme noi, îmbunătățirea argumentării și a redactării demonstrațiilor, creșterea autonomiei în învățare, interesul manifestat pentru disciplină, perseverența și capacitatea de a analiza și corecta propriile greșeli.

Profesorul poate urmări aceste aspecte prin analiza periodică a lucrărilor, discuții individuale, fișe de progres și portofolii de activitate. Reflecția asupra rezultatelor obținute permite adaptarea strategiilor de pregătire și identificarea intervențiilor necesare pentru fiecare elev.

În acest mod, concursul devine nu doar un instrument de selecție a performanței, ci și o resursă pentru îmbunătățirea procesului educațional.

Participarea elevilor la concursurile școlare de matematică reprezintă o componentă valoroasă a educației, prin contribuția sa la dezvoltarea competențelor cognitive, a creativității, a perseverenței și a autonomiei în învățare.

Valoarea acestor competiții nu se reduce la premiile obținute sau la recunoașterea publică a performanței. Ele oferă elevilor ocazia de a-și descoperi potențialul, de a-și depăși limitele, de a învăța din greșeli și de a dobândi o atitudine pozitivă față de provocările intelectuale.

Profesorului îi revine responsabilitatea de a transforma pregătirea pentru concursuri într-o experiență educațională echilibrată, accesibilă și motivantă. Prin diferențierea activităților, încurajarea efortului individual și cultivarea interesului pentru matematică, acesta poate contribui la dezvoltarea atât a elevilor cu aptitudini deosebite, cât și a celor care au nevoie de sprijin suplimentar pentru a progresa.

În clasele eterogene, succesul demersului didactic presupune identificarea și valorificarea potențialului fiecărui copil, fără a transforma competiția într-un criteriu exclusiv de apreciere a valorii personale.

În concluzie, concursurile școlare de matematică trebuie privite ca oportunități de învățare, formare și autodepășire. Atunci când sunt organizate și valorificate în mod corespunzător, ele contribuie la dezvoltarea unei educații de calitate, în care performanța se îmbină cu echitatea, motivația și bucuria descoperirii.

BIBLIOGRAFIE

- Cucoș, C., 2006, *Pedagogie*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina matematică, clasele a V-a – a VIII-a*, Anexa nr.2 la ordinul ministrului educației naționale, nr.3393/28.02.2017, București, 2017.
- Ministerul Educației și Cercetării, *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei naționale de matematică*, Nr. 24.716/05.02.2026.
- Ministerul Educației și Cercetării, *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Concursului național de pentru clasele a V-a – a VIII-a „Olimpiada Satelor din România*”, Nr. 24.666/04.02.2026.
- Societatea de Științe Matematice din România, *Programa pentru Olimpiada Națională de Matematică, clasele a V-a – a VIII-a*, An școlar 2026-2027.

Jocul – metodă şi mijloc de formare şi dezvoltare a personalităţii copilului preşcolar

Propunător: prof. înv. preşc. Grimmi Eva- Virginia
G.P.P.”PRICHINDELUL”-U.S.-G.P.P.”PINOCHIO” RĂDĂUȚI

Procesul instructiv-educativ are ca scop optimizarea continuă a activității didactice, prin definirea, clasificarea și valorificarea metodelor, tehnicilor, procedeelor didactice și mijloacelor de învățământ în relație optimă cu celelalte componente ale procesului de învățământ, pentru a atinge cu succes obiectivele propuse. (Anghelache, Bențea, Cojocariu, Barna, Baroni, Colomeischi, Massari, Mâță, Alexandrache, Gherghuț, Seghedin, 2017, pag. 121).

Etimologic termenul ”metodă”, provine din combinarea cuvintelor ”odos” – ”cale, drum” și ”metha – spre, către” și reprezintă drumul parcurs pentru atingerea obiectivelor stabilite. Metoda se armonizează cu celelalte componente ale instruirii fiind eficientă în desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare.

Principala activitate prin care copilul între 1-7 ani se dezvoltă în mod natural este jocul. Geissler afirma că jocul este spotaneitate ”spontană” care produce amuzament și relaxare, iar Cerghit susține că jocul este o activitate fizică sau mentală, spontană sau urmărită prin ea însăși, fără utilitate imediată generatoare de distracție, de plăcere, de reconfortare. (Anghelache, 2017, pag. 85).

Jocul este considerat principalul mod de dezvoltare a cunoașterii, a creativității și integrării psihosociale formând astfel personalitatea copilului. Acesta reprezintă mediul psihologic favorabil copilului pentru a se dezvolta armonios.

Conceptul de personalitate este definit flexibil în literatura psihologică actuală, drept ”o realitate dinamică și absolut particulară a fiecărui individ, cu referințe cognitive, emoționale, comportamentale și fiziologic interrelaționate ” (Mih, 2010, pag. 168)

Analizând aceste aspect educatorul are acces în cadrul jocurilor în susținerea dezvoltării personalității. Personalitatea se dezvoltă încă din momentul nașterii, continuând pe tot parcursul perioadei de creștere fiind un proces de durată prevăzut cu structurări și restructurări, acumulări și salturi calitative.

Copiii iubesc jocul pentru trăsăturile specifice:

- Jocul înseamnă mânuirea diferitelor obiecte, acestea fiind adorate de către copii mici.
- Jocul înseamnă rezolvarea diferitelor situații-problemă.
- Jocul înseamnă transpunerea în pielea unui model.
- Jocul înseamnă distracție prin prisma caracterului repetitive al acțiunilor impuse de joc și surprizele oferite.
- Jocul înseamnă competiție, preșcolarii fiind recompensați în urma câștigării jocului.
- Jocul presupune încadrarea în timp și spațiu, oferindu-I copilului siguranță.
- Jocul nu are doar rol recreativ sau de relaxare ci și acumularea de achiziții ce au rol în dezvoltarea copilului.

Termenul de joc a intrat în psihologie odată cu expunerile lui Herbert Spencer care a preluat noțiunea lui Schiller, că o asemenea formă liberă este concretizată de surplusul de energie existent la copil. Spencer continuă acest drum, studiind cu prioritate rolul jocului în dezvoltarea copilului.

Acestor intervenții de interpretare eficace a jocului le putem atașa pe cele care evidențiază că:

- Activitatea ludică a copilului este o trebuință pentru evoluția și creșterea sa (K.Grus);
- Prin joc copilul trece de la indiferență la preocupare (S. Freud);
- Prin intermediul activității ludice copilul ajunge posesorul propriei sale experiențe (E. Erikson);
- Activitatea ludică semnifică un mijloc de realizare de sine (E. Claparede) și de formare a eului (J. Chateau).

Studiind procesul ludic, J. Piaget accede la concluzia că, forțat să se adapteze oamenilor mari, ale cărei interese și principii îi rămân exterioare și unei lumi fizice pe care deocamdată, nu o înțelege, copilul își făurește un ”sector de activitate” a cărei motivație nu este adaptarea la real, ci asimilarea realului la eul său, fără obligații sau pedepse.

În grădiniță, între jocurile și activitățile liber-alese ale preșcolarilor, liber creative și activitățile pe domenii experiențiale nu se află nici o limită, ele se împletesc, se sprijină viceversa, se întretaie atât în ceea ce privește conținutul precum și modul în care educatoarea organizează, desfășoară, îndrumă și antrenează copiii . Relațiile posibile dintre activități necesită proiectarea și abordarea interdisciplinară a conținuturilor pedagogice. Frecvent, activitățile ludice și activitățile liber alese ale copiilor reprezintă modul natural, de continuare, de completare, de perfecționare, de aplicare, de verificare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor însușite în activități pe domenii experiențiale, în familiarizarea copiilor cu cuprinsul subiectului ce urmează a fi tratat ori în sensul confecționării, pe cât posibil, a materialului didactic necesar, pentru buna desfășurare a activității.

Metodele folosite în formarea copilului preșcolar au fost adaptate exprimării caracteristice dezvoltării acestuia, în distinctele subetape care evidențiază dezvoltarea lui în această etapă de vârstă. Acestea nu reprezintă numai metode de lucru ale psihologiei și nici exclusiv metodele de lucru ale pedagogiei, ci o împletire a acestora în baza unei judecăți fundamentale în concordanță cu care intervenția educațională are ca obiectiv un produs subiectiv: personalitatea copilului realizată printr-o interacțiune intersubiectvă: cadru didactic (adult)- preșcolar.

Jocul este forma de activitate apreciată și potrivită, caracteristicilor activităților din grădiniță, dar și însemnată metodă de instruire și educație folosită în activitățile cu preșcolarii. Trebuințele de manifestare și de exprimare ale copilului sunt satisfăcute în cea mai mare parte de către joc.

Importanța activităților de joc este apreciată după posibilitatea acestora de a-l sprijini pe preșcolar să se integreze în mediul natural și social și pentru a înțelege mediul înconjurător. În ceea ce este fundamental experiența acțională pe care-o capătă copilul jucându-se se răsfrânge asupra dezvoltării sale psihice prin:

Să dobândească unele deprinderi cu caracter social: să interrelaționeze cu facilitate cu semenii săi, să fie capabil să demareze să tolereze, să fie înțelegător, compresiv, perseverent, mărinimos, toate aceste trăsături aflându-se sub umbrela unei acomodări la situația socială.

- inițierea și maximalizarea potențialului intelectual: să observe, să descopere, să audieze, să înțeleagă, să numească, să-și exprime propriile idei pentru a-și putea dezvolta dimensiunea esențială și anume, inteligența.
- inițierea și maximalizarea dezvoltării fizice: a apuca, a se apropia, a se depărta, a sări, a se cățăra, a arunca, a prinde, mișcările și acțiunile intermediale care vor dezvolta musculatura și care au rolul de a fortifica echilibrul psiho- fizic.

Acțiunea jocului fiind foarte captivantă pentru preșcolar chiar dacă este constituit pentru relaxare, o activitate efemeră. Cadrul didactic are datoria de a cunoaște timpul, gradul de solicitare și maniera în care poate îmbrăca situația de învățare.

Ludicul, o activitate specifică nivelului preșcolar, se va baza pe acuratețea și stimulentele care se vor îmbina pentru un feed- back pozitiv, și anume, elemente precum: surprizele, ghicitorile, întrecerile, mișcările pot fi atât utile cât și plăcute.

În concluzie, dacă vrem să înțelegem cum învață copilul prin joc, este bine ”să ne jucăm cu el” și să reflectăm asupra jocului.

BIBLIOGRAFIE

- Anghelache Valerica, Benţea Cristina Corina, Cojocariu Venera Mihaela, Barna Iuliana Petronela, Baroni Mihaela Carmen, Colomeischi Aurora Adina, Massari Gianina-Ana, Mâţă Liliana, Alexandrache Carmen, Gherghuţ Alois, Seghedin Elena, *Metodica activităţilor instructiv educative din grădiniţă*, EDP, Bucureşti, 2017.
- Betty Squibb, Sally J. Deitz, *Activități de învățare pentru copiii foarte mici (de la naștere la 3 ani)*, Vanemonde, 2011.
- Catalano H, Albulesu I, *Didactica jocurilor*, EDP, București, 2019.
- Catalano H, Albulescu I, *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, EDP, București, 2018.
- *Curriculum Pentru educația timpurie* –2019.
- Vrășmaș Ecaterina, *Educația timpurie*, Arlequin, București 2014.

Excelența și performanța în învățământul economic: de la teorie la practica școlii

Prof. Hagiu Luminița,
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava
Prof. Șomîtcă Alina
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Rezumat. Excelența în educație nu este privilegiul câtorva elevi supradotați, ci rezultatul unui mediu școlar care transformă potențialul în competență prin efort susținut, feedback și oportunități reale de afirmare. Articolul prezintă principalele repere teoretice ale conceptelor de excelență și performanță școlară și le raportează la specificul învățământului liceal tehnologic, profil economic. Sunt descrise practici care au dovedit eficiență: pregătirea pentru olimpiadele și concursurile pe discipline de specialitate, firma de exercițiu, stagiile de pregătire practică la agenți economici și mobilitățile Erasmus+.

Cuvinte-cheie: excelență, performanță școlară, învățământ profesional și tehnic, competențe, Erasmus+, pregătire practică.

1. Introducere

Școala de astăzi este evaluată tot mai des prin prisma rezultatelor: medii la examenele naționale, premii la olimpiade, rata de inserție a absolvenților pe piața muncii. În spatele acestor indicatori se află însă o întrebare mai profundă: ce înseamnă, de fapt, excelența în educație și cum poate fi ea cultivată sistematic, nu doar descoperită întâmplător?

Termenii *excelență* și *performanță* sunt adesea folosiți ca sinonime, deși au sensuri diferite. Performanța desemnează un rezultat măsurabil, obținut la un moment dat, într-o situație dată: un loc pe podium, o notă, un punctaj. Excelența descrie o calitate durabilă a demersului: standarde înalte asumate, motivație intrinsecă, rigoare și dorința de autodepășire. Un elev poate obține o performanță punctuală fără a fi un elev al excelenței, iar un elev orientat spre excelență poate progresa remarcabil fără a câștiga vreodată un premiu.

În învățământul tehnologic, cu profil economic, miza este dublă. Elevul trebuie să-și consolideze cultura generală, dar și să dobândească o calificare profesională recunoscută: tehnician în activități economice, în turism, în gastronomie, în hotelărie sau în administrație. Excelența înseamnă aici capacitatea de a pune cunoștințele în acțiune, în contexte reale de muncă. De aceea, discuția despre excelență trebuie să unească teoria pedagogică cu practicile concrete ale școlii.

2. Repere teoretice

Literatura pedagogică și psihologică oferă mai multe modele care explică apariția performanței înalte. Ele au un punct comun: talentul nu este suficient, iar mediul educațional joacă un rol decisiv.

Modelul celor trei inele (J. Renzulli). Renzulli descrie comportamentul de excelență ca intersecție a trei factori: abilități peste medie, creativitate și implicare în sarcină (perseverență, motivație, dăruire). Modelul are o consecință practică importantă: școala nu trebuie să aștepte elevi „excepționali”, ci poate crea situații în care cei trei factori se întâlnesc. Un proiect interesant, o competiție sau o sarcină autentică pot declanșa implicarea care lipsea.

Modelul diferențiat al supradotării și talentului (F. Gagné). Gagné face distincția între *aptitudini naturale* (potențial) și *talente* (competențe dezvoltate sistematic într-un domeniu). Trecerea de la una la alta se realizează printr-un proces de dezvoltare influențat de catalizatori intrapersonali (motivație, voință, autoreglare) și de mediu (familie, profesori, programe, oportunități). Profesorul devine astfel un „catalizator" al talentului, nu doar un evaluator al lui.

Teoria inteligențelor multiple (H. Gardner). Gardner a arătat că inteligența nu este unică, ci se manifestă în forme diferite: lingvistică, logico-matematică, spațială, interpersonală, intrapersonală și altele. Pentru o școală economică, această teorie este eliberatoare: un elev cu rezultate modeste la matematică poate excela în comunicarea cu clienții, în organizarea unui eveniment turistic sau în arta culinară.

Practica deliberată și mentalitatea de creștere. Cercetările lui K. A. Ericsson au arătat că nivelul expert se construiește prin exercițiu deliberat: sarcini dificile, ținte clare, feedback imediat și corectare constantă. C. Dweck a completat imaginea prin conceptul de *growth mindset*: elevii care cred că abilitățile se dezvoltă prin efort persistă mai mult și învață din greșeli. Lucrările lui J. Hattie confirmă că feedbackul de calitate și așteptările înalte ale profesorului se numără printre factorii cu cel mai mare efect asupra învățării.

Din aceste modele rezultă o concluzie operațională: **excelența este un proces, nu o trăsătură**. Ea poate fi proiectată, sprijinită și evaluată, iar școala are instrumentele necesare pentru a o face.

3. Excelența în învățământul profesional și tehnic

În liceul tehnologic, excelența are o componentă specifică: **competența profesională demonstrată în situații reale**. Standardele de pregătire profesională descriu rezultatele învățării în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini, iar evaluarea finală, prin examenul de certificare a calificării, verifică tocmai capacitatea elevului de a realiza o sarcină de lucru completă.

Prin urmare, performanța nu se măsoară doar în premii la olimpiade, ci și în:

- calitatea proiectelor de certificare și a produselor realizate de elevi;
- aprecierile tutorilor de practică din partea agenților economici;
- inserția absolvenților pe piața muncii sau continuarea studiilor în domeniu;
- competențele transversale: lucrul în echipă, comunicarea, limbile străine, competențele digitale, spiritul antreprenorial.

O particularitate a acestui tip de școală este diversitatea elevilor. Mulți sunt navetiști, unii provin din medii defavorizate, iar motivația pentru învățare este inegală. Excelența nu poate fi gândită aici exclusiv elitist, prin selecția câtorva elevi pentru concursuri. Ea trebuie înțeleasă și ca **progres semnificativ al fiecărui elev** față de propriul punct de plecare. Ambele dimensiuni, performanța de vârf și progresul tuturor, se susțin reciproc: rezultatele vizibile ale câtorva elevi devin modele pentru ceilalți și cresc prestigiul calificării.

4. Practici care conduc la excelență

Experiența unui liceu economic cu tradiție în obținerea de premii la disciplinele de specialitate economică și de turism arată că rezultatele de vârf nu apar izolat. Ele sunt produsul unui ansamblu de practici coerente, aplicate an de an.

4.1. Pregătirea pentru olimpiade și concursuri de specialitate

Olimpiadele și concursurile pe meserii sunt cel mai vizibil cadru al performanței. Succesul lor depinde de câteva elemente:

- **Identificarea timpurie a elevilor**, încă din clasa a IX-a, prin observație la clasă, teste de interes și sarcini cu grad ridicat de dificultate.
- **Pregătire suplimentară planificată**, cu program constant, nu doar în săptămânile dinaintea etapei județene.
- **Lucrul pe subiecte și studii de caz reale**, cu feedback detaliat după fiecare probă de antrenament, în spiritul practicii deliberate.
- **Echipa de profesori**: elevii beneficiază de expertiza mai multor cadre didactice din aria curriculară, iar foștii olimpici pot deveni mentori pentru cei mai mici.

Valoarea concursurilor depășește premiul. Elevul învață să lucreze sub presiunea timpului, să-și gestioneze emoțiile și să-și evalueze obiectiv rezultatele.

4.2. Firma de exercițiu

Firma de exercițiu este o metodă interactivă prin care elevii înființează și conduc o întreprindere simulată, care tranzacționează cu alte firme din rețeaua națională și internațională. Elevii ocupă posturi în departamente (resurse umane, marketing, contabilitate, vânzări), întocmesc documente reale, negociază și participă la târguri. Metoda integrează cunoștințe din mai multe module și dezvoltă exact competențele cerute de angajatori. Târgurile și concursurile firmelor de exercițiu oferă, în plus, ocazii de afirmare și de recunoaștere publică a muncii elevilor.

4.3. Pregătirea practică la agenți economici

Stagiile de practică desfășurate în unități din comerț, turism, alimentație publică și administrație pun elevul în contact cu cerințele reale ale profesiei. Pentru ca practica să conducă la performanță, nu doar la bifarea unor ore, sunt necesare:

- parteneriate solide, formalizate prin contracte și convenții de practică clare;
- un tutor desemnat la agentul economic și un profesor coordonator care colaborează efectiv;
- un caiet de practică cu sarcini concrete, corelate cu standardul de pregătire profesională;
- evaluarea comună a elevului de către școală și angajator.

Astfel de parteneriate contribuie și la inserția profesională: nu de puține ori, agentul economic oferă elevilor merituoși un loc de muncă după absolvire.

4.4. Mobilitățile Erasmus+

Proiectele Erasmus+ în domeniul educației și formării profesionale (VET) oferă elevilor stagii de practică în companii din alte țări europene. Efectele sunt multiple: elevii își îmbunătățesc competențele profesionale și lingvistice, devin mai autonomi, se adaptează la alte culturi organizaționale și obțin documente de recunoaștere a competențelor, precum Europass Mobilitate. Selecția participanților, pe baza unor criterii transparente, devine ea însăși un factor motivațional pentru întreaga comunitate de elevi.

Pentru profesori, mobilitățile de formare și activitățile de *job shadowing* sunt surse de bune practici care se transferă apoi la clasă. Pentru școală, implementarea proiectelor consolidează capacitatea instituțională și imaginea în comunitate.

4.5. Practici la nivelul clasei

Excelența se construiește și în ora obișnuită de curs, prin:

- **învățarea bazată pe proiecte** (de exemplu, elaborarea unui pachet turistic sau a unui plan de afaceri pentru o firmă locală);
- **diferențierea sarcinilor**, astfel încât elevii avansați să fie provocați, iar cei cu dificultăți să fie sprijiniți;
- **feedbackul formativ** frecvent, centrat pe ce poate fi îmbunătățit;
- **valorizarea publică a reușitelor**, prin expoziții, articole în revista școlii, festivități de premiere.

5. Dificultăți și recomandări

Drumul spre excelență întâmpină obstacole reale. Elevii navetiști au mai puțin timp pentru pregătire suplimentară, programele încărcate lasă puțin spațiu pentru activități de aprofundare, iar munca profesorilor coordonatori este adesea insuficient recunoscută. Există și riscul ca accentul pe performanța de vârf să-i marginalizeze pe ceilalți elevi.

Pe baza reperelor teoretice și a experienței practice, se pot formula câteva recomandări:

- **Includerea excelenței în proiectul de dezvoltare instituțională**, cu obiective, responsabili și indicatori clari.
- **Programarea pregătirii suplimentare în intervale accesibile navetiștilor**, inclusiv online sau imediat după ore.
- **Valorificarea parteneriatelor** cu agenții economici pentru concursuri, studii de caz și premii.
- **Corelarea activităților**: firma de exercițiu, practica și mobilitățile Erasmus+ pot alimenta direct pregătirea pentru concursuri și examenul de certificare.
- **Recunoașterea profesorilor** care pregătesc elevi pentru performanță, prin diplome, prezentare publică și punctaj în evaluare.
- **Monitorizarea progresului tuturor elevilor**, nu doar a rezultatelor la concursuri.

6. Concluzii

Excelența și performanța în educație nu sunt rezultatul norocului sau al unui talent rar. Teoriile lui Renzulli, Gagné și Gardner, alături de cercetările despre practica deliberată și mentalitatea de creștere, arată că potențialul devine competență prin efort ghidat, feedback și oportunități.

În învățământul tehnologic economic, aceste oportunități au forme concrete: olimpiadele și concursurile de specialitate, firma de exercițiu, practica la agenți economici, mobilitățile Erasmus+ și o didactică activă la clasă. Atunci când sunt corelate și susținute de întreaga comunitate școlară, ele produc atât premii, cât și absolvenți competenți, încrezători și pregătiți pentru piața muncii europene. Aceasta este, în cele din urmă, adevărata măsură a excelenței unei școli.

BIBLIOGRAFIE

- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ed. a III-a). Iași: Polirom.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Ericsson, K. A., Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gardner, H. (2006). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Jigău, M. (1994). *Copiii supradotați*. București: Societatea Știință și Tehnică.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.
- Comisia Europeană. *Ghidul Programului Erasmus+*.

Art-terapia-mijloc de recuperare a copilului cu dizabilități

Instructor de educație extrașcolară Horvat Elena
C.S.E.I. „Sf.Andrei”, Gura-Humorului

Art-terapia contribuie la gândirea si completarea procesului de învățare, la dezvoltarea inclinațiilor si aptitudinilor ,la organizarea rațională si plăcută a timpului liber a elevilor.Având un caracter atractiv,copiii cu CES participă într-o atmosferă de bună voie si optimism,cu însuflețire si dăruire la astfel de activități.Potențialul larg al activităților extrașcolare este generator de căutari și soluții variate.

Succesul este garantat dacă ai încredere în imaginația,bucuria si dragostea din sufletul copiilor ,dar să îi lași pe ei să te conducă spre acțiuni frumoase și valoroase.Scopul artterapiei este dezvoltarea unor aptitudini speciale,antrenarea elevilor in activități cât mai variate și bogate in conținut,cultivarea interesului pentru activități socio-culturale,facilitarea integrării în mediul școlar ,oferirea de suport pentru reușita școlara în ansamblul ei,fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Activitățile extrașcolare se desfășoara într-un cadru informal,ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietații și să-și maximizeze potențialul intelectual,să dezvolte abilități de comunicare și să exerseze si optimizeze propiile capacități de relaționare cu ceilalti copii și cu adulții ,ajutând,în final la elaborarea unor strategii de rezolvare a conflictelor.

Art-terapia este formata din 4 terapii particulare:meloterapia(terapia realizată cu ajutorul muzicii),dramaterapia(terapia realizată cu ajutorul exprimarii dramatice,teatrale),terapia prin desen,pictură,modelaj,colaj și terapia prin mișcare si dans.

Art-terapia utilizează toate formele espresive:pictură ,sculptură,muzică ,literatură,poezie,teatrul si dansul,ca mijloace de punere în valoare și îmbogățire a personalității fiecăruia,ajutându-l să exprime emoțiile profunde si dificultățile pe care le întâmpină sau,pur si simplu să se dezvolte armonios.

Activitățile școlare marchează evenimente importante în viața copilului și au un caracter interdisciplinar ,oferă cele mai eficiente modalități de formare a caracterului copiilor încă din clasele primare deoarece sunt factori educativi cei mai apreciați si mai accesibili sufletelor acestora.

Am realizat astfel de activități cu ocazia zilei de 1 Decembrie,a Sărbătorilor de Iarna,Mărțișorului,Sărbătorilor Pascale,1Iunie etc.oferindu-le elevilor posibilitatea de a se exprima liber,în scris,desen,colaj sau prin dans,dezvoltând imaginația,concentrarea ,atenția,îndemânarea, creativitatea , simțul artistic și îi facem sa socializeze.

În concluzie, printre beneficiile art-terapiei se numără

- descoperirea propriilor capacităţi, a potenţialului de schimbare/dezvoltare armonioasă,
- capacitatea de a se exprima liber,
- dezvoltarea creativităţii,
- satisfacţia unui lucru făcut cu propriile forţe,
- încrederea în sine,
- sentimentul împlinirii,

- acceptarea de sine,
- descărcarea tensiunilor,
- cunoaşterea şi învăţarea unei game de abilităţi comportamentale necesare integrării în diferite grupuri sociale.

Terapia prin artă este o oportunitate excelentă pentru a crea un mediu stimulativ. Acest mediu poate fi folosit pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărei persoane în parte. Prin urmare şansa individualizării abordării art-terapeutice asigură progrese semnificative. Un element esenţial, care conferă şi mai multă greutate tehnicii art-terapeutice este acela că aceste procedee terapeutice sunt non-invazive şi ele pot fi folosite la orice categorie de vârstă şi dizabilitate.

- **Bunt, L. (1994). Music Therapy: An Art Bbeyond Words, Ed. Rutledge, London and New York.**
- **Preda, V. (2003). Terapii prin mediere artistică, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.**

SMART CITY 5.0 –Educație interactivă STEAM și cetățenie activă

Prof. ing. Hreciuc Elena Matroana
Școala Gimnazială „Ion Creangă” Suceava

1. INTRODUCERE

Într-o societate în care tehnologia, datele și sustenabilitatea influențează tot mai mult deciziile de zi cu zi, școala are datoria de a-i pregăti pe elevi nu doar să folosească tehnologia, ci și să o înțeleagă și să o pună în slujba comunității. Excelența în educație nu se reduce la performanța măsurată prin note, ci înseamnă și capacitatea de a transforma cunoașterea în acțiune responsabilă. Din această perspectivă a fost conceput proiectul educațional Smart City 5.0: o serie de caiete interactive de lucru, însoțite de o aplicație digitală, prin care elevii de 8–11 ani explorează, pas cu pas, ce înseamnă un oraș inteligent, sustenabil și construit în jurul oamenilor.

Lucrarea de față prezintă conceptul seriei, primele două volume – „Smart City 5.0 – Tehnologie, mediu, cetățenie activă” (volumul 1) și „Luminia” (volumul 2) – precum și aplicația web smartcity5.org, ca resurse originale cu aplicabilitate directă în activitatea didactică.

2. CONCEPTUL SERIEI SMART CITY 5.0

Seria propune o idee simplă: orașul viitorului nu este doar o colecție de aparate, ci o rețea de decizii informate, iar fiecare elev poate deveni parte din ea. Deviza proiectului – „Descoperă. Învață. Imaginează. Schimbă viitorul.” – descrie traseul propus copiilor, de la curiozitate la implicare. Conținutul se sprijină pe patru piloni: tehnologie inteligentă, mediu sustenabil, cetățenie activă, creativitate și inovație.

Liantul întregii serii este ORIN, un mic robot cu un „suflet” științific sub forma unui hologram. ORIN nu este un mentor adult, ci un copil-robot curios și entuziast, care învață împreună cu elevul. Această alegere are un rol pedagogic precis: elevul nu primește informații de la o autoritate, ci descoperă alături de un partener aflat la rândul lui în proces de învățare, ceea ce scade teama de greșeală și stimulează întrebările. ORIN coordonează toate volumele, dar fiecare volum are propriul decor, propriile personaje și o temă științifică distinctă, astfel încât caietele pot fi parcurse independent, în ordinea aleasă de profesor.

Seria este planificată în zece volume, publicate la Editura Cygnus: Luminia (Arhitectul viitorului luminat), Solaria (Academia Soarelui), iNova Grid (Rețeaua inteligentă a energiei viitorului), Echo City (Orașul care ne respectă mediul), Aerion (Mesagerul fotonic), Mobius (Mobilitate fără limite), Aquora (Apă pentru viață), Guardian (Siguranța inteligentă), Civitas (Cetățeni activi, orașe unite) și Vision 10 (Planificăm orașul viitorului). Parcursul acoperă energia, mediul, mobilitatea, apa, siguranța și planificarea urbană, adică exact domeniile în care un oraș inteligent ia decizii bazate pe date.



Figura 1. Structura conceptuală a seriei Smart City 5.0

3. SMART CITY – Tehnologie, mediu, cetățenie activă

Primul volum, „Smart City 5.0 – Tehnologie, mediu, cetățenie activă: caiet interactiv", este poarta de intrare în serie. Autor: Elena M. Hreciuc; apărut la Editura Cygnus, ISBN 978-606-8992-53-2 (ISBN-ul seriei: 978-606-8992-52-5). Volumul există în variantă în limba română și în limba engleză, ceea ce îl face utilizabil atât la orele obișnuite, cât și în activități cu componentă lingvistică sau în proiecte internaționale.

Rolul său este să-l prezinte pe ORIN, să clarifice ideea de oraș inteligent și să așeze cele trei teme din titlu – tehnologia, mediul și cetățenia activă – ca părți ale aceluiași întreg. Fiind un caiet interactiv, elevul lucrează direct în el: răspunde, completează, desenează, face alegeri. Astfel, învățarea devine activitate, iar produsul muncii elevului rămâne în caiet ca dovadă a progresului. Pe coperta finală sunt anunțate volumele următoare, ceea ce creează continuitate și motivație pentru elevii care doresc să continue.



Figura 2. Copertele volumelor 1 și 2 din seria Smart City 5.0 (Editura Cygnus)

4. LUMINIA – sustenabilitate, creativitate, comunitate pentru viitor

Volumul „Luminia”, cu subtitlul „Arhitectul viitorului luminat”, este dedicat luminii și felului în care senzorii care funcționează pe baza ei „văd” lumea orașului. Este conceput pentru elevii de 8–10 ani și îmbină fizica la nivel accesibil cu o abordare integrată a științelor. Personajele care îl ghidează pe elev sunt ORIN, LUMA (o mascotă mică, strălucitoare, asemănătoare unei pisici), Kaul și Nova.

Prima parte a caietului pornește de la natura luminii și a culorilor și ajunge la primele experiențe de spectroscopie, adică la ideea că lumina albă poate fi descompusă și că fiecare culoare poate fi observată și măsurată. A doua parte extinde subiectul la reflexie, refracție, iluzii optice și comunicarea prin lumină. Un capitol suplimentar, opțional, propune un proiect STEM real, cu senzor de lumină, realizat cu placa micro:bit și mediul de programare MakeCode, pentru clasele în care există echipamentul necesar.

Din punct de vedere didactic, caietul are câteva elemente distinctive. Fiecare lecție este o „Misiune”, iar în partea de jos a paginii apare o bară de progres care urmărește același drum logic: LUMINĂ → SENZOR → DATE → REGULĂ → ACȚIUNE → ORAȘ. Elevul vede astfel, de fiecare dată, cum o observație despre lumină devine măsurătoare, apoi regulă și, în final, decizie într-un oraș inteligent. Misiunea 6, „Mesajul Fotonic”, ilustrează etapa DATE: elevul descoperă comunicarea optică binară, în care lumina aprinsă sau stinsă înseamnă 1 sau 0, iar emițătorul și receptorul trebuie să fie sincronizate. Pagina recurentă „Kaul Lab” compară doi senzori de lumină (de exemplu fotorezistor și fotodiodă), prin dialog între personaje, fișe tehnice alăturate, tabel comparativ și o casetă „Ce reținem”. Paginile „Atelier practic” propun activități manuale, cum ar fi construirea unui felinar din materiale reciclate, cu propriul parcurs RECICLARE → DESIGN → CONSTRUCȚIE → LUMINĂ → UTILITATE → COMUNITATE.

Interactivitatea este susținută de exerciții variate – chestionare, asocieri, rebusuri, texte lacunare –, de un cuprins clar și de un glosar. Conținutul științific a fost supus unei verificări riguroase a corectitudinii fizice, iar erorile identificate au fost corectate înaintea finalizării volumului, aspect esențial pentru un material destinat unor copii care își formează acum primele reprezentări despre fenomene.



Figura 3. Parcursul logic al unei misiuni din volumul „Luminia”



Figura 4. Pagini din caiete: Smart City, vol. 1 – „ORIN: orașul care nu uită” (stânga) și Luminia, vol. 2 – Misiunea 6 „Mesajul Fotonic” (dreapta)

5. APLICAȚIA smartcity5.org

Componenta digitală a seriei Smart City 5.0 este aplicația web accesibilă la adresa smartcity5.org, intitulată „Smart City 5.0 · Orașul începe cu tine”. Ea propune elevilor să exploreze, împreună cu ORIN, o hartă interactivă, să afle cum funcționează senzorii și să parcurgă misiuni interactive, în care orașul se construiește prin decizii informate. Interfața are trei secțiuni – „Explorează orașul”, „Jurnalul meu” și „Întâlnește-l pe ORIN” –, iar pagina de start reia cei patru piloni ai seriei și îl invită pe elev să exploreze cartierele, să citească datele senzorilor și să construiască

soluții împreună cu ORIN. Progresul este afișat sub forma „semnalelor” colectate (în exemplul din Figura 5, 20 din 21) și se păstrează pe dispozitivul elevului. Deocamdată aplicația funcționează exclusiv în browser: se deschide direct, fără instalare, inclusiv pe telefon sau tabletă, și necesită doar activarea JavaScript.

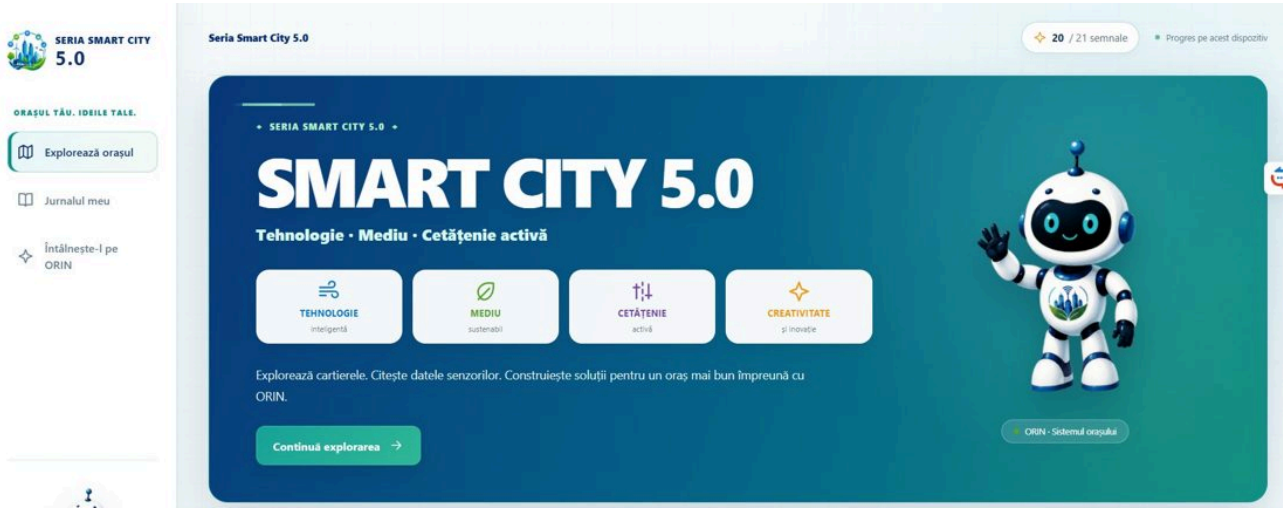


Figura 5. Interfața aplicației smartcity5.org (versiunea pentru calculator)

Caietele și aplicația nu se dublează, ci se completează. Caietul oferă timpul lent al înțelegerii, al scrisului și al reflecției; aplicația oferă explorarea, încercarea și feedbackul imediat. Elevul poate începe o temă în caiet și o poate verifica sau extinde în aplicație, iar profesorul poate folosi harta și misiunile ca moment de pornire, de consolidare sau de recapitulare.



Figura 6. Complementaritatea dintre caiete și aplicația smartcity5.org

6. APLICABILITATE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Resursele pot fi integrate la clasă în mai multe moduri: ca suport pentru ore de științe, informatică și educație tehnologică; ca material pentru discipline opționale și activități extrașcolare de tip STEAM; ca bază pentru ateliere, ore de club și proiecte interdisciplinare; precum și ca instrument pentru educația civică și educația pentru mediu, prin teme legate de decizii comunitare și responsabilitate față de resurse. Un scenariu simplu de lucru este următorul: elevii parcurg o misiune din caiet, realizează activitatea practică corespunzătoare, apoi verifică și aplică ce au învățat în aplicație, iar profesorul folosește chestionarele și exercițiile ca evaluare formativă.

Abordarea sprijină dezvoltarea competențelor-cheie: competența științifică și tehnologică, competența digitală, competențele civice și de cetățenie activă, creativitatea și capacitatea de a învăța să înveți. Prin faptul că materialele sunt interactive, au personaje constante și un parcurs logic repetat, elevii cu ritmuri diferite se pot orienta ușor, iar profesorul poate alege cât de departe merge fiecare grup, de la sarcinile de bază până la capitolul opțional cu micro:bit.

7. CONCLUZII

Smart City 5.0 propune o abordare unitară a educației pentru oraș inteligent: o serie de caiete interactive, un personaj-ghid apropiat de vârsta elevilor și o aplicație digitală care transformă explorarea într-o experiență activă. Volumele „Smart City 5.0 – Tehnologie, mediu, cetățenie activă” și „Luminia – arhitectul viitorului luminat” arată cum aceeași idee, de la observație la decizie, poate fi aplicată atât la nivel general, cât și într-un domeniu științific concret. Considerăm că excelența în educație se construiește tocmai prin astfel de materiale, care îi fac pe elevi să învețe prin descoperire și să înțeleagă că deciziile lor, mici sau mari, contribuie la orașul în care trăiesc. Seria continuă cu volumele următoare(Solaria. iSmart Grid, ș.a.), iar experiența colegilor care vor utiliza aceste resurse la clasă va contribui la îmbunătățirea lor.

BIBLIOGRAFIE

Hreciuc, E. M. (2026), Luminia. Arhitectul viitorului luminat: caiet interactiv (Smart City 5.0, vol. 2), Editura Cygnus, Suceava.

Hreciuc, E. M. (2026), Smart City 5.0 – Tehnologie, mediu, cetățenie activă: caiet interactiv (vol. 1), Editura Cygnus, Suceava.

Micro:bit Educational Foundation, Microsoft MakeCode for micro:bit, https://makecode.microbit.org, accesat la 3 octombrie 2026.

Smart City 5.0 · Orașul începe cu tine, https://smartcity5.org, accesat la 3 octombrie 2026.

Dincolo de performanță: calitatea educației prin progres și învățare

Profesor educație timpurie, Huzdup Floarea
Școala Gimnazială Satu Mare, jud. Suceava, GPN Țibeni

Rezumat

Excelența și performanța în educație reprezintă obiective fundamentale ale procesului instructiv-educativ, fiind asociate cu dezvoltarea potențialului individual, calitatea învățării și formarea competențelor necesare integrării sociale. Articolul analizează câteva repere teoretice relevante pentru înțelegerea performanței educaționale și evidențiază modalități practice prin care cadrele didactice pot susține progresul copiilor. Sunt abordate rolul interacțiunii sociale, importanța evaluării formative, diferențierea activităților de învățare și crearea unui mediu educațional incluziv, cu accent pe aplicabilitatea acestor principii în educația timpurie

Cuvinte-cheie: excelență educațională, performanță, calitatea educației, evaluare formativă, diferențiere, educație timpurie.

1. Introducere

Educația contemporană urmărește nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și dezvoltarea capacității fiecărui copil de a gândi, de a explora, de a comunica și de a participa activ la propria formare. În acest context, excelența și performanța educațională reprezintă repere importante pentru îmbunătățirea calității procesului de învățământ.

Performanța este asociată frecvent cu rezultatele obținute, însă o asemenea abordare este insuficientă dacă nu ia în considerare particularitățile individuale, progresul realizat și oportunitățile de învățare oferite. În special în educația timpurie, reușita trebuie analizată prin raportare la dezvoltarea globală a copilului, la dobândirea autonomiei și la capacitatea acestuia de a utiliza achizițiile în situații concrete.

Excelența educațională nu presupune obținerea unor rezultate identice de către toți copiii, ci crearea condițiilor necesare pentru valorificarea potențialului fiecăruia. Schleicher (2014) evidențiază importanța corelării excelenței cu echitatea și incluziunea, subliniind necesitatea unor sisteme educaționale care să susțină atât performanța, cât și participarea tuturor beneficiarilor.

2. Repere teoretice privind excelența și performanța

Un prim reper teoretic este reprezentat de perspectiva socioculturală a lui Lev S. Vygotsky. În lucrarea *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (1978), autorul evidențiază rolul interacțiunilor sociale și al sprijinului oferit de adulți sau de partenerii mai experimentați în dezvoltarea copilului. Conceptul de zonă a proximei dezvoltări exprimă distanța dintre ceea ce copilul poate realiza independent și ceea ce poate realiza cu ajutor.

Din perspectivă pedagogică, această idee susține necesitatea adaptării sarcinilor la nivelul de dezvoltare al copilului. Cadrul didactic trebuie să identifice achizițiile existente și să ofere sprijin adecvat pentru facilitarea progresului, reducând treptat ajutorul pe măsură ce copilul dobândește autonomie.

O altă perspectivă relevantă este cea a lui John Dewey, prezentată în lucrarea Experience and Education (1938). Autorul evidențiază importanța experienței în procesul de învățare, subliniind că valoarea educativă a acesteia

depinde de modul în care este organizată și de posibilitățile pe care le oferă pentru dezvoltarea ulterioară a copilului. Din această perspectivă, învățarea nu se reduce la acumularea de informații, ci presupune implicarea activă a copilului în explorarea mediului, rezolvarea unor situații și reflectarea asupra experiențelor trăite. În educația timpurie, principiile lui Dewey pot fi valorificate prin jocuri didactice, activități practice și situații de învățare care îi încurajează pe copii să observe, să formuleze întrebări și să descopere soluții. Astfel, performanța educațională poate fi susținută prin experiențe relevante, adaptate particularităților de vârstă și intereselor copiilor (Dewey, 1938).

Excelența și performanța nu pot fi analizate separat de conceptul de calitate a educației. Calitatea presupune îndeplinirea obiectivelor educaționale în condiții care favorizează dezvoltarea beneficiarilor și valorificarea resurselor disponibile. Ea nu se limitează la rezultatele finale, ci privește întregul proces de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților.

Sorin Cristea, în articolul Calitatea în educație/educația de calitate (2008), abordează calitatea educației din perspectivă pedagogică și evidențiază criterii precum eficacitatea, eficiența și echitatea. Eficacitatea vizează măsura în care sunt atinse obiectivele stabilite, eficiența privește valorificarea resurselor, iar echitatea se referă la asigurarea unor șanse reale de reușită pentru toți cei educați (Cristea, 2008).

O altă contribuție importantă aparține lui John Hattie, care, în volumul *Visible Learning* (2009), sintetizează rezultatele a peste 800 de meta-analize referitoare la factorii care influențează învățarea. Autorul acordă atenție rolului profesorului, clarității obiectivelor, strategiilor de predare și feedbackului. Din această perspectivă, eficiența educației presupune ca profesorul să urmărească permanent relația dintre ceea ce intenționează să transmită și ceea ce reușesc efectiv copiii să învețe.

În explicarea mecanismelor care susțin progresul individual, este relevantă și contribuția lui Albert Bandura, prin teoria învățării sociale, dezvoltată în lucrarea Social Learning Theory (1977). Autorul evidențiază rolul observației și al modelelor comportamentale în procesul de învățare, arătând că oamenii pot dobândi comportamente și strategii prin observarea acțiunilor celorlalți. În mediul educațional, cadrul didactic reprezintă un model important prin modul în care comunică, rezolvă probleme, gestionează dificultățile și relaționează cu cei din jur. De asemenea, copiii pot învăța prin observarea colegilor și prin participarea la activități comune. Această perspectivă susține importanța exemplului personal, a cooperării și a creării unui climat în care copiii sunt încurajați să încerce, să persevereze și să își dezvolte încrederea în propriile posibilități (Bandura, 1977).

De asemenea, cercetările lui Black și Wiliam (1998) evidențiază importanța evaluării formative în îmbunătățirea învățării. Evaluarea nu trebuie să se limiteze la constatarea rezultatelor, ci trebuie să ofere informații utile pentru identificarea dificultăților și adaptarea intervenției pedagogice.

Aceste perspective demonstrează că performanța educațională este rezultatul unui proces complex, influențat de particularitățile copilului, de calitatea activităților propuse și de capacitatea cadrului didactic de a adapta demersul educațional.

3. Practici educaționale pentru promovarea excelenței

Valorificarea fundamentelor teoretice în activitatea didactică presupune utilizarea unor strategii care stimulează participarea, motivația și progresul individual.

Învățarea prin joc și explorare reprezintă o modalitate esențială de dezvoltare în educația timpurie. Jocurile de construcție, activitățile de clasificare, experimentele simple și jocurile de rol le oferă copiilor posibilitatea de a învăța prin experiență directă. De exemplu, în cadrul unei activități despre formele geometrice, copiii pot identifica

forme în obiectele din mediul apropiat, le pot sorta după anumite criterii și pot realiza construcții folosind cercuri, pătrate și triunghiuri. Astfel, achizițiile sunt consolidate prin acțiune, observare și comunicare.

Diferențierea și individualizarea învățării permit adaptarea sarcinilor la nivelul de dezvoltare al fiecărui copil. Într-o activitate matematică, unii copii pot recunoaște și denumi formele geometrice, în timp ce alții pot realiza clasificări sau construcții mai complexe. Obiectivul general este comun, însă gradul de dificultate și sprijinul oferit diferă în funcție de nevoile individuale. Această abordare susține progresul fără a transforma diferențele dintre copii în motive de etichetare sau comparație.

Evaluarea formativă și feedbackul descriptiv contribuie la conștientizarea reușitelor și la identificarea aspectelor care necesită îmbunătățire. Observarea sistematică, analiza produselor activității și dialogul cu copiii oferă informații relevante pentru reglarea procesului educațional. În locul aprecierilor generale, cadrul didactic poate utiliza mesaje concrete, precum: „Ai identificat toate formele circulare” sau „Ai reușit să continui șirul respectând modelul”. Feedbackul precis evidențiază comportamentul reușit și îl ajută pe copil să înțeleagă ce a realizat.

Învățarea colaborativă stimulează comunicarea, cooperarea și asumarea responsabilităților. Activitățile desfășurate în perechi sau în grupuri mici îi încurajează pe copii să își exprime ideile, să asculte opiniile celorlalți și să contribuie la atingerea unui scop comun. În acest fel, performanța este asociată nu doar cu achizițiile individuale, ci și cu dezvoltarea competențelor sociale și emoționale.

Parteneriatul cu familia reprezintă o altă condiție a progresului educațional. Comunicarea dintre cadrele didactice și părinți facilitează cunoașterea particularităților copilului și susține continuitatea experiențelor de învățare. Implicarea familiei trebuie să fie adaptată vârstei și nevoilor copilului, încurajând activități cotidiene precum lectura împreună, conversațiile, jocurile și explorarea mediului.

În România, aceste practici pot fi corelate cu orientările Curriculumului pentru educația timpurie, aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4694/2019, care fundamentează organizarea procesului educațional pentru copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară.

4. Excelență, echitate și incluziune

Promovarea excelenței presupune stabilirea unor așteptări educaționale adecvate și asigurarea sprijinului necesar pentru atingerea acestora. Totuși, standardele ridicate nu trebuie confundate cu uniformitatea rezultatelor. Copiii au ritmuri diferite de dezvoltare, experiențe anterioare variate și nevoi distincte, iar aceste particularități trebuie valorificate în organizarea activităților.

Într-un mediu educațional incluziv, fiecare copil trebuie să aibă posibilitatea de a participa, de a experimenta reușita și de a progresa în raport cu propriul nivel de dezvoltare. Pentru un copil, performanța poate consta în realizarea independentă a unei sarcini, iar pentru altul, într-un progres semnificativ obținut cu sprijinul adultului.

Perspectiva promovată de Schleicher (2014) evidențiază necesitatea corelării performanței cu echitatea. În practica educațională, aceasta înseamnă adaptarea materialelor, acordarea timpului necesar, utilizarea unor strategii variate și încurajarea participării tuturor copiilor.

Prin urmare, excelența nu trebuie privită ca privilegiul unui număr restrâns de copii, ci ca un obiectiv al întregului proces educațional. Ea presupune identificarea potențialului individual și crearea unor oportunități reale pentru dezvoltarea acestuia.

5.Motivația pentru învățare și climatul educational

Performanța educațională este influențată și de motivația copilului de a participa la activități, de a explora și de a persevera atunci când întâmpină dificultăți. În educația timpurie, motivația este susținută prin experiențe atractive, prin posibilitatea de a face alegeri și prin recunoașterea progresului individual.

Un climat educațional pozitiv presupune relații bazate pe respect, încurajare și încredere. Copilul trebuie să simtă că poate pune întrebări, poate încerca soluții și poate greși fără teama de a fi ridiculizat. Atunci când greșeala este tratată ca o etapă firească a învățării, crește disponibilitatea copilului de a aborda sarcini noi și de a persevera.

În același timp, aprecierea trebuie să fie autentică și raportată la comportamente concrete. În locul comparațiilor între copii, cadrul didactic poate evidenția efortul, progresul, cooperarea și strategiile utilizate. De exemplu, un copil care inițial refuza să deseneze poate fi încurajat pentru faptul că a încercat să realizeze singur o parte a sarcinii. O astfel de abordare contribuie la dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

Motivația nu se construiește exclusiv prin recompense, ci și prin oferirea unor experiențe relevante, prin respectarea intereselor copiilor și prin crearea sentimentului că activitatea are sens. În acest context, rolul cadrului didactic este de a transforma învățarea într-un proces activ, accesibil și valoros pentru fiecare copil.

6. Dezvoltarea profesională a cadrului didactic – condiție a calității

Promovarea excelenței educaționale presupune și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Schimbările curriculare, diversitatea nevoilor copiilor și evoluția metodelor de predare solicită capacitatea educatorului de a analiza critic propria activitate și de a integra practici adecvate contextului educațional.

Participarea la activități metodice, schimburile de experiență, observarea activităților colegilor și studierea literaturii de specialitate pot contribui la îmbunătățirea competențelor profesionale. Totodată, reflecția asupra rezultatelor activităților permite identificarea strategiilor eficiente și a aspectelor care necesită modificări.

Un cadru didactic orientat spre excelență nu urmărește doar realizarea planificărilor, ci analizează impactul activităților asupra dezvoltării copiilor. Acesta își formulează întrebări precum: Au înțeles copiii sarcina? Au participat toți? Ce dificultăți au apărut? Ce pot modifica pentru a facilita progresul? Răspunsurile la asemenea întrebări fundamentează decizii pedagogice mai bine adaptate.

Colaborarea în cadrul colectivului didactic este, de asemenea, importantă. Împărtășirea materialelor, analiza situațiilor educaționale și proiectarea în echipă pot conduce la identificarea unor soluții eficiente și la consolidarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate.

7. Concluzii

Excelența și performanța în educație se construiesc prin îmbinarea fundamentelor teoretice cu practici pedagogice adaptate particularităților copiilor. Teoriile învățării oferă repere pentru înțelegerea dezvoltării, iar cercetările privind evaluarea formativă și eficiența predării evidențiază importanța feedbackului, a obiectivelor clare și a adaptării intervenției didactice.

În educația timpurie, promovarea performanței presupune valorificarea jocului, a explorării, a colaborării și a individualizării învățării. Totodată, un mediu educațional de calitate trebuie să ofere siguranță emoțională, să încurajeze inițiativa și să respecte ritmul de dezvoltare al fiecărui copil.

Dezvoltarea profesională a cadrului didactic și colaborarea cu familia și cu ceilalți membri ai comunității educaționale contribuie la consolidarea unui proces de învățare relevant și coerent. Prin observare, reflecție și

adaptare continuă, cadrul didactic poate transforma dificultățile în oportunități de dezvoltare.

În concluzie, excelența educațională nu reprezintă un rezultat punctual, ci un proces continuu de îmbunătățire. Ea se reflectă în capacitatea cadrului didactic de a crea experiențe relevante de învățare, de a recunoaște progresul individual și de a transforma dificultățile în oportunități de dezvoltare. O educație performantă este aceea care oferă fiecărui copil șansa de a evolua, de a participa activ și de a-și valorifica potențialul.

BIBLIOGRAFIE

Black, P., Wiliam, D., 1998, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, articol publicat în revista *Phi Delta Kappan*, vol. 80, nr. 2, Phi Delta Kappa International, Bloomington, Indiana.

Bandura, A., 1977, Social Learning Theory, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Cristea, S., 2008, „Calitatea în educație/educația de calitate”, Didactica Pro..., nr. 4–5 (50–51), Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, pp. 107–112.

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

Hattie, J., 2009, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londra.

Ministerul Educației Naționale, 2019, *Curriculum pentru educația timpurie*, Ministerul Educației Naționale, București.

Schleicher, A., 2014, *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, OECD Publishing, Paris.

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

Dezvoltarea gândirii critice la grădiniță

Prof. educație timpurie Ifrim Paula – Cristina
Școala Gimn. Moara Nică/ Grădinița cu Program Normal Moara Nică

Dezvoltarea gândirii critice reprezintă o componentă importantă a educației timpurii, deoarece încă din perioada preșcolară copilul poate fi încurajat să observe, să pună întrebări, să formuleze explicații, să compare informații și să își argumenteze propriile opinii. Gândirea critică nu presupune doar acumularea unor informații, ci și formarea capacității copilului de a reflecta asupra acestora, de a analiza situațiile întâlnite și de a căuta soluții adecvate.

În grădiniță, dezvoltarea gândirii critice se realizează în special prin situații de învățare atractive, interactive și apropiate de experiența copiilor. Educatorul nu trebuie să ofere întotdeauna răspunsul corect, ci să creeze contexte în care preșcolarii să fie provocați să gândească, să descopere și să argumenteze. Întrebări precum „Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?”, „De ce crezi asta?”, „Cum ai putea rezolva această situație?” sau „Ce altă soluție ar putea exista?” îi determină pe copii să depășească răspunsul imediat și să își construiască propriile explicații.

Un rol important îl au metodele și tehnicile de gândire creativă, care pot fi adaptate particularităților de vârstă ale preșcolarilor. Brainstormingul, de exemplu, oferă copiilor posibilitatea de a propune cât mai multe idei pentru rezolvarea unei probleme, fără ca acestea să fie respinse imediat. Tehnica „Ce ar fi dacă...?” îi stimulează să imagineze situații diferite și să anticipeze consecințele unor acțiuni. De asemenea, metoda predicțiilor poate fi utilizată înaintea unei povești, a unui experiment sau a unei activități de observare, copiii fiind invitați să spună ce cred că urmează să se întâmple și, ulterior, să compare presupunerile cu rezultatul real.

O altă modalitate eficientă este utilizarea unor organizatori vizuali ai gândirii, precum tehnica „Văd – Cred – Mă întreb”. Pornind de la o imagine, un obiect sau un fenomen, copilul poate preciza ceea ce observă, ceea ce crede că se întâmplă și ce întrebări îi apar. În acest fel, acesta este încurajat să facă diferența dintre ceea ce vede și ceea ce presupune. Tehnica poate fi utilizată cu ușurință la activități de cunoaștere a mediului, educarea limbajului sau în cadrul proiectelor tematice.

Și povestirea poate deveni un instrument pentru dezvoltarea gândirii critice. Prin tehnica „Story Puzzle”, de exemplu, povestea poate fi prezentată fragmentat, iar copiii sunt invitați să anticipeze continuarea, să identifice posibile soluții pentru personajele implicate și să argumenteze propriile variante. Metoda Kamishibai, bazată pe prezentarea poveștii prin imagini succesive, poate stimula observarea, formularea de ipoteze și exprimarea liberă a ideilor.

De asemenea, activitățile desfășurate în perechi sau în grupuri mici contribuie la dezvoltarea capacității de a asculta opiniile celorlalți și de a le compara cu propriile idei. Tehnica Think – Pair – Share poate fi adaptată preșcolarilor prin etape simple: copilul se gândește la un răspuns, discută cu un coleg și apoi prezintă ideea grupului. Astfel, copilul învață treptat că o problemă poate avea mai multe perspective și că este important să își susțină răspunsul prin explicații.

În acest proces, rolul educatorului este esențial. Acesta trebuie să creeze un climat în care copilul să se simtă liber să pună întrebări, să greșească, să încerce variante diferite și să își exprime punctul de vedere. Răspunsurile neașteptate nu trebuie descurajate, ci valorificate ca punct de plecare pentru noi întrebări și situații de învățare.

Prin urmare, gândirea critică poate fi dezvoltată încă de la grădiniță, dacă activitățile sunt proiectate astfel încât copilul să nu fie doar receptor de informații, ci participant activ la propria învățare. Întrebările deschise, jocurile de rol, poveștile, predicțiile, brainstormingul, discuțiile în perechi și activitățile de investigare îi oferă copilului

oportunitatea de a observa, analiza, compara, argumenta și lua decizii. În acest fel, grădinița devine un spațiu în care copilul învață nu doar ce să gândească, ci și, treptat, cum să gândească.

Exemplific două contexte de învățare în care au fost integrate aceste tehnici/ metode sau rutine de gândire critică:

Titlul activităţii: LICURICI ÎȘI CAUTĂ AMICI de Eric Carle (Tehnica Văd - cred - mă întreb...)

Tema săptămânii: Suntem unici

Grupa/Nivel: Mijlocie/I

Scop: Consolidarea deprinderilor de a asculta un text literar povestit, de a formula predicții, de a expune logic și cursiv o poveste pe baza materialului intuitiv.

Mijloace şi materiale necesare: cartea Licurici își caută amici de Eric Carle, planșă cu licurici.

Organizarea sălii de grupă: scaunele sunt aşezate în semicerc.

Descrierea activităţii: Activitatea debutează cu organizarea semicercului în care sunt aşezați copiii. Captarea atenției se realizează prin **tehnica interactivă Văd-cred-mă întreb...** . Această secvență se realizează înaintea momentului de lectură propriu-zis. Tehnica Văd-cred-mă întreb... solicită gândirea vizibilă și este o rutină de gândire creativă. Se utilizează o planșă cu licurici în noapte și se propune copiilor să o privească și să spună ceea ce văd în imagine, ceea ce cred ei atunci când privesc imaginea și ce se întreabă în momentul care privesc imaginea. Educatoarea oferă ocazia copiilor de a se exprima liber. După ce copiii exersează această rutină, se menționează titlului și autorul poveștii prezentate, iar activitatea de lectură continuă.

Ce învață copiii? Copiii își dezvoltă imaginația și își exersează exprimarea orală. Legătura dintre activitatea premergătoare lecturii și citirea poveștii duce la o înțelegere mai eficientă a textului prezentat. În exersarea acestei rutine de gândire creativă se poate folosi chiar coperta cărții ce urmează a fi citită, arătată integral copiilor sau descoperită treptat. În acest caz, când imaginea sau coperta este descoperită treptat, este captată atenția copiilor, aceștia fiind motivați să ofere răspunsuri cât mai creative și pline de imaginație.

Titlul activităţii: LEGENDA GHIOCELULUI (Metoda Rezumă – Intreabă - Clarifică - Prezice)

Tema săptămânii: Vestitorii primăverii

Grupa/Nivel: Mare/II

Scopul: Dezvoltarea proceselor gândirii, a memoriei, a limbajului, a atenției voluntare; formarea dragostei pentru carte și lectură.

Materiale necesare: cartea de povești, imagini sugestive temei.

Organizarea sălii: scaunele în semicerc, centre de lucru (5-6 copii), buline colorate (4 culori).

Descrierea activităţii: Copiii pot fi organizați fie în semicerc fie în grupuri mici de lucru. Activitatea se va organiza pe etape:

1. Se citește textul poveștii întregii grupe.

2. Se formează patru grupe, fiecare îndeplinește un rol în funcție de culoarea bulinei alese:

- Rezumatorii (roșu)
- Întrebătorii (albastru)

- Clarificatorii (galben)
- Prezicătorii (verde)

Fiecare grup de lucru va dezbate sarcina de lucru în centrul specific simbolului R – Î – C – P.

3. Grupurile privesc imaginea cu ghiocelul și reflectă asupra rolului timp de 5-7 minute. În acest timp se prezintă sarcinile fiecărui grup.

4. Pe rând fiecare grup joacă rolul primit.

5. Discuții între grupuri.

Rezumatorii prezintă conținutul pe scurt: *Într-o zi, din zăpadă, a ieşit un ghiocel. larna s-a supărat și a vrut să-l înghețe. Soarele i-a trimis în ajutor raze calde. Aşa au apărut și alți ghiocei. Veseli, ghioceii o cheamă pe iarnă la joc și îi dovedesc puterea și rolul lor de vestitori ai primăverii.*

Întrebătorii adresează întrebări utilizând expresiile: *ce?, cine?, când?, cum?, de ce?, din ce cauză?, Care sunt personajele textului ?, De unde a ieșit ghiocelui?, De ce crede el că este mic si neînsemnat ?, Cine se supără pe ghiocel?, De ce ?, Cum îl pedepsește iarna pe ghiocel?, Cine ajută ghiocelul?, Care este rolul ghiocelului? etc.*

Clarificatorii răspund ori de câte ori apare o întrebare problemă sau explică cuvinte și expresii, au acces la dialog când apar probleme. De exemplu: *Ce înseamnă plăpând? (firav, gingaş), mâniat (supărat), a cuteza (a îndrăzni), m-am pitit (m-am ascuns), duios (blând).*

Prezicătorii fac predicții cu privire la finalul legendei, găsesc un alt final textului prezentat: *Ce s-ar fi întâmplat dacă soarele nu ar fi auzit ghiocelul? Hai să ne gândim cum s-a jucat larna cu ghioceii. Ce s-ar putea întâmpla în joc? Baba larna s-a încălzit și a fugit pe munte ca să nu se topească, etc.*

Ce învață copiii? Prin această metodă copiii își adaptează conduita personală, exprimă opinii față de fapte, personaje, întâmplări, dovedesc înțelegerea textului, dezvoltă predicții cu privire la evoluția personajelor, reglează învățarea în interiorul grupului și între grupuri.

BIBLIOGRAFIE

- Fisher, A, 2011, *Critical Thinking: An Introduction, ediția a II-a*, Cambridge University Press, Cambridge;
- Lipman, M, 2003, *Thinking in Education, ediția a II-a*, Cambridge University Press, Cambridge;
- Pătrașcu, D, 2016, *Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice pentru învățământul primar și preșcolar*, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca;
- Dumitru, Ion Al, 2000, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura Vest, Timișoara.

Excelență și performanță în educația elevilor cu CES

Prof. Iliesi Anamaria
C.S.E.I. „Sf. Andrei” Gura Humorului

Introducere

Conceptul de excelență și performanță în educație a parcurs o evoluție semnificativă în ultimele decenii, trecând de la o viziune elitistă, axată exclusiv pe rezultatele academice ale elevilor tipici, către un model incluziv, centrat pe valorificarea potențialului maxim al fiecărui copil. În contextul învățământului special și al integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), redefinirea performanței devine o necesitate imperativă: excelența nu se mai măsoară prin standarde uniforme sau premii la concursuri academice, ci prin atingerea autonomiei personale, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și adaptarea funcțională a elevilor la viața din comunitate.

Lucrarea de față își propune să analizeze fundamentele teoretice ale performanței educaționale și să prezinte un ansamblu de practici didactice de succes aplicabile la modul general în lucrul cu copiii cu CES. Reconceptualizarea reușitei școlare în acest domeniu implică depășirea barierelor de învățare prin strategii diferențiate, terapii specifice și abordări interdisciplinare care pun în centrul demersului didactic nevoile unice ale fiecărui elev.

1. Reconceptualizarea excelenței în educație: Perspective teoretice

Tradițional, performanța educațională a fost privită prin prisma teoriilor psihometrice ale inteligenței și a performanțelor intelectuale cuantificabile. Totuși, modelele psihopedagogice moderne oferă un cadru mult mai cuprinzător și adecvat diversității colectivelor de elevi cu nevoi speciale.

1.1. Teoria Inteligențelor Multiple (Howard Gardner)

Howard Gardner a demonstrat că inteligența nu este un construct monolit. În educația specială, această teorie constituie o piatră de temelie: un elev care prezintă întârzieri severe în dezvoltarea cognitivă sau în achiziția limbajului poate manifesta o inteligență vizual-spațială, muzicală, corporal-kinestezică sau naturalistă deosebită. Relevarea, stimularea și cultivarea acestor „insule de abilități” reprezintă forma primară de excelență didactică, permițând elevului să trăiască sentimentul succesului și să-și construiască o imagine de sine pozitivă.

1.2. Modelul celor trei inele ale performanței (Joseph Renzulli)

Renzulli defineste performanța ca fiind intersecția dintre abilități peste medie, creativitate și implicare în sarcină. Adaptat la domeniul psihopedagogiei speciale, acest model subliniază faptul că, în prezența unei motivații interne puternice și a unui mediu stimulativ, copiii cu CES pot atinge un nivel ridicat de creativitate și executare a sarcinilor practice, chiar dacă abilitățile lor cognitive generale se situează sub medie. Rolul profesorului este de a activa motivația prin sarcini relevante și adaptate.

1.3. Zona Proximalei Dezvoltări și teoria eșafodajului (Lev Vygotsky)

Performanța individuală este optimizată atunci când intervenția pedagogică se situează exact în zona de dezvoltare potențială, beneficiind de o structură de sprijin (*scaffolding*) bine calibrată. Pentru elevul cu CES, sprijinul nu înseamnă simplificarea excesivă a sarcinilor până la anularea efortului, ci construirea unor trepte de învățare accesibile care să permită progresul treptat de la dependență la autonomie.

2. Practici didactice de succes şi abordări metodologice inovatoare

Pentru a transforma modelele teoretice în rezultate concrete, practica didactică din domeniul educației speciale folosește o serie de metodologii moderne, axate pe experiență directă, multisenzorialitate și diferențiere.

2.1. Învățarea experiențială și ecopedagogia

O metodă eficientă în sprijinirea copiilor cu nevoi speciale o constituie mutarea procesului didactic din spațiul clasic al clasei în mediul natural. Activitățile de tip outdoor, ecologizarea, micile lucrări de horticultură și educația pentru mediu le oferă elevilor posibilitatea de a învăța prin contact direct. Contactul cu natura stimulează integrarea senzorială, reduce stările de anxietate și agitație psihomotorie și dezvoltă deprinderi practice de bază. În plus, activitățile în aer liber facilitează colaborarea spontană și comunicarea non-verbală sau verbală simplificată între elevi.

2.2. Exprimarea artistică şi abordarea *Learning by Doing*

Arta plastică, modelajul, muzica și dramatizarea reprezintă căi privilegiate de intervenție recuperatorie. Prin intermediul învățării bazate pe acțiune (*learning by doing*), copiii cu CES reușesc să depășească barierele de comunicare lingvistică. Exprimarea liberă prin tehnici artistice variate sprijină dezvoltarea motricității fine, coordonarea oculo-motorie și procesarea emoțională. Crearea de lucrări individuale sau colective și expunerea acestora în spațiile școlare contribuie la valorizarea efortului fiecărui copil.

2.3. Digitalizarea şi tehnologiile asistive

Integrarea mijloacelor digitale și a tehnologiilor asistive în activitatea zilnică deschide noi oportunități pentru copiii cu dizabilități. Materialele vizuale interactive, softurile educaționale adaptate, prezentările multimedia și galeriile foto/video le oferă elevilor canale alternative de recepționare și procesare a informației. De asemenea, participarea la proiecte de colaborare școlară (la nivel național sau european) prin intermediul platformelor educaționale le oferă cadrelor didactice resurse metodologice moderne și le permite elevilor să fie parte din comunități de învățare extinse.

3. Diferențierea curriculară și proiectarea individualizată

Elementul central al performanței în educația specială este Planul de Intervenție Personalizat (PIP). Învățământul incluziv respinge abordarea de tip „mărime unică” și impune o adaptare continuă a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățământ.

Strategii de adaptare curriculară:

- **Adaptarea conținuturilor:** Selectarea noțiunilor esențiale și structurarea lor în secvențe mici, logice și ușor de asimilat.
- **Adaptarea metodelor:** Utilizarea predominantă a metodelor intuitive, demonstrative și acționale în defavoarea celor exclusiv verbale.
- **Adaptarea mediului de învățare:** Amenajarea spațiului clasei astfel încât să fie securizant, accesibil și stimulativ din punct de vedere senzorial, fără a fi supraîncărcat.

4. Evaluarea progresului individual și impactul asupra dezvoltării elevului

În educația specială, criteriile de evaluare clasice, bazate pe note și comparare interindividuală, sunt ineficiente și pot avea efecte demotivante. Evaluarea autentică în acest domeniu este o **evaluare formativă, bazată pe progresul individual**.

Instrumente relevante de evaluare a performanței:

- **Observația sistematică:** Înregistrarea constantă a comportamentului, a gradului de implicare în sarcini și a achizițiilor socio-emoționale.
- **Portofoliul individual de progres:** O colecție reprezentativă de lucrări, fișe adaptate și produse ale activității care reflectă evoluția elevului pe parcursul unui interval de timp.
- **Grilul de evaluare funcțională:** Urmărirea dezvoltării autonomiei personale, a deprinderilor de autocontrol și a capacității de interacțiune socială.

Impactul abordărilor performante asupra grupului țintă:

- **La nivel individual:** Creșterea stimei de sine, reducerea anxietății specifice barierelor de învățare și dezvoltarea capacității de comunicare și auto-servire.
- **La nivel relational:** Îmbunătățirea incluziunii în grupul de semeni, dezvoltarea empatiei și a spiritului de cooperare.
- **La nivelul relației cu familia:** Consolidarea încrederii părinților în resursele de dezvoltare ale propriilor copii și crearea unui parteneriat real între școală și familie.

Concluzii

Atingerea excelenței și performanței în educația specială reprezintă un proces continuu de adaptare, empatie și inovare didactică. Performanța la copiii cu CES nu se măsoară prin raportare la standarde rigide sau prin comparație cu ceilalți, ci prin distanța parcursă de fiecare elev de la punctul său de plecare până la atingerea propriului potențial maxim.

Prin combinarea fundamentelor teoretice moderne cu practici didactice flexibile — precum învățarea experiențială, terapia prin artă, utilizarea tehnologiilor digitale și proiectarea individualizată —, cadrul didactic devine un facilitator al dezvoltării umane. Excelența în educația specială constă în capacitatea de a transforma fiecare mic progres într-o mare reușită și de a oferi fiecărui copil șansa la o viață autonomă și demnă în societate.

BIBLIOGRAFIE

- **Gardner, H.** (2006). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*. Editura Sigma, București.
- **Gherguț, A.** (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Editura Polirom, Iași.
- **Manoiu, F., & Muşu, I.** (2000). *Terapia educațională integrată*. Editura Pro Humanitate, București.
- **Renzulli, J. S.** (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184.
- **Vrăsmaș, T.** (2001). *Includerea în educație a copiilor cu cerințe speciale*. Editura Van Demon, București.
- **Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.

- **Platforma European School Education Platform** – Resurse și bune practici în educația incluzivă (2025–2026). Data accesării: 2 octombrie 2026. Link: [https://school-education.ec.europa.eu]()

Managementul sistemic al unei discipline CDL prin tehnologie. Studiu de caz: Elemente de dreptul muncii

Profesor: Iordache Anca Paraschiva
Colegiul Economic ,,Dimitrie Cantemir”

Managementul clasei nu se rezumă la menținerea disciplinei sau la predarea conținutului, ci presupune o viziune sistemică asupra întregului proces educațional. Într-o disciplină din **Curriculum la Decizia Școlii (CDL)**, precum *Elemente de dreptul muncii* la clasa a XII-a, această abordare devine cu atât mai necesară cu cât obiectivul principal este dezvoltarea de competențe practice, direct aplicabile pe piața muncii. Absența unei evaluări finale standardizate, precum examenul de bacalaureat, impune găsirea unor soluții care să mențină motivația și implicarea elevilor pe tot parcursul anului școlar. Tehnologia, privită ca un catalizator al comunicării, monitorizării și autoreglării, oferă răspunsul la această provocare. Prin utilizarea unor platforme dedicate, a aplicațiilor de feedback instantaneu și a resurselor interactive, precum cele oferite de Livresq, Wayground, Mentimeter, Magic School AI etc., profesorul poate construi un sistem coerent și dinamic, în care fiecare elev își poate urmări progresul și își poate dezvolta autonomia, pregătindu-se temeinic pentru tranziția către viața profesională (Top, 2025; Țiclea, 2024).

În acest articol analizez modul în care tehnologia poate fi integrată în managementul unei clase, evidențiind atât beneficiile, cât și riscurile asociate, și propun un model practic de aplicare la disciplina Elemente de dreptul muncii.

1. Clasa ca sistem și feedback-ul în cadrul unui opțional

Privind clasa prin prisma teoriei generale a sistemelor (Bertalanffy, 1968) și a ciberneticii (Wiener, 1948), aceasta funcționează ca un sistem deschis, bazat pe schimbul de informații. Într-o disciplină CDL, feedback-ul este cu atât mai important cu cât absența unei evaluări finale standardizate poate reduce motivația extrinsecă a elevilor. Managementul sistemic propune trei direcții de acțiune:

- un circuit corect al informației (comunicare),
- observarea comportamentelor rezultatelor (monitorizare),
- încurajarea autocorectării (autoreglare).

Tehnologia acționează ca o „oglindă” obiectivă, oferind elevilor dovezi clare ale progresului lor practic. De exemplu, într-o lecție despre încheierea contractului individual de muncă, elevii pot primi feedback instantaneu prin intermediul unui test digital, identificând imediat erorile de completare. Această abordare transformă un opțional dintr-o disciplină teoretică într-una relevantă și dinamică, în care elevul devine actorul principal al propriei învățări.

2. Comunicarea eficientă prin platforme dedicate

Pentru a reduce „zgomotul” informațional și a evita haosul din grupurile de WhatsApp este esențială utilizarea unei platforme oficiale (Google Classroom, Microsoft Teams sau Moodle). La CDL, Elemente de dreptul muncii, Google Classroom devine „casa digitală” a cursului. Aici sunt publicate anunțurile, materialele didactice actualizate: modele de contracte de muncă, spețe, fișe de lucru etc.

Elevii trebuie implicați în stabilirea regulilor de comunicare încă de la început, simțindu-se parteneri în acest demers educațional. Platforma centralizează informația și pregătește elevii pentru comunicarea profesională viitoare, unde respectarea termenelor și a formei oficiale este esențială. De asemenea, profesorul poate folosi platforma pentru a publica anunțuri legate de termenele de depunere a proiectelor, simulând termenele reale din mediul profesional.

3. Monitorizarea și evaluarea formativă prin instrumente diverse

La disciplina Elemente de dreptul muncii, evaluarea trebuie să fie predominant formativă, bazată pe proiecte, studii de caz și simulări. Utilizarea formularelor digitale, Google Forms,) Microsoft Forms, Mentimeter permite colectarea rapidă a feedback-ului despre gradul de înțelegere a conceptelor. Pentru a diversifica metodele și a menține implicarea ridicată, folosesc de aplicații specializate:

-Aplicații de tip „Classroom Response System" (Feedback în timp real): Platforme precum: **Educație interactivă md, Edkimo** sau **Formative** permit lansarea de întrebări rapide pe parcursul lecției. Elevii răspund de pe telefon, iar profesorul vede imediat cine a înțeles conceptul (ex: diferența dintre concediul de odihnă și cel medical) și poate interveni pe loc.

-Platforme pentru evaluare prin joc (Gamificare): Wayground (fostul Quizizz), **Kahoot,** sunt excelente pentru recapitularea termenilor juridici. Wayground oferă, pe lângă teste clasice, funcționalități bazate pe inteligență artificială care permit generarea rapidă de întrebări pornind de la un text sau un document, economisind timp prețios. Rezultatele oferă o imagine clară a claselor unde noțiunile trebuie re-explicate, transformând recapitularea într-o activitate distractivă și antrenantă.

pentru lecția ***Contractul individual de muncă*** la CDL Elemente de dreptul muncii,

am realizat acest joc interactiv pentru lecția **Contractele atipice**, la CDL-ul Elemente de dreptul muncii

un joc interactiv pentru evaluare la lecția **Contractul individual de muncă**, la CDL-ul Elemente de dreptul muncii.

-Instrumente pentru feedback colaborativ: Padlet permite crearea unui „perete digital" unde elevii pot posta comentarii sau pot evalua munca colegilor (de exemplu, analiza unui contract de muncă). Anonimatul opțional reduce anxietatea și încurajează feedback-ul onest.

Platforma Livresq îmi oferă oportunitatea să creez lecții interactive fără a necesita cunoștințe tehnice avansate. Livresq permite inserarea de quiz-uri și activități de tip „drag-and-drop" direct în lecție:

Aceste instrumente nu doar că eficientizează evaluarea, dar oferă și elevilor o perspectivă clară asupra propriului progres, reducând anxietatea legată de note și încurajând învățarea continuă.

4. Autoreglarea și Jurnalul digital al elevului

Autoreglarea este competența cheie în învățarea modernă (Faza & Leștari, 2025). Propun introducerea unui **jurnal digital de învățare,** prin documente partajate sau portofolii electronice. Acesta nu trebuie să fie un simplu jurnal de note, ci un instrument de reflecție unde elevul notează: ce a învățat practic, ce dificultăți a întâmpinat, ce situație reală de muncă l-a interesat cel mai mult.

Utilizarea acestui instrument, dublată de feedback-ul periodic al profesorului (Hattie & Timperley, 2007), dezvoltă responsabilitatea și reduce anxietatea legată de evaluare. Elevii învață să își evalueze propriul progres, o competență esențială pentru mediul profesional, unde auto-evaluarea și stabilirea de obiective sunt cerințe

frecvente. De exemplu, la finalul fiecărei săptămâni, elevii pot completa o rubrică digitală în care își notează două lucruri învățate și o întrebare la care încă nu au răspuns.

5. Integrarea Inteligenței Artificiale (IA) în managementul clasei

IA poate fi folosită ca instrument de învățare asistată. Pot utiliza instrumente bazate pe IA (precum cele din Wayground sau Livresq) pentru a genera teste diferențiate sau a crea materiale personalizate. De asemenea, elevii pot fi învățați să folosească IA în mod etic (de exemplu, pentru a verifica un contract de muncă sau a căuta un articol din Codul Muncii), transformând tehnologia dintr-o potențială sursă de fraudă într-un instrument practic de documentare. Integrarea IA nu mă înlocuiește, ci mă sprijină, eliberându-mă de sarcinile repetitive și permițându-mi să mă concentrez pe interacțiunea directă cu elevii. Totuși, este esențial ca utilizarea IA să fie ghidată de principii etice clare, pentru a evita dependența și pentru a menține spiritul critic al elevilor.

6. Riscuri și limite: Protecția Datelor (GDPR) și specificul CDL

Implementarea tehnologiei aduce și responsabilități legale. Este important să respectăm Regulamentul General privind Protecția Datelor (GDPR) și să obținem acordurile necesare.

Un singur canal oficial de comunicare, combinat cu maximum două instrumente de feedback (ex: Wayground pentru recapitulare și Padlet pentru proiecte), este mult mai eficient decât o multitudine de platforme. Acord atenție la echilibrul între tehnologie și metodele tradiționale, asigurându-mă că instrumentele digitale nu devin o sursă de inechitate pentru elevii care nu au acces constant la internet sau la dispozitive.

Tehnologia, utilizată strategic, poate transforma disciplina Elemente de dreptul muncii, dintr-o simplă opțiune într-o experiență educațională utilă. Ea facilitează comunicarea, oferă date prețioase pentru monitorizare și încurajează autoreglarea, pregătindu-i pe elevii de clasa a XII-a pentru tranziția către piața muncii. Prin urmare, managementul sistemic al clasei, susținut de tehnologie, nu este doar o soluție la problemele actuale ale educației, ci o investiție în viitorul elevilor, pregătindu-i să devină cetățeni responsabili și profesioniști competenți.

BIBLIOGRAFIE

A. Legislație și Acte normative

- **Legea nr. 53/2003** – Codul muncii, republicată, cu modificările și completările ulterioare.
- **Legea nr. 190/2018** privind măsuri de punere în aplicare a Regulamentului (UE) 2016/679.
- **Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023**, în vigoare din 3 septembrie 2023 (înlocuiește Legea educației naționale nr. 1/2011).
- **Regulamentul (UE) 2016/679** al Parlamentului European și al Consiliului din 27 aprilie 2016 privind protecția persoanelor fizice în ceea ce privește prelucrarea datelor cu caracter personal (GDPR).

B. Lucrări de specialitate recente (2023-2026)

- **Banhashem, S. K., Gašević, D., Noroozi, O., Jarodzka, H., Joosten-ten Brinke, D., Drachsler, H.** (2025). *Optimizing Formative Assessment with Learning Analytics*. Review of Educational Research, vol. 96, nr. 5.
- **Faza, A., Leştari, I. A.** (2025). *Self-Regulated Learning in the Digital Age: A Systematic Review of Strategies, Technologies, Benefits, and Challenges*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, vol. 26, nr. 2, pp. 23–58.
- **Țiclea, A.** (2024). *Tratat teoretic și practic de dreptul muncii*. Editura Universul Juridic, București.

- **Top, D.** (2025). *Tratat de dreptul muncii*, ediția a VI-a. Editura Universul Juridic, București.
- **Zimmerman, B. J.** (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. Theory Into Practice, vol. 41, nr. 2, pp. 64–70.

C. Lucrări de referință (Teoria sistemelor, evaluare, psihologie educațională)

- **Bertalanffy, L. von** (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, New York.
- **Black, P., Wiliam, D.** (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education, vol. 5, nr. 1, pp. 7–74.
- **Hattie, J., Timperley, H.** (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, vol. 77, nr. 1, pp. 81–112.
- **Wiener, N.** (1948). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. MIT Press, Cambridge, MA.

D. Resurse Web și Platforme Educaționale (Surse online)

- **Ascendia S.A.** (2024). *LIVRESQ - Platforma de creare a lecțiilor interactive*. Disponibil la: (Accesat în octombrie 2026).
- **Edkimo GmbH** (2024). *Edkimo - Feedback și evaluare în timp real*. Disponibil la: (Accesat în octombrie 2026).
- **Padlet** (2024). *Padlet - Platformă de colaborare vizuală*. Disponibil la: (Accesat în octombrie 2026).
- **Wayground** (2024). *Wayground (fost Quizizz) - Platformă de evaluare și gamificare*. Disponibil la: (Accesat în octombrie 2026).

Excelența care crește odată cu copilul: de la potențial la performanță în educația timpurie

Prof. educație timpurie Iuga Floarea
Liceul Tehnologic Dorna Candrenilor – G.P.P. Dorna Candrenilor

Când vorbim despre excelență și performanță, gândul ne duce adesea spre rezultate deosebite, reușite vizibile și atingerea unor standarde ridicate. În educație însă, și mai ales în educația timpurie, cele două concepte au un sens mult mai profund. Excelența nu poate fi redusă la precocitate, la competiție sau la așteptarea ca toți copiii să obțină aceleași rezultate. Ea se construiește zi de zi, prin calitatea experiențelor de învățare, prin relații educaționale sigure și stimulative, prin respectarea ritmului individual și prin crearea unor contexte în care fiecare copil își poate valorifica potențialul. Privită astfel, performanța nu mai înseamnă numai rezultatul final, ci și progresul autentic al copilului în raport cu propriul nivel de dezvoltare.

Această perspectivă este susținută și de documentele care fundamentează educația timpurie. Curriculumul pentru educație timpurie subliniază caracterul holistic al dezvoltării și necesitatea personalizării demersului educațional în funcție de interesele, nevoile și potențialul fiecărui copil (Ministerul Educației Naționale, 2019). La rândul lor, Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie formulează așteptări privind ceea ce copiii ar trebui să știe și să fie capabili să facă, oferind adulților repere pentru sprijinirea dezvoltării de la naștere la 7 ani (Ministerul Educației, 2024). Din această perspectivă, excelența devine o cultură a progresului, nu o selecție a câtorva copii considerați „cei mai buni”.

În sens pedagogic, excelența presupune existența unor așteptări înalte, dar realiste, însoțite de sprijinul necesar pentru atingerea lor. Standardele au rolul de a orienta activitatea educațională, însă ele nu trebuie transformate în instrumente de uniformizare. Copiii pornesc de la niveluri diferite, au experiențe familiale diferite, ritmuri proprii de dezvoltare și modalități distincte de a învăța. De aceea, aceeași performanță observabilă poate avea semnificații diferite de la un copil la altul, iar un progres aparent mic poate reprezenta, în realitate, o reușită majoră.

Teoria socioculturală a lui Lev S. Vîgotski oferă un reper important prin conceptul de zonă a dezvoltării proxime: copilul poate realiza, cu sprijin adecvat, sarcini pe care încă nu le poate îndeplini independent (Vîgotski, 1972). Rolul educatorului este, așadar, nu doar acela de a constata nivelul actual, ci și de a crea punți către nivelul următor. Excelența apare atunci când sprijinul este suficient de bine calibrat pentru a provoca dezvoltarea, fără a produce frustrare, teamă de greșeală sau retragere.

O altă perspectivă relevantă este cea a mentalității de creștere. Dweck (2017) arată că modul în care sunt interpretate capacitățile și greșelile influențează motivația pentru învățare. În practica educațională, aceasta înseamnă valorizarea efortului, a strategiilor folosite, a perseverenței și a progresului, nu doar a rezultatului. Copilul care aude „ai găsit o altă cale”, „ai încercat din nou” sau „astăzi ai reușit mai mult decât ieri” învață că performanța se construiește și că dificultatea nu este o dovadă a lipsei de valoare. Dar nici performanța, nici excelența nu pot fi separate, în primii ani de viață, de starea de bine și de calitatea relațiilor. Raportul OECD Starting Strong VI definește „calitatea procesului” prin interacțiunile zilnice ale copilului cu adulții, ceilalți copii, familia, spațiul și materialele și arată că aceste interacțiuni influențează direct învățarea, dezvoltarea și starea de bine (OECD, 2021). Prin urmare, un mediu performant nu este doar unul bogat în materiale, ci unul în care copilul este ascultat, provocat intelectual, încurajat și sprijinit să participe activ.

Cercetările sintetizate de Center on the Developing Child at Harvard University evidențiază importanța interacțiunilor reciproce și responsive dintre copil și adult, descrise prin conceptul „serve and return”. Răspunsul atent al adultului la inițiativele copilului susține dezvoltarea limbajului, a competențelor sociale și contribuie la formarea unei baze pentru dezvoltarea ulterioară a unor capacități cognitive complexe (Center on the Developing Child, 2024). În grădiniță, asemenea interacțiuni apar în conversații, joc, explorare, rezolvarea conflictelor, activități practice sau în momente aparent mărunte ale rutinei zilnice. Tocmai de aceea, excelența profesională a educatorului se observă și în capacitatea sa de a transforma situațiile obișnuite în oportunități de învățare. Întrebarea unui copil poate deveni punctul de plecare al unei investigații, o greșeală poate deveni prilej de reflecție, iar un conflict se poate transforma într-un exercițiu de comunicare și autoreglare. Educatorul performant nu oferă permanent răspunsuri, ci creează contexte în care copilul caută, compară, încearcă, explică și formulează propriile răspunsuri.

În educația timpurie, practicile orientate spre performanță trebuie să păstreze caracterul ludic și integrat al învățării. Jocul, povestea, experimentul, conversația, activitatea artistico-plastică, mișcarea și explorarea mediului permit copilului să își mobilizeze simultan resurse cognitive, socioemoționale, motrice și de limbaj. Performanța devine astfel multidimensională: un copil poate demonstra inițiativă, altul creativitate, altul capacitate de cooperare, perseverență, exprimare verbală sau găsirea unei soluții originale. Un rol important îl are observarea sistematică a copilului. Educatorul urmărește nu numai ce a reușit acesta, ci și cum a ajuns la rezultat: ce strategie a folosit, cât sprijin a solicitat, cum a reacționat la dificultate, dacă a transferat ceea ce știe într-un context nou. Observația devine cu adevărat valoroasă atunci când conduce la ajustarea intervenției: sarcini diferențiate, materiale potrivite, întrebări mai deschise, timp suplimentar sau oportunități de colaborare. În acest mod, evaluarea nu închide procesul printr-o etichetă, ci îl redeschide printr-o decizie pedagogică.

La fel de importantă este participarea reală a copilului. O activitate desfășurată cu ocazia Zilei Educației, sub genericul „Învățăm unii de la alții”, poate ilustra foarte bine această perspectivă. După o poveste despre cine și de la cine învață, copiii sunt invitați să schimbe simbolic rolurile cu adulții și să îi învețe ceea ce știu ei să facă: un dans, un cântec, un exercițiu de mișcare, un joc sau o deprindere. Pentru câteva momente, copilul devine inițiator și „profesor”, iar adultul învață de la el. Valoarea unei asemenea experiențe nu constă într-un produs spectaculos, ci în mesajul pedagogic transmis: fiecare copil deține resurse, experiențe și competențe care merită recunoscute și împărtășite. Această inversare de roluri susține încrederea în sine, comunicarea, autonomia și sentimentul de competență. Totodată, oferă educatorului informații autentice despre interesele și punctele forte ale copiilor. Excelența se mută astfel din zona comparației în zona participării: nu întrebăm „cine este cel mai bun?”, ci „ce poate fiecare să aducă grupului și care este următorul pas în dezvoltarea lui?”.

Performanța copilului este însă strâns legată și de calitatea deciziilor pedagogice ale adultului. În acest sens, reflecția asupra propriei practici reprezintă o componentă importantă a profesionalismului didactic, cadrul didactic fiind chemat să își adapteze permanent demersul la particularitățile situației educaționale (Cucoș, 2014). De aceea, excelența în educație presupune și un educator reflexiv, capabil să își analizeze practica, să observe efectele propriilor intervenții și să le ajusteze. Reflecția profesională poate porni de la întrebări simple: Ce au învățat copiii cu adevărat? Cine a participat și cine a rămas în plan secund? Ce a produs curiozitate? Unde am oferit prea mult ajutor? Ce pot modifica data viitoare?

Formarea continuă, colaborarea dintre colegi și parteneriatul cu familia completează această dimensiune. OECD (2021) include dezvoltarea forței de muncă, curriculumul și pedagogia, monitorizarea, precum și implicarea familiei și comunității între factorii care susțin calitatea educației timpurii. Excelența nu este, așadar, rezultatul unui gest izolat, ci al unei culturi instituționale în care adulții învață, colaborează și își asumă responsabilitatea pentru calitatea experiențelor oferite copiilor. O asemenea cultură a excelenței poate fi construită prin câteva practici

constante. Prima este formularea unor provocări accesibile, dar suficient de stimulative. Sarcina prea ușoară nu produce progres, iar cea mult peste posibilitățile momentului poate genera neputință și evitare. Educatorul observă nivelul de pornire și modifică treptat gradul de dificultate, oferind sprijin temporar. Într-o activitate de clasificare, de exemplu, un copil poate lucra inițial după un singur criteriu, iar altul poate fi provocat să combine două criterii sau să explice regula după care a organizat obiectele. Amândoi pot avea o experiență de succes, fără ca sarcina să fie identică.

O altă practică importantă este oferirea posibilității de alegere. Atunci când copilul poate selecta materialul, rolul, ordinea unor pași sau modalitatea de exprimare, crește implicarea și apare sentimentul de autonomie. Alegerea nu înseamnă absența structurii, ci construirea unui cadru în care inițiativa copilului este posibilă. Unii copii vor prefera să exprime ceea ce au înțeles prin desen, alții prin construcție, povestire, joc de rol sau mișcare. Diversitatea acestor răspunsuri oferă educatorului o imagine mai bogată asupra competențelor reale.

La fel de valoros este feedbackul descriptiv. Formule precum „ai fost atent la detalii”, „ai schimbat strategia când prima nu a funcționat” sau „ai cerut ajutor și apoi ai continuat singur” îi arată copilului ce anume a făcut eficient. Spre deosebire de lauda generală, feedbackul descriptiv îl ajută să își înțeleagă propriul proces de învățare. În timp, copilul poate deveni mai capabil să își observe reușitele, dificultățile și strategiile, ceea ce constituie o bază timpurie pentru autoreglare și învățare autonomă.

O altă dimensiune este cooperarea. Performanța nu trebuie construită exclusiv individual. În activitățile de grup, copiii învață să explice, să negocieze, să aștepte, să preia idei și să ofere ajutor. Uneori, copilul care nu se remarcă într-o sarcină individuală poate deveni esențial într-un proiect colectiv prin creativitate, capacitate de organizare sau empatie. Astfel, educatorul poate observa forme de competență care rămân mai puțin vizibile în activitățile standardizate.

Parteneriatul cu familia contribuie, de asemenea, la susținerea performanței. Familia oferă informații despre interesele copilului, experiențele lui din afara grădiniței, limbajul, rutinele și situațiile în care se simte competent. Comunicarea dintre familie și educator este cu atât mai utilă cu cât se concentrează pe progres și pe nevoi concrete, nu pe comparații cu alți copii. Când mesajele adulților sunt coerente, copilul primește mai multă siguranță și își poate consolida achizițiile în contexte diferite.

Există însă și riscul ca performanța să fie înțeleasă într-un sens prea restrictiv. O abordare centrată excesiv pe rezultate vizibile poate produce efecte contrare intenției educaționale. Dacă performanța este asociată numai cu rapiditatea, răspunsul corect sau produsul „frumos”, copiii care au nevoie de mai mult timp pot ajunge să participe mai puțin, să evite sarcinile dificile sau să depindă de aprobarea adultului. În educația timpurie, presiunea pentru rezultate formale poate diminua tocmai resursele care susțin dezvoltarea pe termen lung: curiozitatea, jocul, inițiativa, explorarea și plăcerea de a descoperi. De aceea, comparația relevantă este în primul rând cea a copilului cu propriul său traseu. Portofoliul, observațiile consemnate, produsele succesive și conversațiile cu copilul pot face vizibil progresul. Un desen mai detaliat, o povestire mai coerentă, capacitatea de a rămâne într-o activitate mai mult timp, inițiativa de a cere sau de a oferi ajutor, o strategie nouă de rezolvare ori o reacție mai echilibrată într-o situație dificilă sunt forme de performanță cu valoare educațională reală. În acest sens, excelența nu presupune coborârea așteptărilor, ci diversificarea căilor prin care copiii pot ajunge la ele. Educatorul păstrează repere clare, dar acceptă că ritmul și traseul pot fi diferite. Această perspectivă este compatibilă cu viziunea Curriculumului pentru educație timpurie și a RFIDT, documente care plasează dezvoltarea globală a copilului și respectarea particularităților individuale în centrul practicii educaționale (Ministerul Educației Naționale, 2019; Ministerul Educației, 2024).

Toate aceste principii pot fi transpuse în activitatea zilnică prin organizarea învățării în secvențe scurte: observare – provocare – sprijin – reflecție – reluare. În etapa de observare, educatorul urmărește interesul spontan al copilului și nivelul la care acesta acționează independent. Provocarea introduce un element nou: o întrebare, o regulă suplimentară, un material diferit sau o situație care cere transferul unei deprinderi. Sprijinul se oferă numai atât cât este necesar și poate lua forma unui model, a unei întrebări, a unui indiciu sau a colaborării cu un coleg. Reflecția îl ajută pe copil să verbalizeze ce a făcut și ce ar încerca altfel, iar reluarea oferă șansa consolidării. De exemplu, într-un joc de construcție, educatorul poate observa că un copil realizează spontan un pod. În loc să aprecieze doar produsul final, îl poate întreba ce ar trebui schimbat pentru ca podul să susțină o mașină mai grea. Copilul experimentează, construcția poate cădea, iar adultul intervine prin întrebări, nu prin soluția gata făcută. Dacă la final copilul modifică baza și explică de ce noua variantă este mai stabilă, performanța cuprinde mai mult decât construcția: planificare, testare, toleranță la eșec, limbaj și gândire cauzală.

Într-o activitate de limbaj, același principiu poate fi aplicat prin niveluri diferite de participare. Un copil poate denumi personaje, altul poate formula propoziții, iar altul poate anticipa continuarea poveștii și își poate argumenta alegerea. Educatorul nu transformă diferențele în ierarhii, ci le folosește pentru a formula următoarea provocare potrivită fiecăruia. Copiii pot lucra apoi în perechi, astfel încât competențele lor să se completeze. Cel care are un vocabular bogat poate primi de la coleg o idee creativă, iar copilul mai rezervat poate găsi un context sigur pentru exprimare.

Activitățile artistice oferă, la rândul lor, un teren fertil pentru excelență înțeleasă ca expresie personală. Dacă toate produsele trebuie să arate identic, educatorul poate evalua mai ales capacitatea de reproducere. Dacă sunt oferite materiale variate și o temă deschisă, devin vizibile alegerile, originalitatea, planificarea și perseverența. Intervenția adultului se mută de la corectarea produsului la susținerea procesului: „Ce ai vrut să arăți?”, „De ce ai ales această soluție?”, „Ce ai mai putea adăuga dacă ai dori?”

Și rutina zilnică poate susține performanța. A pregăti materialele, a ajuta un coleg, a rezolva un dezacord prin cuvinte, a-și organiza lucrurile sau a finaliza o sarcină începută sunt manifestări ale autonomiei și autoreglării. Pentru copilul preșcolar, aceste achiziții sunt la fel de importante ca performanțele cognitive, deoarece îi permit să participe mai competent la viața grupului și să profite de situațiile de învățare.

Documentarea progresului completează acest demers. Câteva observații relevante, păstrate de-a lungul timpului, permit educatorului să compare copilul cu el însuși și să fundamenteze deciziile următoare. Portofoliul nu ar trebui să fie doar o colecție de produse reușite, ci o urmă a devenirii: prime încercări, reveniri, soluții diferite, întrebări și produse care arată schimbarea. În acest fel, performanța devine vizibilă ca proces, iar familia poate înțelege mai ușor nu doar ce a realizat copilul, ci și cum a evoluat. Un asemenea demers schimbă și sensul expresiei „copil performant”. Nu este doar copilul care răspunde primul, memorează repede sau produce un rezultat impresionant pentru adult. Poate fi copilul care astăzi are curajul să vorbească în fața grupului, cel care reușește să aștepte și să coopereze, cel care revine la o sarcină după o nereușită sau cel care găsește o soluție neașteptată. Excelența educațională constă tocmai în capacitatea cadrului didactic de a vedea aceste forme diferite de progres și de a le transforma în puncte de plecare pentru dezvoltare.

În cele din urmă, excelența și performanța în educație capătă sens atunci când sunt raportate la dezvoltarea reală a copilului. În educația timpurie, a urmări excelența nu înseamnă a grăbi copilul, a-l compara permanent sau a transforma învățarea într-o competiție. Înseamnă a crea condiții în care acesta se simte în siguranță să întrebe, să greșească, să încerce din nou, să coopereze, să își descopere punctele forte și să facă pași înainte.

Performanța autentică poate fi citită astfel în două direcții: în ceea ce copilul reușește astăzi și în disponibilitatea lui de a continua să învețe mâine. Curiozitatea păstrată, încrederea de a încerca, capacitatea de a coopera și sentimentul

că propriile idei contează sunt achiziții care depășesc o activitate sau un rezultat punctual și pregătesc învățarea pe termen lung.

O educație performantă recunoaște atât valoarea reperelor comune, cât și unicitatea traseului fiecărui copil. Ea se construiește prin relații de calitate, observare atentă, intervenții diferențiate, joc și explorare, reflecție profesională și colaborare cu familia. Din această perspectivă, excelența nu este un punct final rezervat câtorva, ci un proces: capacitatea educației de a-l ajuta pe fiecare copil să devină, pas cu pas, cea mai bună versiune posibilă a propriului său potențial.

BIBLIOGRAFIE

- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*, ediția a III-a revăzută și adăugită. Editura Polirom, Iași.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. O nouă psihologie a succesului*. Curtea Veche Publishing, București.
- Vîgotski, L. S. (1972). *Opere psihologice alese*, vol. II. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. București.
- Ministerul Educației (2024). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București.
- OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. Disponibil online: Accesat la data de **05.10.2026**.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2024). *A Guide to Serve & Return*. Disponibil online: Accesat la data de **05.10.2026**.

Dimensiuni ale excelenței didactice în educația timpurie evaluare formativă, joc și dezvoltare holistică

Prof.educație timpurie Juravle Elena Daniela
Școala Gimnazială"Orest Renei"Burla/G.P.N. Burla

Lucrarea de față abordează conceptele de excelență și performanță în cadrul educației timpurii (0-6/7 ani) dintr-o perspectivă psihopedagogică modernă și integratoare. Depășind paradigma tradițională axată pe competiție, învățare prescriptivă și achiziții academice precoce, studiul redefinește performanța timpurie ca fiind un proces holistic de dezvoltare a potențialului individual. Sunt analizate fundamentele teoretice (neuroștiințele educaționale, constructivismul social, teoria inteligențelor multiple și modelul triadic al talentului), alături de modelele internaționale de bune practici (Reggio Emilia, HighScope, Montessori). Totodată, lucrarea propune strategii concrete de intervenție la nivelul grupei de preșcolari, evidențiind rolul evaluării formative, al stării de bine (well-being) și al parteneriatului cu familia.

1. INTRODUCERE ȘI FUNDAMENATARE CONCEPTUALĂ

1.1. Contextul educației timpurii în secolul al XXI-lea

Educația timpurie reprezintă piatra de temelie a dezvoltării umane și a învățării pe tot parcursul vieții. În ultimii ani, atenția acordată primilor ani de viață a crescut exponențial, susținută de date solide furnizate de psihologia dezvoltării, economie și necunoștințe. Investiția în educația timpurie de calitate nu doar că optimizează dezvoltarea individuală a copilului, dar generează și cel mai ridicat randament social și economic pe termen lung.

1.2. Redefinirea termenilor: De la competitivitate la dezvoltare holistică

În mediul educațional preșcolar, termenii de „excelență" și „performanță" au fost adesea înțeleși greșit sau aplicați prin presiune academică timpurie. Este esențială o distincție conceptuală clară.

- **Excelența în educația timpurie:** Nu reprezintă elitism sau selecție, ci calitatea înaltă a mediului educațional, măiestria pedagogică și capacitatea cadrului didactic de a crea condiții optime pentru ca fiecare copil să își atingă potențialul maxim. Excelența este un standard de proces și de mediu.
- **Performanța în educația timpurie:** Nu se măsoară prin teste standardizate, note sau capacitatea de a citi și calcula la vârste foarte mici. Performanța se reflectă în achiziția funcțiilor executive, dezvoltarea socio-emoțională, starea de bine, motivația intrinsecă, curiozitatea nativă și autonomia copilului.

2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI PARADIGME PSIHOPEDAGOGICE

2.1. Neuroștiințele educaționale și dezvoltarea timpurie a creierului

Perioada de la naștere la 6 ani este caracterizată printr-o plasticitate cerebrală extraordinară. În primii ani se formează peste 1 milion de noi conexiuni neuronale pe secundă.

- **Conceptul de „Serve and Return" (Servire și Returnare):** Interacțiunile de tip apel-răspuns dintre copil și adulții semnificativi (părinți, educatori) fundamentează arhitectura creierului. Un mediu stimulant și receptiv construiește circuite neuronale solide pentru gândire și autoreglare.

- **Impactul stresului toxic:** Stresul cronic sau mediile rigide, punitive și suprasolicitate eliberează cortizon, afectând negativ dezvoltarea hipocampului și a prefrontalului. Prin urmare, excelența nu poate exista în absența securității emoționale.

2.2. Teoria Constructivistă și Zona Proximei Dezvoltări

Lev Vîgotski a demonstrat că învățarea eficientă are loc în **Zona Proximei Dezvoltări (ZPD)** – diferența dintre nivelul de dezvoltare actual (ceea ce copilul poate face singur) și nivelul de dezvoltare potențial (ceea ce poate realiza cu sprijin).

- Educatorul performant oferă un sprijin provizoriu, ajustat constant în funcție de evoluția copilului, retrăgându-se treptat pe măsură ce copilul dobândește autonomie.

2.3. Teoria Inteligențelor Multiple (Howard Gardner)

Gardner contestă viziunea monocromatică asupra inteligenței umane, identificând cel puțin 8 tipuri distincte de inteligență. În educația timpurie, promovarea excelenței presupune depășirea axării exclusive pe domeniul lingvistic și logico-matematic și valorificarea inteligenței vizual-spațiale, muzicale, corporal-kinestezice, interpersonale, intrapersonale și naturaliste.

2.4. Modelul Triadic al Talentului (Joseph Renzulli)

Adaptat la vârstele timpurii, modelul Renzulli indică faptul că potențialul înalt/excelența se manifestă la intersecția a trei vectori:

- **Abilități generale sau specifice peste medie:** Manifestate prin curiozitate acută, memorie vizuală/auditivă dezvoltată, procesare rapidă.
- **Creativitate:** Originalitate în joc, gândire divergentă, explorare neconvențională a materialelor.
- **Implicarea în sarcină:** Perseverență, motivație intrinsecă și capacitate de concentrare prelungită pe activități alese autonom.

3. MODELE INTERNAȚIONALE DE BUNE PRACTICI

3.1. Abordarea Reggio Emilia (Italia)

Fondată de Loris Malaguzzi, această filozofie educațională privește copilul ca pe un subiect bogat în potențial, dotat cu „o sută de limbaje" de exprimare.

- **Centrarea pe proiecte :** Învățarea se bazează pe investigații pe termen lung inițiate de copii.
- **Mediul ca al treilea educator:** Spațiul este organizat estetic, cu lumină naturală și materiale deschise care incită la explorare.
- **Documentarea pedagogică:** Înregistrarea procesului de învățare (fotografii, transcrieri, lucrări) pentru a analiza și ghida pasul următor.

3.2. Metoda HighScope (SUA)

Axată pe învățarea participativă activă, metoda promovează ciclul **Plan-Do-Review** (Planifică – Execută – Evaluează)

Copiii își planifică activitatea la centrele de interes, o pun în aplicare și apoi reflectează asupra rezultatelor. Acest proces dezvoltă timpuriu funcțiile executive: planificarea, persistența și autoreglarea.

3.3. Pedagogia Montessori

Mizează pe auto-educație, un mediu structurat riguros și grupuri de vârstă mixtă. Materialele senzoriale cu autocorecție îi permit copilului să își evalueze singur performanța fără intervenția sancționatoare a adultului, cultivând independența și disciplina interioară.

4. PRACTICI ȘI STRATEGII PEDAGOGICE PENTRU ATINGEREA PERFORMANȚEI

4.1. Jocul – Activitatea fundamentală de învățare și dezvoltare

Jocul nu este o pauză de la învățare, ci forma cea mai înaltă de cercetare și structurare mentală la vârsta preșcolară.

- **Jocul simbolic / de rol:** Dezvoltă empatia, limbajul complex, teoria minții și capacitatea de amânare a recompensei.
- **Jocul de construcție și MINT/STEAM:** Construiește raționamentul spațial, noțiunile timpurii de fizică și matematică aplicată, rezolvarea creativă de probleme.

4.2. Diferențierea și individualizarea demersului didactic

Fiecare copil are un ritm unic de dezvoltare. Excelența didactică constă în:

- Proiectarea de sarcini cu niveluri multiple de complexitate.
- Respectarea stilurilor individuale de învățare (auditiv, vizual, kinestezic).
- Adaptarea contextului pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) sau cu potențial înalt.

4.3. Dezvoltarea funcțiilor executive și a inteligenței emoționale

Funcțiile executive (memoria de lucru, flexibilitatea cognitivă și controlul inhibitor) sunt un predictiv mai bun pentru succesul școlar și existențial decât coeficientul de inteligență (IQ).

- **Strategii:** Jocuri cu reguli schimbătoare, exerciții de atenție plină (*mindfulness* preșcolar), denumirea și gestionarea emoțiilor intense.

5. ROLUL CADRULUI DIDACTIC, AL MEDIULUI ȘI AL PARTENERIATULUI CU FAMILIA

5.1. Profilul educatorului de excelență

Educatorul nu mai este un emițător de cunoștințe, ci un **facilitator, observator și co-cercetător**. Calitățile cheie includ: reflexivitatea profesională, empatia, atenția la detaliu, capacitatea de a adresa întrebări deschise („Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?") și formarea continuă.

5.2. Mediul fizic și emoțional – Factor determinant

Un mediu stimulant oferă:

- Centre de interes clar delimitate și bine dotate (Știință, Artă, Construcții, Biblioteca, Joc de rol).
- Acces liber la resurse naturale și nesemnalizate strict.

- Un climat afectiv securizat, bazat pe respect, încurajare și absența etichetărilor.

5.3. Parteneriatul integrat Grădiniță – Familie

Progresul și starea de bine a copilului depind de continuitatea dintre mediul preșcolar și cel familial. Transparența, implicarea părinților în proiecte comune și educația parentală sunt piloni esențiali ai performanței educaționale.

6. EVALUAREA HOLISTICĂ ŞI FORMATIVĂ A PROGRESULUI

Evaluarea în educația timpurie trebuie desprinsă complet de grilele rigide de clasificare.

6.1. Principiile evaluării autentice:

- **Caracter formativ:** Evaluarea se face *pentru* învățare, nu *a* învățării.
- **Referențial individual:** Progresul copilului este raportat la propriul parcurs anterior, nu la media grupei.
- **Context natural:** Observarea se realizează în timpul jocului liber și al activităților cotidiene.

6.2. Instrumente de evaluare:

- **Portofoliul individual de dezvoltare:** Colecție sistematică de lucrări, fotografii, fișe de observație și jurnale de bord.
- **Grila de observație comportamentală:** Urmărirea dezvoltării pe domenii (fizic, socio-emoțional, cognitiv, limbaj).
- **Notele de teren și jurnalele reflexive ale educatorului.**

7. CONCLUZII

Excelența și performanța în educația timpurie nu se definesc prin accelerarea artificială a parcursului de dezvoltare sau prin impunerea unor standarde rigide de performanță academică. Ele reprezintă rezultatul unui mediu educațional de înaltă calitate, afectiv, incluziv și stimulant, capabil să susțină dezvoltarea holistică a copilului.

BIBLIOGRAFIE

- **Bocoș, M., & Cătănoiu, A.** (2018). *Pedagogia învățământului preșcolar și primar*. Editura Paralela 45, Pitești.
- **Bocoș, M., & Chiș, V.** (2012). *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- **Ciolan, L.** (2008). *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași.
- **Culea, L., Sesovici, A., Grama, F., Pletea, M., Călin, M., & Ciobanu, N.** (2014). *Activitatea integrată din grădiniță: ghid pentru cadrele didactice*. Editura Didactica Publishing House, București.
- **Cucoș, C.** (2014). *Pedagogie* (Ed. a III-a revizuită și adăugită). Editura Polirom, Iași.
- **Dumitrana, M.** (2009). *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Vol. I & II*. Editura Compania, București.
- **Grama, F., Pletea, M., & Culea, L.** (2019). *Ghid pentru aplicarea curriculumului pentru educație timpurie*. Editura Didactica Publishing House, București.
- **Glava, A., & Glava, C.** (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- **Ministerul Educației.** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie (copiii de la naștere la 6 ani)*. București.

Orientarea profesională ca vector al excelenței: proiectul „Busola carierei” în spațiul ștefanist

Prof. Juravle-Lucescu Alina Colegiul Național „Ștefan cel Mare” Suceava

În peisajul contemporan al învățământului românesc, excelența și performanța în educație nu se mai măsoară exclusiv prin prisma teoretică a rezultatelor academice, ci și prin capacitatea instituțiilor de a construi punți solide între cunoașterea abstractă și realitatea pragmatică a societății. O astfel de abordare modernă, centrată pe nevoile reale de dezvoltare ale elevului, transformă actul didactic dintr-o simplă transmitere de informații într-un ghidaj existențial fundamentat valoric. În acest sens, programul educațional implementat la Colegiul Național „Ștefan cel Mare” din Suceava reprezintă o ilustrare elocventă a modului în care teoriile pedagogice privind orientarea în carieră devin practici de succes cu impact pe termen lung în comunitate.

Proiectul educațional „Busola Carierei: Pași spre viitorul ștefanist”, desfășurat în cadrul Programului Național „Școala Altfel”, a avut ca premisă fundamentală ideea că performanța se clădește prin alegeri conștiente și asumate. Destinat elevilor claselor a XI-a, demersul a depășit tiparul clasic al activităților școlare printr-un design pedagogic riguros, fundamentat sociologic. Implementarea acestui amplu proiect s-a bazat pe o strânsă colaborare cu colegii mei diriginți ai claselor a XI-a, consolidând o viziune unitară asupra managementului clasei de elevi. Inițierea programului a debutat printr-un sondaj preliminar de tip poll, aplicat direct pe grupurile claselor. Această diagnoză inițială a permis identificarea timpurie și maparea exactă a ariilor de interes profesional ale elevilor, oferind criteriul obiectiv pe baza căruia au fost selectați ulterior mentorii invitați.

Un accent deosebit în atingerea excelenței educaționale a fost pus pe dezvoltarea și consolidarea unui parteneriat autentic între școală, familie și comunitate. Conștientizând faptul că o orientare profesională de succes se realizează printr-o legătură strânsă între profesorul diriginte și familie, proiectul a angajat resurse valoroase din comunitatea ștefanistă, specialiștii și mentorii invitați fiind selectați direct din rândul părinților elevilor și al absolvenților colegiului. Această sinergie comunitară le-a oferit adolescenților oportunitatea de a intra în contact direct cu modele umane de succes și de a explora trasee profesionale diverse în cadrul unor prelegeri interactive și sesiuni de întrebări și răspunsuri (Q&A).

Din perspectiva deschiderii către mediul academic și profesional extern, un pilon central al programului l-a constituit parteneriatul cu Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, extins prin sesiunea specială „Explorează oportunitățile, alege-ți viitorul! Descoperă facultățile USV”. Elevii au participat la o vizită de documentare la Facultatea de Medicină și Științe Biologice, în cadrul activității „Dincolo de halatul alb – Explorează universul medical și descoperă-ți viitoarea carieră!”, unde au analizat programele de Medicină, Asistență medicală, Balneofiziokinetoterapie, Nutriție, Tehnică dentară și Biochimie, ghidați de șef lucrări Marian Melinte. Înțelegerea a fost aprofundată ulterior prin analiza chirurgiei orale și maxilo-faciale (OMF) alături de dr. Duprii Gelu, un domeniu complex situat la granița dintre medicină și stomatologie. Orientarea tehnică a fost asigurată prin conferința „Construiește-ți viitorul! Descoperă profesia de inginer constructor!”, susținută de șef lucrări Oana Colț de la Facultatea de Construcții și Instalații din cadrul Universității Tehnice „Gheorghe Asachi” Iași, oferind perspective clare asupra competențelor inginerești.

Explorarea vocațională a inclus, de asemenea, arii diverse de performanță în societate. În cadrul modulului „Cine sunt și ce vreau să devin? Pași spre viitorul meu”, consilierul de educație financiară Dan Chifu a ghidat elevii în exerciții de reflecție personală și analiză a valorilor individuale. Dimensiunea etică și critică a fost cultivată prin

dezbaterea „Jurnalismul, vocație sau profesie. Jurnalistul, vocea adevărului în societate”, moderată de jurnalistul Sorin Avram, cunoscut om de radio și televiziune precum și redactor senior, care a evidențiat importanța presei ca busolă etică împotriva dezinformării. Sfera juridică a fost reprezentată prin activitatea „Dreptatea, o profesie? În dialog cu un judecător – Repere pentru orientarea în carieră”, susținută de judecătorul Aparaschivei Adrian-Valentin, oferind repere clare privind cariera de magistrat. Vocația pentru învățământ a fost transmisă emoționant în cadrul atelierului „Tineri profesori, povești care inspiră. De ce am ales cariera didactică?”, susținut de prof. Anton Ciprian și prof. Iencean Dan, promovând importanța simbolică a reîntoarcerii la catedră.

O altă fațetă a excelenței promovate în cadrul proiectului a vizat componenta de dezvoltare personală și dobândirea de competențe transversale, secțiune axată pe psihologie și reziliență, coordonată de profesorul Alina Juravle-Lucescu. Elevii au participat la atelierul interactiv de siguranță online „Click or Trick” (un instrument de conștientizare dezvoltat de PsyNovigo pentru Mediawise Society, integrat în structura platformei Digitaliada), prin intermediul căruia au învățat să decodifice scenarii practice de phishing și fraude din Social Media. Echilibrul psiho-emoțional și somatic a fost susținut prin workshopul „Mind & Body Balance”, utilizând suportul digital asigurat de platforma educațională Nutribalance pentru deprinderea unor obiceiuri sănătoase de nutriție și gestionarea anxietății de examen. Totodată, în sala de sport a instituției s-a organizat activitatea practică „Lecție practică de autoapărare / Tehnici de autoapărare și reziliență urbană”, susținută de invitatul Alex Covașă - instructor de arte marțiale, centrată pe asimilarea elementelor de atenție, autocontrol și prevenție a riscurilor.

Evaluarea finală a proiectului a adus componenta de autocunoaștere la nivel științific prin aplicarea Chestionarului de Interese Holland și a Indicatorului de Personalitate MBTI în cadrul atelierului „Busola Digitală a Carierei”. Elevii din clasa a XI-a D au introdus individual scorurile și codurile obținute pe un link Google Forms creat special în acest scop, fapt ce a permis generarea unui raport centralizat bazat pe un eșantion statistic de 32 de elevi respondenți. Analiza datelor arată o distribuție echilibrată a tipologiilor ocupaționale conform modelului RIASEC, cu o dominanță masivă pe codul Social (9 elevi) și Realist (8 elevi), urmate de dimensiunea Investigativă (6 elevi) și Artistică (6 elevi). Din punct de vedere al profilului MBTI, s-a evidențiat o prezență majoritară a tipologiilor de tip „Analist” (10 elevi) și „Explorator” (10 elevi), urmate îndeaproape de profilul „Diplomat” (9 elevi). La nivelul opțiunilor deschise privind profesia de vis, aria medicală s-a impus ca lider incontestabil (11 opțiuni pentru medicină generală, chirurgie sau medicină dentară), urmată strâns de inginerie constructor și arhitectură. Acest feedback centralizat de înaltă precizie a fost pus la dispoziția părinților, oferind atât dirigintelui, cât și familiei, pârghiile științifice necesare pentru a veni în întâmpinarea nevoilor concrete ale elevilor în alegerea viitorului parcurs universitar.

În concluzie, valoarea profundă și originalitatea acestui proiect rezidă în capacitatea sa de a strânge rândurile în jurul comunității școlare, demonstrând cum o strânsă legătură între diriginte, familie și mentori profesioniști maximizează potențialul fiecărui discipol. Prin conduita exemplară și curiozitatea intelectuală manifestată, elevii claselor a XI-a ai Colegiului Național „Ștefan cel Mare” au demonstrat că excelența în educație nu reprezintă doar un obiectiv abstract, ci o practică asumată zi de zi cu pasiune, știință și viziune.

BIBLIOGRAFIE

1. Bandura, A., (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, W.H. Freeman and Company, New York.

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

3. Holland, J. L., (1997), Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, Psychological Assessment Resources, Odessa.

4. Jinga, I., Istrate, E., (2006), Teoria educației și managementul instruirii, Editura All Educational, București.

Surse preluate de pe internet:

- Platforma Digitaliada, Ghid Evenimente – Secțiunea Siguranță Online, Jocul „Click or Trick”, disponibil la adresa web: , accesat la 23.10.2026.
- Nutribalance România, Biblioteca de Resurse și Managementul Anxietății, disponibil la adresa web: , accesat la 23.10.2026.
- , accesat la 23.10.2026.
- , accesat la 23.10.2026

•Jocul educațional interactiv Click or Trick , accesat la 23.10.2026

Evaluarea în învățământul primar, între tradiție și inovație, o premisă a performanței școlare

Profesor pentru învățământ primar, Juravle Nicoleta Domnica
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Rădăuți

Evaluarea reprezintă o componentă constitutivă a predării și învățării, nu doar o etapă finală de verificare. În învățământul primar, ea are o miză suplimentară: influențează raportarea copilului la greșeală, încrederea în propriile capacități și disponibilitatea de a persevera. Articolul analizează critic complementaritatea dintre instrumentele tradiționale și cele inovative, argumentând că performanța școlară rezultă din utilizarea informației evaluative pentru reglarea predării și sprijinirea progresului individual, nu din simpla multiplicare a testelor ori din digitalizarea acestora.

Repere teoretice și finalitățile evaluării

Distincția dintre evaluarea sumativă și cea formativă privește în primul rând funcția utilizării dovezilor despre învățare. Un test scris poate avea funcție formativă dacă profesorul analizează erorile, discută strategiile și reproiectează sarcinile; o aplicație digitală poate rămâne exclusiv sumativă dacă se limitează la afișarea unui punctaj. Black și Wiliam (1998) au evidențiat potențialul practicilor de evaluare formativă de a îmbunătăți învățarea, dar efectele depind de calitatea implementării, nu de eticheta metodei.

În modelul propus de Hattie și Timperley (2007), feedbackul eficient răspunde la trei întrebări: încotro merg?, cum progresez? și care este pasul următor? Feedbackul util se raportează la sarcină și la procesele de rezolvare, evitând judecățile globale despre persoana elevului. De exemplu, „Ai identificat ideea principală; revizuiește argumentul folosind un detaliu din text” orientează acțiunea mai precis decât „Foarte bine!”.

Produsul educației nu poate fi redus la „elevi” sau la numărul absolvenților. Finalitățile se exprimă prin profilul de formare al absolventului și prin dezvoltarea competențelor prevăzute de curriculum: comunicare, gândire matematică, învățare autonomă, cooperare și responsabilitate. Evaluarea oferă dovezi parțiale despre progresul către aceste finalități, iar interpretarea lor trebuie contextualizată, mai ales la vârste mici. Programa școlară pentru limba și literatura română și cea pentru matematică, clasele a III-a–a IV-a, aprobate prin OMEN nr. 5003/2014, oferă repere pentru corelarea sarcinilor cu competențele specifice.

Tradiție și inovație: o relație de complementaritate

Metodele tradiționale (observația, conversația, verificarea orală, proba scrisă și exercițiul practice) oferă structură, comparabilitate și posibilitatea urmăririi raționamentului elevului. Limitele apar atunci când accentul cade exclusiv pe reproducerea informației, pe viteza răspunsului ori pe clasificarea elevilor. În schimb, portofoliul, rubricile descriptive, autoevaluarea, evaluarea între colegi și testele digitale pot face vizibile procesele de învățare și pot susține intervenția rapidă; totuși, ele solicită criterii explicite, timp de analiză și competențe profesionale.

O abordare inovativă nu presupune înlocuirea caietului cu ecranul. De pildă, elevul rezolvă în scris o problemă, explică oral strategia, compară soluția cu o rubrică simplă și răspunde apoi la două întrebări digitale de verificare. Fiecare instrument aduce un tip diferit de evidență: produsul scris arată organizarea, dialogul dezvăluie raționamentul, autoevaluarea stimulează autoreglarea, iar verificarea digitală poate identifica prompt erorile frecvente.

Ghidul Education Endowment Foundation (2021) recomandă integrarea feedbackului în proiectarea predării, formularea unor informații utilizabile și crearea ocaziilor în care elevul acționează efectiv asupra lor. Prin urmare, valoarea pedagogică nu se măsoară în numărul comentariilor oferite, ci în modificările observabile ale înțelegerii și ale lucrărilor elevilor.

Secvență aplicativă la limba și literatura română, clasa a III-a:

Competență vizată: desprinderea unor informații esențiale dintr-un text citit și formularea unor răspunsuri argumentate, în acord cu programa disciplinei. Sarcina: după lectura unui text narativ scurt, elevii identifică personajul principal, explică o decizie a acestuia și susțin explicația printr-un indiciu textual. Instrumente: trei întrebări scrise, discuție în perechi și o rubrică descriptivă cu trei criterii: informație corectă, dovadă din text, exprimare clară.

Profesorul colectează răspunsurile individuale și le clasifică fără etichetarea copiilor: răspuns complet, răspuns corect fără justificare, răspuns care confundă faptele cu opiniile. Feedbackul este specific: „Ai numit corect personajul; subliniază propoziția care îți susține explicația”. Elevii rescriu o frază, apoi verifică în perechi dacă dovada corespunde afirmației. În lecția următoare, cei care au dificultăți lucrează cu fragmente marcate și întrebări-ghid, iar ceilalți compară două interpretări posibile.

Componenta inovativă constă în folosirea criteriilor transparente, a revizuirii răspunsului și a feedbackului între colegi; un formular digital opțional poate colecta răspunsuri scurte, fără a substitui lectura atentă și dialogul. Indicatorul de progres este creșterea proporției răspunsurilor susținute de dovezi în a doua încercare, nu simplul scor inițial.

Secvență aplicativă la matematică, clasa a IV-a:

Competență vizată: rezolvarea unor probleme prin operații aritmetice și explicarea demersului de rezolvare. Sarcina: „Biblioteca a primit 144 de cărți, repartizate în mod egal pe 6 rafturi. Câte cărți sunt pe 4 rafturi?”. Elevii rezolvă individual, apoi compară două strategii: 144 : 6 × 4 și 144 - (144 : 6 × 2). Criteriile sunt: alegerea operațiilor, corectitudinea calculului, justificarea relațiilor dintre date și verificarea rezultatului.

Profesorul utilizează o mini-evaluare de ieșire: elevii notează rezultatul, explică într-o propoziție alegerea operațiilor și indică gradul de siguranță. Răspunsurile evidențiază trei nevoi diferite: neînțelegerea împărțirii egale, erori de calcul sau dificultăți de explicare. În consecință, se constituie temporar grupuri flexibile: manipulare cu jetoane, exersare a calculului, respectiv argumentarea a două metode. La final, fiecare elev rezolvă o problemă analogă și compară progresul cu propria primă încercare.

Un quiz digital cu feedback imediat poate verifica automat calculele, dar nu surprinde întotdeauna motivul erorii. De aceea, răspunsul numeric este completat de explicația orală ori scrisă. Elevii care au nevoie de accesibilizare pot primi reprezentări vizuale, timp suplimentar sau posibilitatea de a explica prin materiale concrete, fără schimbarea competenței urmărite.

Analiză critică (echitate, tehnologie și autoreglare):

Instrumentele digitale pot facilita colectarea rapidă a răspunsurilor, reprezentarea progresului și diferențierea sarcinilor. Totuși, accesul inegal la dispozitive, conectivitatea, dificultățile de citire a interfeței, distragerile și riscurile privind datele personale limitează utilizarea lor. Raportul UNESCO (2023) avertizează că tehnologia trebuie evaluată prin beneficiul educațional demonstrabil și prin condițiile concrete de implementare, nu adoptată ca scop în sine. În ciclul primar, profesorul trebuie să prevadă întotdeauna o alternativă nedigitală și să evite expunerea publică a clasamentelor individuale.

Evaluarea diferențiată nu înseamnă reducerea arbitrară a exigenței, ci diversificarea modalităților prin care elevii pot demonstra aceeași competență. Pentru un elev cu dificultăți de exprimare scrisă, explicația orală poate completa răspunsul; pentru un elev avansat, o sarcină de transfer poate extinde analiza. Criteriile de reușită rămân clare și comunicate anticipat. Autoevaluarea trebuie modelată gradual: elevul învață să identifice o reușită, o eroare și un pas concret de îmbunătățire.

Nu orice feedback produce automat progres. Comentariile prea numeroase, vagi sau întârziate pot fi ignorate, iar evaluarea între colegi poate deveni superficială în absența unor exemple și reguli de comunicare. Este necesară verificarea efectului: ce a schimbat elevul după feedback, ce neînțelegere persistă și ce adaptare didactică este justificată? Această perspectivă mută accentul de la instrument la decizia pedagogică.

Implicații pentru practica didactică și concluzii:

O practică evaluativă coerentă pornește de la competența vizată, definește dovezile acceptabile ale învățării, alege instrumente proporționale cu vârsta și timpul disponibil, comunică criteriile, oferă feedback aplicabil și rezervă un moment de revizuire. Profesorul urmărește progresul longitudinal prin produse succesive, observații și dialog cu elevul, evitând concluziile definitive pe baza unei singure probe.

Tradiția și inovația nu sunt poli incompatibili. Proba scrisă riguroasă, conversația didactică, rubrica descriptivă, autoevaluarea și aplicația digitală devin valoroase atunci când sunt combinate deliberat pentru a înțelege ce știe elevul, cum gândește și ce sprijin îi este necesar. Performanța școlară este susținută nu de noutatea instrumentului, ci de calitatea feedbackului, echitatea oportunităților de participare și utilizarea rezultatelor pentru reglarea învățării.

BIBLIOGRAFIE

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education:

Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102 Education Endowment Foundation. (2021). Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance- reports/feedback Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487 Ministerul Educației Naționale. (2014). Ordinul nr. 5003/2014 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasele a III-a și a IV-a (inclusiv programele pentru Limba și literatura română și Matematică). UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Deepfake, halucinații și dezinformare: educația elevilor pentru o utilizare critică a inteligenței artificiale

Ing. Cătălin Laslău
Casa Corpului Didactic "George Tofan" Suceava

Rezumat:

Lucrarea analizează trei situații în care inteligența artificială generativă influențează modul în care elevii se informează: răspunsurile eronate ale chatboturilor (așa-numitele halucinații), imaginile și înregistrările falsificate de tip deepfake și răspândirea rapidă a dezinformării pe rețelele sociale. Pentru fiecare situație sunt explicate pe scurt modul de funcționare și câteva activități care pot fi aplicate la gimnaziu și liceu. Sunt prezentate apoi documentele de referință relevante la nivel european și național, inclusiv noul opțional „Elemente de educație media digitală". Ideea centrală este ca verificarea informației să fie exersată constant la clasă, la mai multe discipline.

Cuvinte cheie:

inteligență artificială, deepfake, halucinații AI, dezinformare, alfabetizare media, gândire critică.

1. Introducere

Mulți elevi folosesc deja chatboturi pentru teme și proiecte. Pe rețelele sociale pe care le urmăresc zilnic circulă tot mai multe imagini și clipuri generate cu AI, greu de deosebit de cele reale. Pentru profesori, întrebarea practică este cum pot fi învățați elevii să verifice ce citesc și ce văd.

În România, Directoratul Național de Securitate Cibernetică (DNSC) a avertizat de mai multe ori asupra unor clipuri falsificate în care persoane publice cunoscute păreau să recomande investiții. Clipurile au circulat intens pe rețelele sociale, deci este probabil ca mulți elevi să le fi văzut.

Lucrarea se adresează în special cadrelor didactice care nu au pregătire în informatică. Sunt prezentate pe scurt modul în care apar aceste falsuri și ce activități se pot face la clasă pentru ca elevii să folosească AI cu discernământ.

2. Fenomenele analizate

Cele trei fenomene sunt adesea confundate, deși au cauze diferite. Halucinațiile sunt erori ale programului, apărute fără intenția cuiva, pe când deepfake-urile sunt create intenționat de oameni care folosesc aceste programe. În cazul dezinformării, un rol important îl are modul în care platformele aleg ce conținut le arată utilizatorilor.

2.1 Halucinațiile modelelor de limbaj

Un chatbot precum ChatGPT, Gemini sau Copilot nu caută răspunsul într-o bază de date verificată. El construiește textul cuvânt cu cuvânt, pe baza a ceea ce pare cel mai probabil să urmeze. Uneori rezultatul este un text bine scris și convingător, dar care conține informații false sau trimite la cărți și articole care nu există. Acest fenomen poartă numele de „halucinație". Problema este că un răspuns greșit sună la fel de sigur ca unul corect.

Au existat situații, relatate în presă, în care avocați au depus în instanță documente cu surse inventate de un chatbot, pe care nu le verificaseră. Cazurile de acest tip pot fi discutate cu elevii pentru a arăta că și adulții cu pregătire

înaltă pot greși atunci când au prea multă încredere în instrument.

Activitate: „Vânătoarea de surse”. Profesorul îi cere unui chatbot, în fața clasei, un scurt text despre un subiect din programă, de exemplu o personalitate istorică din Bucovina, împreună cu trei titluri de bibliografie. Elevii, împărțiți pe grupe, verifică în aproximativ 15 minute câte o afirmație sau o carte citată, folosind manualul, catalogul bibliotecii sau site-uri oficiale. Fiecare grupă spune apoi dacă informația este corectă, parțial corectă sau inventată. Scopul este ca elevii să observe singuri că nu au cum să știe dinainte care parte din răspuns este corectă.

2.2 Deepfake-ul și conținutul sintetic

Prin „deepfake” înțelegem imagini, înregistrări audio sau video create ori modificate cu AI, care par să arate persoane, locuri sau întâmplări reale. Elevii întâlnesc astfel de materiale în reclame înșelătoare cu persoane cunoscute, în imagini virale greu de crezut și, uneori, în materiale care îi vizează pe colegi. În acest ultim caz vorbim deja despre cyberbullying.

DNSC a publicat câteva semne după care poate fi recunoscut un clip trucat: buzele nu se mișcă în ritmul vocii, fața are expresii rigide, fundalul pare artificial sau persoana clipește nenatural. Pe măsură ce programele de generare se îmbunătățesc, aceste semne apar tot mai rar. De aceea, la clasă este util să se pună mai mult accent pe întrebările „cine a publicat?” și „unde mai apare informația?” decât pe analiza imaginii.

Activitate: „Real sau generat?”. Profesorul pregătește 8-10 imagini. Unele sunt fotografii reale, preluate din arhive de presă sau de pe site-urile unor muzee, iar altele sunt generate de profesor cu un program AI, pe teme neutre (peisaje, clădiri, animale). Elevii votează pentru fiecare imagine și își explică alegerea. La final, verifică imaginile prin căutare inversă și compară rezultatele cu ce au crezut la prima vedere.

2.3 Dezinformarea amplificată algoritmic

În acest caz problema este felul în care se răspândește conținutul. Rețelele sociale le arată utilizatorilor mai ales postările care atrag atenția și sunt distribuite des, iar acestea sunt adesea cele care provoacă emoții puternice. Cu ajutorul AI, aceste materiale pot fi produse repede și în număr mare, sub formă de comentarii automate, conturi false sau site-uri care imită ziare cunoscute.

O metodă simplă de verificare, potrivită pentru elevi, este SIFT, propusă de Mike Caulfield. Are patru pași: elevul se oprește înainte de a distribui (Stop), cercetează cine este sursa (Investigate), caută aceeași informație în alte surse (Find) și urmărește afirmația până la locul în care a apărut prima dată (Trace).

Activitate: „Anatomia unei știri virale”. Elevii primesc captura de ecran a unei postări care a circulat mult și care a fost deja demontată de un site de fact-checking, fără să afle acest lucru de la început. Lucrează în perechi, aplică pașii metodei SIFT și completează o fișă: cine a publicat prima dată, ce dovezi există, ce spun alte surse, ce emoție încearcă să provoace postarea. La discuția de la final, elevii stabilesc în ce moment ar fi trebuit să se oprească și să verifice.

3. Documente de referință și integrarea în curriculum

Regulamentul european privind inteligența artificială (AI Act) cere ca materialele de tip deepfake să fie însoțite de mențiunea că au fost generate sau modificate artificial. Elevii trebuie să știe că lipsa acestei mențiuni nu dovedește că un material este autentic, deoarece cei care vor să înșele nu își vor marca materialele.

Comisia Europeană și OCDE au elaborat un cadru comun pentru alfabetizarea în domeniul AI (AILit), destinat învățământului primar și secundar.

UNESCO a publicat un ghid privind folosirea AI generative în educație și un cadru de competențe AI pentru elevi. Exemple legate de folosirea sistemelor AI în viața de zi cu zi se găsesc și în cadrul european al competențelor digitale (DigComp).

În România, Ministerul Educației și Cercetării a aprobat recent programa opționalului „Elemente de educație media digitală” pentru clasa a VI-a, realizată împreună cu Centrul pentru Jurnalism Independent. Activitățile din secțiunea anterioară se potrivesc în acest opțional, dar pot fi folosite și la orele de limba română, istorie, informatică sau la ora de dirigenție.

Pentru clasele a VI-a și a VII-a poate fi folosită următoarea succesiune de patru ore:

Ora 1: cum construiește un chatbot răspunsul (comparație cu sugestiile automate de pe telefon) și activitatea „Vânătoarea de surse”; Ora 2: activitatea „Real sau generat?” și căutarea inversă de imagini; Ora 3: activitatea „Anatomia unei știri virale” (metoda SIFT); Ora 4: proiect pe grupe, un afiș pentru elevii mai mici cu întrebările pe care trebuie să și le pună înainte să creadă sau să distribuie o informație. Afișul este evaluat după corectitudinea informației și după modul în care sunt citate sursele.

4. Limite și precauții

Majoritatea platformelor AI impun o vârstă minimă pentru crearea unui cont, iar folosirea conturilor personale ale elevilor ridică și probleme de protecție a datelor. Din acest motiv, este de preferat ca profesorul să facă demonstrațiile de pe contul instituției, iar elevii să lucreze pe materiale tipărite sau proiectate. Exemplele de deepfake folosite la clasă nu trebuie să implice persoane din școală sau din comunitatea locală.

Un alt risc este ca elevii să ajungă să nu mai creadă nicio informație. Pentru a-l evita, fiecare activitate ar trebui să se încheie cu exemple de surse de încredere și cu o discuție despre motivele pentru care pot fi considerate credibile.

Pentru a desfășura aceste activități, profesorii au nevoie ei înșiși de formare. Casele corpului didactic pot organiza cursuri practice pe această temă.

5. Concluzii

Halucinațiile, deepfake-urile și dezinformarea de pe rețelele sociale au cauze diferite, însă în toate cele trei cazuri elevii au nevoie de aceeași competență, verificarea informației. Falsurile sunt tot mai greu de recunoscut după aspect, iar marcarea obligatorie a conținutului generat cu AI îi privește doar pe cei care respectă regulile.

O soluție practică este exersarea repetată, pe parcursul anului școlar, a acelorași pași simpli: oprirea înainte de a distribui o informație, verificarea sursei, căutarea informației și în alte surse și identificarea contextului în care a apărut inițial. Este recomandabil ca în fiecare unitate de învățare în care elevii folosesc surse de pe internet sau instrumente AI să fie inclusă cel puțin o scurtă activitate de verificare a informației.

BIBLIOGRAFIE / WEBOGRAFIE

Uniunea Europeană, Regulamentul privind inteligența artificială (AI Act), eur- lex.europa.eu. Comisia Europeană și OCDE, AI Literacy Framework (AILit). UNESCO, Guidance for Generative AI in Education and Research, unesco.org. UNESCO, AI Competency Framework for Students, unesco.org. Comisia Europeană, DigComp: The Digital Competence Framework for Citizens. Caulfield, M., SIFT (The Four Moves), hapgood.us.

Metodologia pregătirii, organizării și desfășurării jocului didactic

Profesor educație timpurie Lăzăreanu Lenuța
G.P.P. „Gulliver” Suceava

Jocul didactic crește capacitatea de acumulare a atenției în momentul în care se se îndeplinesc cerințele jocului ținându-se cont de regulile precizate încă de la începul activității. Apelând în activitățile zilnice la jocuri, le creăm o stare de bine preșcolarilor, dar în aceeași măsură, noi dascălii avem posibilitatea să îi învățăm pe cei mici cum să învețe, să le consolidăm și să le sistematizăm cunoștiințele, deprinderile, competențele.

Pregătirea jocului didactic: Pentru a derula cu succes un joc didactic, dascălul este nevoit să se informeze, să proiecteze și să pregătească resurse didactice, care să fie în strânsă legătura cu tema zilei, a săptămânii, a proiectului tematic, dar și cu tema anuală de studiu „Cadrul didactic va avea în vedere următoarele componente de bază ale jocului didactic: scopul didactic, sarcina didactică, elementele de joc, conținutul jocului, materialul didactic, regulile jocului” (Horațiu, Catalano, Ion, Albulescu, 2018, p. 135).

Planificarea jocurilor didactice: Încă de la începutul anului școlar, atunci când se întocmește planificarea semestrială și anuală se are în vedere când, cum și ce fel de jocuri ne dorim să desfășurăm la grupă.

Cunoașterea temeinică a jocurilor didactice: Pentru a modera un joc didactic, este necesar să îl analizăm și să îl înțelegem pentru a nu fi înțeles greșit atunci când îl prezentăm copiilor. Încă de la început, ne stabilim scopul și obiectivele operaționale pe care dorim să le atingă copii. Fiecare cadru didactic își cunoaște nivelul grupei, și cu atenție poate să modifice conținutul jocului, poate înlocui unele sarcini, poate să apeleze la alte resurse materiale pe care le are la dispoziție.

Pregătirea materialului didactic: „Materialul didactic utilizat în cadrul jocului trebuie să fie variat, adecvat conținutului activității, vârstei copiilor, fiind în același timp stimulativ și diferit de materialele folosite în activitățile obișnuite de învățare: jucării, fișe, jetoane, cartonașe” (Tătaru, Glava, Chiș, coord., 2014). În alegerea materialului didactic necesar activității de joc didactic, ne vom raporta la particularitățile grupei pe care o conducem. Resursele materiale la care apelăm trebuie să fie atractice, accesibile, moderne, să nu pericliteze sănătatea și integritatea copilului. Mărimea materialului este importantă, pentru ca preșcolarul să îl poată manevra cu ușurință. În momentul în care se folosește material demonstrativ, ce trebuie observat de toată grupa de preșcolari , este de preferat ca acesta să fie mai mare. Materialul la care se apelează trebuie să se bazeze pe realitate, să fie palpabil, atrăgător. Mașinuțele, păpușile, cuburile, jetoanele, marionetele, diverse truse, formele geometrice, creioanele, mingile, semințele, mărgelele, etc., toate aceste materiale pe care le deținem la grupă de ajută să ne planificăm diverse jocuri didactice, iar dascălii „au nevoie de mult discernământ și de o bună pregătire, ca să aleagă varianta optimă pentru ca jocul propus să își atingă scopul” (Horațiu, Catalano, Ion, Albulescu, 2018, p. 135).

Pregătirea copiilor în vederea desfășurării jocului didactic: Există jocuri care au un nivel ridicat de dificultate, în care se verifică un bagaj amplu de informații. Aceste jocuri se desfășoară la sfârșitul unui proiect tematic sau la finalul unui semestru în perioada de evaluare. Există jocuri, care vin în sprijinul desfășurării altor jocuri mai complexe: jocurile „Ce haine îmbracă păpușa?”, „ La magazin”, vin în sprijinul unui joc mai complex „Vitrina cu hăinuțe”, jocurile „De-a brutarul”, „Cu ce lucrează muncitorul?”, vin în pregătirea jocului „Numește meseria și unealta principală!”.

Pe lângă aceste jocuri cu care îi antrenăm și îi pregătim pe cei mici pentru alte jocuri de o complexitate mai vastă, copiii se mai pot pregăti în vederea derulării activității ludice prin exerciții având la bază resurse materiale concrete, educative, desfășurate cu un număr restrâns de preșcolari sau chiar cu un singur copil, creându-se oportunitatea să relateze trăirile personale.

- **Metodologia organizării jocului didactic**
- „Anticiparea contextului formativ constituie o importantă componentă a organizării și desfășurării jocului didactic. Buna derularea a acestuia se realizează prin respectarea metodologiei organizării și desfășurării jocului didactic și se raportează la mai multe etape: organizarea jocului, desfășurarea jocului, încheierea jocului și evaluare acestuia” (Catalano, Albulescu, 2018).
- Organizarea activității de joc implică o mulțime de instrumente anticipate: rânduirea și plasarea obiectelor de mobilier, aranjarea și punerea la dispoziție a resurselor didactice ce vor fi folosite, gruparea și aranjarea preșcolarilor.
- Cadrul didactic trebuie să țină cont și de resursele materiale ce trebuies puse la dispoziția copiilor, acestea să aibă legătura cu tema jocului: pentru jocul didactic „Coșul toamei”, materialele puse la dispoziție sunt necesare a fi reprezentative anotimpului toamna și bogăției acesteia (fructe, legume, flori), pentru jocul didactic „Meseriași și meseii”, materialele puse la îndemâna celor mici vor constitui jetoane cu diverse meserii, dar și obiecte palpabile ce reprezintă uneletele și produsele finite care se obțin în urma exercitării unei meserii.Adunarea preșcolarilor și aranjarea acestora în spațiul creat derulării activității de joc se poate realiza prin tranziții cunoscute, versuri rimate, numărători: Unu, doi, hai și noi/ Să pornim în pas vioi, / La măsuțe ne-așezăm/ Liniștea să o păstrăm/ Toți cuminți noi vrem să fim/ Jocul nostru să-l pornim!”
- **Metodologia desfășurării jocului didactic**
- „Desfășurarea jocului didactic face referire la succesiunea de secvențe prin care se realizează punerea în practică a jocului: introducerea în joc, familiarizarea copiilor cu acesta și participarea efectivă și afectivă la joc” (Catalano, Albulescu, 2018).

Pentru a se defășura cu succes un joc didactic este necesar să se urmărească unele secvențe: Introducerea în joc, anunțarea titlului jocului didactic și a scopului, prezentarea materialului didactic, explicarea jocului didactic, fixarea regulilor de joc, executarea jocului didactic , complicarea jocului (variante de joc) ,încheierea jocului didactic .

BIBLIOGRAFIE

Albulescu, I., Catalano, H. (2019), *Didactica jocurilor,* Editura Didactică și pedagogică

Antohe G, Barna I. (2005), *Psihologia jocului*, Editura Fundaţiei Universităţii Dunărea de Jos

Niculescu R.M.,Lupu D.A. (2007) *Pedagogia preșcolară și a școlarității mici (suport de curs)*

Preda, V.(2004), *Didactica modernă- a II-a revizuită,* Editura Dacia

Roșca, A. (1996), *Psihologie generală*, Editura Didactică și Pedagogică

Activitățile STEAM în grădiniță

Profesor pentru educație timpurie Lihănceanu Mihaela
Grădinița cu Program Prelungit „Gulliver” Suceava

STEAM reprezintă o modalitate de integrare a activităților știință, matematică, artă, tehnologie și inginerie. În mod ideal, copiii nu ar trebui să beneficieze separat de aceste activități în grădiniță, ci toate aceste tipuri de activități să se intersecteze unele cu celelalte. Psihologul Denisa Zdrobis spune că „Este foarte important să determinăm copiii să le placă să învețe, pentru că atitudinea pe care o vor avea vizavi de procesul de învățare pe care îl implică grădinița și școala, este decisivă și se va vedea în performanțele pe care copiii le vor obține. Cu cât modalitatea de învățare este mai atractivă, mai plăcută, mai distractivă, va crește exponențial dorința copilului de a învăța și de a descoperi lucruri noi. Prin joacă, le oferim această șansă, iar copiii noștri se vor simți mai fericiți, fără a mai simți constrângerea apăsătoare, repulsia și plictiseala pe care mulți copiii de școală le manifestă.”

Unele din beneficiile activităților STEAM sunt:

- Preșcolarii vor fi motivați să exploreze, să adreseze întrebări, să investigheze lumea din jurul lor;
- Prin joc, copiii au oportunitatea de a face tot felul de descoperiri, de a înțelege procesele științifice;
- Copiii sunt implicați activ în activități, nu va apărea plictiseala și nu vor fi nevoiți să asculte cum cadrul didactic doar le explică anumite procese;
- Preșcolarii își pot crea propriile lucrări folosind materiale de uz casnic, materiale din natură, implicând în același timp și cunoștințe matematice, științifie, de inginerie și artă;
- Pe tot parcursul activității copiii pot compara modele diferite, pot adăuga sau elimina anumite piese dintr-o lucrare;

În cadrul activităților din grădiniță, am proiectat o astfel de activitate numită ”Micii cercetători în știința apei” în care am îmbinat elemente din toate categoriile activităților STEAM. Această activitate a avut ca scop îmbogățirea experienței senzoriale prin antrenarea analizatorilor în observarea legăturilor între obiecte și fenomene, pe baza percepției analitico- sintetice, a experimentului, a jocului și învățării în contexte educaționale creative.

Prin metodele și tehnicile utilizate (observația, explicația, conversația euristică și examinatoare, problematizarea, învățarea prin descoperire, jocul, expunerea, exercițiul, demonstrația, experimentul, munca independentă, consemnarea) preșcolarii au fost puși în diverse situații:

- De a examina apa cu ajutorul tuturor analizatorilor, stabilind prin comparație proprietățile apei;
- De a identifica modificări ale caracteristicilor apei, prin efectuarea de experienţe simple;
- De a formula ipoteze pe care să le verifice apoi prin efectuarea experimentului;
- De a sintetiza cunoștințele dobîndite în cadrul experimentelor realizate prin completarea unei fișe științifice de observație;
- De a picta formele de gheață, observând amestecul de culori concomitent cu topirea gheții;
- De a amenaja acvarii pentru animalele marine, utilizând materialele puse la dispoziție;
- De a executa acțiuni concrete în care este utilizată apa, folosind corect consumabilele (buretele și detergentul).

Preșcolarii au primit o invitație la un concurs despre știința apei. Pentru buna desfășurare a Concursului ”Super Știința” sala de grupă a fost amenajată asemenea unui laborator de cercetare cu multe materiale, echipamente și

ustensile necesare experimentelor. Fiecare copil a primit halate albe și banderole colorate la mână pentru a fi împărțiți în echipe.

Prima probă a concursului va provoca echipa să demonstreze că apa poate fi colorată cu ajutorul unor substanțe. Înainte de începerea propriu zisă a experimentului, copiii vor face predicții despre modul în care apa poate fi colorată, dar și despre culorile pe care le va avea apa după amestecul cu coloranți alimentari.

Experimentul 1: Modificarea culorii apei

Fiecare copil are ca sarcină să ia cu pipeta din paharul cu colorant alimentar și să picure câte cinci picături în eprubetele cu apă simplă. Aceştia vor constata imediat că apa își schimbă culoarea în funcție de colorantul adăugat sau de alte substanțe colorate, iar la o privire de ansamblu vor observa că apa din fiecare eprubetă are una din culorile curcubeului. Vor fi provocați să așeze eprubetele în ordinea culorilor curcubeului, după care vor juca jocul ”Ce culoare a dispărut?”. Copiii își vor acoperi ochii cu mâinile, timp în care educatoarea va sustrage una din eprubete, iar copiii vor trebui să își dea seama ce culoare a dispărut. Jocul va fi repetat de câteva ori, iar răspunsurile vor fi apreciate.

Constatările experimentului vor fi consemnate pe o fișă ştiinţifică de observație și va fi aleasă imaginea ce reprezintă oragnul de simț cu ajutorul căruia copiii au observat culorile apei, paharele dispărute etc. (ochii).

Cea de-a doua probă îi pune pe copii în situația de a demonstra că apa își schimbă gustul în combinație cu alte lichide. Înainte de începerea experimentului, copiii vor face predicții despre modul în care apa își poate schimba gustul, dar și despre gustul pe care îl va avea apa după amestecul cu ingredientele pregătite.

Experimentul 2: Modificarea gustului apei

Fiecare copil are sarcina de a amesteca trei linguriţe din ingredientele pregătite (miere, sare, suc de grefe, zeamă de lămâie) cu apa din paharele pregătite. La final, vor gusta, pe rând, din fiecare pahar și vor denumi gusturile identificate: apa cu miere va fi dulce, apa cu sare va fi sărată, apa cu zeamă de lămâie va fi acră iar apa cu sucul de grefe va fi amară. Se va concluziona că apa va căpăta alt gust (dulce, sărat, acru, amar) în combinație cu alte substanțe adăugate.

Aceste rezultate vor fi consemnate pe fișa ştiinţifică de observație, după care va fi ales și jetonul cu oraganul de simț utilizat pentru a depista gustul apei. (gura)

Proba a treia îi va provoca pe copii să demonstreze că apa își poate schimba mirosul.

Experimentul 3: Modificarea mirosului apei

Fiecare copil va alege câte un ingredient din cele de pe masă și va adăuga câte patru linguriţe de esență, sirop de brad, gel de duș, oțet sau parfum în paharele cu apă. După ce vor amesteca bine în fiecare pahar, copiii vor mirosi apa rezultată. Se va constata că apa in combinaţie cu o substanţă cu miros puternic va căpăta mirosul acesteia. Rezultatele experimentului vor fi consemnate pe fișa ştiinţifică de observație, după care va fi ales și jetonul cu oraganul de simț utilizat pentru a depista mirosul apei. (nasul)

Cea de a patra probă vine cu provocarea copiilor de a ”cânta” cu ajutorul paharelor umplute cu apă. Înainte de începerea experimentului, copiii vor face predicții despre modul în care se poate ”cânta” la pahar și despre sunetele ce urmează a fi auzite.

Experimentul 4: Muzica din paharele cu apă

Pe rând, copiii acestei echipe vor turna cantități de apă diferite în paharele de sticlă, astfel: în primul pahar o singură măsură, în cel de-al doilea, două măsuri, în cel de-al treilea, trei măsuri, în cel de-al patrulea, patru măsuri și în cel de-al cincilea, cinci măsuri. Apa din fiecare pahar va fi colorată cu ajutorul coloranților în culorile clapelor de xilofon. Cu ajutorul lingurii, copiii vor lovi pe rând paharele, sesizând că acestea scot sunete diferite.

Se va constata că primul pahar va scoate un sunet înalt pentru că are puțină apă, iar ultimul va scoate un sunet jos pentru că conține mai mult lichid. În momentul în care paharele sunt lovite cu un obiect de lemn ele vibreaza iar undele sunt transmise prin apă. O cantitate mare de lichid înseamnă mai puține unde sonore, deci un sunet jos. Rezultatele experimentului vor fi consemnate pe fișa științifică de observație, după care va fi ales și jetonul cu oraganul de simț utilizat pentru a depista sunetele. (urechea)

Următoarea probă îi va pune pe preșcolari să se joace cu cuburi de gheață și să descopere elementele care ajută la topirea cât mai rapidă a acestora. Materialele pregătite pentru această echipă sunt: cuburi de gheață în care sunt ascunse surprize, recipiente cu apă caldă, cu apă rece, cu zahăr, cu sare, tăvițe, lingurițe. Înainte de începerea experimentului, copiii vor face presupuneri cu privire la ce se va întâmpla cu gheața dacă fi introdusă în una din cele patru tăvițe, dar și despre ordinea în care aceasta se va topi.

Experimentul 5: Gheața cu surprize

Fiecare copil își va alege câte un recipient în care se află sare, apă caldă, apă rece sau zahăr și va adăuga în el câte un cub de gheață, în interiorul cărăra se află ascunse surprize. Cu ajutorul mâinilor, dar și a linguriților, copiii se vor juca cu cuburile de gheață până ce acestea se vor topi și vor descoperi surpizele din interior. Copiii vor sesiza că unele cuburi de gheață se topesc mai ușor, iar altele mai greu, iar cu ajutorul educatoarei se va constata că gheața în prezența apei calde și a sării se topește foarte repede, iar gheața în prezența zahărului sau a apei reci se topește mai lent.

Rezultatele experimentului vor fi consemnate pe fișa științifică de observație, după care va fi ales și jetonul cu oraganul de simț utilizat pentru joaca cu gheața (mâinile).

Ultima probă îi va pune pe toți preșcolarii în situația de a găsi cât mai multe utilități apei, răspunzând la întrebarea ”La ce ne folosește apa?”. Propunerile sunt analizate de către educatoare, care, spre surpinderea copiilor, le dezvăluie că unele din idei pot fi puse în practică chiar în acel moment. Aceștia se vor juca cu apă înghețată, vor spăla cu apă diferite obiecte și vor confecționa acvarii pentru animalele marine, la fiecare din cele trei centre pregătite.

La centrul **Artă**, copiii vor picta bucăți de gheață de diferite forme (fructe, inimioare, cuburi), dar în același timp vor putea sesiza și ce se întâmplă cu culorile în timp ce gheața se topește.

La centrul **Nisip și apă**, preșcolarii vor avea de lucrat în echipă și vor avea de amenajat medii de viață pentru animalele marine (acvarii) cu ajutorul materialelor puse la dispoziție: apă, pietricele de diferite culori și mărimi, scoici, nisip, plante etc. La final vor adăuga peștișori și alte animale marine.

Centrul **Joc de rol** îi va pune pe copii în situația de a se transpune în rol de adult pentru a imita acțiuni ale acestora: spălatul de vase, spălatul de mașini, spălatul de bebeluși, spălatul de rufe. Aceștia se vor folosi de burete pentru spălat, detergenți, lighenașe și bineînțeles multa apă.

În timpul lucrului pe centre se va urmări modul în care fiecare copil realizează sarcinile utilizând corect instrumentele de lucru și materialele puse la dispoziție.

- La final, cu ajutorul fișei de observație a apei, preșcolarii vor ”lectura” experimentele și concluziile trase în urma efectuării acestora.
- În urma acestei activități, preșcolarii au învățat că apa își poate schimba proprietățile și care sunt utilitățile apei îmbinând armonios elemente matematice, de artă, de fizică și de știință.
- Abordarea STEAM nu este doar distractivă ci este și educativă, copilul învățând să construiască, să analizeze, să experimenteze, să evlueze, să observe, să își imagineze, să exploreze și să rezolve probleme prin joacă.

BIBLIOGRAFIE

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

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

Yakman, G., Lee, H. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. Journal of the Korean Association for Science Education, 32(6), 1072- 1086

Sursă online: https://doi.org/10.14697/jkase.2012.32.6.1072 (accesat în 20.10.2026).

„Mintea” unei inteligențe artificiale – vizualizarea ”Ideilor”

(lecție online la clasa a 9-a, profil matematică-informatică)
profesor doctor Daniela Marcu
Colegiul Național ”Ștefan cel Mare” Suceava
profesor Ovidiu Marian Marcu
Colegiul Național ”Ștefan cel Mare” Suceava
Precizare: Lecția a fost desfășurată online, având durata de două ore, pe platforma Teams, în perioada 7-11 septembrie 2026.
O inteligență artificială (AI) folosește text mining pentru a înțelege contextul, emoțiile și intențiile oamenilor.
Ce este Data Mining?
Data Mining folosește algoritmi pentru a extrage tipare, legături ascunse, informații din cantități uriașe de date numite Big Data.

Data Mining se poate asocia cu munca unui miner care folosește unelte precum târnăcop, dinamită, sită pentru a săpa și cerne mormane de pământ cu scopul de a găsi bucăți de aur. Cantitățile de aur vor ajuta companiile miniere să ia decizii (bazate pe date: cheltuieli de personal, timp, unelte, cantități de pământ excavate) care pot maximiza profitul.

Pentru realizarea Data Mining se utilizează tehnici din domeniile matematică și informatică: statistică, machine learning (învățare automată), baze de date.

Un exemplu din viața reală: un magazin virtual folosește algoritmi care analizează comenzile clienților. Informații utile ce pot fi relevate: produsele care sunt achiziționate cel mai des (pe categorii de vârsta, locație și alte detalii asociate cu informațiile din conturile utilizatorilor), preferințe privind timpul achizițiilor (seara, weekend). Folosind aceste informații, utilizatorii pot fi atrași prin reclame personalizate, oferte, e-mail-uri care să le reamintească despre produsele vizualizate sau comandate si aflate la ofertă temporară.

Text Mining

O ramură mai specială a Data Mining este Text Mining.

Text Mining caută tipare ascunse în texte (date nestructurate, adică date care nu sunt organizate pe categorii precum: vârsta, prețul, numărul, ora).

Scrierea algoritmilor pentru ca un calculator sau inteligență artificială să **înțeleag** un text este un proces mult mai complicat deoarece limbajul oamenilor este plin de capcane; aceeași frază poate reprezenta ironie, sarcasm într-un anumit context. De asemenea pot exista greșeli de ortografie. Algoritmul trebuie să țină cont de sinonime, de regionalisme, de prescurtări, de accente (cuvântul bun poate avea sens de rău într-o propoziție ce exprimă ironie: *Ce telefon bun! S-a stricat din prima zi!*).

Și oamenii se exprimă în limbi și dialecte diferite. O inteligență artificială trebuie să fie capabilă să exploreze și să înțeleagă cantități uriașe de date și să extragă informația solicitată de utilizator, într-un timp foarte, foarte scurt, aproape în timp real!

Putem spune că inteligențele artificiale au nevoie de algoritmi **beton** și de arhitecturi **rapide!**

Că tot veni vorba de telefoane... O comparație între Data Mining și Text Mining – algoritmii trebuie să analizeze preferințele utilizatorilor. În urma execuției algortitmilor sunt generate informațiile:

Data Mining	Text Mining
Clienții cu vârste între 18 și 25 de ani cumpără modelul X în proporție de 70%, de obicei în zilele de weekend.	Din 5.000 de comentarii de pe internet, 80% se plâng că bateria se descarcă prea repede și că ecranul se zgârie ușor.

Inteligențele artificiale pot folosi Text Mining pentru:

- analiza sentimentelor (Sentiment Analysis): *Nu e chiar grozav la școală astăzi...* îi va spune AI-ului că ești sarcastic, că ești nemulțumit, cu toate că ai folosit cuvântul **grozav**;
- clasificarea textelor: pe domenii (geografie, matematică), pe categorii de subiecte (card blocat, dobânzi la credite);
- extragerea de entități: nume de persoane, locații, date calendaristice;
- extragerea ideilor principale din texte foarte lungi;
- detectarea spam-ului, a fraudelor, a textelor cu caracter obscen.

Text Mining folosește prelucrarea limbajului natural (NLP – Natural Language Processing) pentru a ”înțege” textul.

Există 3 abordări principale în realizarea Text Mining:

- bazată pe reguli și dicționare (Rule-Based): se creează dicționare (o muncă imensă) și se scriu reguli stricte ce trebuie urmate;
- bazată pe învățare automată: algoritmul învață singur din exemple. Pe baza unui set de date de antrenament, inteligența artificială este instruită să recunoască un mesaj (spam sau normal) și să calculeze probabilitatea ca un e-mail nou să se încadreze la una din cele două categorii în funcție de conținut. Dezavantaj: preprocesarea textului.
- bazată pe Deep Learning și AI Modern (Neural NLP): abordarea de ultimă generație, folosită de marii chatboți și asistenți virtuali din prezent. Ea folosește „rețele neuronale artificiale” inspirate din creierul uman. Această metodă transformă cuvintele și propozițiile în liste lungi de numere numite embeddings (vectori). Partea magică este că aceste numere nu reprezintă doar literele, ci sensul cuvântului. În această lume matematică, cuvântul „rege” este plasat foarte aproape de cuvântul „regină”, iar „pisică” este aproape de „cățel”. AI înțelege contextul perfect, recunoaște sarcasmul, metaforele și poate procesa texte în zeci de limbi simultan fără să aibă nevoie de dicționare traduse. Dezavantaje: consumul enorm de resurse și lipsa de control exprimată prin dificultatea de a înțelege matematic de ce AI-ul a extras dintr-un text o anumită concluzie.

Pentru a transforma datele într-o formă vizuală (text, grafic, nor de cuvinte și altele), sunt parcurse, în general, cronologic, următoarele etape:

- colectarea datelor
- preprocesarea sau curățarea textului (exemplu: se elimină cuvintele de legătură precum *și*, *sau*, se împarte textul în cuvinte și altele)
- structurarea datelor
- analiza textului
- evaluarea și interpretarea rezultatelor
- vizualizarea datelor

Vizualizarea datelor cu ajutorul norului de cuvinte (Word Cloud) – folosirea instrumentului gratuit Orange Data Mining

Ce este un Word Cloud?

Este o reprezentare vizuală a textului în care cuvintele cheie sunt reprezentate cu: fonturi mai mari, culor diferite. El se bazează pe frecvența cuvintelor în text și nu pe înțelegerea textului. Poate să îți permită să înțelegi foarte repede despre ce este vorba într-un text uriaș, fără să fii nevoit să îl citești (va identifica cele mai utilizate cuvinte!).

Exemplu: Imaginează-ți că aduni 1.000 de recenzii de la clienții unui restaurant. Dacă pui toate aceste texte într-un generator de word cloud, vei obține o imagine în care cuvintele **„pizza”**, **„gustos”** și **„rapid”** apar uriașe în centru (semn că restaurantul face pizza bună și livrează repede).

Ce ar trebui să facă un algoritm pentru a realiza un Word Cloud?

- să primească textul;
- să îl împartă în cuvinte și apoi să stabilească frecvența fiecărui cuvânt;
- să elimine cuvintele neimportante cum ar fi cuvintele de legătură: și, un, câte, de și altele
- să aloce dimensiuni diferite în funcție de frecvența fiecărui cuvânt și culori diferite

Utilizarea instrumentului Orange Data Mining

Se instalează Orange apoi uneltele pentru Text Mining (Add-on):

- Deschide Orange.
- Din meniul Options alege ➡ Add-ons.
- Caută în listă Orange3-Text și apasă OK.

Acum vei vedea o nouă secțiune în stânga numită Text Mining.

Pentru realizarea Word Cloud este necesară utilizarea **Fluxului de date (WorkFlow).**

În partea centrală a ecranului se introduc **pisele (**numite **widget**-uri) și se leagă între ele. Pentru exemplul nostru, se introduc pisele:

- Corpus – pentru introducerea datelor în fluxul de intrare
- Corpus Viewer – pentru vizualizarea datelor introduse
- Preprocess **Text –** pentru realizarea unor operații asupra textului: împărțire în cuvinte, eliminarea cuvintelor de legătură și altele
- Word **Cloud** – pentru vizualizarea norului de cuvinte

Colectarea și pregătirea datelor

Colectarea datelor a fost realizată prin intermediul unui formular Google care solicita elevilor să completeze titlul și conținutul unei scurte povestioare, ad hoc. Răspunsurile au fost exportate într-un fișier Excel care a fost salvat ulterior cu tipul *Text (Tab delimited)(*.txt)*. La începutul acestui fișier au fost adăugate rândurile:

Titlu Continut

string string

include=True

Numele celor două coloane (atribute) vor fi: *Titlu, Continut.* Acestea sunt de tip text (*string)*. Următorul rând este pentru stabilirea rolului atributelor. În exemplu, se fixează rolul atributului *Continut* – algoritmul este atenționat să ia în considerare această coloană pentru analiză.

Fișierul este inclus în fluxul de date cu ajutorul uneltei *Corpus.* Vizualizarea înregistrărilor din Corpus se face cu unealta *Corpus Viewer.*

Preprocesarea textului

Câteva operații de preprocesare a textului se efectuează cu ajutorul widget-ului *Preprocess Text*. Printre acestea se află:

- Tokenization – împărțirea textului în tokens cum ar fi cuvintele;
- Lowercase – transformarea în litere mici a tuturor caracterelor textului
- Editarea unui fișier text care conține cuvinte de legătură precum: *și, iar, de pe, care* și altele, cu scopul de a fi eliminate din procesare.

Preprocesarea mai atentă a textelor introduse conduce la îmbunătățirea rezultatelor!

BIBLIOGRAFIE

Marcu D. Daniela, 2023, Teză de doctorat: Contribuții privind metodele și tehnicile de analiză a Big Data pentru creșterea calității proceselor educaționale, Editura Universității Ștefan cel Mare Suceava, Suceava

Marcu D. Daniela, Danubianu Mirela, 2019, Learning Analytics or Educational Data Mining? This is the Question, Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, v.10, p 1-14, ISSN 2067-3957, JCI 0,16, Quartile Q4, indexat Web of Science

Marcu Daniela, Mirela Danubianu, Corina Simionescu, 2021, Comparative analysis of predictive models on online education in context of Covid-19 – A case study, INTED2021 Proceedings, pp. 4403- 4412. DOI: 10.21125/inted.2021.0899

Marcu Daniela, Danubianu Mirela, 2020, Sentiment Analysis from Students' Feedback : A

Romanian High School Case Study. 2020 International Conference on Development and Application Systems (DAS), Suceava, Romania, 2020, pp. 204-209, doi: 10.1109/DAS49615.2020.9108927. - indexat Web of Science, Accession Number WOS:000589776100037

Orange Data Mining – link: , accesat în perioada 1 seprembrie – 9 octombrie 2026

Probleme rezolvate în PYTHON și C++ - operatori și expresii

profesor Ovidiu Marian Marcu
Colegiul Național ”Ștefan cel Mare” Suceava
profesor doctor Daniela Marcu
Colegiul Național ”Ștefan cel Mare” Suceava

Observație: Pentru a suplini întârzierea cu care apar manualele școlare în anul școlar 2026-2027, pentru clasele a 9-a, specializarea matematică-informatică, dar și cu scopul de a completa conținuturile în vederea obținerii performanței și excelenței școlare la informatică, am creat resurse suplimentare: suporturi de curs, fișe cu probleme rezolvate și propuse, dar și alte materiale.

Varianta detaliată a enunțurilor (cerință, date de intrare, date de ieșire, restricții și precizări, exemple) poate fi consultată pe site-ul pbinfo.ro.

Observație privind citirea (în Python) atunci când variabilele sunt pe acelaşi rând, separate prin spații:

a,b = input().split()

Dacă datele de intrare sunt 15 3, instrucțiunea de mai sus citește întregul rând ca pe un șir de caractere, apoi îl împarte în mai multe șiruri folosind spațiul ca separator.

Astfel:

- a va conține șirul de caractere "15";
- b va conține șirul de caractere "3".

a = int(a)

b = int(b)

Instrucțiunile de mai sus convertesc valorile variabilelor a și b din șiruri de caractere (**str**) în numere întregi (**int**).

ID: #1260 asii	
Enunțul pe scurt: Se citesc două numere naturale. Afișați suma, diferența, produsul şi câtul lor, în această ordine, separate prin câte un spațiu.	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <iostream> using namespace std; int main() { int a,b; cin>>a; cin>>b; cout<<a+b<<" "; cout<<a-b<<" "; cout<<a*b<<" "; cout<<a/b; return 0; }	a,b = input().split() a = int(a) b = int(b) print(a+b, end=' ') print(a-b, end=' ') print(a*b, end=' ') print(int(a/b))# #print(a//b)

ID: #1273 uciv	
Enunțul pe scurt: Se dau două numere naturale x și y. Calculați ultima cifră a sumei lor.	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python

#include <iostream> using namespace std; int main() { int a,b,s; cin>>a; cin>>b; s=a+b; cout<<s%10; }	a=int(input()) b=int(input()) print((a+b)%10) _____ Observație: datele de intrare sunt pe câte un rând: 25 78

ID: #813 Globuri	
Enunțul pe scurt: Într-un brad sunt a globuri albe, de două ori mai multe globuri roșii, iar globuri verzi cu 3 mai puține ca numărul de globuri roșii. Câte globuri sunt în total?	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <bits/stdc++.h> using namespace std; int main() { int a,gr,gv,g; cin>>a; gr=2*a; gv=gr-3; g=a+gr+gv; cout<<g; return 0; }	a=input() a=int(a) r=2*a v=r-3 print(a+r+v)

ID: #3178 Copii2	
Enunțul pe scurt: Într-o clasă sunt F fete și B băieți. Fiecare fată citește 3 pagini pe zi și fiecare băiat citește 2 pagini pe zi. Câte pagini vor citi copiii în n zile?	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <iostream> using namespace std; int main() { int F, B,n; cin>>F>>B>>n; cout<<n*(3*F+2*B); return 0; }	f,b,n = input().split() f = int(f) b = int(b) n = int(n) print(n * (3 * f + 2 * b)) _____ Observație: datele de intrare sunt pe un rând, separate prin spații: 7 5 3

ID: #2240 Animale	
Enunțul pe scurt: Într-o curte sunt câini, pisici și găini. Se știe că numărul de pisici este egal cu dublul numărului de câini, iar numărul de găini este egal cu dublul numărului de pisici. Dacă în curte sunt C câini, câte animale sunt în curte?	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <bits/stdc++.h> using namespace std; int main() { int c,p,g,a; cin>>c; p=2*c; g=2*p; a=c+g+p; cout<<a; return 0; }	C=int(input()) P=2*C G=2*P print(C+P+G)

ID: #3978 sabc	
Enunțul pe scurt: Dacă x și y sunt două numere naturale cu x ≤ y, atunci notăm cu s(x,y) suma numerelor naturale cuprinse între x și y. De exemplu, s(3,6) = 3+4+5+6 = 18, iar s(7,7) = 7. Se dau numerele naturale a, b și c, unde a ≤ b ≤ c. Calculați s(a,b), s(b,c) și s(a,c).	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <iostream> using namespace std; int main() { int s, a, b, c; cin >> a >> b >> c; // S(a, b) = S(1, b) - S(1, a-1) s = b * (b + 1) / 2 - a * (a - 1) / 2; cout << s << " "; // S(b, c) = S(1, c) - S(1, b-1) s = c * (c + 1) / 2 - b * (b - 1) / 2; cout << s << " "; // S(a, c) = S(1, c) - S(1, a-1) s = c * (c + 1) / 2 - a * (a - 1) / 2; cout << s << " ";}	a,b,c=input().split() a=int(a) b=int(b) c=int(c) #S(a,b) print(int(b*(b+1)/2-a*(a-1)/2),end=" ") #S(b,c) print(int(c*(c+1)/2-b*(b-1)/2),end=" ") #S(a,c) print(int(c*(c+1)/2-a*(a-1)/2),end=" ")

ID: #4041 Multime Gauss	
Enunțul pe scurt: Fie șirul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ..., n, ... care îndeplinește regula de mai jos: 1 face parte din mulțimea numerotată cu 1. 2, 3 fac parte din mulțimea numerotată cu 2. 4, 5, 6 fac parte din mulțimea numerotată cu 3. 7, 8, 9, 10 fac parte din mulțimea numerotată cu 4 … n face parte din mulțimea numerotată cu m. Cerința Știind numarul n, să se afle m.	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <iostream> #include <cmath> using namespace std; /* Grupa i contine i numere => Primele a grupe contin a * (a + 1) / 2 numere Trebuie sa	import math n = int(input()) # Formula matematică directă m = math.ceil((-1 + math.sqrt(1 + 8*n)) / 2)

descopar cate grupe sunt inainte de n => Rezolv inecuatia a * (a + 1) / 2 <= n Daca exista solutie, atunci n este exact ultimul numar din grupa a. Altfel, este un numar din urmatoarea grupa. */ int main () { int n, m; double solutie; cin >> n; solutie = (-1 + sqrt (1 + 8LL * n)) / 2; m = floor (solutie); if (m * (m + 1) / 2 == n) cout << m; else cout << m + 1; return 0; }	print(m) _____ Varianta cu if: n=input() n=int(n) import math m=(-1+math.sqrt(1+8*n))/2 if m==int(m): print(int(m)) else: print(int(m+1))

ID: #2337 Coada2	
Enunțul pe scurt: Andrei și Mihai stau la coada la magazin pentru a-și cumpăra bomboane. Andrei este în fața lui Mihai la coadă, iar între cei doi se afla alte x persoane. Mihai a observat că în total, în fata lui , se afla y persoane, iar Andrei a observat că în spatele lui se află z persoane. Știind numerele x y z , aflați câte persoane sunt la coadă în total. Uneori, însă, e posibil ca aceștia să fi numărat greșit numărul de persoane, și să nu se poată calcula numărul total de persoane din coada. În acest caz trebuie sa afișați -1. Date de intrare Pe prima linie a fișierului de intrare coada2.in se vor afla 3 numere naturale x y z.	
Rezolvare în C++	Rezolvare în Python
#include <bits/stdc++.h> using namespace std; ifstream cin("coada2.in"); ofstream cout("coada2.out"); long long x, y, z; int main() { cin >> x >> y >> z; if (x >= y || x >= z) cout << -1; else cout << y + z - x; } _____ Citirea se face din fișierul coada2.in Afișarea se face în fișierul coada2.out	cin = open("coada2.in", "r") cout = open("coada2.out", "a") x,y,z = cin.readline().split() x = int(x) y = int(y) z = int(z) if x >= y or x >= z: cout.write("-1") else: cout.write(str(z + y - x)) cin.close() cout.close() _____ Instrucțiunile cin = open("coada2.in", "r") cout = open("coada2.out", "a") realizează deschiderea fișierelor pentru citire (read), respectiv adăugare (append)

BIBLIOGRAFIE

PBINFO.RO, link: https://www.pbinfo.ro/probleme/categorii/6/elemente-de-baza-ale-limbajului-operatori-si-expresii , accesat în perioada 1 septembrie – 8 octombrie 2026

W3SCHOOLS.COM, link: , accesat în perioada 1 septembrie – 8 octombrie 2026

COMPILATOR ONLINE PENTRU PYTHON, link: , accesat în perioada 1 septembrie – 8 octombrie 2026

Imn grădiniței mele

Educatoare Marin Angela
Grădinița cu Program Prelungit „Gulliver” Suceava

Frumoasă Zână din povești,
Educatoarea mea dragă, tu ești.
Ușa castelului deschizi
Eu intru cu pași mici, timizi.
La grupa mică am intrat
Aici, e atât de minunat!
Iar tu, cu vocea ta, duioasă
Mi-ai spus, că aici e a doua casă!
În fiecare dimineață
Eu vin la tine, Grădiniță!
Aici ascult multe povești,
Zâna mea bună, Doamna, tu ești!
Tu ești cea care-mi dai mângâiere
Zână, când cred că simt multă „durere”
Tu mă ajuți să deslușesc ce înseamnă
Al jocului iubire și al cărții dulce taină.

Creativitatea copiilor în era digitalizării

Prof. Mîrzan Manuela-Magdalena G.P.P.,,Pinocchio”Fălticeni
A fi creativ, înseamnă „a vedea acelaşi lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit”. M. Roco

Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente, prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice, angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ . Autorul N. Jurcău precizează: ,,Creativitatea vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, competent şi adaptativ”.

Profesorul este acea persoană care poate intui şi dezvolta la elevi creativitatea prin diferite strategii specifice activităţilor. Prin strategiile aplicate, profesorul trebuie să dezvolte la elevi competenţele generale, specifice, lingvistice şi digitale. El trebuie să fie mai mult un organizator al situaţiilor de învăţare, precum şi un element de legătură între elev şi societate, care mediază şi facilitează accesul la informaţie. Analiza comparativă a mai multor modele ale procesului creativ l-a condus pe Wallas (1926) la ideea că numărul de etape în cadrul creativităţii poate fi redus la patru : prepararea; incubaţia; iluminarea; verificarea. Aceste etape se întâlnesc atât în creația artistică, precum și în cea științifică sau tehnică. Nu întotdeauna etapele se succed în această ordine și nu întotdeauna sunt la fel de importante. Prima și ultima etapă sunt organizate în mod rațional și se desfășoară conștient, iar celelalte două sunt nelipsite în orice proces creator, indiferent de domeniu.

Un profesor pentru copiii secolului 21 ar trebui să aibă grijă ca în grupele sau clasele în care lucrează să asigure un cadru în care creativitatea copiilor să se poată exprima, să poată înflori și nu doar la orele sau activitățile din zona artelor. Activitățile creative le permit copiilor să exprime ceea ce au învățat în moduri noi. Într-un discurs vizionar, intitulatDo schools kill creativity?(https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=ro) și susținut la conferințele TED în 2006, expertul educațional Ken Robinson, atrage atenția asupra pericolului ca școlile să ucidă potențialul creativ al copiilor și pledează pentru un sistem educațional care să încurajeze creativitatea. Prin metode specifice și prin atmosfera pe care o creează, profesorii pot și trebuie să susțină dezvoltarea creativității copiilor. Exercițiul creativ de astăzi pregătește progresul și inovația de mâine.

Tehnologia nu înlocuiește educația copiilor. Profesorii din învățământul timpuriu înțeleg nevoia de joacă în lumea reală și de explorare. Ei ne propun moduri inovatoare prin care se poate folosi tehnologia ca instrument. Copiii se joacă la mese virtual Tangram, un joc logic în care se mută forme ca să se resolve un puzzle pe laptop. Rezolvă probleme și lucrează la puzzle-uri împreună. Tehnologia digitală este, de asemenea, o strategie perfectă de documentare. Copiii pot face înregistrări audio sau video ale obiectelor create de ei folosind iPod Touch. Pot utilize tehnologia pentru pezentări, proiecte de grup și ,,cercetare”. Desenul pe calculator nu trebuie să înlocuiască creioanele colorate reale, deoarece pictatul și desenatul real susțin dezvoltarea motorie complexă. Dar copiii mici nu au,, nevoie” de aplicații și tehnologie, căci ei se joacă oricum pentru a se juca de-a moda sau creează muzică. Copiii mici nu au nevoie de aplicații și tehnologie pentru a se juca sau a se dezvolta social, ci de aplicații adecvat alese care, folosite împreună cu părinții și educatorii, pot întării și îmbogății creșterea socială și emoțională.

Tehnologia se folosește la fel ca oricare dintre alte numeroase instrumente care încurajează creativitatea și jocul cooperant. Noile tehnologii de informare și comunicare pot ușura intruirea, pot să îi confere acesteia noi dimensiuni în spațiul virtual (jocuri virtuale, grupuri de discuții, clase mobile, resurse on line, proiecte de grup on line, portofolii digitate etc.). Integrarea tehnologiei în practicile de instruire aduce experiențele de învățare la un alt nivel și mult mai apropiat de limbajul generației nativilor digitali.

Un profesor eficient știe care sunt cele mai bune instrumente care pot susține activitățile de predare-învățare sau evaluare, știe cum și când să le folosească, având în vedere că raportul de complementaritate între uman și tehnic este necesar și benefic.

Poveștile, jocurile copilariei, contactul direct, conversația față în față își păstrează rostul lor în dezvoltarea copiilor. Respingerea noilor tehnologii de către cadrele didactice sau neutilizarea lor înțeleaptă în activitatea de instruire sporește riscul creșterii distanței între generații.

Copiii sunt diferiți și au așteptări diferite. În lucrarea "Părinţi straluciti, profesori fascinanți" (2005), psihiatrul Augusto Cury ne reamintește că "există o lume care așteaptă să fie descoperită în fiecare copil și în fiecare tânăr. „ Numai cel care nu se află închis în propria sa lume reușește s-o descopere". Este o invitație foarte frumoasă pentru ceea ce însemnă descoperirea copilului. A le permite elevilor să aleagă activități bazate pe interesele lor, încurajarea perspectivelor multiple, oferirea de sprijin sau de activități suplimentare, în funcție de caz, reprezintă câteva modalități de a realiza diferențierea instruirii și de a-i motiva pe copii. Spre exemplu, prezența unui copil cu cerințe educative speciale în grup/clasă reclamă din partea profesorului informare despre condiția elevului și măsuri specifice de adaptare curriculară în funcție de problemele pe care le prezintă copilul. Profesorul secolului 21 este capabil să își analizeze practicile de instruire și să se adapteze la nevoile elevilor, fie că e vorba de integrarea de tehnologii, de reconsiderarea metodelor de predare sau de evaluare sau de gestionarea relației cu elevii.

Fără ingredientul emoțional educația este seacă, rece. Un profesor eficient se preocupă să susțină o dezvoltare personală armonioasă a elevilor săi. Predarea materiei într-un mod care stimulează emoția îmbunătățește concentrarea și produce înregistrarea privilegiată. Emoția determină calitatea înregistrării (Cury, 2003). Bucuria, lauda, reușita, încurajarea, surpriza sunt doar câteva elemente din paletarul emoțional care pot fi conectate cu activitatea de învățare. Încrederea în sine și respectul față de propria persoană și față de cei din jur se dezvoltă ca urmare a experiențelor trăite de elevi în gradiniță și în școală. Insultele, respingerile, jignirile, corectarea în public, critica excesivă, pedepsirea la furie, țipetele, impunerea autorității cu agresivitate dăunează stării emoționale a copiilor și au efecte nedorite pe termen lung. O relație bună între cadrul didactic și elev implică: comunicare, empatie, afecțiune, deschidere, respect, corectitudine, ascultare activă, răbdare. De o atenție deosebită din partea profesorilor au nevoie copiii vulnerabili: cei cu probleme sociale, cu parinți plecați în străinătate, cu probleme de sănătate, cu dizabilitati, copiii timizi, excluși și care pot deveni ținta atacurilor colegilor. Ca profesori trebuie să fim preocupaţi să-i învăţăm pe elevi nu doar să înveţe, ci și să formăm caractere, să-i ajutăm să-şi consolideze anumite valori și atitudini precum: solidaritatea, dragostea, cinstea, respectul, spiritul de într-ajutorare, compasiunea faţă de ceilalţi etc. Într-o lume ale cărei repere morale sunt tot mai diluate, nu ne putem permite să uităm de valori. Dar pentru asta trebuie să ne reamintim că un profesor educă nu numai prin ceea ce știe, dar mai ales prin ceea ce este.

"Generația Y", "generația-web", sau "generația IT"- sunt termeni pe care-i întâlnim din ce în ce mai des, termeni prin care este denumită generația care are aceeași vârstă cu word wide web, copiii, elevii noștri care s-au născut și au crescut în lumea informației și a tehnologiei. Însa, dacă avem probleme cu setarea oricărui aparat electronic, putem apela la ei.Și noi, ceilalti, cei care am asimilat limbajul TIC la o vârstă mai înaintată, cei care poate mai avem dificultăți în folosirea mouse-ului, cei care scoatem textele la imprimantă pentru a le citi și corecta, noi putem aspira cel mult la statutul de "digital emigranți".

"Digital natives" și "digital immigrants" sunt expesii introduse de Mark Prensky într-un articol publicat încă dîn 2001, care a stârnit senzatie. Articolul are ca subiect o modificare profundă, generată de apariția și răspândirea tehnologiei informației și comunicației (TIC), numită de Prensky tehnologie digitală. Datorită posibilităților oferite de tehnologie, această generație gândește și prelucrează informațiile complet diferit de predecesorii lor.

Elevii de azi nu mai sunt aceia pentru care a fost proiectat sistemul nostru de învățământ.“- începe Mark Prensky în articolul “Digital Natives, Digital Immigrants”. În a doua parte: “Digital Natives, Digital Immigrants- Part 2: Do They Really Think Differently?”, merge chiar mai departe, citând unele teorii medicale privind posibile schimbari structurale survenite în creier. Aceeași idee se găsește și în cartea ”Educating the Net Generation”a autorilor Oblinger, Diana G., Oblinger, James L, în care se prezintă exemple, ca mod de abordare și stil de lucru, pentru diferiți reprezentanți ai generației Web. În timp ce generatia mai în vârstă, a ”emigranților digitali” învață, gândeste liniar, pas-cu-pas, generația ”nativilor digitali” are o gândire multitasking, paralelă, prin încercări, nu citind și documentându-se din cărți.Să punem un mai mare accent pe subiectele ce vizează comunicarea interpersonală. Copiii au nevoie să fie activi, să se implice, să învețe prin încercări și experiențe. Este una din premisele învățării experiențiale. Au nevoie de feedback permanent, de apartenență la grup - să folosim metoda învățării prin cooperare. Sunt câteva idei, prin care încercăm să legăm metodele noi de conținuturi ”vechi”, valori general valabile.

Poveștile digitale pot fi folosite pentru a introduce sau reactualiza cunoștințe din diferite domenii, principalul rol fiind acela de a facilita discuțiile în clasă, încurajând ascultarea activă și comunicarea. Astfel, poveștile digitale pot deveni o parte integrantă a oricărei lecții din multe domenii. Această metodă permite dezvoltarea imaginației, a creativității, a inovației, a competențelor digitale și a responsabilității față de propria creație. . .Poveștile ajută la promovarea unei atitudini pozitive, de înțelegere interculturală și toleranță față de oamenii care aparțin unei alte culturi, religii sau rase. Ele creează spațiul propice în care elevii își pot explora propriile rădăcini culturale și nu numai, elevii pot empatiza cu diferite personaje sau situații mai puțin familiare, își pot dezvolta orizontul cultural descoperind noi tradiții și valori ale altor comunități din întreaga lume. Indiferent de tematica abordată, poveștile ne ajută în a ne înțelege pe noi înșine și ceea ce se întâmplă în jurul nostru.

Poveștile reprezintă și o metodă extrem de utilă ce poate fi folosită în procesul didactic. Folosirea corectă a acestei metode fascinează audiența, indiferent că vorbim de preșcolari, adolescenți sau adulți. Profesorul are posibilitatea de a folosi magia poveștilor pentru a trezi interesul elevilor și a-i angaja activ în procesul de instructiv-educativ.Integrarea poveștilor în procesul de predare-învățare prezintă multiple avantaje, unul din cele mai însemnate, probabil, este faptul că se adresează tuturor stilurilor de învățare și tipurilor de inteligență. E simplu să vă îmbarcați într-o aventură virtuală cu copilul, să explorați continente, animale, muzică, sau orice vă interesează într-un anumit moment. Copiii sunt exploratorii și noi cei care conducem. Îi încurajăm astfel curiozitatea și angajarea într-o activitate comună cu final deschis. Luați-vă copiii într-o aventură virtuală în care ei joacă rolul exploratorilor și noi ghidăm expediția

În era digitalizării putem vorbi despre o reinterpretare a conceptului de poveste/ storytelling, și anume de povești digitale/ digital storytelling. Această tehnică este o îmbinare a povestirii clasice cu noile tehnologii care permite crearea de prezentări multimedia utilizând o gamă variată de elemente de comunicare. Deși conceptul de poveste digitală este strâns legat de utilizarea tehnologiilor moderne, trebuie avut în vedere că importantă este povestea în sine și nu tehnologia.

Dacă într-adevăr generația ”digital natives” vorbește altă limbă, gândeste altfel, deocamdată nu știm sigur. Cum nu știm exact nici despre posibilele modificări produse în funcțiile cognitive ale copiilor crescuți și socializați în lumea digitala, ce consecințe și implicații va avea această explozie a tehnicii. Dar în mod sigur este o mare provocare pedagogică și o mare responsabilitate a noastră, profesori și părinți, de a folosi posibilitățile oferite de tehnologie în spirit inteligent și creator, astfel încât o serie de valori precum creativitatea, apartenența de grup, solidaritatea și nu în ultimul rând bucuria jocului să fie prezente în viața reala, nu doar online.

BIBLIOGRAFIE

- Cury, A. (2005). *Părinţi străluciți, profesori fascinanti*. București: For You.
- Cucoș, C. (2008). *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Iași: : Polirom
- Jalobeanu, M. *De la Kidlink la generatia web, sau problemele cu care se confrontă profesorul de azi la folosirea tehnologiei informaționale* Universitatea de Vest "Vasile Goldis" Arad, Facultatea de Informatica -
- Marc Prensky(2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, vol.9, no.5, October, accesibil si la
- Marc Prensky (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*- Part 2: Do They Really Think Differently?"
- Diaconescu, M, Barbovschi, M.,Baciu,C,(2008) Beneficii și riscuri ale utilizării internetului în rândul copiilor și adolescenților-Repere pentru elaborarea unui ghid de siguranță pe internet și de prevenire a victimizării online, Presa Universitara Clujeana

Rolul educatoarei în asigurarea excelenței actului educațional

Prof. ed. timpurie Moroșan Valentina
G.P.P.”Gulliver”, unitate structură G.P.P.”ABC”, Suceava

În societatea contemporană, educația reprezintă un factor esențial al dezvoltării individuale și colective, iar calitatea procesului educațional constituie o preocupare constantă a specialiștilor, a cadrelor didactice și a instituțiilor de învățământ. În acest context, conceptele de excelență și performanță educațională depășesc perspectiva rezultatelor măsurabile, incluzând dezvoltarea armonioasă a personalității, formarea competențelor, stimularea creativității și cultivarea autonomiei.

Excelența educațională presupune existența unui mediu de învățare în care fiecare copil beneficiază de oportunități adecvate pentru a-și valorifica potențialul. Această perspectivă implică adaptarea strategiilor didactice la particularitățile individuale, utilizarea metodelor interactive și evaluarea continuă a progresului.

În educația timpurie, preocuparea pentru performanță trebuie să fie însoțită de respectarea ritmului propriu de dezvoltare și de asigurarea unui climat afectiv securizant. Prin urmare, performanța autentică nu constă în uniformizarea rezultatelor, ci în susținerea evoluției fiecărui copil, în funcție de posibilitățile și nevoile sale.Cadrul didactic reprezintă un factor determinant în asigurarea calității procesului educațional. Prin competențele profesionale, atitudinea, creativitatea și capacitatea de adaptare, acesta poate transforma experiențele cotidiene de învățare în oportunități autentice de dezvoltare.

Promovarea excelenței presupune proiectarea unor activități relevante, formularea unor obiective clare, selectarea metodelor adecvate și evaluarea permanentă a progresului copiilor. Profesorul nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al învățării, un model comportamental și un partener în procesul de descoperire.

Educatoarea ocupă un loc central în realizarea unui proces educațional de calitate, deoarece prin competențele profesionale, atitudinile, deciziile pedagogice și relațiile construite cu preșcolarii influențează în mod direct experiențele de învățare ale acestora. În educația timpurie, excelența nu este rezultatul unei singure activități reușite, ci consecința unui demers educațional coerent, fundamentat pe cunoașterea copilului, proiectarea atentă a activităților și evaluarea permanentă a progresului.

Potrivit National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2020), practicile educaționale adecvate dezvoltării presupun valorificarea particularităților individuale ale copiilor, ale experiențelor familiale și ale contextului social și cultural în care aceștia cresc. În acest cadru, educatoarea are responsabilitatea de a crea oportunități echitabile de învățare, prin care fiecare copil să își poată dezvolta potențialul.

În abordările pedagogice contemporane, copilul este considerat participant activ la propria învățare. În consecință, educatoarea nu se limitează la transmiterea informațiilor, ci creează situații în care copiii pot observa, experimenta, formula întrebări și găsi soluții.

Bruner (1960) evidențiază importanța organizării procesului de învățare astfel încât copilul să poată descoperi relații și semnificații. Aplicată în educația timpurie, această perspectivă susține utilizarea jocurilor didactice, a experimentelor simple și a situațiilor-problemă care stimulează curiozitatea.

De exemplu, în cadrul unei activități despre apă, educatoarea poate propune copiilor să anticipeze care dintre obiectele disponibile vor pluti și care se vor scufunda. După formularea ipotezelor, copiii testează obiectele și

compară rezultatele cu propriile anticipări. Rolul educatoarei este de a ghida investigația prin întrebări, de a încuraja exprimarea ideilor și de a facilita formularea unor concluzii.

Exc elența educațională se manifestă, în acest context, prin capacitatea cadrului didactic de a transforma curiozitatea spontană în oportunitate de învățare și de a cultiva inițiativa, perseverența și gândirea independentă.

Rolul educatoarei în asigurarea excelenței în educație este complex și presupune îmbinarea competențelor pedagogice cu sensibilitatea față de nevoile copilului, capacitatea de reflecție și disponibilitatea de a învăța continuu. Prin proiectare didactică eficientă, diferențierea activităților, evaluare formativă, construirea unui climat socioemoțional pozitiv și colaborarea cu familia, educatoarea creează condițiile necesare dezvoltării armonioase a fiecărui preșcolar.

Excelența educațională nu se construiește prin presiune sau prin compararea permanentă a copiilor, ci prin consecvență, profesionalism și încredere în potențialul individual. Educatoarea care observă, încurajează, adaptează și reflectează asupra propriei activități contribuie nu doar la obținerea unor rezultate imediate, ci și la formarea unei atitudini pozitive față de învățare, care poate însoți copilul pe tot parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE

- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*.

Ascensiunea educației timpurii

prof. Muntean Anamaria
G.P.P. ”Prichindelul”-U.S.- G.P.P. ”Pinochio”, Rădăuți

Educația timpurie, adesea considerată fundamentul dezvoltării umane, a cunoscut o evoluție semnificativă de-a lungul istoriei, reflectând transformările sociale, culturale, politice și științifice ale epocilor succesive. De la primele forme rudimentare de instruire domestică, până la politicile elaborate ale educației instituționalizate din secolul XXI, această dimensiune a învățământului a fost mereu în centrul preocupărilor pentru bunăstarea și dezvoltarea holistică a copilului. În acest articol, ne propunem să explorăm, dintr-o perspectivă amplă și integrativă, principalele etape ale evoluției educației timpurii, teoriile care au modelat această ramură educațională, reperele legislative și politice esențiale, precum și exemple concrete de bune practici implementate în contexte internaționale și românești, care demonstrează importanța strategică a intervenției educaționale precoce în viața fiecărui individ.

Încă din antichitate, forme incipiente de educație pentru copii mici pot fi identificate în cultura greacă și romană, unde părinții și mentorii aveau rolul de a iniția copilul în valorile cetății. Deși nu se vorbea despre o educație timpurie formalizată, învățarea se realiza în mod natural, prin imitație, joc și ritualuri cotidiene, care favorizau socializarea și dobândirea unor deprinderi fundamentale. În Evul Mediu, educația copiilor a fost profund influențată de doctrina religioasă, accentul căzând pe obedienț și moralitate, iar copiii erau considerați ființe incomplete, supuse rigorilor educației rigide.

Abia în epoca Iluminismului, cercetătorii precum John Locke și Jean-Jacques Rousseau, au recunoscut copilul ca o ființă distinctă, cu nevoi specifice de dezvoltare și cu un potențial care trebuie cultivat într-un mediu propice. Rousseau, în celebra sa lucrare Emile ou De l’éducation (1762), argumenta că educația trebuie să respecte ritmurile naturale ale copilului, punând accent pe autonomie, explorare și experiență directă – principii care stau și astăzi la baza pedagogiei moderne a copilăriei timpurii. Secolul XIX a fost martorul primei instituționalizări reale a educației timpurii, prin contribuția esențială a lui Friedrich Fröbel, fondatorul grădiniței („Kindergarten”), care considera jocul ca fiind forma supremă de exprimare și învățare pentru copilul mic. În aceeași perioadă, Maria Montessori aduce o contribuție inovatoare prin elaborarea unei pedagogii centrate pe copil, bazată pe libertate, ordine și autoeducație, într-un mediu atent structurat**.**

Procesul de învățare începe de la naștere și durează pe întreg parcursul vieții unui individ. Educație timpurie este primul pas din procesul educațional al unui individ și reprezintă prima etapă de pregătire a copilului pentru intrarea în sistemul de învățământ.

Cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării și neuroștiințelor demonstrează că raportul dintre copil și cei din jurul său trebuie să fie armonioase, statornice, determinate de respect și înțelegere vor stimula încă din primele luni de viață spre o dezvoltare armonioasă atât din punct de vedere cognitiv, social, emoțional și fizic. Primii ani din viața copilului sunt esențiali în construirea aptitudinilor și abilităților mintale, a individualității acestuia, a conduitei sociale, iar experiențele avute de copil în această perioadă susține temelia de bază a ceea ce copilul va construi pe întreg parcursul întregii vieți.

Educația timpurie întruchipează totalitatea demersului și a influenței din sfera pedagogică, multidimensională și multifactorială, care țintește evoluția, grija și sănătatea pentru o bună dezvoltare a personalității copilului încă din primele momente din viață până în momentul școlarizării. Astfel, legătura dintre copil și familie sau educatoare trebuie să fie o experiență pozitivă pentru creșterea și dezvoltarea acestuia. Copiii pot să-și dezvolte competența de

gândire și vorbire și își consolidează bazele calităților personale și a conduitei necesare pentru viața de adult. Îndeletnicirile efectuate pe durata procesului educațional poate valorifica capacitatea fiecărui copil, care va crea premisele unor rezultate deosebite în cariera de elev.

Educația timpurie trebuie să se înfăptuiască, respectând o serie de principii prevăzute în *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani(2019):*

- Abordarea holistică a dezvoltării copilului, care presupune acordarea în permanență a unei atenții egale tuturor domeniilor de dezvoltare fizică, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socio-emoțională.
- Realizarea unei educații centrate pe copil și pe dezvoltarea globală a acestuia, în contextul interacțiunii cu mediul natural și social.
- Adecvarea procesului educațional la particularitățile de vârstă și individuale.
- Evitarea exprimărilor și a prejudecăților de tip discriminator de către cadrul didactic, personal non-didactic, copii și părinți.
- Promovarea și aplicarea principiilor incluziunii sociale, astfel încât toți copiii trebuie să se simtă acceptați și valorizați.
- Acceptarea diversității, deoarece trăind într-o lume diversă, este important ca diversitatea să fie recunoscută, asumată și apreciată pozitiv.
- Centrarea demersurilor educaționale pe nevoile familiilor în scopul creării unui parteneriat strâns cu acestea, incluzând participarea părinților la organizarea și desfășurarea activităților.
- Valorificarea principiilor învățării autentice, semnificative, în care copilul este autor al propriei învățări, prin implicarea cu mediul, în contexte semnificative pentru vârsta și particularitățile sale individuale.
- Respectarea coerenței și a continuității *Curriculumului pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani* și asigurarea coerenței și a continuității cu *Curriculumului pentru învățământ primar*.
- Respectarea standardelor europene și internaționale privind educația timpurie.
- Aceste principii întruchipează reperele considerabile ale activităților cadrului didactic în organizarea contextului și a experienței de învățare, a îndrumării și sprijinirii învățării, întocmai și în ceea ce privește maniera interdependenței cu preșcolarii și familiile acestora.
- Educația timpurie, concretizată de la naștere la 6/7 ani, consolidează progresul intelectual, afectiv, social și fizic al fiecărui copil, individual și are drept scop atingerea următoarelor finalități:
- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi, încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare.
- Descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, dezvoltarea autonomiei și a unei imagini de sine pozitive, dezvoltarea socio-emoțională prin interacțiunile cu mediul, dezvoltarea motivației și a atitudinii pozitive față de învățare.
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

Dezvoltarea armonioasă a copilului depinde foarte mult de situațiile oferite de rutina zilnică, de interacțiunea cu covârstnicii, de buna organizare a mediului educațional, care trebuie să fie unul sigur, plăcut și atractiv în oferte pentru copil.

Concluzie

Individualizarea actului educațional reprezintă o premisă fundamentală în pedagogia contemporană, fundamentată pe recunoașterea și valorizarea diversității nevoilor specifice ale fiecărui subiect al învățării. Din această perspectivă, demersul instructiv-educativ transcende abordările cu caracter generalizator, configurându-se ca o intervenție formativă personalizată și adaptată profilului psihopedagogic individual (Albulescu & Catalano, 2019). Prin urmare, optimizarea procesului didactic este intrinsec legată de capacitatea cadrului didactic de a proiecta și implementa strategii diferențiate, menite să asigure dezvoltarea armonioasă a potențialului nativ al fiecărui copil.

BIBLIOGRAFIE

- Albulescu,I.,&, Catalano,H,(2019), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar*, Editura DPH;
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

PROCESUL EDUCAȚIONAL - O AVENTURĂ SPRE VIITOR

Prof. Murea Ioana Silvia
Colegiul Economic "Dimitrie Cantemir" Suceava

În peisajul educațional actual, aflat într-o continuă transformare, deschiderea către inovație și noile tehnologii a devenit o necesitate fundamentală. În perioada 20–24 aprilie 2026 am participat la cursul de formare internațională Erasmus intitulat „AI Ed: Empowering the 21st Century Teacher", desfășurat în localitatea Caldas da Rainha din Portugalia. Programul a fost organizat de Asociația Edu2Grow și a reunit profesori din șapte țări europene: România, Italia, Franța, Grecia, Portugalia, Serbia și Finlanda.

Sub îndrumarea unei echipe dedicate de formatori, Alexandros, Ricardo, Victoria și Silvia, această mobilitate nu a fost doar un simplu stagiu de instruire, ci o veritabilă experiență de evoluție profesională, dialog intercultural și explorare a viitorului educației.

În prima zi discuțiile s-au concentrat pe etica utilizării AI, securitatea datelor elevilor, riscurile legate de algoritmii părtinitori și modalitățile prin care tehnologia poate stimula implicarea digitală activă a tinerilor. Ziua s-a încheiat într-o notă de apropiere culturală cu prilejul prânzului intercultural, unde diversitatea europeană a fost celebrată prin tradiții și dialog deschis.

Pentru a înțelege mai bine instrumentele disponibile, am realizat analize comparative practice între diferite modele lingvistice, observând punctele forte ale fiecăruia în optimizarea activității profesorului. În a doua parte a zilei, atenția s-a mutat pe transformarea lecțiilor clasice în experiențe interactive. Am descoperit cum pot fi integrate materialele video interactive în clasă și cum instrumentele digitale pot eficientiza planificarea didactică și stabilirea modalităților de evaluare a elevilor.

Prin tehnici de narare digitală de tip storytelling și învățare vizuală, am experimentat cum stimulii vizuali și experiențele directe devin puncte de plecare pentru lecții memorabile. Această abordare le permite elevilor să asimileze concepte complexe conectându-se emoțional și vizual cu materia, stimulându-le curiozitatea nativă și spiritul de observație.

Ziua a patra a fost dedicată metodelor de învățare activă, oferind profesorilor instrumente concrete pentru a plasa elevul în centrul propriului parcurs educativ. Am experimentat crearea facilă de materiale variate: sinteze clare, chestionare digitale captivante, hărți mentale colaborative, podcasturi și formate multimedia menite să faciliteze incluziunea tuturor elevilor, indiferent de stilul lor de învățare. Am utilizat aplicații AI utile la ore: menti.com, arena.ai, kimi.com.

Ultima zi a mobilității a adus un moment de sinteză și introspecție. Am analizat parcursul stagiului de pregătire, am completat instrumentele de evaluare a cursului și am conturat direcțiile prin care rezultatele învățării vor fi diseminate în școlile de proveniență.

Pe parcursul acestor zile intense, profesorii suceveni au dobândit o viziune complet reînnoită asupra rolului cadrului didactic în era digitală. Printre cele mai valoroase achiziții profesionale se numără:

- - *Măiestria pedagogică în dialogul cu AI*. Însușirea tehnicilor de prompt engineering pentru a genera conținut educațional personalizat, reducând timpul alocat sarcinilor repetitive în favoarea sprijinului direct acordat elevilor.

- - *Crearea de resurse atractive și incluzive.* Abilitatea de a produce podcasturi educaționale, hărți conceptuale și conținut vizual capabil să sprijine elevii cu ritmuri diferite de învățare.
- - *Cultura etică și securitatea digitală.* Înțelegerea profundă a responsabilității asociate tehnologiei, prin promovarea unei utilizări critice a AI, conștientizarea erorilor algoritmice și protejarea riguroasă a datelor.
- - *Deschiderea europeană.* Îmbogățirea competențelor de comunicare în limba engleză și integrarea unor metode pedagogice de succes observate la colegii din Finlanda, Franța, Grecia, Portugalia, Italia și Serbia.

Mobilitatea internațională la Caldas da Rainha a confirmat faptul că inteligența artificială nu înlocuiește rolul esențial al profesorului, ci îl împuternicește prin metode interactive, etică, empatie și creativitate.

BIBLIOGRAFIE

- Comisia Europeană. (2022). *Orientări etice pentru cadrele didactice privind utilizarea inteligenței artificiale (IA) și a datelor în procesul de predare și învățare.* Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Cucoș, C. (2014*). Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
- Istrate, O. (2024). *Inteligența Artificială în Educație: Ghid practic pentru profesori*. București: Editura Universitară.

Integrarea abordării STEAM în educația timpurie prin proiecte interdisciplinare

Prof. înv. preșc.: NASTASI ELENA
Unitatea de învățământ: G.P.P. ”PRICHINDEL” – SUCEAVA

Prezenta lucrare evidențiază valențele formative ale abordării interdisciplinare de tip STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) în învățământul preșcolar, ca pilon fundamental în stimularea performanței timpurii. Lucrarea valorifică fundamentul teoretic al învățării prin descoperire și propune un model de bună practică bazat pe o activitate integrată centrată pe tema „Scriitorii și cărțile”. Prin alternarea experimentului științific cu tehnologia mesei luminoase, designul ingineresc de realizare a unui obiect experimental (cartea) și rigoarea matematică a codificării, preșcolarii își dezvoltă gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor. Finalitatea activității relevă faptul că abordarea STEAM sporește motivația intrinsecă a copiilor și transformă învățarea într-un proces viu, aplicat și orientat spre excelență cognitivă și socio-emoțională.

Educația preșcolară contemporană traversează o perioadă de profundă redefinire, în care accentul se mută definitiv de pe simpla transmitere și stocare de informații către dezvoltarea de competențe transversale, adaptate societății cunoașterii. Actualul Curriculum pentru educație timpurie promovează cu prioritate transdisciplinaritatea și abordarea integrată a conținuturilor. Copilul mic nu percepe lumea înconjurătoare fragmentat, pe discipline rigide, ci ca pe un întreg, plin de sensuri care așteaptă să fie decodificate. În întâmpinarea acestei particularități de dezvoltare vine paradigma STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), un cadru metodologic inovator care propune corelarea organică a științelor precise cu artele și dimensiunea umanistă.

Integrarea abordării STEAM la grupa de grădiniță nu presupune tehnologizarea excesivă sau utilizarea unor concepte abstracte, ci mai degrabă cultivarea unei atitudini de cercetător. Preșcolarul este, prin natura sa, un explorator ghidat de o curiozitate maximă. Prin designul unor contexte de învățare interdisciplinare, abordarea STEAM valorifică această curiozitate, transformând „de ce-urile” cotidiene în ipoteze de lucru, iar manipularea materialelor din mediul apropiat în act de creație inginerească. Astfel, prin îmbinarea științei cu tehnologia elementară, ingineria intuitivă, expresia artistică și logica matematică, se asigură o învățare profundă, cu sens, care stimulează performanța intelectuală încă de la cele mai fragede vârste.

Fundamentul psihopedagogic al integrării științelor în grădiniță se sprijină pe teoriile constructiviste ale învățării. Jean Piaget sublinia faptul că structurile cognitive ale copilului se construiesc prin acțiune directă cu obiectele, prin procese succesive de asimilare și acomodare. În mod similar, Maria Montessori a demonstrat că „mâna este instrumentul inteligenței umane”. Pentru ca un concept să devină achiziție stabilă, preșcolarul trebuie să aibă posibilitatea de a-l pipăi, de a-l transforma, de a-i testa limitele și proprietățile.

În acest cadru, experimentul științific devine o metodă didactică activ-participativă de o valoare formativă excepțională. Depășind statutul de simplă demonstrație realizată de cadrul didactic, experimentul centrat pe copil îl plasează pe acesta în rolul de actor principal al propriei formări. Prin intermediul experimentului, preșcolarii învață să observe sistematic, să facă predicții („ce crezi că se va întâmpla dacă...?”), să manipuleze variabile simple, să înregistreze mental sau prin simboluri rezultatele și să verbalizeze concluziile.

Această metodologie dezvoltă nu doar procesele cognitive complexe – analiza, sinteza, compararea și generalizarea –, ci și flexibilitatea gândirii și toleranța la frustrare în fața unui rezultat neașteptat. Atunci când activitatea experimentală este integrată într-un scenariu didactic mai larg, care implică rezolvarea unei probleme reale (cum ar

fi asamblarea sau crearea unui obiect), ea activează competențe inginerești timpurii. Copiii sunt puși în situația de a planifica, de a alege materialele potrivite în funcție de proprietățile fizice descoperite și de a lucra colaborativ. Prin urmare, învățarea prin descoperire și experimentul nu reprezintă doar modalități de acumulare a unor cunoștințe din mediul înconjurător, ci instrumente esențiale prin care grădinița cultivă autonomia în gândire și excelența în acțiune.

Pentru a transpune reperele teoretice ale paradigmei STEAM într-un context aplicat, voi prezenta o activitate integrată, desfășurată la grupa mare – ”Scriitorii și cărțile” ce a reunit activități pe centre de interes (ALA) și activități pe domenii experiențiale (ADE), înglobând Domeniul Științe (DȘ - Experiment) și Domeniul Om și Societate (DOS - Activitate practică / Joc de rol).

Tema săptămânii: ,,Popas în lumea cărților”

Tema activităţii integrate: *“Scriitorii și cărțile”*

Elementele componente ale activităţii integrate:

ALA - „Micii scriitori” :

A –”Coperta cărții” – lipire după cod

B – ”Detectivii de sunete și cuvinte” – elemente de comunicare orală

N.A. – ”Cuvinte fermecate” – scriere după model la masa luminoasă

Activităţi pe domenii experenţiale:

DȘ: ”lumea minunată a hârtiei” - experiment

DOS: ”la tipografie” – joc de rol

Scopul activităţii:

- Sistematizarea cunoştinţelor copiilor referitoare la cărți prin valorificarea unor capacități intelectuale și deprinderi practic-aplicative, însușite în contexte de învățare variate;

Obiective operaţionale:

- să aplice elementele decorative pe copertă, respectând codul indicat;
- să asocieze fiecărei litere de pe pagină imaginile ale căror denumire începe cu sunetul corespunzător;
- să scrie după model cuvintele date (titlul, numele copiilor, cuvinte sugerate de imagini);
- să compare transformările hârtiei în contact cu apa;
- să prezinte concluzii în urma experimentului desfășurat;
- să grupeze foile după mărime;
- să asambleze paginile pentru a obține o carte;
- să comunice cu ceilalți parteneri de joc, folosind un limbaj adecvat rolului îndeplinit;

Strategii didactice:

- Metode şi procedee: conversaţia, observaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, munca independentă și de grup, munca în perechi, cvintetul

- Resurse materiale: carte, plicuri cu sarcini de lucru, bucățele de hârtie diferite (foaie alba, șervețel, carton), vase cu apă, fișe de lucru, jetoane-imagini, șabloane cuvinte, culori, lipici, diverse perforaţii, ață
- Forme de organizare: frontal, individual, perechi, grupe

Elemente de joc: surpriza, aplauze, mânuirea materialelor;

Captarea atenţiei și declanșarea motivației s-au realizat prin introducerea unui element surpriză cu un puternic impact vizual: o carte interactivă, tridimensională (cu ferestre și secrete). Descoperirea acesteia a trezit curiozitatea copiilor, aceștia găsind în interiorul ei indiciile, materialele și sarcinile de lucru repartizate pentru întreaga activitate.

Dimensiunea Științifică (Science) a fost pilonul central în cadrul activității de Domeniul Științe (DȘ). Prin experimentul „Lumea minunată a hârtiei”, micii cercetători au primit trei mostre de materiale: șervețel de masă, foaie de hârtie albă (tip xerox) și carton. Sarcina a fost de a testa comportamentul acestora la contactul cu apa. Prin manipulare directă și observare sistematică, copiii au constatat grade diferite de absorbție și rezistență: șervețelul s-a dizolvat aproape instantaneu, hârtia simplă s-a înmuiat rapid, în timp ce cartonul a reținut cel mai bine forma fizică inițială. Corelând aceste date științifice cu realitatea înconjurătoare, preșcolarii au dedus logic structura unei cărți reale: paginile interioare sunt flexibile (din hârtie normală, optimă pentru tipar), iar copertele sunt rigide (din carton), având rol de protecție a conținutului.

Dimensiunea Tehnologică (Technology) și Matematică (Mathematics) s-au manifestat, în special, în etapa activităților pe centre de interes (ALA): copiii au experimentat utilizarea mesei luminoase ca instrument tehnologic suport, ce proiectează lumina difuză din fundal pentru a facilita trasarea precisă a cuvintelor după model. Totodată, componenta matematică a fost activată prin sarcini de decodificare: preșcolarii au decorat copertele viitoarelor cărți respectând cu strictețe un cod algoritmic dat (alternanța unor simboluri). De asemenea, copiii au generat conținut pentru pagini, realizând asocieri fonetice între imagini și sunetul inițial al cuvintelor.

Dimensiunea Inginerească (Engineering) a prins viață în cadrul activității practice de Domeniul Om și Societate (DOS). Copiii au părăsit rolul de observatori și au intrat în cel de „constructori de carte”. Organizați în micro-echipe, aceștia au avut de rezolvat o problemă de design de produs: asamblarea paginilor realizate anterior într-un obiect unitar și funcțional. Procesul a implicat parcurgerea unor pași tehnologici clari:

1. Sarcina matematică preliminară: Sortarea și gruparea paginilor în funcție de mărime (seriere) și numerotarea lor crescătoare.

2. Actul inginerecesc: Alinierea perfectă a perforațiilor, trecerea firului textil prin orificii (coordonare oculo-motorie fină prin șnuruire) și asigurarea nodului pentru stabilitatea structurii.

3. Finisarea: Aplicarea copertei din carton și lipirea elementelor de siguranță.

Dimensiunea Artistică (Arts) și Evaluarea au asigurat încheierea circulară a activității.

Pentru fixarea cunoștințelor, am utilizat o tehnică inovatoare de baze de date literare: cvintetul pe tema „Cartea”. Această poezie cu structură fixă din 5 rânduri a forțat copiii să sintetizeze cognitiv și artistic tot ce au învățat: un substantiv (Cartea), două adjective (Minunată, rezistentă), trei acțiuni cu cartea (Învățând, bucurând, citind), o propoziție-cheie (Ea este un bun prieten) și un cuvânt de sinteză (Cunoaștere).

Implementarea acestei activități integrate de tip STEAM la grupa mare a demonstrat că abordarea transdisciplinară creează un cadru propice pentru stimularea performanţei și excelenței în educație.

În concluzie, activitatea bazată pe filozofia STEAM demonstrează că, la vârsta preșcolară, performanța se obține atunci când granițele dintre știință, matematică, artă și tehnologie dispar, lăsând loc unui proces natural de explorare. Transformând grupa de grădiniță într-un laborator de cercetare și într-un atelier de design, cadrele didactice pot asigura o educație de înaltă calitate, care pregătește preșcolarii pentru provocările viitorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Ministerul Educației Naționale, (2019). Curriculum pentru educația timpurie, București.

2. Bocoș, M., (2013). *Instruire interactivă. Repere pentru o didactică activă*, Editura Polirom, Iași.

4. Ciolan, L., (2008). *Învățarea integrată. Fundamente psihopedagogice*, Editura Polirom, Iași.

5. ***, STEAM Education: Engaging Students in Science, Technology, Engineering, Arts, and Math, Academic Research Journals, 2021.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

Profesor educator: Neamțu Cristina
CSEI „Sf Andrei” Gura Humorului

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este un proces pe tot parcursul vieții, care începe cu pregătirea inițială pe care o primesc profesorii și continuă până la pensionare. Importanța dezvoltării profesionale a cadrelor didactice provine din faptul că profesorii sunt cei mai importanți agenți ai schimbării în sistemul educațional. Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice îi ajută să devină profesori mai buni prin dobândirea de noi abilități și îmbunătățirea competențelor lor. (AbdulRab, 2023)

În cadrul competențelor din secolul XXI a domeniului cognitiv sunt incluse competențe legate de procese și strategii cognitive, cunoștințe și creativitate, de exemplu gândirea critică, raționamentul și argumentarea. În ceea ce privește domeniul intrapersonal, competențele și abilitățile se referă la convingerile și motivația în învățare, metacogniție și învățarea autoreglementată. De asemenea domeniul interpersonal include competențe legate de colaborare și leadership, de exemplu comunicarea eficientă și responsabilitatea. Astfel de competențe nu sunt noi; ele sunt recunoscute pe scară largă de secole. (Haug & Mork, 2021)

Calitatea profesorului reflectă: a) stabilitatea conceptelor pedagogice implicate în formarea-dezvoltarea permanentă a personalității cadrului didactic; b) complexitatea și profunzimea competențelor pedagogice proiectate și dobândite în timp, la nivel individual și social (comunitar, deontologic, cultural); c) consistența statutului deontologic asumat și a rolurilor pedagogice extinse în timp; d) superioritatea studiilor pedagogice parcurse în ciclurile universitare consacrate, de licență și masterat (didactic), cu deschideri și spre doctorat (profesional și academic). (Cristea, 2022)

Politica educației adoptată promovează „un management al programelor de formare” a cadrelor didactice, inițială și continuă, structurată la nivelul unui curriculum pedagogic comun, necesar profesorilor de la toate treptele de învățământ (preșcolar, primar, secundar gimnazial, liceal și profesional, universitar/licență, masterat, doctorat) și de la toate disciplinele de învățământ (Limba română, Limba străină, Istorie, Geografie, Economie, Psihologie etc.; Matematică, Informatică, Fizică, Chimie, Biologie etc.; Educație tehnologică, Educație estetică/Muzică, Arte plastice etc., Educație fizică etc.) (Cristea, 2022)

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, inițială și continuă, susținută la nivel de politică a educației este validată pedagogic – prin curriculumul pedagogic universitar comun profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ – și juridic, prin deciziile de ordin normativ adoptate legislativ (Legea învățământului etc.). (Cristea, 2022)

Curriculumul pedagogic universitar este validat pedagogic în funcție de modelul cultural construit în raport de competențele pedagogice angajate, care pot fi dobândite și perfecționate în timp concentric, în condiții de formare-dezvoltare inițială și continuă. Competențele pedagogice definesc obiectivele psihologice, generale și specifice ale procesului de formare-dezvoltare inițială și continuă a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ. Ele vizează înțelegerea și analiza-sinteza problematicii educației specificată în cadrul instruirii, aplicată eficient, flexibil, critic, inovator în activitatea de proiectare curriculară la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Sunt dobândite și perfecționate la nivelul produsului, obținut prin asimilarea, interiorizarea și valorificarea cunoștințelor pedagogice de bază: a) teoretice – concepte, modele, axiome, legi, principii, referitoare la educație/instruire/proiectare curriculară a educației și a instruirii; b) aplicative – deprinderi și priceperi de rezolvare de probleme și situații-problemă pedagogice, școlare și extrașcolare, didactici generale și particulare; c) condiționale – valorile pedagogice generale (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) și atitudinile

psihologice (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) pozitive, care condiționează interiorizarea și utilizarea eficientă extinsă și permanentă a tuturor cunoștințelor pedagogice teoretice și aplicative necesare pe tot parcursul carierei didactice. (Cristea, 2022)

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice are un caracter deschis, confirmat teoretic și practic, conceptual și organizațional (instituțional), în condițiile unui proces de formare inițială și continuă, care implică învățarea/autoînvățarea de calitate, extinsă și profundă, reactivă, productivă, proactivă, durabilă pe tot parcursul carierei didactice. Este determinată de modelul care validează cultura pedagogică a profesorului. (Cristea, 2022)

Educația desemnează un domeniu important al societății, factor care ridică mai multe probleme ce se reflectă în întregul proces de predare. Capacitatea profesorului de a fi plăcut, de a motiva elevii, de a-i ajuta să înțeleagă și să asimileze informațiile primite, depinde de calitatea predării și a învățării. De asemenea se poate menționa că un profesor bun și eficient trebuie să sprijine elevii, să prezinte empatie, înțelegere față de elevi, dar și să utilizeze cel mai adesea creativitatea. Pentru o învățare eficientă a elevilor este nevoie de o predare potrivită atât elevilor din învățământul de masă cât și cel special. (Lupascu et al., 2014)

Educația este inundată de teorii despre cum învață cel mai bine elevii și cum predau cel mai bine profesorii, cel mai adesea susținute de inevitabilele cercetări care „demonstrează” cazul în cauză. Dar ce pot face profesorii pentru a găsi dovada în pragul realității și cum îi poate ajuta acest lucru într-o după-amiază ploioasă de miercuri? Pornind de la o gamă largă de teorii și strategii educaționale recente și populare, Tom Bennett subliniază cât de mult din ceea ce credem că știm în școli nu a fost „dovedit” în niciun sens semnificativ. El îi inspiră pe profesori să decidă singuri ce este cu adevărat educația bună și rea, împuternicindu-i ca profesioniști și sporindu-le încrederea atât în sala de clasă, cât și în sala profesorilor. (Bennett, 2013)

Una dintre figurile principale ale sistemului educațional este, fără îndoială, profesorul, de la care se așteaptă să contribuie semnificativ la un mediu de învățare calificat, atât prin competențe profesionale, cât și prin caracteristici personale. (Berkant & Baysal, 2017)

De asemenea este foarte importantă practicarea analizei SWOT în ceea ce privește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în procesul de învățământ, însemnând evaluarea atât a factorilor interni (puncte forte și puncte slabe), cât și a celor externi (oportunități și amenințări). (AlMarwani, 2020)

AlMarwani mai precizează că profesorii au nevoie de abilități de gândire critică pentru a oferi o instruire eficientă și pentru a gestiona clasa. Prin urmare, este necesar să se cultive aceste abilități la profesori. De asemenea profesorii stagiari bine pregătiți ar trebui să fie capabili să demonstreze abilități de gândire critică, care sunt considerate pe scară largă printre cele mai esențiale abilități care trebuie dobândite de către indivizi în secolul XXI. În plus, cultivarea abilităților de gândire critică este un obiectiv principal al oricărui program de învățământ superior și o competență cheie a educației pentru dezvoltare durabilă. (AlMarwani, 2020)

În ceea ce privește profesorii din diferite generații, se poate preciza că fiecare generație are propria experiență, expertiză și așteptări. Se consideră că asemănările lor în ceea ce privește valorile practice, atitudinile, alegerile, așteptările, percepțiile și comportamentele constau în experiențe istorice, economice și sociale identice sau similare. (Polat et al., 2019)

Deoarece este dificil de determinat ce ani acoperă o generație, există diferite clasificări ale generațiilor care acoperă perioade de timp diferite și uneori sub denumiri diferite. Clasificările utilizate în mod obișnuit includ: Generația Silențioasă (Veterani): 1925-1944, Baby Boomers: 1945-1964, Generația X: 1965-1980 și Generația Y: 1981-2000. (Polat et al., 2019)

Generația Baby Boomers este formată din persoane născute între 1945 și 1964, deci din perioada imediat următoare sfârșitului celui de-al doilea Război Mondial, și sunt definite ca fiind mulțumite, emoționale, loiale și cu un atașament față de autoritate, tradiții și cultură. Această generație trăiește pentru a munci și este considerată dependentă de muncă, auto-motivată, rezistentă la schimbare. (Polat et al., 2019)

Generația X este formată din persoane născute între 1965 și 1980. Aceștia prioritizează individualismul și sunt considerați sensibili la problemele sociale, certăreți, gânditori globali și dedicați muncii. Încearcă să-și echilibreze viața profesională cu viața privată și au respect pentru diferite stiluri de viață și diversitatea culturală. (Polat et al., 2019)

Generația Y este formată din cei născuți între 1981 și 2000 și prin urmare, a crescut cu tehnologia; prin urmare, aceștia acordă o importanță semnificativă tehnologiei în viața lor. Primul lucru care ne vine în minte la această generație este tendința lor către tehnologie. Ei își folosesc abilitățile tehnologice în mod creativ pentru a-și îmbunătăți sarcinile și pentru a atinge rezultatele dorite. (Polat et al., 2019)

În prezent, aproape nimeni nu se poate lipsi de utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC). Acestea au pătruns, fără îndoială, în toate sferele vieții umane. (Klimov, 2012)

Dezvoltarea durabilă include bunăstarea socială, care depinde de educație. Tehnologia informației a apărut pentru a răspândi cunoștințe comune și este o forță motrice principală în spatele reformelor în educație. Introducerea de noi instrumente de învățare asistată de tehnologie, cum ar fi dispozitivele mobile, tablele inteligente, , tabletele, laptopurile, simulările, vizualizările dinamice și laboratoarele virtuale, a modificat educația în școli și instituții. s-a dovedit a fi una dintre cele mai rentabile metode de educare a creierelor tinere. De asemenea, este un mecanism robust pentru integrarea unei de talie mondială pentru toată lumea. (Haleem et al., 2022)

Companiile încearcă în mod continuu să creeze soluții noi pentru a extinde pentru persoanele care nu pot obține facilități educaționale adecvate. Rețelele sociale ca instrument de învățare au parcurs un drum lung. Un număr mare de profesori utilizează rețelele sociale ca element esențial al experienței generale de e-learning. Este un loc critic pentru schimbul de informații despre subiecte cruciale în zilele noastre. Pe lângă capacitatea de a comunica informații oriunde și oricând, site-urile de socializare sunt, de asemenea, o sursă fantastică de formare a unor posibilități de creare de rețele pentru a stabili și eventual, noi locuri de muncă. (Haleem et al., 2022)

Instrucțiunile tradiționale din sala de clasă nu reușesc să ofere un mediu de învățare imediat, evaluări mai rapide și o implicare sporită. În schimb, instrumentele și tehnologia umple acest gol. Unele dintre eficiențele oferite de astfel de tehnologii sunt pur și simplu de neegalat de metodologiile tradiționale de învățare.

Este de menționat faptul că îmbinarea tehnologiei și a metodei tradiționale ar face mai captivantă și eficientă predarea la sala de clasă atât în învățământul de masă dar mai ales în învățământul special.

BIBLIOGRAFIE

AbdulRab, H. (2023). Teacher Professional Development in the 21st Century. *African Journal of Education and Practice*, *9*(4), 39–50. https://doi.org/10.47604/ajep.2237 accesat 26.09.2025

AlMarwani, M. (2020). Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, *38*, 100741. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100741 accesat 28.09.2025

Bennett, T. (2013). *Teacher proof: Why research in education doesn't always mean what it claims, and what you can do about it*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203782293 accesat 27.09.2025

Berkant, H. G., & Baysal, S. (2017). *The Implementation Of Graduate Education To Professional Performance: Teachers' Perspectives*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.824816 accesat 27.09.2025

Cristea, S. (2022). *The Professional Development of Teaching Staff*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.7271253 accesat 27.09.2025

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, *3*, 275–285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004 accesat 28.09.2025

Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, *100*, 103286. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286 accesat 26.09.2025

Klimov, B. F. (2012). ICT Versus Traditional Approaches to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *47*, 196–200. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.638 accesat 28.09.2025

Lupascu, A. R., Pânisoară, G., & Pânisoară, I.-O. (2014). Characteristics of Effective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *127*, 534–538. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305 accesat 26.09.2025

Polat, S., Çelik, Ç., & Okçu, Y. (2019). School Administrators' Perspectives on Teachers From Different Generations: SWOT Analysis. *Sage Open*, *9*(3), 2158244019861499. https://doi.org/10.1177/2158244019861499 accesat 27.09.2025

Învățarea vizibilă: Rolul profesorului, al feedbackului și al autoreglării în susținerea progresului școlar

Director, Prof. Drd. Nichifor Magdalena Gabriela, Liceul Teoretic Filadelfia
Consilier școlar, Prof. Dr. Pojoga Simona, Liceul Teoretic Filadelfia

Rezumat

Articolul analizează principiile învățării vizibile, din perpsectiva lui John Hattie și implicațiile acestora pentru proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului didactic. Din această perspectivă, învățarea devine vizibilă atunci când obiectivele și criteriile de reușită sunt explicite, profesorul urmărește dovezi ale progresului, iar elevul înțelege ce știe, ce are de învățat și ce strategii îl pot ajuta să progreseze. Sunt discutate rolul profesorului ca evaluator al propriului impact, importanța climatului relațional și a dialogului, feedbackul orientat spre sarcină, proces și autoreglare, precum și strategiile metacognitive care sprijină autonomia elevului. Concluzia centrală este că eficiența predării nu poate fi apreciată doar prin conținuturile parcurse, ci prin dovezile de învățare și progres obținute de elevi.

Cuvinte-cheie:

învățare vizibilă, feedback, autoreglare, evaluare formativă, profesor expert, progres școlar

1. Introducere

Una dintre întrebările fundamentale ale educației se referă la ce anume au nevoie cu adevărat elevii ca să măsoare progres. O abordare centrată exclusiv pe predare poate conduce la impresia că parcurgerea conținuturilor reprezintă, în sine, dovada reușitei. Perspectiva învățării vizibile propune o schimbare de accent: în centrul activității școlare se află elevul, fiind evidențiate deopotrivă cele două perspective: ceea ce elevii învață efectiv și măsura în care intervențiile profesorului contribuie la progresul lor. Învățarea este „vizibilă” atunci când profesorul poate identifica ce înțeleg elevii, iar elevii pot recunoaște scopul activității și își pot monitoriza evoluția.

Această abordare presupune o cultură profesională în care cadrele didactice își analizează critic impactul, solicită feedback și adaptează instruirea în funcție de dovezi. În același timp, elevii sunt sprijiniți să devină participanți activi la propria formare, să își stabilească obiective, să aleagă strategii și să învețe din greșeli. Prin urmare, succesul educațional nu se reduce la performanța imediată, ci include dezvoltarea autonomiei, a perseverenței, a capacității de reflecție și a dorinței de a continua învățarea.

2. Profesorul ca agent al schimbării și evaluator al impactului

În cadrul învățării vizibile, rolul profesorului depășește funcția tradițională de transmițător de informații. El este privit ca un agent al schimbării, care își asumă responsabilitatea pentru efectele pe

care activitatea sa le produce asupra învățării elevilor. Criteriul de referință nu mai este calitatea expunerii sau volumul de conținut acoperit, ci impactul demersului didactic asupra progresului celor care învață.

Această poziție se sprijină pe o convingere fundamentală: progresul elevilor poate fi influențat în mod semnificativ prin decizii didactice deliberate, iar diferențele dintre rezultate nu pot fi atribuite exclusiv factorilor externi, precum originea socioeconomică sau aptitudinile presupuse înnăscute. Fără a minimaliza rolul acestor variabile, perspectiva

învățării vizibile subliniază că profesorul dispune de pârghii reale de intervenție, iar utilizarea lor conștientă face diferența între o predare eficientă și una doar aparent eficientă.

Aceste decizii se concretizează într-o succesiune de acțiuni interdependente. În primul rând, profesorul formulează obiective clare, care specifică ce urmează să înțeleagă și să poată face elevii la finalul secvenței de învățare. În al doilea rând, selectează sarcini adecvate, a căror dificultate se plasează într-o zonă de provocare accesibilă, suficient de exigentă pentru a stimula efortul cognitiv, dar nu atât de dificilă încât să genereze blocaj. În al treilea rând, monitorizează constant înțelegerea elevilor, folosind întrebări, observații și evaluări formative care oferă informații despre procesul de învățare, nu doar despre rezultatul final. Profesorul își ajustează demersul didactic în funcție de feedbackul primit de la elevi.

Esențial este însă ultimul element al acestui ciclu: disponibilitatea de a modifica demersul atunci când dovezile indică absența progresului. Profesorul reflexiv tratează strategiile didactice ca ipoteze supuse verificării, nu ca proceduri validate definitiv. Atunci când datele arată că elevii nu înțeleg, el nu atribuie automat dificultatea lipsei de interes sau de capacitate a acestora, ci își reexaminează propria intervenție: explicațiile, exemplele, ritmul sau tipul de sarcini propuse. Această atitudine, centrată pe evaluarea propriului impact, reprezintă una dintre trăsăturile definitorii ale practicii pedagogice eficiente în cadrul învățării vizibile.

Profesorul expert îmbină cunoașterea solidă a disciplinei cu abilitatea de a organiza conținuturile, de a anticipa dificultăți și de a explica ideile la niveluri diferite de complexitate. El urmărește atât învățarea de suprafață, însușirea informațiilor, termenilor și procedurilor de bază, cât și învățarea profundă, care implică stabilirea de relații, explicarea conceptelor și transferul cunoștințelor în contexte noi. În acest proces, erorile nu sunt tratate ca dovezi definitive ale incapacității, ci ca informații utile pentru identificarea neînțelegerilor și planificarea intervențiilor.

Un element important este disponibilitatea profesorului de a privi lecția prin ochii elevilor. Întrebarea profesională nu este doar „Am predat ceea ce mi-am propus?”, ci și „Ce dovezi arată că elevii au înțeles și ce trebuie să fac în continuare?”. O astfel de orientare reduce riscul de a confunda respectarea planificării cu obținerea învățării. De asemenea, încurajează colaborarea între profesori, analiza practicilor și folosirea datelor formative pentru îmbunătățirea activității individuale și colective.

3. Proiectarea didactică pornind de la învățarea dorită

Planificarea eficientă începe cu identificarea achizițiilor anterioare ale elevilor. Cunoștințele și reprezentările deja formate influențează felul în care este interpretată informația nouă; de aceea, profesorul are nevoie să afle ce știu elevii, ce pot realiza independent și ce concepții eronate pot împiedica înțelegerea. În spiritul principiului atribuit lui Ausubel, instruirea trebuie să țină seama de ceea ce elevul

știe deja, iar activitățile noi trebuie conectate cu aceste achiziții. În acest context evaluarea inițială nu are doar rol constativ, ci mai degrabă rol proiectiv. Profesorul pornește în explorarea conținuturilor didactice împreună cu elevii, care sunt ghidați să intre în rolul de profesor, pornind de la ceea ce elevii știu, de la experiențele lor anterioare.

O proiectare coerentă corelează patru elemente: nivelul inițial al elevilor, rezultatele urmărite, dovezile prin care va fi recunoscut progresul și participarea colaborativă în planificarea conținuturilor de învățare. Proiectarea didactică inversă pornește de la criteriile de reușită și de la rezultatele dorite, apoi stabilește obiectivele, activitățile și resursele necesare. Astfel, elevii pot înțelege ce se așteaptă de la ei, iar profesorul poate selecta sarcini care oferă informații relevante despre învățare.

Comunicarea obiectivelor educaționale reprezintă una dintre condițiile esențiale ale învățării vizibile. Pentru a avea efect asupra învățării, obiectivele trebuie formulate într-un limbaj accesibil elevilor, evitând jargonul curricular, și corelate cu criterii concrete de reușită, care descriu observabil ce înseamnă o performanță adecvată. Rolul obiectivelor poate fi urmărit pe întreaga durată a secvenței didactice. La început, elevii au nevoie să afle nu doar ce vor învăța, ci și de ce este important, deoarece această explicitare conferă sens activității și poate susține motivația intrinsecă, prin conectarea noilor conținuturi cu cunoștințele anterioare și cu situații relevante. Pe parcurs, obiectivele funcționează ca ancore pentru exersare și verificare: elevii primesc oportunități de a aplica ceea ce învață, de a primi feedback și de a-și corecta traseul înainte ca neînțelegerile să se consolideze. La final, revenirea la obiective permite o evaluare comună a ceea ce a fost atins și a ceea ce necesită consolidare, transformând încheierea lecției dintr-un moment formal într-o ocazie de reflecție metacognitivă.

Criteriile clare au, totodată, o funcție importantă în dezvoltarea autoreglării. Atunci când elevii cunosc standardul către care tind, pot formula ținte personale provocatoare, dar realiste, calibrate în raport cu nivelul lor actual de pregătire. Această orientare către progres individual reduce dependența de comparația socială permanentă, care tinde să încurajeze evaluarea propriei valori prin raportare la ceilalți, nu la propria evoluție. Astfel, atenția se deplasează de la întrebarea „Unde mă situez față de colegi?” către întrebarea „Unde mă aflu în raport cu propriul criteriu de reușită și ce pași îmi rămân de parcurs?”, ceea ce favorizează atât implicarea, cât și percepția de control asupra propriei învățări.

4. Climatul clasei, dialogul și relația profesor–elev

Învățarea presupune disponibilitatea de a recunoaște ceea ce nu este încă înțeles, de a pune întrebări și de a încerca strategii noi. Pentru ca acest proces să se desfășoare, elevii trebuie să se simtă în siguranță să spună „nu știu” sau „am nevoie de ajutor”, fără teama umilirii ori a sancțiunii disproporționate. Un climat grijuliu, bazat pe respect, integritate, considerație și competență, susține participarea și asumarea unor provocări intelectuale.

Relația pozitivă nu înseamnă renunțarea la așteptări, ci combinarea căldurii și empatiei cu standarde ridicate și sprijin adecvat. Profesorul încearcă să înțeleagă perspectiva elevului, să identifice obstacolele și să comunice încrederea că progresul este posibil. În acest cadru, greșeala devine o etapă a învățării, iar feedbackul este perceput ca sprijin pentru îmbunătățire, nu ca judecată asupra valorii personale.

Elevii formulează întrebări, răspund la întrebările celorlalți, compară explicații și construiesc pe baza ideilor colegilor. Rolul profesorului este să asculte raționamentele, să solicite justificări și să adapteze intervențiile în funcție de ceea ce relevă conversația. Dialogul are valoare educațională atunci când este legat de obiectivele lecției, permite explorarea alternativelor și conduce la clarificarea înțelegerii, nu când se reduce la o succesiune de întrebări cu răspunsuri asimilate anterior.

5. Feedbackul ca mecanism de reglare a învățării

Feedbackul este una dintre componentele esențiale ale evaluării formative, deoarece oferă informații despre distanța dintre nivelul actual („unde sunt”) și cel dorit („unde trebuie să fiu”) și indică pașii următori („cum pot ajunge acolo”). Pentru a fi util, trebuie să fie oportun, specific, inteligibil și raportat la nevoia reală a elevului. Comentariile generale precum „bravo” sau „trebuie să te străduiești mai mult” pot transmite încurajare, dar oferă puține indicații despre ce a fost realizat corect și cum poate fi îmbunătățită activitatea.

Pot fi distinse trei niveluri cu valoare directă pentru învățare. Feedbackul la nivelul sarcinii clarifică dacă răspunsul sau produsul este corect și ce informații lipsesc. Feedbackul la nivelul procesului se concentrează pe strategiile folosite, pe relațiile dintre idei și pe modalitățile de identificare și corectare a erorilor. Feedbackul pentru

autoreglare îl ajută pe elev să își monitorizeze efortul, să își evalueze progresul și să decidă ce acțiune urmează. Lauda orientată exclusiv spre persoană poate distrage atenția de la sarcină și poate încuraja nevoia de aprecierea externă.

În practică, feedbackul poate fi organizat în jurul întrebărilor: „Încotro mă îndrept?”, „Cum mă descurc?”, „Care sunt obiectivele mele?”, „Ce progres fac?”, „Care este pasul următor?”, „Cum pot folosi feedbackul ca să progresez?”. Aceste întrebări conectează obiectivele, dovezile progresului și acțiunile viitoare. Feedbackul eficient nu oferă întotdeauna soluția completă; uneori, o întrebare bine aleasă sau un indiciu îi permite elevului să descopere singur eroarea și să își consolideze controlul asupra învățării. În mod similar, profesorul are nevoie de feedback din partea elevilor pentru a verifica dacă explicațiile, exemplele și sarcinile au produs efectul intenționat.

6. Metacogniție, diferențiere și autonomie

Dezvoltarea autonomiei presupune predarea explicită a strategiilor de învățare, nu doar transmiterea conținuturilor. Printre acestea se numără stabilirea obiectivelor, planificarea timpului, luarea de notițe, structurarea informației, autoinstruirea, autoevaluarea, automonitorizarea, revizuirea notițelor și solicitarea de ajutor. Elevii au nevoie să învețe cum să procedeze atunci când nu mai știu ce au de făcut: să identifice problema, să aleagă o strategie, să verifice rezultatul și să încerce o alternativă.

Metacogniția presupune conștientizarea propriului mod de a gândi și capacitatea de a regla acest proces. Profesorul poate susține această dezvoltare prin modelarea cu voce tare a pașilor de rezolvare, prin întrebări de reflecție și prin solicitarea de explicații privind alegerea unei strategii. Exersarea deliberată, cu un scop clar și cu atenție la calitatea efortului, este mai valoroasă decât repetarea mecanică a sarcinilor fără analiza progresului.

Diferențierea eficientă nu înseamnă etichetarea elevilor drept „buni” sau „slabi”, ci adaptarea sprijinului la nivelul de înțelegere și la etapa de competență: începător, capabil sau expert. Evaluarea formativă frecventă și gruparea flexibilă permit profesorului să ofere explicații suplimentare, sarcini de consolidare ori provocări mai complexe. De asemenea, conținuturile pot fi prezentate verbal, vizual și prin exemple variate, cu atenție la evitarea informațiilor irelevante care încarcă memoria de lucru. Diversificarea trebuie să servească obiectivului de învățare, nu să presupună automat că fiecare elev are un stil fix căruia trebuie să i se adapteze predarea.

7. Implicații pentru practica educațională

Aplicarea principiilor învățării vizibile poate fi organizată în jurul unui ciclu continuu: clarificarea obiectivelor, identificarea achizițiilor inițiale, proiectarea sarcinilor, colectarea dovezilor, oferirea feedbackului și ajustarea instruirii. La nivelul fiecărei unități de învățare, echipa didactică poate discuta patru întrebări: Ce trebuie să știe și să poată face elevii? Cum vor demonstra că au învățat? Ce intervenții sunt necesare pentru cei care întâmpină dificultăți și pentru cei pregătiți să avanseze? Cum vor fi utilizate informațiile despre progres pentru îmbunătățirea practicii de învățare?

Acest demers cere o cultură școlară colaborativă, în care profesorii discută despre dovezi ale învățării, nu doar despre parcurgerea curriculumului sau comportamentul elevilor. Documentele de planificare, lucrările elevilor, răspunsurile orale, autoevaluările și rezultatele evaluărilor formative pot deveni surse de informații pentru decizii didactice. Totuși, simpla colectare a datelor nu garantează progresul: acestea trebuie interpretate și urmate de intervenții adecvate. Dacă elevii nu învață printr-o abordare, repetarea identică a aceleiași metode poate fi insuficientă; profesorul trebuie să regândească explicația, exemplul, sarcina sau sprijinul oferit.

8. Concluzii

Învățarea vizibilă oferă un cadru de reflecție asupra calității predării și asupra responsabilității comune pentru progresul elevilor. Profesorul eficient urmărește impactul propriei activități, proiectează pornind de la achizițiile inițiale și de la rezultate clar definite, construiește un climat relațional sigur și folosește feedbackul pentru a orienta pașii următori. Elevul, la rândul său, este sprijinit să își înțeleagă obiectivele, să își monitorizeze progresul și să folosească strategii potrivite.

În concluzie, criteriul central al reușitei școlare nu este doar faptul că profesorul a predat, ca un furnizor de informații, ci existența unor dovezi că elevii au învățat și au progresat. O școală orientată spre învățare dezvoltă rutine de reflecție, dialog profesional și ajustare continuă a practicii, păstrând simultan așteptări ridicate și sprijin adaptat nevoilor fiecărui elev.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE;

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. National Academy Press. • Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. • Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori (C. Dumitru, trad.). Editura Trei.

Educația incluzivă și excelența: valorificarea potențialului fiecărui elev prin consiliere și dezvoltare personală

Prof. NICHITEAN Maria Adriana CJRAE Suceava

1. Introducere

Școala contemporană este chemată să răspundă unei diversități tot mai mari de nevoi, ritmuri de învățare, interese, aptitudini și experiențe de viață. În aceeași comunitate școlară pot exista elevi cu performanțe academice ridicate, elevi care întâmpină dificultăți de învățare, elevi aflați în situații de vulnerabilitate, elevi cu cerințe educaționale speciale, dar și elevi al căror potențial rămâne insuficient identificat sau valorificat.

În acest context, educația incluzivă nu poate fi redusă la asigurarea accesului și a prezenței fizice a tuturor elevilor în spațiul școlar. Ea presupune identificarea și diminuarea barierelor care limitează participarea și învățarea și crearea unor condiții în care fiecare elev să poată progresa. UNESCO tratează incluziunea ca pe un proces prin care sistemele educaționale răspund diversității elevilor și înlătură barierele care împiedică participarea și învățarea (UNESCO, 2020).

Din această perspectivă, incluziunea și excelența nu reprezintă două obiective aflate în competiție. Dimpotrivă, o educație orientată spre excelență trebuie să creeze oportunități de dezvoltare pentru fiecare elev.

Se impune, astfel, o reconsiderare a conceptului de excelență. Dacă aceasta este definită exclusiv prin note, premii, rezultate la concursuri sau performanțe academice superioare, există riscul ca numeroase forme de progres să rămână invizibile. Pentru un elev cu rezultate foarte bune, excelența poate însemna aprofundare, creativitate și performanță. Pentru un elev aflat în dificultate, ea poate însemna depășirea unei bariere personale, dobândirea unei competențe, creșterea autonomiei sau recâștigarea încrederii în propriile capacități.

Excelența nu înseamnă, așadar, numai a fi mai bun decât ceilalți, ci și a deveni mai bun decât propria versiune anterioară.

2. Excelența din perspectiva consilierii școlare

În activitatea de consiliere școlară, elevul este privit în integralitatea sa. Rezultatul școlar reprezintă doar una dintre dimensiunile dezvoltării, alături de dimensiunea cognitivă, emoțională, socială, motivațională și vocațională.

De aceea, întrebarea „Ce rezultate are elevul?” poate fi completată cu alte întrebări esențiale:

- Ce resurse personale are?
- Ce îi place să facă?
- Ce îl motivează?
- În ce contexte reușește?
- Ce obstacole întâmpină?
- Ce îl împiedică să-și valorifice potențialul?
- Ce sprijin îi este necesar?
- Ce progres a realizat?

- Care este următorul pas posibil în dezvoltarea sa?

Această schimbare de perspectivă presupune trecerea de la o abordare centrată pe deficit la una centrată pe resurse.

Abordarea centrată pe deficit	Abordarea centrată pe resurse
Ce problemă are elevul?	Ce resurse are elevul?
Ce nu poate face?	Ce poate face deja?
De ce nu se implică?	Ce l-ar putea motiva?
Are rezultate slabe.	Care este progresul său?
Trebuie recuperat.	De ce sprijin are nevoie pentru a progresa?
Nu este suficient de bun.	Care este următorul nivel pe care îl poate atinge?

Această perspectivă este compatibilă cu orientarea actuală către educația incluzivă, în care barierele din mediul de învățare sunt analizate împreună cu particularitățile individuale ale elevului. UNESCO evidențiază rolul profesorilor în construirea unor contexte de învățare incluzive și necesitatea pregătirii acestora pentru a răspunde diversității elevilor (UNESCO, 2020).

Din perspectiva consilierii școlare, potențialul nu trebuie căutat doar la elevii cu rezultate academice deosebite. El poate fi observat în creativitate, empatie, perseverență, capacitatea de a coopera, aptitudini artistice sau sportive, inițiativă, leadership, reziliență, interes pentru anumite domenii ori în capacitatea de a depăși dificultăți personale.

În acest sens, poate fi utilizat conceptul de excelență personală, înțeles ca proces prin care elevul își descoperă, dezvoltă și valorifică propriile resurse, în raport cu particularitățile, nevoile, aspirațiile și posibilitățile sale.

3. Rolul profesorului consilier școlar în valorificarea potențialului

Profesorul consilier școlar ocupă o poziție importantă în susținerea dezvoltării elevului, deoarece activitatea de consiliere abordează dimensiuni care influențează participarea și reușita școlară: autocunoașterea, imaginea de sine, motivația, relaționarea, gestionarea emoțiilor, luarea deciziilor și orientarea școlară și profesională.

Un elev care nu are încredere în propriile capacități, care se teme constant de greșeală sau care nu își poate identifica punctele forte poate întâmpina dificultăți în valorificarea unui potențial real. În mod similar, un elev cu rezultate academice bune poate avea nevoie de sprijin pentru gestionarea presiunii performanței, a perfecționismului sau a deciziilor privind traseul educațional și profesional.

De aceea, consilierea nu trebuie percepută exclusiv ca intervenție în situații problematice. Ea poate avea și o funcție de dezvoltare și optimizare, contribuind la transformarea potențialului în competență și a competenței în performanță.

Profesorul consilier școlar poate acționa, astfel, ca facilitator al potențialului, prin: identificarea punctelor forte și a intereselor elevului; dezvoltarea autocunoașterii; consolidarea stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate; dezvoltarea competențelor socio-emoționale; stimularea motivației pentru învățare; susținerea adaptării școlare; prevenirea marginalizării și a excluziunii; facilitarea relației dintre elev, familie și școală; sprijinirea alegerilor educaționale și profesionale; încurajarea autonomiei și a responsabilității personale.

Astfel, profesorul consilier nu „produce” excelență, ci creează condiții în care aceasta poate deveni posibilă și vizibilă.

4. Modelul POTENȚIAL – un cadru practic pentru valorificarea resurselor elevului

Pornind de la principiile educației incluzive și de la specificul activității de consiliere școlară, propunem un model practic intitulat POTENȚIAL. Modelul reprezintă un cadru orientativ de intervenție, care poate fi adaptat vârstei, nivelului de dezvoltare și particularităților individuale ale beneficiarilor.

P – Profilul elevului. Primul pas este construirea unei imagini asupra elevului care să includă nu numai dificultățile, ci și resursele acestuia: interese, aptitudini, valori, puncte forte, preferințe și experiențe de succes. Pot fi utilizate instrumente adaptate vârstei: conversația, observația, fișa de autocunoaștere, jocul, portofoliul personal, exercițiile de reflecție sau chestionarele de interese.

O – Oportunități. Potențialul nu se dezvoltă în absența oportunităților. Elevul are nevoie de contexte în care să poată încerca, experimenta, colabora, crea și lua decizii. Consilierul poate facilita identificarea unor astfel de contexte în școală și în afara acesteia: activități extracurriculare, proiecte, voluntariat, cluburi, concursuri, activități de orientare profesională sau experiențe de învățare nonformală.

T – Ținte personale. Obiectivele trebuie raportate la nivelul actual al elevului și formulate astfel încât progresul să poată fi observat. Un obiectiv relevant nu este întotdeauna „să obțin nota 10”, ci poate fi „să particip cel puțin o dată la fiecare oră”, „să învăț să cer ajutor atunci când întâmpin o dificultate” sau „să identific trei domenii profesionale care corespund intereselor mele”.

E – Echilibru socio-emoțional. Dezvoltarea potențialului este dificilă atunci când elevul se confruntă cu anxietate, nesiguranță, sentiment de neapartenență sau lipsă de încredere. Consilierea poate contribui la dezvoltarea autocunoașterii, autoreglării emoționale, rezilienței și capacității de a face față eșecului.

N – Noi provocări. După identificarea resurselor, elevului trebuie să i se ofere provocări adecvate. O sarcină prea dificilă poate produce abandon, iar una prea ușoară poate produce dezinteres. Provocarea eficientă este aceea care îl determină pe elev să facă următorul pas posibil.

Ț – Ținerea evidenței progresului. Progresul trebuie făcut vizibil. Pot fi utilizate jurnale de reflecție, portofolii, fișe de progres, autoevaluări sau discuții periodice. Elevul poate răspunde la trei întrebări simple: Ce puteam înainte? – Ce pot acum? – Ce vreau să pot în continuare? Aceste întrebări contribuie la dezvoltarea metacogniției și la asumarea responsabilității pentru propria dezvoltare.

I – Implicarea adulților semnificativi. Valorificarea potențialului elevului presupune colaborarea dintre consilier, cadre didactice, familie și, după caz, alți specialiști. O abordare incluzivă nu poate fi susținută exclusiv prin intervenția unui singur profesionist. Este necesară o perspectivă coerentă asupra nevoilor și resurselor elevului.

A – Autonomie. Scopul final al consilierii nu este dependența elevului de sprijinul adultului, ci creșterea capacității acestuia de a-și cunoaște resursele, de a lua decizii și de a-și asuma propriile obiective.

L – Legitimizarea reușitei. Orice progres semnificativ merită recunoscut. Valorizarea nu înseamnă laudă necondiționată, ci identificarea concretă a efortului, strategiei și progresului. Elevul trebuie să poată înțelege de ce a reușit și ce poate transfera din experiența respectivă în alte situații.

5. Aplicarea modelului la diferite niveluri de învățământ

Specificul activității profesorului consilier școlar îl constituie posibilitatea de a lucra cu beneficiari aflați în etape diferite ale dezvoltării. Principiile modelului POTENȚIAL rămân aceleași, însă modalitățile de aplicare se adaptează vârstei.

La nivel preșcolar și primar, accentul poate fi pus pe autocunoaștere, identificarea emoțiilor, descoperirea punctelor forte, relaționare și încredere. Activitățile pot utiliza jocul, desenul, poveștile și situațiile concrete. O activitate precum *„Eu pot!”* îi poate ajuta pe copii să identifice lucrurile pe care le fac bine și modalitățile prin care pot învăța lucruri noi.

La nivel gimnazial, intervenţia poate urmări consolidarea imaginii de sine, gestionarea emoţiilor, dezvoltarea motivației, relaționarea cu grupul și depășirea eșecului. Activitatea *„Harta resurselor mele”* poate facilita identificarea calităţilor personale, a persoanelor de sprijin și a unor direcții de dezvoltare.

La nivel liceal, devin centrale identitatea, autonomia, orientarea școlară și profesională, luarea deciziilor și gestionarea presiunii performanței. Un instrument precum *„Profilul meu de potențial”* poate integra interese, competențe, valori, puncte forte și domenii profesionale posibile.

La nivel postliceal, modelul poate fi orientat către dezvoltarea autonomiei, competențelor transferabile, adaptarea la cerințele profesionale, gestionarea tranziției către piața muncii și dezvoltarea carierei.

Prin urmare, nu activitatea în sine definește caracterul incluziv al intervenției, ci modul în care aceasta este adaptată persoanei și contextului.

6. De la „nu pot” la „pot să încerc” – dimensiunea practică a consilierii

Una dintre situațiile întâlnite în activitatea educațională este apariția unor convingeri negative legate de propria capacitate: „nu pot”, „nu sunt bun la această disciplină”, „ceilalți sunt mai buni”, „oricum nu voi reuși”.

În asemenea situații, intervenția de consiliere poate urmări deplasarea accentului de la etichetarea capacității către identificarea resurselor și a pașilor concreți de progres.

Un posibil exercițiu este „Harta resurselor mele”, prin care elevul este invitat să identifice:

- trei lucruri pe care consideră că le face bine;
- o situație în care a reușit, deși inițial credea că nu poate;
- o calitate pe care o apreciază la propria persoană;
- o persoană care îl sprijină;
- un lucru pe care și-ar dori să îl îmbunătățească;
- o situație în care ar dori să aibă mai multă încredere în sine.

Ulterior, elevul poate fi sprijinit să formuleze un obiectiv personal concret, de exemplu: „Voi încerca să particip cel puțin o dată la o activitate”, „Voi cere explicații atunci când nu înțeleg” sau „Voi lucra zilnic un timp stabilit pentru disciplina la care întâmpin dificultăți”.

Un asemenea demers transformă ideea abstractă de „performanță” într-un comportament observabil și accesibil.

Un instrument complementar poate fi „Jurnalul pașilor mici”, în care elevul notează periodic:

Întrebare	Răspuns
Ce mi-am propus?	...
Ce am reușit?	...
Ce mi-a fost greu?	...
Ce m-a ajutat?	...

Ce voi încerca data viitoare?	...

Valoarea acestui instrument constă în faptul că face progresul vizibil. Elevul poate ajunge astfel de la: „Nu pot.” la: „Încă nu pot, dar pot să încerc o altă strategie.”

Această schimbare de perspectivă poate reprezenta un pas important în dezvoltarea autonomiei, a motivației și a unei atitudini active față de propria învățare.

7. Concluzii

Educația incluzivă și excelența nu trebuie privite ca direcții opuse. O școală care își propune să atingă excelența are responsabilitatea de a crea condiții în care fiecare elev să își poată descoperi, dezvolta și valorifica potențialul.

Din perspectiva profesorului consilier școlar, excelența poate fi privită ca un proces de devenire, nu doar ca un rezultat. Ea poate începe cu un gest aparent nesemnificativ: un elev care acceptă să încerce, care își exprimă o opinie, care cere ajutor, care își asumă o sarcină sau care, după experiențe de eșec, spune pentru prima dată: „Cred că pot.”

Modelul POTENȚIAL propus – Profil, Oportunități, Ținte personale, Echilibru socio-emoțional, Noi provocări, Ținerea evidenței progresului, Implicarea adulților semnificativi, Autonomie și Legitimizarea reușitei – oferă un posibil cadru pentru transformarea consilierii într-un spațiu al descoperirii și valorificării resurselor personale.

În acest sens, rolul consilierului școlar nu este doar acela de a interveni atunci când apare o dificultate, ci și de a contribui la construirea unor contexte în care potențialul să devină vizibil.

Adevărata excelență în educație nu începe neapărat atunci când elevul este cel mai bun, ci atunci când descoperă că poate deveni mai bun decât a fost ieri.

BIBLIOGRAFIE

- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- OECD (2019). *Have Students' Feelings of Belonging at School Waned Over Time?* PISA in Focus, No. 100. Paris: OECD Publishing.
- TOMLINSON, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Inclusive Teaching: Preparing All Teachers to Teach All Students*. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO

Valorizarea potențialului individual în educația timpurie

Profesor educație timpurie Odinschi Oana
Școala Gimnazială ”Orest Renei” Burla/G.P.N Burla

Una dintre cele mai importante dimensiuni ale învățării care se desfășoară pe tot parcursul vieții este reprezentată de educația timpurie. Aceasta se referă la procesul de învățare și dezvoltare care are loc în primii ani de viață ai copilului, înainte de începerea etapei școlare. Învățarea timpurie are un deosebit impact major asupra dezvoltării cognitive, sociale dar și emoționale a copilului având puterea de a influența în mod semnificativ performanțele școlare și succesul pe termen lung. Educația timpurie este un pilon fundamental în procesul de formare și dezvoltare a personalității copilului, constituind baza achizițiilor cognitive, socio-emoționale și comportamentale. În contextul unei societăți aflate într-o continuă transformare și schimbare, sistemul educațional este orientat din ce în ce mai mult spre promovarea unei educații de calitate, centrate pe copil, care are drept scop valorificarea diversității individuale și prilejului fiecărui preșcolar de a beneficia de oportunități autentice de dezvoltare. Astfel, recunoașterea și valorificarea particularităților individuale ale preșcolarilor devin condiții esențiale pentru realizarea performanței în educație. Prin urmare, este important ca părinții, educatoarele și societatea în general să investească în educația timpurie de calitate pentru toți copiii.

Cadrul didactic pentru învățământ preșcolar este cel care deține un rol esențial în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ, contribuind în mod direct la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Printr-o abordare educațională centrată pe copil, acesta creează contexte de învățare stimulative, adaptate particularităților individuale, intereselor și nevoilor de dezvoltare ale fiecărui preșcolar. Valorificarea potențialului individual al preșcolarului presupune, în primul rând, cunoașterea particularităților fiecărui copil prin observarea sistematică a comportamentelor, intereselor, aptitudinilor și modalităților de participare la activitățile educaționale. Pe baza acestor observații, educatoarea poate proiecta și organiza experiențe de învățare diversificate, care să favorizeze implicarea activă a tuturor copiilor. Diferențierea sarcinilor de lucru, utilizarea unor materiale didactice variate și adaptarea strategiilor educaționale reprezintă modalități prin care pot fi respectate ritmurile individuale de dezvoltare și pot fi stimulate capacitățile fiecărui preșcolar. Un aspect important al activității educatoarei la grupă, îl constituie organizarea unui mediu educațional atractiv, sigur și incluziv, în care fiecare copil să se simtă valorizat și încurajat să participe. Amenajarea centrelor de interes, precum Bibliotecă, Artă, Știință, Construcții, Joc de rol sau Nisip și Apă, facilitează desfășurarea unor activități variate, bazate pe explorare, experimentare, cooperare și descoperire. În cadrul acestora, copiii au posibilitatea de a face alegeri, de a rezolva probleme, de a colabora cu ceilalți și de a-și dezvolta autonomia, într-un mod adaptat nivelului lor de dezvoltare.

Fiecare copil este unic, are propriul ritm de dezvoltare, propriile interese, aptitudini, experiențe și modalități de explorare a mediului înconjurător. Aceste diferențe individuale impun o abordare educațională flexibilă, ce poate fi adaptată nevoilor și potențialului fiecărui preșcolar. În acest sens, teoria inteligențelor multiple, elaborată de psihologul american Howard Gardner, oferă o perspectivă asupra diversității capacităților umane, evidențiind faptul că inteligența poate fi analizată dincolo de dimensiunile lingvistice și logico-matematice evaluate în mod tradițional. Din perspectivă pedagogică, această teorie poate constitui un reper pentru proiectarea unor experiențe de învățare variate, capabile să stimuleze participarea activă și dezvoltarea armonioasă a copiilor. Gardner susține că inteligența nu trebuie înțeleasă exclusiv ca o capacitate generală, unitară, ci poate fi analizată prin prisma mai multor forme distincte de manifestare a potențialului uman. În concepția autorului, inteligența reprezintă un

potențial biopsihologic care permite individului să prelucreze informații, să rezolve probleme și să creeze produse valorizate într-un anumit context cultural. Inițial, Gardner a identificat șapte tipuri de inteligență, la care a adăugat ulterior inteligența naturalistă, configurând astfel modelul celor opt inteligențe multiple. Potrivit acestei perspective, fiecare individ dispune de un ansamblu de capacități care se manifestă în mod diferit, în funcție de particularitățile personale, de experiențele de viață și de influențele mediului sociocultural. Astfel, teoria evidențiază diversitatea potențialului uman și importanța recunoașterii unor modalități variate de exprimare a competențelor individuale. În domeniul educației timpurii, această perspectivă prezintă relevanță pedagogică, deoarece încurajează depășirea unei abordări uniforme a procesului de predare–învățare–evaluare și promovarea unor strategii educaționale care să respecte diversitatea individuală a preșcolarilor. Copiii manifestă interese, aptitudini și modalități diferite de implicare în activitățile de învățare, iar recunoașterea acestor particularități permite cadrului didactic să creeze contexte educaționale adaptate nevoilor și posibilităților fiecăruia Din această perspectivă, teoria inteligențelor multiple elaborată de Gardner poate constitui un reper pentru organizarea unor activități integrate, în cadrul cărora același conținut educațional este explorat prin limbaj, muzică, mișcare, reprezentare vizuală, raționament logic, interacțiune socială sau observarea naturii. Diversificarea experiențelor de învățare oferă copiilor posibilitatea de a participa activ, de a-și manifesta inițiativa și de a-și descoperi propriile interese și aptitudini. Conform modelului teoretic propus de Howard Gardner, inteligența umană poate fi analizată prin intermediul a opt forme distincte, fiecare reflectând anumite capacități și modalități de interacțiune cu mediul înconjurător: inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența vizual-spațială, inteligența muzicală, inteligența corporal- kinestizică, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală, inteligența naturalistă.

Inteligența lingvistică reprezintă capacitatea de a utiliza eficient limbajul oral și scris pentru exprimarea ideilor, sentimentelor și experiențelor personale. La vârsta preșcolară, aceasta poate fi observată prin interesul manifestat față de povești, poezii, ghicitori, conversații și jocuri de cuvinte. În activitatea didactică, dezvoltarea competențelor lingvistice poate fi stimulată prin povestiri după imagini, dramatizări, jocuri de rol, exerciții de formulare a propozițiilor și activități de îmbogățire a vocabularului. Inteligența logico-matematică presupune capacitatea de a identifica relații logice, de a analiza situații, de a realiza clasificări și de a rezolva probleme prin raționament. În perioada preșcolară, aceasta poate fi stimulată prin activități de comparare, sortare, numărare, ordonare și identificare a regularităților. Inteligența vizual-spațială se referă la capacitatea de a percepe, reprezenta și organiza informațiile vizuale și relațiile spațiale. În educația timpurie, aceasta poate fi valorificată prin activități de desen, pictură, modelaj, construcții, realizarea puzzle-urilor și orientare în spațiu. Inteligența muzicală presupune sensibilitate față de ritm, melodie, tonalitate și alte caracteristici ale sunetelor. La nivel preșcolar, experiențele muzicale au un rol important în dezvoltarea expresivității, a atenției auditive și a coordonării mișcărilor. Inteligența corporal-kinestezică reprezintă capacitatea de utilizare și coordonare a mișcărilor corpului în realizarea unor acțiuni și în exprimarea ideilor sau emoțiilor La vârsta preșcolară, aceasta poate fi stimulată prin jocuri de mișcare, dansuri, exerciții motrice, dramatizări, activități practice și jocuri de imitare. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea coordonării, a echilibrului, a motricității fine și grosiere, precum și a expresivității corporale. Inteligența interpersonală se referă la capacitatea de a înțelege emoțiile, intențiile și comportamentele celorlalți și de a interacționa eficient în contexte sociale. Inteligența intrapersonală presupune capacitatea de autocunoaștere, de identificare a propriilor emoții, interese, motivații și nevoi. În educația timpurie, această dimensiune poate fi valorificată prin activități de recunoaștere și exprimare a emoțiilor, conversații despre experiențele personale, jocuri de autocunoaștere și exerciții de reflecție adaptate vârstei. Inteligența naturalistă reprezintă capacitatea de a observa, recunoaște, diferența și clasifica elemente ale mediului natural, precum plantele, animalele și fenomenele naturii .La nivel preșcolar, aceasta poate fi stimulată prin observări directe, plimbări în natură, experimente, activități de îngrijire a plantelor și jocuri de clasificare a elementelor naturale.

Teoria inteligențelor multiple a influențat reflecția pedagogică asupra diversității capacităților individuale și asupra necesității organizării unor experiențe de învățare variate. Din perspectiva educației timpurii, aceasta oferă un cadru conceptual pentru reconsiderarea rolului profesorului și pentru diversificarea strategiilor utilizate în activitățile instructiv-educative. Pornind de la perspectiva teoriei inteligențelor multiple, elaborată de Howard Gardner, diversificarea experiențelor educaționale permite abordarea conținuturilor prin modalități variate, oferind copiilor oportunități de manifestare și dezvoltare a propriilor capacități. În acest sens, profesorul pentru educație timpurie are responsabilitatea de a proiecta situații de învățare stimulative, adaptate particularităților individuale și intereselor preșcolarilor, promovând participarea activă, creativitatea și autonomia. Strategiile didactice activ-participative ocupă un loc important în educația timpurie, deoarece favorizează implicarea directă a copilului în procesul de învățare și stimulează dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și emoționale. Spre deosebire de abordările centrate predominant pe transmiterea informațiilor, strategiile interactive încurajează copilul să observe, să formuleze întrebări, să exploreze, să descopere relații și să găsească soluții la situațiile întâlnite. Printre metodele și tehnicile cu un adevărat succes se numără: conversația euristică, problematizarea, metoda cubului, explozia stelară, turul galeriei. Adaptate particularităților de vârstă ale preșcolarilor, stimulează curiozitatea, gândirea, imaginația și capacitatea de comunicare.

Prin integrarea strategiilor didactice activ-participative, valorificarea jocului ca principal mijloc de învățare, stimularea explorării, precum și prin organizarea activităților pe centre de interes, profesorul pentru educație timpurie creează contexte educaționale variate și stimulative. Astfel, diversitatea experiențelor educaționale contribuie la valorificarea potențialului individual și la promovarea unei educații incluzive, în care progresul fiecărui copil constituie un indicator important performanței sale educaționale.

BIBLIOGRAFIE

Cerghit, I., 2006, Metode de învățământ, Polirom, Iași;

Cucoș, C., 2014, Pedagogie – ediția a III a revizuită și adăugită, Polirom, Iași;

Gardner, H, 2022, Inteligențele multiple. Noi perspective, Curtea Veche Publishing, București;

Hattie, J., 2024, Învățarea vizibilă, capitolul 9/10,Polirom, Iași;

Arhitectura performanței în educația timpurie

Prof. Educație Timpurie Bisceada Andreia
Prof. Educație Timpurie Olenici Luiza
Școala Gimnazială Moara Nică – GPN Moara Nică

Sistemul educațional contemporan traversează o perioadă de reconfigurare paradigmatică, în care imperativul calității a lăsat locul orientării către performanță și excelență. În mod tradițional, performanța educațională a fost asociată exclusiv cu învățământul secundar sau universitar, cuantificată prin note, olimpiade și rezultate la examene naționale. Cu toate acestea, teoriile moderne privind dezvoltarea timpurie demonstrează că bazele excelenței umane se pun în primii ani de viață.

Grădinița reprezintă primul mediu instituționalizat în care copilul intră în contact cu activitatea structurată de învățare. Reconceptualizarea excelenței la vârsta preșcolară nu vizează intelectualizarea timpurie forțată, ci stimularea maximă a potențialului individual al fiecărui copil într-un mediu incluziv, stimulativ și securizant. Lucrarea de față își propune să analizeze fundamentele teoretice ale excelenței și performanței în educație, modalitățile de transpunere a acestora în practica din grădiniță, precum și rolul cadrelor didactice și al parteneriatului educațional în atingerea acestor standarde.

În literatura de specialitate, conceptele de *performanță* și *excelență* sunt adesea interschimbabile, dar prezintă nuanțe semantice distincte:

- **Performanța educațională** reprezintă gradul de atingere sau depășire a standardelor

curriculare prestabilite. Ea este un indicator al eficienței procesului instructiv-educativ și reflectă achiziția de cunoștințe, deprinderi și competențe la un nivel superior de evaluare.

- **Excelența în educație** depășește sfera atingerii obiectivelor standard. Ea se referă la

autodepășire, la dezvoltarea la nivel maxim a potențialului unic al fiecărui subiect al educației și la cultivarea unei stări de creativitate, reziliență și motivație intrinsecă. În mediul preșcolar, excelența înseamnă sprijinirea copilului să devină cea mai bună versiune a sa.

Cultivarea excelenței la vârsta timpurie se bazează pe câteva teorii fundamentale:

- **Teoria Inteligențelor Multiple (Howard Gardner):** Gardner dărâmă mitul inteligenței

unice, cuantificabile prin IQ. În grădiniță, excelența nu înseamnă doar copii care citesc sau socotesc de la 4 ani, ci și copii cu o inteligență corporal-kinestezică deosebită (dans, sport), muzicală, spațială sau interpersonală. A urmări excelența înseamnă a identifica inteligența dominantă a copilului și a crea contexte de învățare care să o valorifice.

- **Teoria Zonei Proximei Dezvoltări (Lev Vygotsky):** Vygotsky arată că învățarea eficientă

are loc în zona de dezvoltare proximă — spațiul dintre ceea ce copilul poate face independent și ceea ce poate realiza cu sprijinul unui adult sau al unui egal mai experimentat. Performanța apare prin oferirea de sprijin eșalonat (*scaffolding*), aducând permanent sarcini cu un grad optim de provocare.

- **Teoria Constructivistă (Jean Piaget, Jerome Bruner):** Învățarea nu este o receptare

pasivă de informații, ci o construcție activă bazată auf explorare și manipulare directă a mediului. Excelența este stimulată atunci când preșcolarul este pus în situația de a cerceta, de a pune întrebări și de a rezolva probleme

concrete.

- **Psihologia Pozitivă (Mihaly Csikszentmihalyi - Starea de Flow):** În învățământul

preșcolar, performanța de vârf apare atunci când copilul se află în starea de „flux” — o stare de concentrare profundă și plăcere generată de o activitate al cărui nivel de dificultate se potrivește perfect cu abilitățile sale.

Transpunerea teoriilor în practica zilnică din grupa de preșcolari necesită o abordare integrată și centrată pe copil. Printre cele mai eficiente strategii și practici se numără:

1. Învăţarea bazată pe joc şi metoda proiectelor: Jocul este activitatea fundamentală a vârstei preșcolare, fiind contextul natural în care copiii își dezvoltă gândirea critică, creativitatea și socio-emoționalitatea. O practică de excelență este **Metoda Proiectelor** (proiectele tematice de lungă durată), în care copiii devin mici cercetători. Aceștia formulează întrebări, adună date, fac experimente și prezintă rezultatele, proces ce stimulează motivația intrinsecă și gândirea divergentă.

2. Abordarea STEAM şi utilizarea tehnologiilor digitale: Integrarea domeniilor **STEAM** (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) încă de la grădiniță pregătește copiii pentru provocările secolului XXI. Experimentele simple de fizică și chimie, activitățile de robotică educațională (de exemplu, utilizarea robottilor programabili Bee-Bot) și construirea de structuri complexe dezvoltă logica, rezolvarea de probleme și spiritul de echipă.

3. Diferenţierea şi individualizarea traseului de învăţare: Excelența exclude uniformizarea. Pentru a atinge performanța, educatoarea trebuie să aplice fise de lucru diferențiate, să creeze centre de interes diversificate (Bibliotecă, Știință, Construcții, Artă, Joc de rol) și să adapteze ritmul instruirii la nevoile fiecărui copil, sprijinindu-i atât pe cei cu ritm mai lent, cât și pe cei cu aptitudini înalte (gifted education).

Performanța și excelența în grădiniță nu se construiesc izolat, ci depind de o rețea de factori interdependenți:

- **Rolul cadrului didactic: Măiestrie şi dezvoltare profesională**

Educatoarea este catalizatorul principal al calității. Un cadru didactic orientat spre excelență manifestă:

- Competență metodologică: Capacitatea de a utiliza metode activ-participative și mijloace

didactice moderne.

- Inteligență emoțională și empatie: Abilitatea de a crea un climat afectiv-securizant, în care

greșeala este privită ca o oportunitate de învățare, nu ca un eșec.

- Reflexivitate și formare continuă: Participarea la cursuri de perfecționare, workshop-uri și

aplicarea celor mai noi cercetări din neuroeducație.

- **Parteneriatul Grădiniţă - Familie – Comunitate**

Excelența educațională este imposibilă în absența unei colaborări strânse cu familia. Coerența dintre cerințele și valorile din grădiniță și cele din mediul familial oferă copilului stabilitate. Implicarea părinților în activități de voluntariat, proiecte comunitare și consultări periodice întărește impactul actului educațional.

3. Mediul fizic și psihosocial al grădiniței

Conform pedagogiei Reggio Emilia, mediul este considerat „al treilea educat”. O grădiniță care țintește spre excelență oferă spații luminoase, modulare, bogate în materiale naturale și accesibile direct copiilor, stimulând autonomia și explorarea independentă.

Excelența și performanța în educația preșcolară nu înseamnă competiție academică sau presiune timpurie asupra copilului, ci crearea cadrului optim în care fiecare preșcolar își poate descoperi și dezvolta potențialul nativ. Trecerea de la o educație bazată pe memorare la una bazată pe explorare, creativitate și dezvoltare socio-emoțională reprezintă calea sigură către excelență. Investția în educația timpurie de calitate oferă cel mai înalt randament pe termen lung. Formarea unui copil curios, încrezător în forțele proprii și capabil să coopereze pune bazele succesului său școlar și personal viitor. Prin profesionalismul cadrelor didactice, adaptarea teoriilor moderne la practicile de la grupă și printr-un parteneriat autentic cu familia, grădinița devine cu adevărat un spațiu al excelenței.

BIBLIOGRAFIE

- **Bocoș, M., & Călin, F.** (2014). *Reforma învățământului preșcolar – metodologie și practică*. Editura Paralela 45, Pitești.
- **Gardner, H.** (2006). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. Editura Sigma, București.
- **Ministerul Educației Naționale.** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie (copiii de la naștere la 6 ani)*. București.
- **Vrășmaș, E.** (2014). *Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogia preșcolară*. Editura Pro Humanitate, București.

„Unde începe bullyingul?”

Prof. Panțiru Elena Daniela
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Activitatea metodică anti-bullying desfășurată la Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava a avut ca scop conștientizarea și combaterea fenomenului de intimidare în rândul elevilor din clasa a X-a. Prin intermediul dezbaterilor și jocurilor de rol, elevii au identificat tipurile de bullying, efectele acestuia și modalitățile de intervenție pentru a menține un mediu școlar sigur.

Tema: ***Anti-Bullying***

Ora: Dirigenție

Clasa: a X-a

Activitatea a început prin așezarea elevilor în semicerc, cu privire directă spre tablă. **Ce este bullying-ul?** Bullying-ul este un comportament de intimidare, în mod repetat, asupra unei persoane percepută drept vulnerabilă (provenind din alt mediu social, o persoană diferită etc), având dificultăți în a face față acestui tip de comportament.

Unde se întâmplă bullying-ul? La școală, în pauză, pe terenul de sport, pe stradă, în parc, în drum spre școală.

A urmat apoi un joc: în centru tablei am scris cuvântul „**Bullying**”, după care elevii propun și scriu metode de realizare a **bullying-ului**.

Următorul pas: elevii vor încadra fiecare metodă scrisă pe tablă în tipurile principale de bullying:

- Verbal: jigniri, insulte, amenințări;
- Fizic: bătăi, îmbrânciri, loviri;
- Emoțional: răspândirea de zvonuri, excluderea victimei din grupuri de socializare, indiferența altor persoane (să nu vorbească cu victima);
- Cyberbullying: comentarii negative online, mesaje de denigrare, trimiterea de mesaje abuzive.

Care sunt caracteristicile bullying-ului?

- este intenționat (agresorul are intenția să rănească pe cineva),
- este repetat (aceeași persoană este rănită mereu),
- dezechilibru de forțe (agresorul își alege victima care este percepută ca fiind vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură).

Cum se simte cel agresat (victima)?

Trist, furios, umilit, rănit, refuz școlar, temător, vinovat, plânge, neimportant, neîncrezător, dezgustat, slab, izolare socială;

Elevii vor fi întrebați dacă cunosc astfel de cazuri, iar dacă sunt răspunsuri afirmative, le vor povesti.

Care sunt caracteristicile victimelor?

- supraponderali sau subponderali,
- au religie sau rasă diferită,
- sunt săraci sau bogați,
- au puțini prieteni,
- au dizabilități fizice,
- sunt persoane noi din grup,
- au părinți divorțați etc

Care sunt principalele efecte ale Bullyingului și cum le încadrăm:

- vânătăi, zgârieturi, răni- efecte directe;
- obiecte distruse sau furate(cărți/caiete rupte,telefon/ceas furat)- efecte indirecte;
- anxietate, depresie, randament școlar redus, stimă de sine redusă, tulburări de alimentație, rușine- efecte emoționale;

Vor fi discuții despre fiecare efect în parte și urmările lor.

De asemenea, se vor analiza trăsăturile caracteristice unei persoane care este bully-ul (agresorul) și ce obține el în urma acestei acțiuni: apreciere, valorizare, atenția colegilor, bunuri, popularitate, putere.

De cele mai multe ori el a fost victima abuzului în familie și îi va trata pe cei mai slabi, la fel cum a fost tratat și el. Atât victima cât și agresorul au nevoie de ajutor.

Ce ar trebui să facă cei implicați?

- victima – să comunice părinților/dirigintelui/psihologului școlar la ce abuzuri a fost supus și de către cine;
- bully-ul – să se întrebe de unde provine această furie și cum s-ar simți daca cineva drag ar fi tratat așa;
- martorii – să nu rămână tăcuți, să depășească frica de a nu deveni ei înșiși victime și să-și ajute colegii agresați.

Impactul activității și rezultate obținute:

Prin această activitate, elevii clasei a X-a au trecut de la simpla definire teoretică a fenomenului la o conștientizare profundă a efectelor sale. Cel mai important rezultat a fost deschiderea dialogului: cadrul de siguranță creat le-a permis tinerilor să-și exprime propriile vulnerabilități și să recunoască semnele subtile ale bullying-ului emoțional sau din mediul online.

Activitatea a transformat colectivul clasei într-o rețea de sprijin reciproc, reducând barierele de comunicare și oferindu-le elevilor instrumente clare pentru a acționa responsabil și a raporta orice formă de abuz.

Concluzii:

- Bullying-ul poate fi oprit doar prin efortul colectiv.
- Elevi, profesori, părinți și autorități au datoria să raporteze și să oprească bullying-ul.
- Atât victima cât și agresorul au nevoie de ajutor psihologic, școlar și familal.
- Respectându-ne reciproc, indiferent de rasă, accent, religie, apartenență socială, gen, naționalitate, vârstă, aspect fizic sau opinii, vom trăi într-o lume mai bună.

Ora se va încheia cu un joc relațional, în cadrul căruia elevii, dispuși în cerc și ținându-se de mână, își vor adresa reciproc complimente în sensul acelor de ceasornic și invers.

BIBLIOGRAFIE

- Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Psihopedagogică (CMBRAE). (2020). *Ghid pentru prevenirea bullyingului adresat elevilor*. București.
- Ministerul Educației. (2020). Ordinul nr. 4.343/2020 privind aprobarea *Normelor metodologice de aplicare a prevederilor anti-bullying*. București: Monitorul Oficial.
- Ministerul Educației. (2023). Ordinul nr. 6.235/2023 privind *Managementul cazurilor de violență și bullying în mediul școlar*. București: Monitorul Oficial.
- Poliția Română (Direcția Siguranța Școlară) & Fundația Neuroatipic. (2025). *Cum să oprești bullyingul și să schimbi destine – Ghid pentru cadre didactice*. București.
- Petrică, S., Crasnojon, I., Savin-Zgardan, A. (2021). *Stop bullying în școală: Program adresat cadrelor didactice*. Chișinău: Fundația Terre des hommes & UNICEF.

Excelența- ca destinație în parcursul teoretic al învățării

Prof. ed timpurie Popescu Aspazia
G.P.P. „Gulliver”, unitate structură G.P.P. „ABC”, Suceava

Educația reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ai dezvoltării societății, având un rol esențial în formarea personalității, în dezvoltarea competențelor și în pregătirea copiilor pentru provocările viitorului. În contextul schimbărilor sociale, culturale și tehnologice, excelența și performanța în educație devin obiective fundamentale ale sistemului educațional, orientând activitatea cadrelor didactice spre calitate, inovație și progres continuu.

Excelența în educație nu se rezumă exclusiv la rezultate școlare deosebite, ci presupune valorificarea potențialului fiecărui copil, dezvoltarea autonomiei, stimularea creativității și cultivarea unor valori precum respectul, responsabilitatea, empatia și cooperarea. Din această perspectivă, performanța educațională trebuie analizată atât prin prisma rezultatelor obținute, cât și a progresului individual, a implicării active și a capacității de adaptare la situații noi.

Conceptul de excelență educațională este strâns legat de teoriile învățării și de concepțiile moderne privind dezvoltarea copilului. Acestea evidențiază faptul că fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare, interese specifice și modalități individuale de învățare.

Una dintre perspectivele importante este teoria dezvoltării cognitive formulată de Jean Piaget, potrivit căreia copilul își construiește activ cunoașterea prin interacțiunea cu mediul. În acest sens, activitățile educaționale trebuie să ofere experiențe concrete, situații de explorare și oportunități de descoperire, adaptate particularităților de vârstă. Fiecare achiziție în plan cognitiv se dobândește prin asimilarea conținutului, integrarea acestuia în sfera cognitivă și adaptarea schemei formate la particularitățile situaționale. De asemenea, specific psihologului american Piaget este si conceptul de dezvoltare stadială, autorul distingând 4 stadii: Stadiul inteligenței senzorio-motorii, stadiul preoperațional, stadiul operațiilor concrete și stadiul operațiilor formale (Sălăvăstru, 2004).

O altă contribuție semnificativă aparține lui Lev Vîgotski, care subliniază rolul interacțiunilor sociale și al sprijinului oferit de adult în procesul de învățare. Conceptul de zonă a proximei dezvoltări evidențiază importanța intervenției pedagogice adecvate, prin care copilul este încurajat să realizeze sarcini pe care nu le-ar putea îndeplini singur, dar pe care le poate rezolva cu ajutor. Graţie imitaţiei, intr-o activitate colectivă şi dirijat de adult, copilul este in măsură să realizeze mai mult decat ceea ce reuşeşte să facă in mod autonom. Ținând cont de această perspectivă asupra învățării, în practica educațională din grădiniță se regăsesc deseori, în jocurile didactice, în etapa de complicare a jocului sarcini mai dificile, fie din punct de vedere al cerinței, fie prin schimbarea materialului didactic. Aceste sarcini au menirea de a pune preșcolarii în situația de a gândi mai avansat, de a îmbina anumite cunoștințe pentru rezolvarea problemei, tinzându-se astfel spre zona proximei dezvoltări (Sălăvăstru, 2004).

De asemenea, teoria inteligențelor multiple, propusă de Howard Gardner, atrage atenția asupra diversității aptitudinilor și a modalităților prin care copiii își pot manifesta potențialul. În lucrarea Psihologia Educației, Gardner amintește despre creativitatea la preșcolari ca interacțiune dintre nivelul subpersonal (stratul biologic, factorii genetici), nivelul personal (factori cognitivi și motivaționali), nivelul multipersonal (se referă la contextul social în care trăiește o persoană creativă) și nivelul intrapersonal (se referă la domeniul în care lucreaza si creează un individ). Aplicată în educație, această perspectivă încurajează utilizarea unor strategii variate, care să valorifice exprimarea verbală, gândirea logico-matematică, creativitatea artistică, mișcarea, relaționarea și explorarea mediului.

Nu în ultimul rând autorul psihologul american Bruner vorbește despre învățare ca acțiune dintre un expert şi un novice. Autorul invocat apreciază astfel că fiecare funcţie psihică superioară apare de două ori in cursul dezvoltării copilului: mai intai intr-o activitate colectivă dirijată de adult (ca funcţie interpsihică) şi abia in al doilea rand ca activitate individuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului (ca funcţie intrapsihică). Exemplul cel mai elocvent in această privinţă este cel al limbajului. Acest instrument semiotic de maximă importanţă in dezvoltarea cognitivă apare mai intai ca mijloc de comunicare intre copil şi adult (sau anturaj), pentru ca apoi să se transforme in limbaj interiorizat, trecand printr-o fază de limbaj egocentric.

Din perspectiva pedagogiei contemporane, excelența presupune, așadar, crearea unui mediu educațional incluziv, stimulativ și flexibil, în care fiecare copil beneficiază de oportunități reale de dezvoltare.

BIBLIOGRAFIE

- Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Excelență și performanță în educația antepreșcolară- strategii și practici pentru dezvoltarea globală a copilului

Profesor educație timpurie: Popovici-Roată Ionela Grădinița cu Program Prelungit ” Albă ca Zăpada”- creșă

Educația timpurie constituie fundamentul pe care se construiesc învățarea, relaționarea și adaptarea ulterioară a copilului la mediul social. Perioada cuprinsă între naștere și vârsta de trei ani este caracterizată de transformări rapide, în care experiențele cotidiene, interacțiunile cu adulții și oportunitățile de explorare contribuie semnificativ la dezvoltarea globală. Copilul învață prin intermediul simțurilor, al mișcării, al imitației, al jocului și al relațiilor afective, iar fiecare experiență poate deveni un prilej de descoperire și formare.

În acest context, creșa îndeplinește o funcție complexă, reunind îngrijirea, protecția și educația timpurie. Potrivit cadrului normativ privind organizarea serviciilor de educație antepreșcolară, aceste servicii presupun o abordare integrată, adaptată particularităților de vârstă și nevoilor individuale ale copiilor. Calitatea activității nu depinde exclusiv de organizarea spațiului sau de diversitatea materialelor, ci și de sensibilitatea adultului la semnalele copilului, de capacitatea acestuia de a crea relații securizante și de adecvarea experiențelor propuse.

Tema excelenței și performanței în educație dobândește, astfel, o semnificație specifică la nivel antepreșcolar. Performanța nu poate fi asociată cu accelerarea artificială a achizițiilor sau cu evaluarea comparativă a copiilor, ci cu asigurarea unor condiții optime pentru dezvoltare, participare și învățare. Excelența presupune profesionalism, reflecție asupra practicii, adaptarea intervenției educaționale și respectarea ritmului individual. Scopul articolului este de a evidenția modalitățile prin care principiile educației timpurii pot fi transpuse în practici concrete, relevante pentru activitatea desfășurată în creșă, cu accent pe dezvoltarea globală, autonomia copilului, relația afectivă și colaborarea cu familia.

1. Fundamente teoretice şi curriculare ale excelenței în educația antepreșcolară

Curriculumul pentru educație timpurie, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4694/2019, promovează o abordare integrată a dezvoltării copilului și subliniază importanța jocului, a explorării și a experiențelor adaptate particularităților individuale. În educația antepreșcolară, învățarea nu se realizează prin transmiterea formală a unor informații, ci prin participarea activă la situații cotidiene, interacțiuni și activități cu sens pentru copil.

Din perspectivă pedagogică, dezvoltarea trebuie privită ca un proces unitar, în care dimensiunile fizică, cognitivă, lingvistică și socio-emoțională se influențează reciproc. O activitate de manipulare a cuburilor, de exemplu, nu contribuie doar la coordonarea mișcărilor, ci oferă ocazii pentru explorarea relațiilor spațiale, dezvoltarea atenției, exersarea limbajului și manifestarea inițiativei.

Cadrul internațional *Nurturing Care for Early Childhood Development*, elaborat de Organizația Mondială a Sănătății, UNICEF și Banca Mondială, evidențiază importanța sănătății, a nutriției adecvate, a securității, a îngrijirii responsabile și a oportunităților de învățare timpurie. Aceste dimensiuni susțin ideea că educația de calitate nu poate fi separată de starea de bine a copilului și de calitatea relațiilor în care acesta se dezvoltă.

În consecință, excelența educațională în creșă presupune îndeplinirea concomitentă a mai multor condiții: un mediu fizic sigur, o atmosferă afectivă pozitivă, interacțiuni responsabile, materiale adecvate vârstei, observarea

progresului și colaborarea cu familia. Aceste componente se completează reciproc și contribuie la construirea unui cadru în care copilul se simte în siguranță pentru a explora, a încerca și a învăța.

2. Relația afectivă și securitatea emoțională – premise ale învățării

La vârsta antepreșcolară, relația cu adultul are o valoare esențială. Copilul are nevoie de predictibilitate, disponibilitate emoțională și răspunsuri adecvate la propriile semnale. Tonul vocii, expresia facială, apropierea fizică respectuoasă și consecvența comportamentului adultului contribuie la formarea unui sentiment de siguranță. Adaptarea la creșă reprezintă un exemplu relevant al importanței acestei dimensiuni. Separarea de familie poate genera plâns, retragere, agitație sau refuzul participării la activități. Aceste reacții trebuie interpretate ca manifestări ale dificultății de adaptare, nu ca lipsă de cooperare. Un răspuns educațional adecvat presupune acceptarea emoției, menținerea unei atitudini calme și construirea treptată a unei relații de încredere.

Exemplu de bună practică: „Sunt aici pentru tine!”

În perioada de acomodare, adultul stabilește ritualuri simple și constante de întâmpinare, îi vorbește copilului pe un ton calm și îi oferă posibilitatea de a explora spațiul în apropierea unei persoane familiare din colectiv. Poate utiliza un cântec de salut, o carte ilustrată sau o jucărie sigură, potrivită vârstei, pentru a crea o asociere pozitivă cu mediul creșei. Dacă micuțul plânge, adultul îi recunoaște emoția prin mesaje simple: „Îți este greu să te desparți. Sunt aici cu tine”. Ulterior, îi propune o activitate atractivă, fără a-l forța să participe imediat.

Valoarea acestei practici constă în susținerea reglării emoționale și în crearea condițiilor pentru explorare. Copilul care se simte protejat poate deveni treptat mai disponibil pentru interacțiune, joc și învățare. Astfel, relația afectivă nu este un element secundar al activității didactice, ci o componentă fundamentală a calității educației timpurii.

3. Jocul și explorarea senzorială – strategii pentru dezvoltarea globală

Jocul constituie principala modalitate prin care copilul antepreșcolar descoperă proprietățile obiectelor, relațiile dintre acestea și efectele propriilor acțiuni. Repetarea, manipularea, imitarea și explorarea liberă contribuie la formarea unor reprezentări elementare despre mediul înconjurător. Pentru a valorifica potențialul educativ al jocului, activitățile trebuie organizate în funcție de vârstă, de interesele observate și de nivelul individual de dezvoltare. Materialele trebuie să fie accesibile, sigure, ușor de manipulat și suficient de variate pentru a permite modalități diferite de explorare.

Exemplu de bună practică: „Mici exploratori ai texturilor”

Adultul pregătește o selecție de materiale sigure, curate și adecvate vârstei, precum textile moi, bureți de dimensiuni potrivite și obiecte mari cu suprafețe diferite. Copiii sunt invitați să atingă, să compare și să manipuleze materialele, fără obligația de a realiza un produs final. În timpul explorării, adultul introduce cuvinte descriptive precum „moale”, „neted”, „aspru” sau „ușor”, adaptând vocabularul la capacitatea de înțelegere a copiilor. Le oferă timp pentru observare și reacționează la gesturile, privirile și vocalizările acestora.

Activitatea poate susține dezvoltarea percepției senzoriale, a coordonării oculo-motorii, a atenției și a limbajului receptiv. De asemenea, oferă adultului posibilitatea de a observa preferințele și modalitățile individuale de explorare. Materialele de dimensiuni mici, obiectele care se pot desprinde în fragmente sau cele care prezintă riscuri de înghițire trebuie excluse. Explorarea senzorială se desfășoară sub supravegherea permanentă a adultului, cu respectarea regulilor de igienă și siguranță. Un asemenea demers ilustrează modul în care o activitate simplă poate integra mai multe dimensiuni ale dezvoltării și poate transforma curiozitatea naturală într-o experiență de învățare semnificativă.

4. Rutinele zilnice şi dezvoltarea autonomiei personale

În educația antepreșcolară, activitățile de îngrijire reprezintă contexte importante pentru învățare. Masa, spălarea mâinilor, îmbrăcarea, strângerea jucăriilor și pregătirea pentru odihnă permit exersarea unor deprinderi elementare și contribuie la formarea sentimentului de competență. Autonomia nu se formează prin solicitarea prematură a unor comportamente independente, ci prin oferirea unor oportunități repetate de participare, însoțite de sprijin gradual. Adultul demonstrează acțiunea, o verbalizează și îi permite copilului să încerce, intervenind atunci când siguranța sau nevoile acestuia o impun.

Exemplu de bună practică: „Pot să încerc şi eu!”

Înaintea mesei, copiii sunt invitați să participe, în funcție de capacitățile lor, la acțiuni precum apropierea de masă, ținerea linguriței sau așezarea unui obiect ușor în locul indicat. În timpul rutinei, adultul verbalizează succesiunea acțiunilor: „Ne spălăm pe mâini”, „Ștergem mâinile”, „Ne așezăm la masă”. Copilul este încurajat pentru efort și inițiativă, fără comparații cu ceilalți. Dacă nu reușește o acțiune, adultul oferă ajutorul necesar și îi permite să continue în limita posibilităților sale.Această practică sprijină coordonarea motrică, înțelegerea succesiunii acțiunilor, dezvoltarea limbajului și formarea deprinderilor de autonomie. În același timp, contribuie la construirea unei imagini de sine pozitive, copilul având ocazia să experimenteze că acțiunile sale au sens și pot produce rezultate.

Rutinele trebuie organizate flexibil, ținând cont de nevoile fiziologice, de ritmul individual și de starea copilului. Calitatea educațională se reflectă în echilibrul dintre organizare, predictibilitate și respectarea individualității.

5. Dezvoltarea limbajului şi comunicarea responsivă

Limbajul se dezvoltă în cadrul interacțiunilor cotidiene, prin ascultare, imitare, gesturi și schimburi de comunicare cu adulții. Înainte de apariția vorbirii, copilul transmite mesaje prin privire, expresii faciale, mișcări și vocalizări. Recunoașterea acestor forme de comunicare și răspunsul adecvat al adultului contribuie la construirea unor experiențe relaționale pozitive. O strategie eficientă constă în verbalizarea acțiunilor copilului și în utilizarea unor propoziții scurte, clare și corelate cu situația prezentă. Adultul nu trebuie să solicite permanent răspunsuri, ci să creeze contexte în care copilul poate comunica spontan.

Exemplu de bună practică: „Povestim prin imagini”

Într-un moment liniștit al zilei, adultul prezintă copiilor o carte cu imagini clare, reprezentând animale, obiecte familiare sau situații cotidiene. Denumește imaginile, imită sunete și îi invită pe copii să indice, să privească sau să reproducă sunete, în funcție de nivelul lor de dezvoltare. Dacă un copil arată spre un animal, adultul poate spune: „Da, este o pisică. Pisica face miau”. Dacă micuțul rostește un cuvânt sau produce un sunet, adultul îi răspunde, dezvoltând ușor mesajul inițial. Activitatea contribuie la dezvoltarea vocabularului receptiv și expresiv, a atenției comune și a interesului pentru comunicare. Totodată, creează un context pentru interacțiune și pentru consolidarea relației afective.

Principiul esențial este adaptarea comunicării la copil, prin răbdare, ascultare și respectarea timpului necesar formulării unui răspuns. În situația în care apar preocupări persistente privind dezvoltarea comunicării, acestea trebuie discutate cu familia și, după caz, cu specialiștii competenți, fără formularea unor concluzii diagnostice de către personalul educațional.

6. Individualizarea învățării și observarea progresului

Copiii antepreșcolari prezintă diferențe firești în ceea ce privește ritmul dezvoltării, temperamentul, experiențele anterioare și modalitățile de exprimare. Din acest motiv, o activitate educațională de calitate trebuie să permită participarea în forme variate și să ofere niveluri diferite de sprijin. Observarea sistematică este esențială pentru adaptarea intervenției educaționale. Adultul urmărește comportamente concrete, precum inițiativa de a explora, interesul pentru interacțiune, încercările de comunicare, participarea la rutine sau capacitatea de a utiliza obiectele în moduri variate.

O fișă simplă de observație poate include data, contextul activității, comportamentul observat, sprijinul oferit și următorul pas educațional. De exemplu, în timpul jocului cu recipiente, adultul poate nota dacă un copil introduce și scoate obiecte, dacă repetă acțiunea și dacă răspunde la invitația de a continua jocul. Informațiile colectate permit planificarea unor experiențe ulterioare adaptate. Dacă un copil manifestă interes pentru manipularea obiectelor, activitățile pot fi diversificate prin recipiente de forme diferite, cuburi mari sau jocuri simple de potrivire. Dacă un copil preferă inițial observarea de la distanță, adultul îi poate oferi timp și posibilitatea de a se apropia treptat.

Evaluarea la această vârstă are caracter predominant formativ și se bazează pe observarea evoluției individuale. Nu urmărește clasificarea copiilor și nici compararea rigidă a achizițiilor, ci identificarea progresului și a oportunităților de sprijin. Prin această abordare, evaluarea devine un instrument pentru îmbunătățirea practicii educaționale, iar planificarea se bazează pe nevoile reale ale copiilor.

7. Parteneriatul cu familia și continuitatea educațională

Familia reprezintă primul mediu de dezvoltare al copilului, iar colaborarea dintre părinți și personalul creșei este esențială pentru asigurarea continuității experiențelor educaționale. Comunicarea constantă facilitează înțelegerea nevoilor copilului și permite adaptarea intervențiilor la particularitățile sale. Parteneriatul trebuie să se bazeze pe respect reciproc, confidențialitate și schimb de informații relevante. Discuțiile cu familia pot viza adaptarea la colectivitate, preferințele copilului, rutinele de somn și alimentație, modalitățile de comunicare și deprinderile aflate în formare. O practică utilă constă în transmiterea periodică a unor observații concrete despre experiențele copilului, însoțite de sugestii simple pentru continuarea explorării acasă. De exemplu, dacă micuțul manifestă interes pentru cântece și imagini, familia poate fi încurajată să includă momente scurte de lectură și comunicare în rutina zilnică.

Colaborarea este importantă și în perioadele de adaptare sau atunci când sunt observate dificultăți persistente. Personalul educațional prezintă obiectiv comportamentele observate, ascultă perspectiva familiei și recomandă, când este necesar, consultarea specialiștilor potriviți. Parteneriatul eficient nu presupune uniformizarea practicilor din familie și creșă, ci construirea unei relații de încredere, în care adulții colaborează pentru binele copilului.

Excelența și performanța în educația antepreșcolară trebuie raportate la calitatea experiențelor oferite copilului și la progresul său individual. În primii trei ani de viață, învățarea se construiește prin relații afective securizante, joc, explorare, comunicare și participarea la rutinele cotidiene. Practicile educaționale eficiente sunt cele care respectă ritmul de dezvoltare, stimulează inițiativa, oferă sprijin gradual și permit fiecărui copil să participe în condiții de siguranță și demnitate. Observarea sistematică, individualizarea activităților și parteneriatul cu familia contribuie la identificarea nevoilor și la planificarea unor experiențe relevante.

În același timp, calitatea educației depinde de reflecția profesională, de formarea continuă și de preocuparea permanentă pentru îmbunătățirea mediului educațional. Personalul din creșă are responsabilitatea de a transforma momentele obișnuite ale zilei în oportunități de dezvoltare, fără a pierde din vedere dimensiunea afectivă și individualitatea copilului.

A investi în educația timpurie înseamnă a construi premisele unei dezvoltări armonioase și ale participării active la viața socială. Excelența nu se manifestă prin solicitări premature sau prin rezultate uniforme, ci prin profesionalism, empatie și capacitatea de a crea un mediu în care fiecare copil este sprijinit să descopere, să comunice, să exploreze și să progreseze.

BIBLIOGRAFIE

- Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. Aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4694/02.08.2019. Disponibil la:
- Guvernul României (2022). *Hotărârea Guvernului nr. 566/2022 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară*. Portal Legislativ:
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: A Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Geneva: World Health Organization.
- UNICEF. *Care for Child Development*. Resurse privind dezvoltarea timpurie, îngrijirea responsivă, jocul și comunicarea.

Excelența și progresul individual al copilului

Profesor pentru educație timpurie Rudac Ana-Maria
G.P.N. „Pinocchio” structură G.P.P. „1-2-3” Suceava

Educația timpurie reprezintă temelia pe care se construiesc încrederea în sine, curiozitatea, autonomia și dorința de a învăța. În această etapă, fiecare copil descoperă lumea într-un ritm propriu, prin joc, explorare, relații și experiențe directe. De aceea, excelența în educație nu ar trebui înțeleasă ca atingerea de către toți copiii a acelorași rezultate, în același timp, ci ca sprijinirea fiecăruia pentru a-și valorifica potențialul și pentru a progresa pornind de la propriul nivel de dezvoltare.

Curriculumul pentru educația timpurie promovează o abordare centrată pe copil, în care învățarea se realizează integrat, prin experiențe semnificative și în contexte apropiate de viața acestuia. În aceeași direcție, Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie oferă un cadru de orientare pentru înțelegerea dezvoltării copilului, fără a transforma reperele într-o listă rigidă de performanțe sau într-un instrument de etichetare. Aceste documente susțin ideea că observarea progresului trebuie să țină seama de particularitățile individuale, de mediul familial, de oportunitățile de învățare și de ritmul propriu al fiecărui preșcolar.

Progresul individual se observă în achiziții mici, dar semnificative: copilul care ieri evita să vorbească în fața grupului și astăzi răspunde la o întrebare; copilul care avea nevoie de sprijin pentru a-și organiza materialele și începe să o facă singur; copilul care se supăra când pierdea un joc și învață treptat să accepte rezultatul. Aceste schimbări nu sunt întotdeauna spectaculoase și nici nu pot fi surprinse exclusiv printr-o fișă de lucru. Ele se văd în comportamente cotidiene, în relațiile cu ceilalți, în felul în care copilul își exprimă ideile, își reglează emoțiile și încearcă strategii noi.

Rolul cadrului didactic este să creeze un mediu sigur, stimulativ și flexibil, în care copiii să poată explora fără teama de a greși. O activitate reușită nu presupune ca toți copiii să realizeze un produs identic, ci ca fiecare să fie implicat, să înțeleagă sarcina și să poată face un pas înainte. Educatoarea observă, formulează întrebări, oferă modele, adaptează materialele și acordă sprijin diferențiat, retrăgându-l treptat atunci când copilul dobândește mai multă autonomie.

De exemplu, într-o activitate matematică de formare a mulțimilor, unii copii pot recunoaște cifrele și pot reprezenta independent cantități, în timp ce alții au nevoie să numere obiecte concrete, să compare grupuri sau să urmărească un model. În locul unei aprecieri generale precum „nu știe”, cadrul didactic poate consemna ce reușește copilul deja și care este următorul pas: recunoaște cifra 3, numără cu sprijin până la 3 și are nevoie de exerciții pentru a asocia cifra cu o cantitate. Astfel, intervenția următoare devine clară și adaptată nevoilor sale.

În dezvoltarea limbajului, progresul poate fi urmărit prin participarea la conversații, formularea de propoziții, repovestirea unei întâmplări sau folosirea cuvintelor noi. Un copil timid poate fi încurajat mai întâi să răspundă individual educatoarei, apoi într-un grup restrâns și, în timp, în fața întregii grupe. Într-o activitate de povestire, de pildă, un copil poate reda inițial doar personajul preferat, apoi poate descrie o acțiune, iar ulterior poate așeza evenimentele în ordine. Fiecare etapă oferă informații utile despre dezvoltarea sa și despre sprijinul de care are nevoie.

Progresul socio-emoțional este la fel de important ca achizițiile cognitive. În jocurile de grup, cadrul didactic poate observa dacă preșcolarul așteaptă rândul, cere un obiect fără să îl smulgă, își exprimă nemulțumirea prin cuvinte sau solicită ajutor atunci când apare un conflict. De exemplu, după un joc de construcție în care doi copii își doresc

aceeași piesă, educatoarea poate facilita un dialog: „Ce ai putea să-i spui colegului?”, „Cum ați putea folosi piesa pe rând?”. Scopul nu este doar rezolvarea situației de moment, ci formarea unor strategii pe care copiii să le poată utiliza treptat și independent.

Evaluarea progresului individual trebuie să fie continuă, echilibrată și bazată pe mai multe surse de informație. Observarea sistematică, conversațiile, produsele activității, portofoliul copilului, fotografiile de lucru utilizate în scop intern și discuțiile cu familia pot contura o imagine mai completă decât o singură probă. Înregistrările sunt utile atunci când descriu comportamente observabile, nu etichete. Formulări precum „a finalizat sarcina după două indicații” sau „a cerut ajutor verbal înainte de a renunța” oferă informații concrete și pot orienta planificarea didactică.

Portofoliul poate include desene realizate în momente diferite, primele încercări de scriere, construcții fotografiate, fișe, înregistrări ale unor explicații orale sau scurte note de observație. Compararea produselor copilului cu propriile sale lucrări anterioare evidențiază schimbările: linii mai controlate, detalii suplimentare, o povestire mai coerentă ori o strategie de rezolvare mai eficientă. Portofoliul nu ar trebui să devină o colecție a celor mai frumoase produse, ci o mărturie a efortului, a încercărilor și a progresului. Este important ca materialele selectate să fie relevante și să respecte demnitatea și confidențialitatea copilului.

Feedbackul are, la rândul său, un rol esențial. Aprecierile generale, precum „ești cel mai bun”, pot accentua comparația dintre copii. În schimb, un feedback descriptiv - „ai încercat o altă soluție”, „ai numărat fiecare obiect cu atenție” sau „ai așteptat să termine colegul și apoi ai vorbit” - îl ajută pe copil să înțeleagă ce a făcut bine și ce strategie poate repeta. Greșeala este tratată ca parte firească a învățării, iar efortul și perseverența sunt valorizate fără a ignora nevoia de îndrumare.

Parteneriatul cu familia completează imaginea asupra dezvoltării copilului. Părinții pot observa manifestări care nu apar întotdeauna în colectivitate: cât de independent se îmbracă, cum își exprimă dorințele acasă, ce interese are sau cum reacționează la schimbări. Comunicarea trebuie să fie respectuoasă, concretă și orientată spre soluții. În locul comparațiilor cu frații sau colegii, pot fi discutate exemple și mici obiective comune, precum încurajarea copilului să își pregătească singur materialele, să povestească o întâmplare sau să participe la sarcini simple în familie.

A valorifica progresul individual înseamnă și a oferi provocări adecvate copiilor care manifestă interese sau competențe avansate. Un copil care construiește cu ușurință un model poate fi invitat să îl modifice, să explice cum a procedat ori să găsească o a doua soluție. Un copil pasionat de natură poate primi sarcina de a observa schimbările unei plante și de a le descrie colegilor. Diferențierea nu înseamnă separarea copiilor în categorii fixe, ci adaptarea nivelului de sprijin și a provocărilor, păstrând sentimentul de apartenență la grup.

Pentru a susține progresul, cadrul didactic poate formula obiective apropiate, clare și observabile. Dacă un copil întâmpină dificultăți în a participa la discuții, obiectivul inițial poate fi să formuleze o idee într-un grup mic. Dacă are nevoie de sprijin în activitățile practice, poate exersa parcurgerea unei succesiuni scurte de pași, cu suport vizual. După o perioadă, educatoarea reobservă comportamentul și ajustează intervenția. Planificarea devine astfel un proces dinamic, bazat pe ceea ce copilul demonstrează efectiv, nu pe presupuneri sau pe așteptări identice pentru toți.

Excelența în educația timpurie se construiește prin relații de încredere, așteptări realiste și oportunități autentice de învățare. Ea nu se măsoară numai în răspunsuri corecte sau în produse finalizate, ci și în curajul de a încerca, în capacitatea de a coopera, în autonomia câștigată și în bucuria de a descoperi. Atunci când adultul observă progresul, îl numește cu grijă și oferă următoarea provocare potrivită, copilul învață să aibă încredere în propriile resurse și să privească învățarea ca pe un drum pe care poate înainta.

În concluzie, respectarea ritmului individual nu înseamnă renunțarea la obiective, ci construirea unor căi diferite pentru a ajunge la ele. Educatorul urmărește dezvoltarea globală a copilului, folosește evaluarea pentru a îmbunătăți învățarea, colaborează cu familia și creează contexte în care fiecare preșcolar poate reuși. Adevărata excelență este vizibilă atunci când fiecare copil este sprijinit să devină mai autonom, mai curios, mai încrezător și mai capabil decât era ieri.

BIBLIOGRAFIE

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

Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Editura Polirom, Iași.

Stan, L. (coord.). (2016). Dezvoltarea copilului și educația timpurie**,** Editura Polirom, Iași

Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educația timpurie. Aprobat prin Ordinul nr. 4.694/02.08.2019. București.

UNICEF România. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. Disponibil la: , accesat la 22.10.2026.

Ministerul Educației și Cercetării. Educație timpurie – documente curriculare și resurse metodologice. Disponibil la: , accesat la 22.10.2026.

Lecții dincolo de manuale

Profesor Rusu Lenuța
Clubul Copiilor Fălticeni
Motto: ,,Nu învățăm pentru școală, ci învățăm pentru viață" (Seneca)

Law spunea că la școală mai întâi ni se predau lecțiile, și doar apoi suntem testați pentru a se vedea dacă am înțeles acele lecții, pe când viața, experiența ne aruncă în mijlocul testelor de tot felul ca să ne învățăm lecțiile. Și Mihai Eminescu spunea că ,,Nu e carte să înveți/ Ca viața s-aibă preț,/ Ci trăiește, chinuiește/ Și de toate pătimește/ Ș-ai s-auzi cum iarba crește.", iar oamenii simpli afirmau uneori despre o altă persoană care se abătea de la normele morale cum că nu are ,,școala vieții''. Orice lecție este importantă și are un rol hotărâtor în dezvoltarea minții, în înflorirea inimii și în zidirea caracterului unui om.

Vineri, 2 octombrie a.c., cu ocazia sărbătoririi Zilei Educației, la Clubul Copiilor Fălticeni a fost aleasă, de către Cercul de Muzică populară, pentru a se desfășura împreună cu elevii, o activitate întitulată ,,Lecții dincolo de manuale'', fiind de fapt o activitate-întâlnire-dialog cu un om care a trăit și trăiește o poveste de viață interesantă și plină de învățăminte: caporal Dumitru Florea. Militar de profesie, activând în trecut pentru menținerea păcii în teatrele de operații din Iran, Irak și Afganistan (unde a fost rănit), președintele Asociației militarilor veterani de război, tată ,,cu diplomă'', om cu coloană vertebrală, caporalul Dumitru Florea a revenit la Clubul Copiilor Fălticeni cu noi pilde de viață pentru elevii îmbrăcați de sărbătoare în frumoase costume populare. Uniforma dumnealui de militar a făcut concordanță cu cămășile scoase din lăzile de zestre ale bunicilor și bundițele înflorate, îndemnul omului de arme fiind acela de a conștientiza faptul că portul popular nu este doar o haină oarecare, ci el vorbește de viața satului, de viața oamenilor care au trăit pe acest pământ românesc.

A fost un dialog deschis și sincer ca între prieteni, un dialog cald între tată și copiii săi, dialog ghidat și de întrebările adresate de către elevele și elevii curioși ajunși la vârsta adolescenței, o vârstă plină de provocări de toate felurile. Întrebări precum *Ce simte un soldat când aude Imnul țării sale?; Ce înseamnă pentru caporalul Dumitru Florea cuvântul pace?; În ce fel l-au schimbat experiențele trăite în teatrele de operații?; Cum ar putea „traduce" versul popular „Țara mea și mama mea"?,* au creat o stare de emoție, de bucurie și împlinire sufletească. O elevă l-a provocat pe invitat cu întrebarea ,,Ce înseamnă pentru dumneavoastră Crucea?'', știut fiind faptul că în Afganistan avea în buzunarul de la piept o cruce dăruită de mama unui camarad, iar acea cruce i-a salvat viața ca un scut divin, deoarece glonțul trimis către inima sa a fost respins. Grav rănit, medicii mirându-se că se mai află în viață, caporalul Dumitru Florea a înțeles ce înseamnă acasă, ce înseamnă familia și ce lucruri sunt cu adevărat importante în viață, mărturisindu-ne nouă tuturor că și-a pierdut 31 de camarazi în acele operațiuni de menținere a păcii și că, întorși acasă, militarii nu ar face față experiențelor grozave trăite fără susținea familiei și uneori chiar a psihologului. Familia, soția, copiii sunt un pilon de susținere pentru militarii care zi lumină sau la ceas adânc de noapte sunt chemați la instruire, lipsesc mult de acasă, se întorc cu nervii încordați. Cu toții se întorc schimbați.

Dl caporal Dumitru Florea a îndemnat pe tinerii aflați la început de drum în viață să aibă încredere în ei, să nu își dezamăgească părinții, să nu uite de unde au plecat, să trăiască cu demnitate și respect pentru semeni, să ocolească drumurile cu bălării, și să fie mândri că s-au născut pe aceste meleaguri. Apoi a înmânat câte o diplomă fiecărui elev participant, drept chezășie a unei zile trăită cu folos și îmbogățită cu încă o lecție de viață pe măsura sărbătorii: Ziua Educației. Pentru că a fi educat nu înseamnă să-ți stăpânești doar mușchii, ci să fii stăpânul minții tale. A fi educat nu înseamnă doar să nu calci florile, ci să plantezi alte flori. Cu mulțumiri și cu promisiunea că vom mai desfășura astfel de activități interesante și captivante pentru elevii aflați la vârsta formării, am concluzionat că

lecțiile dincolo de manuale fac parte din viața noastră, că trebuie să le primim, să le acceptăm, și să le folosim spre binele nostru pus în slujba binelui semenilor noștri.

BIBLIOGRAFIE

- Eminescu, M., 1964, ,,În zădar în colbul școlii'', *Mihai Eminescu-Opere*, Editura pentru literatură, București;
- Guțu, G., 2021, *Lucius Annaeus Seneca - Viața, timpul și opera morală*, Humanitas, București;
- Law, V. S., 1960, *Experiență* (,,Experiența este cel mai dur profesor, pentru că întâi îți dă testul și apoi îți spune care era lecția.''), Wikipedia.

Învățarea dincolo de granițe: Mobilitățile internaționale ca practică de excelență în învățământul economic

Prof. Sfichi Florentina Elena
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Programele de mobilitate europeană Erasmus+ s-au transformat în adevărate motoare de modernizare pentru colegiul nostru, generând un impact profund de la firul ierbii și până la nivel de management. Mobilitățile internaționale la care au participat elevii și profesorii Colegiului Economic “Dimitrie Cantemir” Suceava au deschis noi orizonturi de învățare, transformând experiența trăită dincolo de granițe într-un câștig durabil pentru întreaga comunitate școlară. Dincolo de simplul schimb cultural, aceste experiențe redefinesc standardele educaționale și deschid noi orizonturi profesionale atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice. Tinerii își dezvoltă autonomia, profesorii inovează la catedră.

Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava deține acreditarea Erasmus pentru mobilități Erasmus+ în domeniul Educație școlară nr. 2021-1-RO01-KA120-SCH-000044293, ocazie cu care implementează proiecte derulate sub umbrela acesteia. În fiecare an școlar, elevii și profesorii colegiului nostru au oportunitatea de a participa la mobilități în spațiul european, care au un impact profund și transformator asupra lor și asupra școlii. Aceste experiențe depășesc granițele simplei călătorii, devenind adevărate catalizatoare pentru dezvoltarea personală și profesională, școala devenind mai vizibilă și mai atractivă în comunitate, integrând standarde și valori europene. Mobilitățile pun bazele unor proiecte pe termen lung și colaborări viitoare între instituții.

Elevii învață să fie autonomi, să își gestioneze singuri programul și bugetul într-o țară străină și să își depășească frica de necunoscut. Interacțiunea zilnică cu nativi sau alți participanți internaționali le îmbunătățește rapid fluiditatea și încrederea în exprimarea în limbi străine (în special engleza sau limba țării gazdă). Tinerii intră în contact direct cu tradiții, mentalități și stiluri de viață diferite, devenind mai toleranți, empatici și deschiși la minte. Contactul cu licee, universități sau companii europene le deschide noi perspective de carieră și le sporește șansele de angajare pe o piață globală a muncii. De asemenea, își dezvoltă competențele civice și atitudini durabile cu privire la protejarea mediului și formarea unui stil de viață sănătos participând la activități de învățare în școli europene.

Cadrele didactice participante la cursuri de formare și la activități de job shadowing în țări europene descoperă metode moderne de predare, tehnologii educaționale noi și strategii de management al clasei pe care le pot implementa la întoarcerea în țară, își dezvoltă competențele digitale și competențele în consilierea elevilor în problematica dezvoltării personale (dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale și creșterea calității vieții). Discuțiile cu colegi din alte sisteme de învățământ european duc la o înțelegere mai profundă a educației și la găsirea de soluții creative pentru provocările de la clasă. Ieșirea din rutina zilnică și validarea profesională într-un context internațional readuc entuziasmul și energia în activitatea didactică.

Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava a implementat, în anul școlar 2025 – 2026, proiectul nr. 2025-1-RO01-KA121-SCH-000312613, în cadrul acreditării Erasmus pentru mobilități Erasmus+ în domeniul Educație școlară nr. 2021-1-RO01-KA120-SCH-000044293. Rezultatele obținute ca urmare a participării la activități transnaționale (resurse didactice, jurnale de proiect, ghidul de bune practici pentru implementarea Pactului Verde European „Viitor Verde, Cetățeni Activi: Inovație și Competențe pentru Dezvoltare Durabilă”) sunt postate pe siteul școlii și pe siteul proiectului .

Mobilitățile transnaționale de grup desfășurate cu elevii, în parteneriat cu liceele europene: IES Valle de Leiva, Alhama de Murcia, Spania și 2nd Experimental General Lyceum Ierapetra, Grecia, la care au participat 30 elevi și profesori însoțitori, au avut ca obiectiv central dezvoltarea cetățeniei active și a competențelor civice ale acestora prin promovarea valorilor durabile necesare unui stil de viață sănătos.

În Grecia, timp de 5 zile, elevii și profesorii au explorat soluții inovatoare pentru dezvoltarea competențelor verzi, învățând cum să integreze sustenabilitatea în sala de clasă și în viața de zi cu zi. Activitățile au fost centrate pe strategia Green Deal – "De la fermă la consumator", strategie al cărui obiectiv central este asigurarea unor alimente mai sănătoase și mai durabile și pe reciclare. Elevii români, germani, croați și greci au prezentat acțiunile promovate în țările lor în domeniul ecologic, au participat la workshopuri și prezentări cu titlul: "Artă și reciclare", "Lecții din inima dietei mediteraneene", "Farmacia din gradină: puterea condimentelor", "Sesiuni de gătit preparate culinare sănătoase: din grădină, în farfurie", "Dieta mediteraneeană" și la o lecție webquest cu titlul "De unde provin cele mai prietenoase alimente?", ocazie cu care au aprofundat conceptele cheie care definesc dieta mediteraneeană, alimentația sănătoasă și durabilă, au explorat rolul esențial al condimentelor locale în menținerea sănătății, au analizat din punct de vedere nutritiv și au gătit rețete autentice, folosind doar ce ne oferă pământul generos, au identificat faptul că dieta cretană este considerată standardul de aur în nutriție la nivel mondial și strategii în vederea reducerii impactului negativ al risipei de alimente asupra mediului înconjurător.

În cadrul lecției webquest cu titul "What is at the heart of climate-friendly food?", elevii au identificat alimentele cele mai prietenoase cu mediul (alimente sustenabile care trebuie consumate pentru a salva planeta): ciuperci, avocado, quinoa, afine, ovăz, leguminoase uscate (fasole, linte, năut), roșii, brocoli, varză kale, mere, alge marine, morcovi, fructe de pădure, upcycled foods (alimentele reciclate se referă la produse făcute din ingrediente care altfel ar fi fost aruncate – de exemplu, utilizarea în gospodărie a cojilor de fructe, a zațului de cafea), cartofii dulci. Totodată, elevii au identificat și promovat în școala lor beneficiile dietei mediteraneene și a adoptării conceptului "slow food". Dieta mediteraneană este ușor de urmat datorită varietății bogate de preparate culinare ce pot fi ușor personalizate în funcție de preferințele fiecărei persoane în parte și are beneficii reale asupra sănătății și a mediului, iar adoptarea conceptului "slow food" înseamnă, în esență, a savura momentul și a alege doar hrana de calitate. Elevii au învățat să adopte o dietă mai sănătoasă și mai potrivită, să culeagă fructe și legume urâte, să păstreze alimentele cu înțelepciune, să înțeleagă etichetarea alimentelor, să-și iubească resturile, să respecte alimentele, să sprijine fermierii locali, să folosească mai puțină apă. Ei au înțeles că micile schimbări în obiceiurile noastre zilnice pot avea un impact global uriaș.

În Spania, elevii și profesorii au participat la ateliere de lucru interactive, organizate în echipe mixte româno-spaniole, care au avut ca scop explorarea și promovarea valorilor civice esențiale precum respectul pentru diversitate (prin activități de grup care au evidențiat importanța valorizării diferențelor culturale), participarea activă în comunitate (prin simulări și discuții despre modalități concrete de implicare civică), sustenabilitate și responsabilitate comună (prin analiza unor studii de caz și identificarea unor soluții practice pentru protejarea mediului). Participând la un atelier practic, elevii români și spanioli au lucrat în echipe mixte pentru a crea un ghid verde comparativ care are la bază principiile Green Deal. Echipele au acoperit o gamă largă de subiecte, de la biodiversitate și alimentație sustenabilă până la energie regenerabilă, turism responsabil, protecția resurselor de apă și adaptarea la schimbările climatice. Această activitate a avut ca obiectiv principal identificarea și compararea practicilor de mediu din cele două țări, cu accent pe soluții sustenabile și acțiuni concrete pentru protejarea mediului, demonstrând astfel că sustenabilitatea nu cunoaște frontiere și că fiecare acțiune este un pas către un viitor mai verde.

Profesorii școlii au valorificat experiențele dobândite de elevi și profesori în cadrul mobilităților de grup și au conceput proiecte didactice inovatoare care integrează dezvoltarea competențelor verzi la orele de curs, proiecte

care se regăsesc în biblioteca virtuală a școlii.

În perioada 3-10 aprilie 2026, trei cadre didactice au participat la un curs de formare în Franța, cu titlul „Emotional intelligence: Supporting Disadvantaged Learners”, creat pentru a oferi profesorilor instrumente practice de inteligență emoțională (EI), necesare pentru a sprijini elevii care provin din medii dezavantajate. Activitățile s-au concentrat pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, au împletit teoria cu exerciții practice, punând accent pe comunicare, lucrul în echipă și metode moderne de predare. Mobilitatea a demonstrat că excelența în educație începe cu profesorul echilibrat emoțional. Instrumentele de inteligență emoțională dobândite, de la ascultarea activă și comunicarea asertivă la strategiile de incluziune, devin acum practici concrete la Colegiul Economic “Dimitrie Cantemir” Suceava, puse în slujba elevilor care au cea mai mare nevoie de sprijin. Pentru a promova faptul că performanța școlară a elevilor dezavantajați se construiește mai întâi pe siguranță emoțională, încredere și empatie, cadrele didactice au conceput proiecte didactice pentru orele de dirigenție și nu numai, în care au transpus aceste valori.

În perioada 20–24 aprilie 2026, trei cadre didactice de la Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” din Suceava au participat la cursul de formare internațională „AI Ed: Empowering the 21st Century Teacher”, desfășurat în localitatea Caldas da Rainha din Portugalia. Formarea a îmbinat reflecția asupra eticii și securității datelor cu ateliere practice de formulare a prompturilor didactice, creare de resurse multimedia, învățare bazată pe proiecte și evaluare formativă. Rezultatele arată că AI, folosită critic și responsabil, eliberează timpul profesorului pentru sprijinul direct acordat elevilor și sprijină ritmuri diferite de învățare.

Participanții au creat chestionare digitale, hărți mentale colaborative și podcasturi. Au realizat proiectul „Voices in Harmony”, cu cântece generate de AI, și sesiunea „Flip & Learn”, dedicată clasei inversate și evaluării formative. Principalele lecții învățate sunt extrem de importante: calitatea rezultatelor generate de AI depinde de precizia instrucțiunilor profesorului, tehnologia trebuie folosită etic, cu atenție la securitatea datelor și la erorile algoritmice, inteligența artificială nu înlocuiește profesorul, ci îl împuternicește, eliberându-i timp pentru sprijinul direct al elevilor și pentru o predare incluzivă, adaptată ritmurilor diferite de învățare.

4 profesori care predau limbi străine au participat la activități de job shadowing în Belgia și în Turcia. Mobilitățile au avut ca obiective principale observarea unor metode moderne de predare a limbii engleze și franceze analiza strategiilor de management al clasei și a modalităților de evaluare, dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale, precum și consolidarea cooperării internaționale dintre instituții partenere. Activitățile de job shadowing au oferit oportunitatea de a observa practici educaționale moderne, de a analiza diferențe și asemănări între sistemele de învățământ și de a identifica metode și strategii care pot fi adaptate și implementate în activitatea didactică din România. În același timp, experiența a contribuit la consolidarea cooperării internaționale dintre cele două instituții și la dezvoltarea unei perspective educaționale europene bazate pe colaborare, incluziune și schimb de bune practici.

Experiența acumulată în cadrul mobilităților este valorificată în activitatea didactică în cadrul Colegiului Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava, în vederea îmbunătățirii procesului educațional și promovării valorilor europene în educație.

Proiectele didactice inovatoare realizate de profesorii participanți la cursuri de formare și job shadowing se regăsesc în biblioteca virtuală a școlii: .

Experiența Colegiului Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava arată că mobilitățile Erasmus+ sunt o practică autentică de excelență, nu doar o oportunitate de călătorie. Elevii s-au întors mai autonomi, mai încrezători în comunicarea în limbi străine și mai responsabili față de mediu și de propria sănătate, devenind cetățeni activi ai unei Europe sustenabile. Profesorii au adus la catedră instrumente de inteligență emoțională pentru sprijinirea

elevilor vulnerabili, competențe de utilizare etică și creativă a inteligenței artificiale și metode moderne de predare a limbilor străine, observate direct în școli europene. Valorificate prin proiecte didactice, ghiduri de bune practici și resurse disponibile în biblioteca virtuală a școlii, aceste rezultate depășesc nivelul individual și devin un câștig al întregii comunități școlare. Astfel, performanța în educație se construiește prin deschidere, colaborare și învățare continuă, iar fiecare mobilitate devine un pas spre o școală modernă, incluzivă și europeană.

BIBLIOGRAFIE

- , 17.10.2026
- , 17.10.2026

Excelență și performanță în educația timpurie: teorii și practici la nivel preșcolar

Prof. înv. preșcolar Sfichi Ioana-Andreea
G.P.P. Gulliver, Suceava

În paradigma educațională contemporană, conceptele de excelență și performanță au suferit transformări profunde, depășind înțelegerea lor tradițională limitată la rezultatele academice cuantificabile sau la competițiile școlare. La nivelul învățământului preșcolar, performanța nu înseamnă acumularea timpurie de cunoștințe abstracte, ci dezvoltarea holistică a copilului, stimularea curiozității naturale, asigurarea stării de bine și valorificarea potențialului maxim al fiecărui preșcolar. Cu atât mai mult, educația timpurie constituie temelia pe care se sprijină întreaga dezvoltare ulterioară a personalității, iar din această perspectivă, excelența didactică în grădiniță derivă din capacitatea cadrului didactic de a transpune teoriile psihopedagogice moderne în practici de învățare experiențiale, incluzive și centrate pe copil.

O practică didactică performantă este întotdeauna ancorată într-un fundament teoretic solid, care oferă repere clare pentru organizarea activităților la grupă. Viziunea constructivistă a lui Jean Piaget subliniază că preșcolarul își construiește cunoașterea prin acțiune directă și manipulare de obiecte, motiv pentru care performanța cadrului didactic constă în amenajarea adecvată a spațiului educațional pe centre de interes, oferind copilului ocazia de a explora și de a descoperi în mod autonom. Această perspectivă este completată armonios de socio-constructivismul lui Lev Vygotsky, care scoate în evidență rolul esențial al interacțiunii sociale și al ghidajului educațional (scaffolding) în Zona Proximei Dezvoltări. Astfel, excelența în predare presupune identificarea nivelului actual al copilului și sprijinirea acestuia pentru a atinge nivelul potențial prin cooperare și activități de grup. Totodată, prin Teoria Inteligențelor Multiple, Howard Gardner ne reamintește că fiecare preșcolar deține un profil unic de inteligență, motiv pentru care performanța se atinge atunci când predarea este diferențiată și oferă căi multiple de acces la cunoaștere. Nicio învățare eficientă nu are loc însă în absența securității emoționale, aspect confirmat de teoria lui Ferren Laevers, care demonstrează că un mediu educațional de excelență garantează starea de bine (well-being) și favorizează un nivel ridicat de implicare (involvement) a copiilor în sarcinile de învățare.

Transpunerea acestor teorii în activitatea zilnică din grădiniță presupune utilizarea unor strategii metodologice moderne, axate pe învățarea prin joc și explorare. Abordarea integrată a conținuturilor din domeniile experiențiale le permite copiilor să înțeleagă realitatea în ansamblul ei, derularea unor proiecte tematice integrate dezvoltându-le gândirea critică, spiritul de observație și capacitatea de lucru în echipă. În tot acest proces, jocul nu reprezintă o simplă pauză de la învățare, ci este mijlocul principal prin care preșcolarul descoperă lumea; prin jocul de rol, de construcții și jocurile senzoriale, copiii își dezvoltă funcțiile executive, își îmbogățesc limbajul și își exersează empatia. Atingerea excelenței implică, în egală măsură, respectarea ritmului propriu al fiecărui preșcolar prin personalizarea și diferențierea traseului educațional, cadrul didactic proiectând sarcini adaptate la posibilitățile individuale. În completare, integrarea resurselor digitale și a tehnologiilor interactive sporește motivația pentru învățare și completează în mod armonios activitățile practice și manipulative.

Toate aceste demersuri didactice sunt strâns legate de dimensiunea socio-emoțională și de parteneriatul autentic stabilit între grădiniță, familie și comunitate. Crearea unui climat de încredere și siguranță în sala de grupă transformă greșeala dintr-un eșec într-o etapă firească în procesul de învățare. Deoarece părinții sunt primii educatori ai copilului, o comunicare constantă, derularea de ateliere comune și implicarea acestora în proiectele grupei asigură o continuitate benefică între mediul familial și cel preșcolar. Mai mult, deschiderea către

comunitatea locală prin vizite, parteneriate și excursii extinde spațiul de învățare și facilitează integrarea socială a copilului.

În concluzie, la nivelul învățământului preșcolar, excelența nu înseamnă competitivitate accentuată sau performanță precoce, ci calitatea actului educațional, dăruirea cadrului didactic și progresul individual al fiecărui copil raportat la el însuși. Așa cum spunea Pablo Picasso, „sensul vieții este să-ți găsești chemarea, iar scopul vieții este să te folosești de această chemare pentru a oferi celorlalți” — o viziune ce sintetizează esența profesiei de educator. A fi un cadru didactic performant înseamnă a fi un ghid empatic, un căutător continuu de noi metode și un profesionist dedicat formării primilor pași ai copiilor în viață.

BIBLIOGRAFIE

- M.E.C. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.
- Ciolan, Lucian (2008). *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom.
- Gardner, Howard (2006). Inteligențe multiple. Noi orizonturi. București: Editura Sigma.
- Glava, Adina; Glava, Cătălin (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Educația incluzivă și excelența: contradicție sau complementaritate?

Prof. Sîrbu Gabriela
C.S.E.I. „Sf. Andrei” Gura Humorului
Heller (2000) definește supradotarea drept potențialul individual pentru performanțe superioare într-un unul sau mai multe domenii.

Indivizii excepționali au fascinat mereu omenirea și dintotdeauna au existat preocupări temeinice pentru educarea și sprijinirea persoanelor capabile de astfel de performanțe înalte pentru a le valorifica maximal potențialul.

Din perspectiva profesorului de psihopedagogie specială, consider că excelența nu se măsoară doar prin performanțe de vârf, ci și prin progresul autentic al fiecărui copil. Pentru elevii cu CES, fiecare pas spre autonomie, comunicare și învățare poate reprezenta expresia unei reușite educaționale semnificative. Pornind de la această considerație, cred că pașii spre o educație incluzivă, începând cu inițiativele internaționale, precum mișcarea „Educație pentru toți”, lansată la Jomtien în 1990 și reafirmată la Dakar în 2000, apoi, promovarea educației pentru dezvoltare durabilă și adoptarea Declarației de la Incheon în 2015 și cu un aport considerabil publicația UNESCO din 2017, Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, au contribuit la crearea unui cadru orientativ pentru corelarea obiectivelor de învățare cu provocările dezvoltării durabile, punând accent pe cunoștințe, competențe, valori, atitudini și comportamente responsabile și au accentuat necesitatea unei educații de calitate, echitabile și inclusive prin care să se asigure accesul, participarea și progresul tuturor elevilor. Toate aceste inițiative contribuie la instalarea unei culturi a școlilor incluzive, deschise pentru toți copiii și la încurajarea progresului acestora până la excelență, evidențiindu-se faptul că incluziunea și excelența sunt două principii educaționale care nu se exclud, ci se completează reciproc. Educația incluzivă urmărește asigurarea accesului, participării și progresului tuturor elevilor, în timp ce excelența presupune valorificarea la maximum a capacităților și aptitudinilor individuale. Complementaritatea dintre incluziune și excelență se bazează pe recunoașterea faptului că elevii au nevoi, interese și ritmuri de învățare diferite. O școală incluzivă nu trebuie să urmărească doar depășirea dificultăților de învățare, ci și stimularea elevilor care manifestă aptitudini deosebite. Astfel, fiecare copil trebuie să aibă posibilitatea de a progresa în funcție de propriul potențial, fără a fi limitat de un model educațional rigid. Echitatea nu înseamnă să solicităm tuturor elevilor aceleași performanțe, ci să le oferim fiecăruia condițiile necesare pentru a-și atinge propriul nivel maxim de dezvoltare. Astfel, excelența devine un principiu accesibil tuturor, fără a presupune rezultate identice și fără a transforma diferențele individuale în criterii de ierarhizare a valorii copiilor.

Un risc important în educație este uniformizarea, adică aplicarea aceloraşi metode, sarcini și așteptări tuturor elevilor, indiferent de particularitățile lor. Această abordare poate conduce la demotivarea elevilor cu potențial înalt, care nu beneficiază de suficiente provocări. Egalitatea de tratament nu garantează întotdeauna echitatea rezultatelor, în timp ce excelența presupune valorificarea la maximum a capacităților și aptitudinilor individuale.

Una dintre metodele de abordare a actului didactic este diferențierea pedagogică, prin care profesorul adaptează conținuturile, activitățile, resursele și modalitățile de evaluare la nivelul și nevoile elevilor. De exemplu, în cadrul unei lecții de matematică, unii elevi pot rezolva exerciții de consolidare, în timp ce elevii care stăpânesc deja conținutul pot primi probleme complexe sau sarcini de explorare. În acest fel se asigură participare egală, fără separarea elevilor de colectivul clasei și se urmărește dezvoltarea competențelor vizate, fiecare beneficiind de provocări adecvate nivelului propriu. Diferențierea trebuie realizată astfel încât toți elevii să fie implicați în

activități relevante, fără a fi etichetați sau excluși. Când vorbim despre educația centrată pe elev știm că întotdeauna profesorul va ține cont de interesele, experiențele, capacitățile și dificultățile copiilor, încurajând participarea activă, autonomia și învățarea prin descoperire. În acest mod, incluziunea creează condițiile necesare pentru dezvoltarea excelenței, iar excelența contribuie la recunoașterea și valorificarea diversității umane. Privită din acest unghi, excelența nu reprezintă doar atingerea unui nivel înalt de performanță, ci și dezvoltarea capacității copilului de a-și recunoaște progresul, de a avea încredere în propriile resurse și de a-și construi aspirații din ce în ce mai complexe, în acord cu posibilitățile și experiențele sale. Această idee se aplică atât elevilor cu aptitudini deosebite, cât și copiilor cu CES, cu precizarea că obiectivele și criteriile de reușită trebuie adaptate individual, fără a limita anticipat posibilitățile de dezvoltare ale niciunuia dintre ei.

Din perspectiva copilului aflat pe un traseu optim de dezvoltare, recunoașterea succesului personal constituie un factor important în consolidarea stimei de sine și în formarea unei imagini de sine pozitive. Reușita școlară și extrașcolară, atunci când este raportată la posibilitățile individuale și la obiective asumate în mod conștient, contribuie la dezvoltarea sentimentului de competență, a încrederii în propriile capacități și a motivației pentru învățare. Astfel, succesul nu se reduce la obținerea unor rezultate superioare celor ale colegilor, ci presupune conștientizarea progresului personal și a distanței parcurse de la nivelul inițial către obiectivele propuse. În acest proces, rolul cadrului didactic este de a crea contexte autentice de reușită, de a oferi feedback constructiv și de a sprijini copilul în formularea unor aspirații realiste, dar stimulative. Recunoașterea efortului, a strategiilor eficiente și a progresului individual favorizează autonomia, perseverența și capacitatea de autoreglare. În consecință, stima de sine se consolidează nu doar prin validarea externă a rezultatelor, ci și prin dezvoltarea capacității copilului de a-și evalua propriile realizări și de a-și stabili noi obiective. Această perspectivă este relevantă pentru educația incluzivă, deoarece fiecare elev, indiferent de particularitățile dezvoltării sale, are nevoie să experimenteze reușita și să își recunoască propriile resurse. Atunci când succesul este definit prin raportare la progresul individual și la aspirațiile copilului, excelența devine un proces personal de dezvoltare, susținut de încredere, motivație și valorizarea propriului potențial.

Performanța maximă nu are aceeași expresie pentru toți elevii. Pentru un copil cu aptitudini excepționale, aceasta poate însemna elaborarea unui proiect original, rezolvarea unor probleme complexe sau dezvoltarea unei competențe la un nivel avansat. Pentru un copil cu CES, performanța maximă poate consta în dobândirea autonomiei într-o activitate, îmbunătățirea comunicării, însușirea unei noi competențe sau participarea mai activă la viața colectivului. În ambele situații, succesul educațional presupune raportarea la potențialul individual și crearea condițiilor necesare pentru valorificarea acestuia. Prin urmare, profesorul nu este doar un transmițător de cunoștințe și un evaluator al rezultatelor, ci și un facilitator al dezvoltării individuale. Priceperea sa pedagogică se manifestă în capacitatea de a diferenția sarcinile, de a adapta strategiile didactice, de a recunoaște forme diverse de reușită și de a evita atât subsolicitarea elevilor cu potențial înalt, cât și stabilirea unor așteptări necorespunzătoare pentru elevii care au nevoie de sprijin suplimentar. În această perspectivă, incluziunea și excelența devin complementare, deoarece ambele urmăresc valorificarea cât mai deplină a posibilităților fiecărui copil. Accentul nu cade doar pe progresul individual al elevului, ci și pe competența pedagogică a cadrului didactic de a identifica, stimula și valorifica potențialul fiecărui copil, indiferent de nivelul capacităților sale sau de particularitățile dezvoltării.

Un alt aspect relevant pentru obținerea unor rezultate școlare bune și foarte bune, alături de materialele și metodele didactice, este asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea procesului educațional, a mediului fizic,de învățare adecvat care să susțină concentrarea, motivația, participarea activă și obținerea unor performanțe satisfăcătoare. Putem considera condițiile de mediu ca fiind un punct comun pentru toate categoriile de elevi, întrucât de calitatea lui depinde calitatea procesului de învățare. Importanța mediului de învățare, rigorile pe care acesta trebuie să le îndeplinească pentru ca potențialul elevului să fie valorificat, constă în rolul de moderare a relației dintre abilități și

performanță. Un mediu fizic stenic, care oferă confort fizic și emoțional devine un factor important pentru succesul elevilor. Școala incluzivă oferă condiții optime de învățare prin tot ceea ce pune la dispoziția elevilor, astfel încât aceștia să beneficieze de susținere pe tot parcursul școlar pentru atingerea propriilor obiective de performanță.

În completarea stării de bine în școală vine climatul educațional pozitiv oferit de un mediu incluziv ce se bazează pe respect, siguranță emoțională, colaborare și acceptarea diferențelor. Profesorul are responsabilitatea de a preveni discriminarea, etichetarea, izolarea și comportamentele de bullying. Un alt mod de a încuraja relațiile colegiale care pot să devină relații de sprijin în învățare între copii, sunt activitățile de grup, proiectele comune, jocurile de cooperare și discuțiile despre diversitate ce îi ajută pe elevi să dezvolte empatia, responsabilitatea și capacitatea de a lucra împreună. Prin colaborare elevii au posibilitate să dezvolte latura creativă, imaginația, abilități noi și să elaboreze idei originale valoroase care prin muncă să devină produse apreciate. Experiența activităților comune contribuie la structurarea clară a posibilităților copilului, acesta dobândind încredere în forțele proprii prin fiecare reușită personală, orice dimensiune ar avea.

Mergând pe firul dezbaterii acestui subiect, ,,Educația incluzivă și excelența: contradicție sau complementaritate?”, aș concluziona că educația incluzivă creează premisele dobândirii excelenței definită prin atingerea unui nivel superior de calitate și performanță într-un anumit domeniu, prin valorificarea cunoștințelor, dezvoltarea competențelor, perseverență, implicare și îmbunătățire continuă.

În educație, excelența se reflectă în obținerea unor rezultate foarte bune, în dezvoltarea gândirii critice și creative, în manifestarea autonomiei în învățare și în valorificarea potențialului fiecărui elev. Aceasta nu presupune doar performanțe școlare ridicate, ci și progres personal, responsabilitate, motivație și capacitatea de a aplica în mod eficient cunoștințele dobândite. Elevul nu trebuie evaluat doar prin ceea ce poate realiza în prezent, ci și sprijinit să descopere ceea ce poate învăța și deveni.

BIBLIOGRAFIE

- Delors, J. (coord.). (2000). Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. .
- Gherguț, A. (2013). Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Editura Polirom.
- Roșan, A. (coord.). (2015). Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. .

Valențele formative ale jocului didactic în dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii din clasa pregătitoare și clasa I

Prof. înv. primar Slevoacă Elena
Școala Gimnazială Botoșana

Rezumat

Jocul didactic este o modalitate educativă de integrare a obiectivelor învățării într-o activitate interactivă, în acord cu particularitățile de dezvoltare ale copiilor. În această lucrare se va analiza rolul jocului didactic în formarea competențelor de comunicare la elevii din clasa pregătitoare și din clasa I, pe baza literaturii pedagogice românești și a cercetărilor internaționale cu privire la învățarea prin joc. Se vor pune în evidență posibilitățile de valorificare a activităților ludice pentru dezvoltarea limbajului oral, a conștiinței fonologice, a deprinderilor incipiente de citire și scriere și a participării active. Lucrarea va urmări, de asemenea, condițiile care influențează eficiența jocului didactic, cu accent pe intervenția cadrului didactic și pe corelarea activităților cu obiectivele curriculare. Lucrarea susține integrarea echilibrată a strategiilor ludice în cadrul disciplinei Comunicare în limba română, în complementaritate cu instruirea explicită și evaluarea formativă.

Cuvinte-cheie: joc didactic, Comunicare în limba română, clasa pregătitoare, clasa I, limbaj oral, alfabetizare, învățare prin joc.

1. Introducere

Primii ani ai școlarității sunt un moment important în dezvoltarea competențelor fundamentale de comunicare. Trecerea de la educația preșcolară la învățământul primar presupune ca elevul să se adapteze la noi cerințe cognitive, sociale și comportamentale și, totodată, să-și formeze deprinderile necesare învățării sistematice.

Disciplina Comunicare în limba română are ca obiectiv dezvoltarea capacităților de receptare și exprimare a mesajelor orale și scrise. Programa școlară aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/2013 propune activități variate, adaptate particularităților de vârstă, în care comunicarea se exersează inclusiv prin jocuri, dialoguri și situații de interacțiune (Ministerul Educației Naționale, 2013).

În acest context, jocul didactic poate fi o modalitate de a îmbina obiectivele educaționale cu nevoia copilului de explorare și participare. Spre deosebire de activitățile pur reproductive, jocul permite organizarea unor sarcini în care elevul identifică, compară, formulează răspunsuri și utilizează limbajul în contexte semnificative.

Weisberg subliniază importanța jocului ghidat, care îmbină inițiativa copilului cu sprijinul adultului și orientarea către obiective educaționale. Jocul ghidat și jocul didactic nu sunt concepte identice, dar ambele arată că este posibil să integrăm activitatea ludică în procesul de învățare (Weisberg et al., 2013) . Această lucrare se va axa pe analiza valențelor formative ale jocului didactic în cadrul disciplinei Comunicare în limba română, printr-o abordare teoretico-aplicativă, fără a formula concluzii experimentale proprii

2. Fundamente psihopedagogice ale jocului didactic

Metodologia instruirii presupune ca profesorul să aleagă strategii educaționale adecvate obiectivelor, conținuturilor și particularităților elevilor. Lucrările lui Cerghit (2006) și Cucoș (2014) oferă repere generale pentru înțelegerea

metodelor de învățământ și a organizării procesului educațional. În acest cadru, putem defini operațional jocul didactic ca o activitate organizată în jurul unei sarcini de învățare, în care regulile, acțiunile și interacțiunile specifice jocului sunt orientate către atingerea unor obiective pedagogice. Specificul său constă în asocierea componentei ludice cu intenționalitatea educațională. Elevul participă la o activitate atractivă, dar cadrul didactic urmărește formarea sau consolidarea unor achiziții precis delimitate (Cerghit, 2006; Cucoș, 2014).

În literatura internațională, Weisberg et al. (2013) descriu jocul ghidat ca o abordare situată între jocul liber și instruirea directă. Adultul organizează mediul și oferă sprijin, dar lasă și oportunități pentru inițiativa copilului (Weisberg et al., 2013).

O contribuție importantă la evaluarea acestei abordări o aduce lucrarea lui Skene et al. (2022). Autorii au analizat 39 de studii cu privire la jocul ghidat, dintre care 17 au fost incluse în meta-analiza principală. Rezultatele au indicat avantaje în anumite domenii, precum competențele matematice timpurii, cunoașterea formelor și vocabularul spațial, dar nu au arătat superioritatea jocului ghidat pentru toate rezultatele educaționale investigate (Skene et al., 2022). Această constatare este importantă pentru practica didactică, deoarece arată că este nevoie de o abordare nuanțată. Jocul nu produce automat rezultate mai bune decât alte metode, iar eficiența sa depinde de obiective, de organizarea activității și de caracteristicile intervenției pedagogice. În clasa pregătitoare și clasa I, jocul didactic poate ajuta la integrarea sarcinilor lingvistice în activități care solicită explorare, comunicare și rezolvare de probleme.

3. Contribuția jocului didactic la dezvoltarea competențelor de comunicare

3.1. Dezvoltarea limbajului oral și îmbogățirea vocabularului

Limbajul oral este o componentă fundamentală a dezvoltării copilului și un suport pentru însușirea ulterioară a citirii și scrierii. În cadrul disciplinei Comunicare în limba română, activitățile au ca scop exprimarea inteligibilă, formularea mesajelor, ascultarea activă și participarea la dialog. Din perspectiva didacticii limbii române, lucrările lui Molan (2014), Norel (2018) și Pamfil (2009) oferă repere metodologice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul primar. Acestea evidențiază importanța adaptării strategiilor didactice la particularitățile de vârstă și la nivelul achizițiilor elevilor. În acest context, jocul didactic poate facilita dezvoltarea vocabularului, exprimarea orală, recunoașterea sunetelor și însușirea deprinderilor de citire și scriere, prin activități interactive care îmbină învățarea cu participarea activă (Molan, 2014; Norel, 2018; Pamfil, 2009).

Un studiu românesc relevant este cel realizat de Dobra (2019), care analizează utilizarea jocului didactic în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare la preșcolari și școlari mici. Autoarea prezintă o intervenție în care sunt comparate datele unui grup experimental cu cele ale unui grup de control. Cercetarea vizează un context logopedic, astfel încât rezultatele sale nu pot fi extinse automat la toți elevii (Dobra, 2019).

În activitățile obișnuite de Comunicare în limba română, jocurile de rol, descriere și formulare a întrebărilor pot crea oportunități pentru utilizarea vocabularului în situații variate. De exemplu, jocul „Ghicește personajul!” presupune identificarea unui personaj pe baza unor caracteristici prezentate oral. Elevii formulează întrebări, descriu însușiri și construiesc enunțuri, exersând exprimarea într-un context interactiv. Prin intervenții precum solicitarea explicațiilor, reformularea răspunsurilor și introducerea unor cuvinte noi, cadrul didactic poate transforma activitatea într-o situație structurată de învățare lingvistică.

3.2. Dezvoltarea conștiinței fonologice și formarea deprinderilor de citire și scriere

Achiziția citirii presupune dezvoltarea unor competențe lingvistice specifice, între care recunoașterea structurii sonore a cuvintelor și înțelegerea corespondențelor dintre foneme și grafeme.

Ehri (2005) evidențiază importanța conexiunilor dintre reprezentările grafice, pronunția și semnificația cuvintelor în procesul recunoașterii acestora (Ehri, 2005). La rândul lor, Castles et al. (2018) subliniază necesitatea instruirii explicite în decodare, integrată într-un demers mai amplu de dezvoltare a competențelor de citire (Castles et al., 2018).

În clasa pregătitoare, jocurile didactice pot fi utilizate pentru identificarea sunetelor inițiale și finale, segmentarea cuvintelor în silabe și asocierea sunetelor cu literele corespunzătoare. Jocul „Vânătoarea de sunete”, de exemplu, presupune selectarea unor imagini ale căror denumiri conțin un sunet indicat. Activitatea poate fi diferențiată prin identificarea poziției sunetului în cuvânt. În clasa I, jocurile pot include formarea cuvintelor din silabe, citirea unor structuri lingvistice și alcătuirea propozițiilor. „Trenulețul silabelor” reprezintă o posibilitate de exersare a combinării unităților lingvistice, prin manipularea unor cartonașe.

Este necesar însă ca activitățile ludice să completeze instruirea explicită, nu să o înlocuiască. Învățarea mecanismelor citirii presupune exercițiu sistematic, feedback și consolidarea progresivă a achizițiilor (Castles et al., 2018; Ehri, 2005).

3.3. Motivația și participarea activă

La începutul școlarității, organizarea unor activități accesibile și interactive poate crea condiții favorabile participării elevilor. Jocurile didactice oferă posibilitatea introducerii unor provocări, a alternării sarcinilor și a implicării copiilor în rezolvarea unor situații-problemă. Totuși, atractivitatea unei activități nu trebuie confundată cu eficiența sa educațională. Meta-analiza realizată de Skene et al. (2022) arată că efectele jocului ghidat diferă în funcție de domeniul investigat (Skene et al., 2022).

În cadrul disciplinei Comunicare în limba română, jocurile de identificare a cuvintelor, completare a enunțurilor sau reconstruire a unor mesaje pot stimula participarea prin caracterul interactiv al sarcinilor. De exemplu, jocul „Detectivii literelor” presupune identificarea unor grafeme în cuvinte sau în materiale vizuale. Elevii pot lucra individual ori în perechi, iar cadrul didactic poate adapta dificultatea cerințelor. Evaluarea eficienței unei asemenea activități trebuie să urmărească nu doar interesul manifestat, ci și corectitudinea răspunsurilor și evoluția achizițiilor.

3.4. Competențele sociale și autoreglarea

Jocurile organizate în perechi sau grupuri presupun respectarea regulilor, ascultarea interlocutorului și cooperarea pentru realizarea unor sarcini comune. Diamond și Lee (2011) analizează intervenții destinate dezvoltării funcțiilor executive la copiii cu vârste între 4 și 12 ani, evidențiind rolul unor activități structurate în exersarea autoreglării. Rezultatele nu trebuie însă interpretate ca dovezi că orice joc didactic îmbunătățește automat aceste funcții (Diamond & Lee, 2011).

În cadrul disciplinei *Comunicare în limba română*

, jocurile de rol pot integra obiective lingvistice și sociale. Simularea unei conversații la bibliotecă, de exemplu, presupune utilizarea formulelor de politețe, formularea solicitărilor și respectarea alternanței replicilor. Astfel, jocul didactic poate crea contexte de exersare simultană a comunicării și a comportamentelor de cooperare.

4. Valorificarea jocului didactic în activităţile de Comunicare în limba română

Integrarea jocului didactic necesită corelarea sarcinilor cu obiectivele curriculare şi particularităţile individuale ale elevilor. În clasa pregătitoare, accentul poate fi plasat asupra comunicării orale, discriminării auditive şi familiarizării cu simbolurile grafice, în timp ce în clasa I. Un exemplu de valorificare a jocului îl reprezintă „Povestea din imagini”, în care elevii ordonează ilustraţii şi formulează enunţuri corespunzătoare succesiunii evenimentelor. Activitatea poate urmări dezvoltarea coerenţei exprimării şi utilizarea unor conectori temporali.

Jocul „Cuvântul misterios” poate fi utilizat pentru consolidarea vocabularului, elevii identificând un cuvânt pornind de la indicii semantice sau fonologice. În clasa I, sarcina poate fi extinsă prin scrierea cuvântului şi integrarea acestuia într-o propoziţie.

În jocul „Construim propoziţii”, elevii ordonează cartonaşe cu imagini sau cuvinte pentru a alcătui enunţuri corecte. Activitatea permite adaptarea gradului de dificultate şi integrarea unor sarcini de citire şi scriere. Aceste exemple constituie propuneri metodice, nu intervenţii experimentale validate individual. Eficienţa lor poate fi evaluată prin observarea răspunsurilor, analiza produselor activităţii şi utilizarea unor sarcini individuale de verificare.

5. Condiţii şi limite ale eficienţei jocului didactic

Eficienţa jocului didactic depinde de formularea clară a obiectivelor, accesibilitatea regulilor şi adecvarea sarcinilor la nivelul achiziţiilor elevilor. Un rol important revine cadrului didactic, care organizează activitatea, modelează răspunsurile şi oferă feedback. În absenţa unei orientări pedagogice explicite, caracterul atractiv al jocului nu garantează realizarea obiectivelor educaţionale.

Skene et al. (2022) evidenţiază faptul că avantajele jocului ghidat nu sunt uniforme pentru toate domeniile învăţării (Skene et al., 2022). De asemenea, Castles et al. (2018) subliniază importanţa instruirii explicite în formarea mecanismelor citirii. Aceste constatări susţin integrarea jocului în complementaritate cu explicaţia, demonstraţia şi exerciţiul sistematic (Castles et al., 2018).

Diferenţierea reprezintă o altă condiţie importantă. Sarcinile trebuie adaptate ritmului de învăţare, nivelului lingvistic şi nevoilor individuale ale elevilor. Evaluarea formativă permite identificarea dificultăţilor şi ajustarea intervenţiilor pedagogice.

Concluzii

Jocul didactic este o resursă pedagogică relevantă pentru organizarea activităţilor de Comunicare în limba română la elevii din clasa pregătitoare şi clasa I. Prin integrarea sarcinilor lingvistice în contexte interactive, acesta poate oferi oportunităţi de exersare a limbajului oral, a conştiinţei fonologice şi a deprinderilor incipiente de citire şi scriere. Analiza literaturii de specialitate evidenţiază însă necesitatea unei abordări echilibrate. Jocul nu este o strategie universal superioară altor metode, iar eficienţa sa depinde de obiectivele urmărite, de calitatea organizării şi de intervenţia cadrului didactic.

Prin urmare, valoarea formativă a jocului didactic provine din utilizarea sa intenţionată, diferenţiată şi integrată într-un demers educaţional coerent. Asocierea activităţilor ludice cu instruirea explicită şi evaluarea formativă poate contribui la crearea unor experienţe de învăţare relevante pentru dezvoltarea competenţelor de comunicare în primii ani de şcolaritate.

BIBLIOGRAFIE

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (a IV-a, revăzută și adăugită). Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (Ediția a III-a revăzută și adăugită). Polirom.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, *333*(6045), 959–964. https://doi.org/10.1126/science.1204529
- Dobra, E. (2019). Utilizarea jocului didactic în terapia tulburărilor de limbaj şi comunicare. *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj Și Comunicare*, *5*(1), 24–32. https://doi.org/10.26744/rrttlc.2019.5.1.05
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Molan, V. (2014). *Didactica disciplinelor" Comunicare în limba română" şi" Limba şi literatura română" din învăţământul primar: Studii critice*. Miniped. https://scholar.google.com/scholar?cluster=4597522572440836953&hl=en&oi=scholarr
- Norel, M. (2017). *Didactica limbii şi literaturii române pentru învăţământul primar*. Art. https://scholar.google.com/scholar?q=Mariana+Norel+Didactica+limbii+si+literaturii+romane+pentru+invatamantul+primar+2018
- Pamfil, A. (2009). *Limba şi literatura română în şcoala primară: Perspective complementare*. Paralela 45.
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, *93*(4), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13730
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(2), 104–112. https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Excelența începe cu fiecare copil. Teorii și practici ale performanței în educația timpurie

Ed. Solcanu Francesca-Gabriela
Grădinița cu Program Prelungit „Pinocchio” Fălticeni

Excelența și performanța în educație reprezintă repere esențiale ale calității actului pedagogic, însă semnificația lor devine cu adevărat profundă atunci când sunt raportate la particularitățile fiecărui copil. În educația timpurie, performanța nu poate fi redusă la achiziții cognitive sau la rezultate măsurabile, ci presupune dezvoltarea armonioasă a personalității, formarea autonomiei, cultivarea curiozității și construirea încrederii în propriile posibilități. Pornind de la perspectivele teoretice ale lui Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey și Howard Gardner, lucrarea evidențiază rolul educatoarei în crearea unui mediu stimulativ, incluziv și afectiv securizant.

Educația reprezintă unul dintre cele mai importante demersuri prin care societatea își construiește viitorul. Dincolo de transmiterea unor informații și de formarea unor competențe, actul educațional contribuie la conturarea personalității, la dezvoltarea capacității de a relaționa și la formarea unei atitudini responsabile față de sine și față de ceilalți. În acest context, preocuparea pentru excelență și performanță nu constituie doar o cerință a sistemului educațional contemporan, ci o responsabilitate profund umană a fiecărui cadru didactic. Atunci când discutăm despre excelență, ne gândim adesea la rezultate remarcabile, la competiții, la reușite academice sau la performanțe care pot fi cuantificate. Totuși, în educația timpurie, o asemenea perspectivă riscă să restrângă sensul dezvoltării copilului și să ignore tocmai dimensiunile care fac această etapă atât de importantă: spontaneitatea, curiozitatea, jocul, descoperirea și formarea încrederii în propriile forțe. La vârsta preșcolară, excelența nu se măsoară exclusiv prin ceea ce copilul știe, ci și prin ceea ce devine capabil să facă, prin felul în care își exprimă ideile, își gestionează emoțiile, cooperează și găsește soluții la situațiile întâlnite. Grădinița este primul spațiu educațional organizat în care copilul are posibilitatea de a-și descoperi aptitudinile, de a experimenta succesul, de a învăța din greșeli și de a se raporta la un colectiv. Aici, fiecare experiență poate deveni o oportunitate de dezvoltare, iar fiecare interacțiune pedagogică poate contribui la formarea unei imagini pozitive despre sine. Excelența educațională începe, așadar, prin recunoașterea copilului ca ființă unică, aflată într-un proces continuu de devenire.

Jean Piaget, prin teoria dezvoltării cognitive, evidențiază rolul activ al copilului în construirea cunoașterii. Copilul nu este un simplu receptor al informațiilor oferite de adult, ci un explorator care interpretează realitatea prin acțiune, observație și experiență. În perioada preșcolarității, gândirea este puternic susținută de reprezentări, imagini și situații concrete, motiv pentru care învățarea trebuie să valorifice manipularea obiectelor, experimentarea și jocul simbolic (Piaget, 1972). Această perspectivă oferă educatoarei un reper fundamental: pentru a facilita o învățare autentică, nu este suficient să prezinte un conținut într-o formă accesibilă, ci este necesar să creeze situații în care copilul să poată acționa, să observe consecințe, să formuleze presupuneri și să descopere relații. De exemplu, în cadrul unei activități despre transformările naturii toamna, copiii pot compara frunze, pot observa diferențele de culoare și textură, pot sorta materialele naturale și pot formula explicații pornind de la propriile observații. Cunoașterea se construiește astfel prin participare, iar reușita activității nu constă doar în identificarea corectă a unor noțiuni, ci și în dezvoltarea capacității de a observa și de a gândi.

O altă contribuție importantă aparține lui Lev Vygotsky, care subliniază dimensiunea socială a învățării și rolul interacțiunilor în dezvoltarea copilului. Conceptul de zonă a proximei dezvoltări evidențiază distanța dintre ceea ce copilul poate realiza independent și ceea ce poate realiza cu sprijinul unui adult sau al unui coleg mai experimentat (Vygotsky, 1978). Din această perspectivă, educatoarea are responsabilitatea de a identifica posibilitățile actuale ale

fiecărui preşcolar şi de a propune experienţe care îl provoacă să avanseze, fără a-i depăşi nejustificat nivelul de dezvoltare.

În practica educaţională, acest principiu se reflectă în sprijinul oferit gradual. Un copil care întâmpină dificultăţi în realizarea unei construcţii poate fi încurajat prin întrebări, sugestii sau demonstraţii, fără ca adultul să preia întreaga sarcină. Pe măsură ce copilul dobândeşte încredere şi competenţă, sprijinul se reduce, iar autonomia se consolidează. Excelenţa se construieşte, în acest caz, prin echilibrul dintre provocare şi susţinere John Dewey aduce în prim-plan valoarea experienţei în procesul educaţional. Învăţarea devine semnificativă atunci când este conectată la situaţii reale, la interesele copilului şi la posibilitatea de a reflecta asupra propriilor acţiuni (Dewey, 1997). În educaţia timpurie, această idee se concretizează prin activităţi în care copiii nu doar ascultă explicaţii, ci participă, investighează, cooperează şi descoperă. O activitate despre alimentaţia sănătoasă, de exemplu, poate depăşi nivelul unei simple conversaţii, transformându-se într-o experienţă de sortare a alimentelor, de alcătuire a unui coş cu produse variate şi de discutare a alegerilor cotidiene.

Totodată, perspectiva inteligenţelor multiple, formulată de Howard Gardner, atrage atenţia asupra diversităţii modalităţilor prin care oamenii îşi exprimă capacităţile. Copiii pot manifesta interese şi aptitudini diferite, în domenii lingvistice, logico-matematice, muzicale, spaţiale, corporale sau interpersonale (Gardner, 1993). Aplicată cu discernământ în educaţia timpurie, această perspectivă încurajează diversificarea experienţelor şi evitarea unei singure modalităţi de a defini reuşita. Un copil poate manifesta o sensibilitate deosebită faţă de muzică, altul poate construi cu uşurinţă structuri complexe, iar un altul poate demonstra o capacitate remarcabilă de a-i ajuta pe cei din jur. Toate aceste manifestări merită observate şi valorificate. Educatoarea nu urmăreşte să stabilească ierarhii între copii, ci să le ofere contexte în care fiecare să poată descoperi şi dezvolta ceea ce are mai valoros.

Prin urmare, teoriile pedagogice şi psihologice converg către o idee esenţială: performanţa autentică în educaţia timpurie presupune participarea activă a copilului, sprijin adaptat şi respectarea diversităţii individuale.

În activitatea de zi cu zi, excelenţa educaţională nu se manifestă exclusiv în proiecte deosebite sau în activităţi cu un grad ridicat de complexitate. Ea se regăseşte în calitatea interacţiunilor, în modul în care sunt formulate întrebările, în atenţia acordată fiecărui copil şi în capacitatea educatoarei de a transforma situaţiile obişnuite în experienţe de învăţare.

Un prim element al practicii pedagogice orientate către excelenţă este crearea unui mediu educaţional securizant şi stimulativ. Copilul învaţă mai uşor atunci când se simte acceptat, ascultat şi încurajat să îşi exprime ideile. Relaţia afectivă dintre educatoare şi preşcolar constituie fundamentul pe care se construiesc curiozitatea, iniţiativa şi disponibilitatea de a explora. Un climat în care greşeala este privită ca o etapă firească a învăţării îi permite copilului să încerce din nou, să formuleze ipoteze şi să îşi depăşească temerile. În acest sens, limbajul educatoarei are o importanţă deosebită. În locul aprecierilor generale, precum „Eşti cel mai bun!” sau „Ai făcut perfect!”, pot fi utilizate formulări care evidenţiază efortul, strategia şi progresul: „Ai încercat mai multe variante până ai găsit soluţia”, „Ai observat un detaliu pe care nu îl remarcasem” sau „Astăzi ai reuşit să faci singur un lucru care ieri îţi era dificil”. Astfel, copilul învaţă să îşi raporteze reuşita la propriul parcurs şi să înţeleagă valoarea perseverenţei.

O practică esenţială pentru dezvoltarea performanţei este învăţarea prin joc. Jocul reprezintă forma naturală de explorare şi exprimare a copilului preşcolar, integrând dimensiuni cognitive, afective, sociale şi motrice. Prin joc, copilul îşi dezvoltă limbajul, imaginaţia, capacitatea de a respecta reguli şi disponibilitatea de a coopera. În acelaşi timp, jocul îi oferă posibilitatea de a experimenta roluri, de a lua decizii şi de a găsi soluţii într-un context motivant. De exemplu, într-un joc de rol intitulat „Micul magazin de toamnă”, copiii pot organiza produse, pot număra obiecte, pot utiliza formule de politeţe şi pot negocia rolurile de vânzător şi cumpărător. O activitate aparent simplă poate susţine simultan dezvoltarea limbajului, a gândirii matematice, a competenţelor sociale şi a autonomiei.

Valoarea sa educativă crește atunci când educatoarea observă interesele copiilor, introduce provocări potrivite și le oferă libertatea de a contribui la desfășurarea jocului.

Excelența presupune, de asemenea, diferențierea și personalizarea învățării. Într-o grupă de preșcolari, copiii nu au același ritm de lucru, aceleași experiențe sau aceleași nevoi. O sarcină identică pentru toți poate deveni prea dificilă pentru unii și insuficient de provocatoare pentru alții. De aceea, educatoarea trebuie să adapteze materialele, cerințele și formele de sprijin, păstrând obiectivele educaționale relevante. Într-o activitate de construcție, de exemplu, un copil poate fi încurajat să realizeze un model simplu, altul să reproducă o structură după o imagine, iar un copil care manifestă interes și abilități avansate poate fi provocat să construiască o variantă proprie, explicând modul în care a ales să îmbine materialele. Diferențierea nu presupune atribuirea unor etichete, ci recunoașterea faptului că progresul poate avea forme și ritmuri diferite.

Performanța în educația timpurie trebuie privită și din perspectiva dezvoltării socio-emoționale. Un copil care învață să își exprime emoțiile, să aștepte, să accepte un punct de vedere diferit și să solicite ajutor dobândește competențe esențiale pentru parcursul său educațional. Aceste achiziții nu sunt secundare în raport cu dezvoltarea cognitivă, ci contribuie direct la capacitatea de a învăța și de a participa la viața colectivului. În acest context, activitățile de cooperare, conversațiile despre emoții, jocurile cu reguli și rezolvarea conflictelor prin dialog devin practici relevante. Atunci când doi copii își doresc aceeași jucărie, educatoarea poate transforma situația într-o oportunitate de învățare, încurajând exprimarea dorințelor, ascultarea reciprocă și identificarea unei soluții acceptabile. Reușita nu constă doar în încheierea conflictului, ci în formarea unor modalități constructive de relaționare.

O educație orientată către excelență presupune o evaluare care susține învățarea, nu doar constată rezultatele. În perioada preșcolarității, observarea sistematică a comportamentelor, analiza produselor activității și dialogul cu copilul oferă informații importante despre evoluția sa. Evaluarea trebuie să fie adecvată vârstei, să respecte particularitățile individuale și să urmărească progresul în raport cu obiectivele educaționale.

În locul comparării permanente a copiilor între ei, este mai utilă raportarea la propriul parcurs al fiecăruia. Dacă un preșcolar reușește să își exprime mai clar ideile, să finalizeze o sarcină cu mai puțin sprijin sau să participe mai activ la jocurile colective, aceste evoluții reprezintă forme autentice de performanță. Ele pot părea modeste la o primă vedere, dar au o semnificație profundă pentru dezvoltarea copilului.

Portofoliul individual, fotografiile produselor realizate, notițele de observație și discuțiile periodice cu familia pot contribui la evidențierea progresului. Aceste instrumente îi permit educatoarei să identifice atât achizițiile consolidate, cât și domeniile în care copilul are nevoie de sprijin suplimentar. În același timp, oferă părinților o perspectivă mai amplă asupra dezvoltării, dincolo de rezultatul unei singure activități.

Totodată, excelența presupune reflecția continuă asupra propriei activități didactice. Educatoarea are nevoie să își analizeze demersurile, să observe ce strategii au fost eficiente și să identifice modalități de îmbunătățire. Participarea la programe de formare, schimbul de experiență cu alte cadre didactice, consultarea literaturii de specialitate și valorificarea resurselor educaționale contemporane contribuie la dezvoltarea profesională.

Competența pedagogică nu se limitează la cunoașterea unor metode, ci implică discernământul de a selecta și adapta acele metode care răspund cel mai bine nevoilor copiilor. O activitate inovatoare nu este valoroasă doar pentru că utilizează tehnologie sau materiale neobișnuite, ci pentru că produce experiențe relevante, stimulează participarea și contribuie la dezvoltarea competențelor urmărite.

Excelența și performanța în educație dobândesc, în contextul educației timpurii, un sens profund, care depășește ideea de rezultat excepțional sau de reușită comparativă. Ele se construiesc prin respectarea individualității

copilului, prin stimularea curiozității, prin experiențe de învățare semnificative și printr-o relație pedagogică întemeiată pe încredere și încurajare.

Teoriile dezvoltării și ale învățării oferă repere valoroase pentru practica educatoarei, însă adevărata lor forță se manifestă atunci când sunt transpuse în situații concrete, adaptate realității grupei. Jocul, explorarea, diferențierea sarcinilor, cooperarea și evaluarea formativă devin mijloace prin care fiecare copil poate progresa și își poate descoperi resursele personale. Într-o grupă de preșcolari, performanța nu are un singur chip. Ea poate însemna primul desen realizat cu mai multă încredere, o întrebare curajoasă, o construcție ingenioasă, un conflict rezolvat prin dialog sau bucuria de a reuși o sarcină independent. Fiecare dintre aceste momente reflectă un pas înainte în devenirea copilului. Din această perspectivă, educatoarea nu este doar organizatorul activităților, ci un facilitator al dezvoltării, un observator atent al potențialului și un partener în procesul de descoperire. Misiunea sa nu este de a transforma toți copiii în performeri după același model, ci de a le oferi fiecăruia șansa de a deveni cea mai bună versiune a sa.

Excelența începe, astfel, cu un gest pedagogic aparent simplu: a vedea în fiecare copil nu doar ceea ce este astăzi, ci și posibilitățile pe care le poate descoperi mâine. Iar performanța autentică se construiește atunci când educația nu urmărește uniformizarea reușitei, ci susține progresul, demnitatea și bucuria de a învăța.

BIBLIOGRAFIE

Cocoș, M., Jucan, D. (2008). Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Editura Paralela 45, Pitești.

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași.

Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Editura Polirom, Iași.

Glava, A., Glava, C. (2002). Introducere în pedagogia preșcolară. Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Glava, A., Pocol, M., Tătaru, L. L. (coord.) (2009). Educația timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar. Editura Paralela 45, Pitești.

Ionescu, M., Radu, I. (2001). Didactica modernă. Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educație timpurie. Ministerul Educației Naționale, București.

Ministerul Educației (2024). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. Editura Centrul Step by Step, București.

De la notă la potențial: excelența ca drum, performanța ca destinație

Prof. Șomîtcă Alina
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava
Prof. Hagiu Luminița
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Rezumat

Articolul analizează relația dintre excelență și performanță în educație, pornind de la principalele teorii psihopedagogice care explică atingerea unor rezultate înalte și ajungând la practici didactice aplicabile la clasă. Argumentul central este că performanța măsurabilă (note, premii, rezultate la examene) devine durabilă doar atunci când este susținută de o cultură a excelenței: învățare profundă, motivație intrinsecă, feedback constant și atenție la nevoile fiecărui elev. Lucrarea propune un model de activitate diferențiată, ușor de adaptat la orice disciplină și nivel de învățământ.

Cuvinte-cheie: excelență, performanță școlară, învățare diferențiată, mentalitate de creștere, evaluare formativă.

Introducere

Într-o societate care se schimbă rapid, școala nu mai este evaluată doar după câtă informație transmite, ci după cât de bine îi pregătește pe elevi să gândească, să învețe autonom și să își valorifice potențialul. Termenii „excelență” și „performanță” apar frecvent în documentele de politică educațională, în proiectele unităților de învățământ și în discuțiile cu părinții. De multe ori însă ei sunt folosiți ca sinonime și reduși la rezultatele obținute la olimpiade, concursuri sau examene naționale.

O astfel de înțelegere are două limite. Prima: lasă în afara atenției majoritatea elevilor, care nu participă la competiții, dar pot progresa remarcabil. A doua: transformă rezultatul într-un scop în sine, cu riscul de a sacrifica motivația, curiozitatea și echilibrul emoțional al copiilor. Lucrarea de față își propune să clarifice cele două concepte, să treacă în revistă teoriile care le fundamentează și să descrie practici prin care profesorul poate cultiva excelența în activitatea de zi cu zi.

1. Delimitări conceptuale

Performanța desemnează un rezultat observabil și măsurabil, raportat la un standard: o notă, un punctaj, un premiu, un nivel de competență atins la un moment dat. Ea răspunde întrebării „Ce a obținut elevul?” și este, prin natura ei, punctuală și comparativă.

Excelența este un concept mai larg. Ea descrie o calitate constantă a muncii și a învățării, o atitudine față de propriul progres și un standard pe care elevul și-l asumă. Excelența răspunde întrebării „Cum învață și cât de departe poate ajunge elevul?”. Un elev poate fi excelent fără să fie primul din clasă, dacă își depășește constant propriul nivel.

Relația dintre cele două este de complementaritate: excelența este procesul, performanța este una dintre expresiile lui. În literatura românească, educația pentru performanță este legată de identificarea și sprijinirea elevilor capabili de rezultate înalte, idee consacrată și legislativ prin Legea nr. 17/2007 privind educația tinerilor capabili de

performanțe înalte. Abordarea actuală extinde această perspectivă: fiecare elev are dreptul la o școală care îl provoacă la nivelul său maxim de dezvoltare.

2. Repere teoretice

Modelul celor trei inele (J. S. Renzulli). Renzulli arată că performanța înaltă apare la intersecția a trei factori: abilități peste medie, angajament față de sarcină și creativitate. Implicația didactică este că talentul nu este suficient: profesorul trebuie să cultive perseverența și gândirea originală la fel de mult ca pe cunoștințe.

Teoria inteligențelor multiple (H. Gardner). Gardner contestă ideea unei inteligențe unice și descrie mai multe tipuri: lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă. Excelența poate avea, așadar, mai multe fețe, iar școala trebuie să ofere căi diferite prin care elevii își pot demonstra competențele.

Învățarea deplină (B. S. Bloom). Bloom susține că aproape toți elevii pot atinge niveluri înalte de învățare dacă primesc timpul necesar, sprijin adecvat și feedback corectiv. Studiile sale asupra „problemei celor 2 sigma” au arătat că instruirea individualizată poate duce un elev mediu peste majoritatea colegilor instruiți tradițional.

Zona proximei dezvoltări (L. S. Vîgotski). Învățarea eficientă se produce în spațiul dintre ceea ce elevul poate face singur și ceea ce poate face cu ajutorul unui adult sau al unui coleg mai avansat. Sarcinile prea ușoare nu dezvoltă, cele prea grele descurajează; excelența cere provocări calibrate și sprijin retras treptat.

Mentalitatea de creștere (C. S. Dweck). Elevii care cred că inteligența se poate dezvolta prin efort și strategie persevereză mai mult și privesc greșeala ca pe o oportunitate. Felul în care profesorul laudă — efortul și strategia, nu „talentul” — influențează direct această mentalitate.

Practica deliberată (K. A. Ericsson). Cercetările asupra experților arată că performanța de vârf rezultă din exersare sistematică, orientată spre punctele slabe și însoțită de feedback imediat, nu din simpla repetare.

Învățarea vizibilă (J. Hattie). Sinteza a peste 800 de meta-analize realizată de Hattie indică printre factorii cu cel mai mare efect asupra rezultatelor: feedbackul, claritatea profesorului, așteptările elevilor față de propriile rezultate și evaluarea formativă. Concluzia sa este că profesorul care își vede predarea prin ochii elevilor obține cele mai mari progrese.

3. De la teorie la practică: strategii pentru clasă

Instruirea diferențiată. Pornind de la ideile lui Vîgotski și Gardner, profesorul poate varia conținutul, procesul și produsul învățării. Aceeași temă poate fi abordată prin fișe pe trei niveluri de dificultate (de bază, de aprofundare, de extindere), iar elevii pot alege forma în care își prezintă rezultatul: eseu, schemă, model, prezentare orală sau proiect practic. Diferențierea nu înseamnă a cere mai puțin unora, ci a oferi fiecăruia următorul pas potrivit.

Evaluarea formativă și feedbackul. Evaluarea are cel mai mare efect atunci când este folosită pentru a ghida învățarea, nu doar pentru a o clasifica. Tehnici simple precum biletul de ieșire, semaforul (verde – am înțeles, galben – am nelămuriri, roșu – am nevoie de ajutor), grilele de autoevaluare și evaluarea între colegi îi ajută pe elevi să știe unde se află, unde trebuie să ajungă și ce au de făcut în continuare. Feedbackul eficient este specific, imediat și orientat spre sarcină: „Ai identificat corect ideea principală; adaugă două argumente din text” valorează mai mult decât „Foarte bine!”.

Cultivarea mentalității de creștere. Profesorul poate introduce în limbajul clasei cuvântul „încă” („Nu știu încă să rezolv”), poate analiza deschis greșelile frecvente fără a stigmatiza elevii și poate arăta progresul prin portofolii

care păstrează primele și ultimele lucrări dintr-un semestru.

Mentoratul și învățarea între egali. Elevii avansați pot deveni tutori pentru colegii lor. Ambii beneficiază: cel ajutat primește explicații pe limba lui, iar tutorele își consolidează cunoștințele explicându-le. La nivelul școlii, mentoratul se poate extinde prin colaborarea cu centrele de excelență, cu foști absolvenți sau cu specialiști din comunitate.

Pregătirea pentru performanță. Pentru elevii cu potențial ridicat, cercurile pe discipline, proiectele de cercetare, concursurile și olimpiadele oferă provocări pe măsură. Principiul practicii deliberate se aplică direct: sarcini progresive, analiza sistematică a erorilor și obiective clare pentru fiecare etapă.

Model de activitate: „Traseul de excelență”

Activitatea se poate desfășura la orice disciplină, pe parcursul unei unități de învățare, și integrează principiile prezentate mai sus.

1. **Evaluarea inițială.** Un test scurt sau o hartă conceptuală arată ce știu deja elevii. Fiecare își notează un obiectiv personal pentru unitate.

2. **Trasee diferențiate.** Elevii primesc sarcini pe trei niveluri și pot trece la nivelul următor când au rezolvat corect sarcinile curente. Tutorii voluntari sprijină colegii.

3. **Puncte de control.** La finalul fiecărei lecții, biletul de ieșire și semaforul îi arată profesorului cine are nevoie de sprijin suplimentar.

4. **Produs final la alegere.** Elevii demonstrează ce au învățat printr-un produs ales de ei, evaluat cu aceeași grilă de criterii, cunoscută de la început.

5. **Reflecție.** Fiecare elev compară rezultatul cu obiectivul personal și notează ce strategie l-a ajutat cel mai mult și ce va schimba data viitoare.

Avantajele modelului sunt implicarea tuturor elevilor, vizibilitatea progresului individual și posibilitatea ca elevii cu potențial ridicat să avanseze fără să aștepte ritmul clasei. Principala dificultate este timpul necesar pregătirii materialelor pe niveluri, care poate fi redus prin colaborarea în cadrul catedrei și prin reutilizarea fișelor de la un an la altul.

4. Provocări și riscuri

Urmărirea performanței cu orice preț poate produce efecte nedorite. Presiunea excesivă din partea școlii sau a familiei duce la anxietate, perfecționism și epuizare, iar elevii învață pentru notă, nu pentru înțelegere. Un alt risc este concentrarea resurselor pe un grup restrâns de elevi competitivi, în timp ce ceilalți primesc mai puțină atenție, ceea ce adâncește inechitățile.

O cultură sănătoasă a excelenței echilibrează exigența cu sprijinul. Ea valorizează progresul la fel de mult ca premiul, recunoaște tipuri diferite de reușită (academică, artistică, sportivă, civică) și acordă atenție stării de bine a elevilor. Nu în ultimul rând, excelența elevilor depinde de excelența profesorilor: formarea continuă, schimbul de bune practici și reflecția asupra propriei activități sunt condiții esențiale.

Concluzii

Excelența și performanța nu sunt obiective opuse, ci două fețe ale aceleiași preocupări pentru calitatea educației. Teoriile prezentate converg spre aceeași idee: potențialul elevilor se dezvoltă atunci când învățarea este

provocatoare, sprijinită, însoțită de feedback și bazată pe convingerea că efortul contează. Practicile descrise — diferențierea, evaluarea formativă, mentoratul și cultivarea mentalității de creștere — sunt la îndemâna oricărui profesor și nu necesită resurse costisitoare, ci planificare, consecvență și atenție la fiecare elev. O școală a excelenței este, în final, o școală în care fiecare copil află cât de departe poate ajunge.

BIBLIOGRAFIE

1. Black, P., Wiliam, D., 1998, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, în *Phi Delta Kappan*, vol. 80, nr. 2, Bloomington.
2. Bloom, B. S., 1984, *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, în *Educational Researcher*, vol. 13, nr. 6, Washington.
3. Cucoș, C., 2014, *Pedagogie*, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași.
4. Dweck, C. S., 2006, *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York.
5. Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C., 1993, *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, în *Psychological Review*, vol. 100, nr. 3, Washington.
6. Gardner, H., 2006, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, București.
7. Hattie, J., 2009, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
8. Renzulli, J. S., 1978, *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*, în *Phi Delta Kappan*, vol. 60, nr. 3, Bloomington.
9. Tomlinson, C. A., 2014, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, ediția a II-a, ASCD, Alexandria.
10. Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
11. *** Legea nr. 17/2007 privind educația tinerilor capabili de performanțe înalte, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, București.

Inteligența artificială în învățământul liceal: transformarea practicilor didactice și formarea competențelor pentru societatea digitală

Prof.dr. Gabriela STAFIE
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Transformările tehnologice contemporane influențează în mod direct finalitățile educației, conținuturile învățării și modalitățile de organizare a activităților didactice. Extinderea utilizării inteligenței artificiale, în special a aplicațiilor capabile să genereze texte, imagini, explicații și soluții la probleme complexe, aduce în prim-plan necesitatea reconsiderării relației dintre cunoaștere, tehnologie și formarea personalității elevului. În acest context, provocarea fundamentală a sistemului educațional nu constă exclusiv în adoptarea unor instrumente digitale, ci în identificarea modalităților prin care acestea pot contribui efectiv la îmbunătățirea procesului de învățare.

Potrivit Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), transformarea digitală a educației presupune mai mult decât digitalizarea unor activități tradiționale, implicând dezvoltarea unui ecosistem coerent în care infrastructura tehnologică, competențele profesionale, resursele educaționale și mecanismele de guvernanță funcționează complementar. Din această perspectivă, inteligența artificială nu trebuie abordată ca o soluție autonomă pentru dificultățile procesului educațional, ci ca o resursă a cărei valoare depinde de integrarea sa într-un demers pedagogic riguros.

Învățământul liceal ocupă o poziție importantă în această transformare, întrucât reprezintă etapa în care elevii își consolidează competențele de analiză, argumentare și rezolvare a problemelor, dezvoltându-și totodată capacitatea de a lua decizii și de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni. Utilizarea inteligenței artificiale în acest context trebuie să urmărească formarea unor tineri capabili să înțeleagă mecanismele și limitele tehnologiei, să evalueze critic informațiile și să utilizeze instrumentele digitale în mod conștient.

Inteligența artificială generativă a extins considerabil posibilitățile de interacțiune cu tehnologia, permițând utilizatorilor să formuleze solicitări în limbaj natural și să obțină răspunsuri adaptate unor obiective diverse. În mediul educațional, aceste instrumente pot sprijini explicarea conceptelor, elaborarea unor exemple, sintetizarea informațiilor și formularea unor exerciții corespunzătoare nivelului de pregătire al elevilor. Cu toate acestea, capacitatea de a genera rapid conținut nu echivalează cu validitatea științifică a acestuia și nici cu producerea automată a unei învățări autentice.

O direcție importantă de valorificare a AI o reprezintă diferențierea activităților didactice. Într-o clasă de liceu, diferențele privind ritmul de învățare, nivelul de pregătire și interesele elevilor solicită strategii flexibile, capabile să ofere sprijin adecvat fără a diminua exigențele formării. Instrumentele generative pot contribui la elaborarea unor explicații alternative, la construirea unor exerciții gradate și la diversificarea situațiilor de învățare. Profesorul are însă responsabilitatea de a selecta, verifica și adapta materialele rezultate, astfel încât acestea să respecte programa școlară, obiectivele urmărite și particularitățile colectivului de elevi.

Din perspectivă pedagogică, valoarea unei asemenea utilizări nu trebuie evaluată exclusiv prin rapiditatea obținerii răspunsurilor, ci prin măsura în care elevul ajunge să înțeleagă conceptele, să stabilească relații între informații și să transfere cunoștințele în contexte noi. Atunci când inteligența artificială oferă explicații intermediare, sugerează modalități de abordare și facilitează verificarea unor ipoteze, aceasta poate deveni un instrument de sprijin pentru

învățare. În schimb, atunci când este utilizată pentru furnizarea mecanică a soluțiilor finale, există riscul ca activitatea cognitivă a elevului să fie substituită de procesarea automată a informației.

Această distincție justifică orientarea demersului didactic către utilizarea reflexivă a tehnologiei. Elevul trebuie să fie încurajat să formuleze întrebări, să compare răspunsurile obținute, să identifice contradicții și să argumenteze propriile concluzii. În consecință, inteligența artificială poate contribui la dezvoltarea învățării autonome numai în condițiile în care activitatea sa este integrată într-un proces educațional care solicită implicare intelectuală, reflecție și verificare.

Extinderea utilizării inteligenței artificiale determină o reconsiderare a unor dimensiuni ale activității profesorului, fără a diminua importanța rolului său formativ. Într-un mediu în care informațiile și explicațiile pot fi generate automat, profesorul devine un mediator al cunoașterii, responsabil de selectarea resurselor, organizarea experiențelor de învățare și dezvoltarea capacității elevilor de a evalua critic informațiile disponibile. UNESCO subliniază necesitatea unei abordări centrate pe om în integrarea inteligenței artificiale generative în educație și cercetare, acordând o importanță deosebită protecției datelor, adecvării pedagogice și dezvoltării capacității instituțiilor de a utiliza responsabil noile tehnologii. În această perspectivă, competența digitală a profesorului nu se limitează la cunoașterea funcțiilor unor aplicații, ci include capacitatea de a aprecia relevanța pedagogică a rezultatelor, de a identifica limitele instrumentelor și de a proiecta activități care să păstreze elevul în centrul procesului educațional.

Inteligența artificială poate sprijini elaborarea materialelor didactice, formularea unor situații-problemă și adaptarea explicațiilor la diferite niveluri de dificultate. Totuși, eficiența acestor utilizări depinde de calitatea solicitărilor formulate și de capacitatea profesorului de a evalua critic răspunsurile generate. O resursă aparent bine structurată poate conține erori conceptuale, exemple neadecvate sau informații care nu corespund contextului curricular. Din acest motiv, responsabilitatea pedagogică nu poate fi transferată aplicației tehnologice.

În *AI Competency Framework for Students*, UNESCO propune un cadru de referință structurat în jurul a patru dimensiuni: perspectiva centrată pe om, etica inteligenței artificiale, tehnicile și aplicațiile AI și proiectarea sistemelor de AI. Aceste dimensiuni sunt organizate progresiv, de la înțelegere la aplicare și creare, urmărind dezvoltarea unor elevi capabili să utilizeze tehnologia în mod critic, etic și creativ. Cadrul evidențiază faptul că formarea competențelor în domeniul AI trebuie să depășească familiarizarea instrumentală și să includă înțelegerea implicațiilor sociale și etice ale utilizării tehnologiei.

În plan didactic, dezvoltarea acestor competențe presupune organizarea unor activități în care elevii să compare informațiile generate de IA cu cele provenite din manuale, documente oficiale și surse științifice. Prin analizarea diferențelor, identificarea erorilor și justificarea concluziilor, elevii își pot consolida capacitatea de evaluare a informației și de argumentare rațională. În același timp, formularea unor solicitări clare și precise poate contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare și de structurare a problemelor. Un aspect esențial îl reprezintă autonomia intelectuală. Întrucât sistemele generative pot furniza răspunsuri formulate fluent și aparent convingător, elevii pot fi tentați să le accepte fără verificare. Educația trebuie să contracareze această tendință prin activități care solicită explicarea raționamentului, identificarea ipotezelor și asumarea concluziilor. Utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale presupune înțelegerea faptului că un răspuns automatizat reprezintă o propunere ce trebuie evaluată, nu o autoritate infailibilă. În același timp, competențele etice devin inseparabile de cele digitale. Respectarea drepturilor de autor, protejarea datelor personale, transparența privind utilizarea IA și evitarea prezentării drept contribuție proprie a unui conținut preluat fără analiză sunt condiții ale formării unei conduite academice responsabile. Aceste dimensiuni trebuie integrate în activitățile curente de învățare, astfel încât elevii să înțeleagă nu doar ce pot realiza cu ajutorul tehnologiei, ci și limitele și responsabilitățile asociate utilizării sale.

În învățământul liceal economic, utilizarea inteligenței artificiale poate facilita corelarea conținuturilor teoretice cu situații inspirate din practica profesională. Disciplinele economice presupun analiza informațiilor, interpretarea documentelor, efectuarea calculelor și fundamentarea deciziilor, activități în care instrumentele digitale pot avea un rol complementar. Totuși, specificul acestor discipline impune o atenție deosebită asupra corectitudinii datelor și a justificării soluțiilor.

În disciplinele economice, elevul poate primi un set de documente justificative și poate fi solicitat să identifice operațiunile, să efectueze calculele necesare și să explice soluțiile adoptate. Ulterior, poate analiza un răspuns furnizat de AI, evidențiind eventualele erori și justificând corecturile. O asemenea evaluare verifică simultan cunoștințele de specialitate, capacitatea de analiză și discernământul digital.

Deși inteligența artificială oferă oportunități relevante pentru educație, utilizarea sa presupune riscuri care trebuie analizate în raport cu vârsta elevilor, scopul activității și natura informațiilor prelucrate. Printre acestea se numără furnizarea unor răspunsuri incorecte, reproducerea unor prejudecăți, expunerea datelor personale, dependența excesivă de soluții automatizate și accentuarea diferențelor dintre elevii care beneficiază de acces la tehnologie și cei care nu dispun de resurse similare. UNESCO atrage atenția asupra necesității protejării datelor, a validării instrumentelor și a dezvoltării unor politici instituționale care să permită integrarea responsabilă a AI în educație. Aceste cerințe sunt relevante și la nivelul liceului, unde utilizarea aplicațiilor trebuie să respecte regulile privind protecția datelor personale și să evite transmiterea unor informații școlare confidențiale către servicii neautorizate.

În plan european, Regulamentul (UE) 2024/1689 privind inteligența artificială instituie un cadru de reglementare bazat pe riscuri. Anumite sisteme utilizate în educație pentru admitere, evaluarea rezultatelor învățării sau orientarea parcursului educațional pot intra în categoria sistemelor cu risc ridicat, în condițiile prevăzute de regulament. Această clasificare nu se aplică automat tuturor instrumentelor generative folosite pentru pregătirea lecțiilor ori pentru realizarea unor exerciții, ci depinde de destinația și funcționalitatea sistemului.

Pentru utilizarea responsabilă a AI în liceu, sunt relevante următoarele direcții de acțiune:

- stabilirea unor reguli clare privind utilizările permise și declararea contribuției AI;
- verificarea informațiilor și a calculelor înainte de integrarea lor în activitatea școlară;
- protejarea datelor personale și utilizarea instrumentelor autorizate;
- proiectarea unor sarcini care solicită raționament propriu, argumentare și reflecție;
- dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor;
- păstrarea rolului profesorului în proiectarea învățării și evaluarea progresului.

Aceste măsuri pot contribui la formarea unui mediu educațional în care tehnologia este utilizată ca resursă pentru învățare, iar responsabilitatea umană rămâne centrală.

La nivel instituțional, integrarea responsabilă a inteligenței artificiale presupune elaborarea unor reguli clare, formarea cadrelor didactice și informarea elevilor cu privire la riscurile utilizării tehnologiei. Este necesară, de asemenea, evaluarea periodică a modului în care instrumentele sunt utilizate și a efectelor lor asupra procesului de învățare. Accesul la o aplicație nu trebuie confundat cu dobândirea unei competențe, după cum rapiditatea obținerii unui răspuns nu reprezintă, în sine, un indicator al calității educației.

Prin urmare, responsabilitatea instituției de învățământ constă în crearea unui cadru care să favorizeze inovarea pedagogică, păstrând totodată protecția elevilor, echitatea accesului și calitatea procesului educațional. Integrarea IA trebuie să fie fundamentată pe obiective educaționale explicite și pe evaluarea beneficiilor reale, nu doar pe atractivitatea noutății tehnologice.

Valorificarea acestor posibilități depinde însă de capacitatea sistemului educațional de a integra tehnologia într-un demers pedagogic coerent, orientat spre dezvoltarea autonomiei intelectuale, a gândirii critice și a responsabilității. Profesorul rămâne un actor esențial al procesului educațional, având responsabilitatea de a selecta resursele, de a ghida învățarea și de a evalua competențele demonstrate de elevi. În același timp, elevul trebuie să fie format ca utilizator activ și reflexiv al tehnologiei, capabil să verifice informațiile și să își argumenteze propriile concluzii.

Pentru învățământul liceal economic, inteligența artificială poate constitui o resursă relevantă pentru dezvoltarea competențelor aplicative în contabilitate, educație financiară și antreprenoriat, cu condiția menținerii exigențelor privind corectitudinea informațiilor și justificarea deciziilor. Activitățile didactice care presupun verificarea unor rezultate generate automat, analiza critică a documentelor și rezolvarea unor situații economice pot contribui la formarea unor absolvenți pregătiți pentru cerințele profesionale contemporane.

În concluzie, valoarea integrării inteligenței artificiale în învățământul liceal nu trebuie apreciată prin frecvența utilizării aplicațiilor, ci prin contribuția lor la dezvoltarea competențelor și la îmbunătățirea calității învățării. O educație adaptată societății digitale este aceea care valorifică posibilitățile tehnologiei fără a renunța la dimensiunea umană a formării, la exigența intelectuală și la responsabilitatea actului educațional.

Bbliografie

- Eurostat (2025), „20% of EU enterprises use AI technologies”. European Commission,
- Miao, F., Cukurova, M. (2024), *AI Competency Framework for Teachers*, UNESCO, Paris,
- Miao, F., Holmes, W. (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*, UNESCO, Paris,
- Miao, F., Shiohira, K., Lao, N. (2024), *AI Competency Framework for Students*, UNESCO, Paris,
- OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing, Paris. .
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (2024), *Regulamentul (UE) 2024/1689 din 13 iunie 2024 de stabilire a unor norme armonizate privind inteligența artificială*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 12 iulie 2024. .

Rolul mediului afectogen pentru copilul cu deficiențe mintale

Profesor: Teodorovici Cristina
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Suceava

Trăirile afective exprimă raporturile de satisfacție ori de insatisfacție ale persoanei față de stimulările și situațiile date, atitudinile sale de aprobare ori respingere, de căutare sau evitare a stimulilor afectogeni. Procesele afective angrenează în desfășurarea lor o seamă de subsisteme neurofuncționale nespecifice, cu ecou în cele mai profunde mecaisme vegetative, în formațiunile reticulate, ca și în structurile complexe ale emisferelor cerebrale.

La fel ca și în celelalte fenomene psihice, procesele afective nu pot fi înțelese decăt din relațiile reciproce dintre organism și mediu, din atitudinile omului față de muncă, societate și față de sine însuși. Teoriile care consideră procesele afective ca manifestări ale unor forțe interioare sau ca reacțiimecanice la stimulenți ai lumii obiective, sunt deopotrivă neștiințifice și sterile.

Fenomenele afective, ca și fenomenele psihice, sunt condiționate de influențele externe, numai că aceste influențe se exercită nemijlocit, reflectându-se prin întreaga structură psihică a personalității.

Copilul, vine pe lume ca orice pui de animal firav, neajutorat, inconștient și nu caută decât să-și asigure cerințele instinctuale care îi asigură viața. Legea lui este satisfacerea foamei, culcuș comod, liniște și senzație de bine pe care i le asigură îngrijirile și afecțiunea celor din jur.

În timp ce copilul crește, învață și își dezvoltă, pe rând, capacitatea intelectuală, afectivitatea și particularitățile viitoarei sale personalități – care se formează datorită interacțiunii continue între factorii interni și cei externi.

Privită în perspectivă și retrospectivă, câteva din etapele vieții, joacă un rol hotărâtor în formarea unui om:

- copilăria, în care educației i se cere să pună baza viitorului echilibru psihic al adultului, evitând greșelile educative care pot fi cauza unor iremediabile deviații mintale și sufletești;
- pubertatea și adolescența, care prin dezechilibrul organic și neurohormonal menit să transforme copilul în adult, produc o schimbare profundă în sfera afectivă.

Copilăria este într-adevăr ,,vârsta de aur'', vârsta când acea comoară vie pe care o reprezintă copăilul se poate transforma într-o cunună prețioasă sau se poate risipi ,, în cele șapte vânturi''. Meșterii făurari vor fi în prima etapă părinții, ajutați ulterior de dascăli, sprijiniți de marea comunitate a oamenilor, a societății și a colectivului.

Cea mai bună educație este cea pe care o aplică părinții uniți într-o căsnicie fericită, echilibrată din punct de vedere psihico-fizic. Familia, privită ca nucleu social, influențează întreaga evoluție de viață a omului și își pune amprenta cu evidență pe întreaga personalitate.

Un cuvânt potrivit spus la timpul său, o măsură educativă dreaptă, un remediu medical dacă este cazul, evitarea stărilor prelungite de anxietate îl pot face pe copil să se dezvolte bine și armonios.

Familia se impune ca un factor cu cea mai puternică influență asupra copilului prin continuitate, afectivitate și autoritate. Nimic nu poate înlocui căldura sufletească ce se răsfrânge în sufletul copilului mic, ființă neajutorată.

Căldura afectivă, pe care copilul o găsește în familie este condiția fundamentală a plămădirii unui fond sănătos al sufletului uman, iar autoritatea, pe care în mod normal părinții și-o capătă prin demnitate și exigență, este condiția

cultivării respectului față de om și societate, sentiment pe care îl găsim la temelia celui mai autentic umanism.

Copiii au nevoie de dragoste, de dragoste deschisă manifestată, dar și de severitate. Unele trebuințe bio-psihice ale copilului se înscriu în domeniul afectiv. Satisfacerea sau nesatisfacerea nevoii afective lasă urme adânci în cursul vieții omului. Afectivitatea este un stimulent constant și necesar al oricărei dezvoltări psihice, dezvoltare care este un proces cu rădăcini adânci în mediul social, familial și cultural.

Mulți psihologi consideră afectivitatea drept starea psihică cea mai profundă, cristalizată în jurul Eului, ca un răspuns dominator și unificator al întregului psihism la modificările unei tendințe psihice. Ea avertizează conștiința de starea bună sau rea a organismului biopsihic, ne indică utilitatea obiectelor și situațiilor pentru noi și în ce măsură ele convin sau nu trebuințelor noastre. Relația organism – mediu, ca și orice modificare a metabolismului și echilibrului endocrin, este înregistrat afectiv.

Deficiența mintală nu este ca fenomen reversibilă, dar are totuși, în planul personalității o evoluție pozitivă, dacă mediul cultural, educativ și sistemul de relații afective interindividuale și de grup se constituie ca factori și mijloace compensatorii. Recuperarea, în special în direcția principală a structurării personalității, asigură și mijlocește deficientului mintal posibilitatea integrării sociale.

Stă în puterea educației, mai ales în primii ani ai copilăriei, de a contribui la dezvoltarea ulterioară a personalității, dependența în mare măsură de regimul de viață din familie, unitatea de ocrotire, școala, mediul social, cultural în care elevul își desfășoară activitatea. Copilul nu trebuie să simtă lipsa afecțiunii materno-paterne care-i oferă posibilitatea de dezvoltare ca personalitate și îi va permite integrarea într-un sistem de relații sociale.

Din varietatea extremă a formelor de tulburare a comportamentului afectiv evidențiez pe cele mai des întâlnite în practica educațională:

-Crizele de afect sunt descărcări puternice ale afectelor primare care se manifestă prin agitație motorie, țipete, răgete, tendința de violență, automutilare;

-Mânie, furie, pe fondul unei afectivități crescute, crize de râs, de plâns fără motivare;

-Teamă, frică, comportament de apărare;

-Inhibiție afectivă, defensivitate, retragere, izolare, negativism;

-Somnolență, dezinteres, apatie, trecerea rapidă de la apatie la explozii afective: râs-plâns, respingere-adeziune, tristețe-bucurie etc;

-Enurezis nocturn, onicofagie, anorexie, vise terifiante, agitație motorie;

-Instabilitate psihoafectivă relațională, hipermotivitate, impulsivitate;

-Tulburări ale ritmului vorbirii, ale fonației și articulației.

În urmaaplicării la clasă a unui grupaj de teste, am observat trei tipuri de relații afective care pot apărea între membrii grupului: atracție, repulsie, indiferență.

Testul familiei, al lui Louis Corman, oferă posibilitatea de a surprinde și releva aspecte ale afectivității, inteligenței, simbolismului, nivelului grafic și al structurilor formale – elemente structurale ale personalității. Testul oferă atât posibilitatea relevării relațiilor afective ale grupului familial, cât și explorarea conflictului sufletului copilului. Elementul esențial pe care acest test caută să-l scoată în evidență este relația interpersonală în cadrul familiei. Instrucțiunea prevede ca fiecare copil să deseneze familia sa.

Testul mesei festive, al lui C. Păunescu, relevă relațiile afective valorizate ale subiectului cu sine și cu societatea. Instrucțiunea prevede: sărbătorești ziua ta de naștere. Cu ocazia acestui eveniment important și plăcut din viața ta se organizează o masă festivă. Trebuie să inviți la această masă 13 persoane pe care tu le vrei. Persoanele se vor așeza la masă pe locul indicat de tine, după voia ta. Tu fixezi locul fiecărei persoane, prin scrierea numelui pe scaun.

Testul de aspirație, tip compunere ,,Ce-mi doresc plăcut ăn viață'', urmărește a releva trebuințe ce corespund motivației superioare, bazându-se pe ipoteza că mecanismul, pentru care sistemul afectiv este un amplificator, depinde atât de fondul genetic cât și de rolul factorului social.

Modul de prelucrare a testelor ne oferă o serie de date care duc la concluzia că familia rămâne mediul natural al copilului și de la care acesta așteaptă înțelegere, îngrijire și îndrumare, dar mai ales afecțiune – hrana sufletească; factorul afectiv fiind adevăratul *drive* care se impune în dezvoltarea personalității copilului.

Activitatea de instruire și educare a deficientului mintal trebuie desfășurată într-un climat generator de stări afectiv-emoționale(plăcere, bucurie, succes) care duc la acțiunea înțeleasă ca trebuință, necesitate, utilitate. Starea afectivă generalizată pe care și-o elaborează individul și care definește gradul lui de îndepărtare sau de apropiere și coeziunea psihologică în sistemul relațional dat, are o mare importanță pentru comportamentul afectogen.

Educația, în cadrul normal al vieții sociale școlare, dezvoltă cunoștințe, dar acționează și asupra formării trăsăturilor de caracter a intereselor, a laturii morale și proiective ale personalității. Procesul educației deficientului mintal trebuie să fie bazat pe relația afectivă cadru didactic-elev, elev-elev, elev-familie. În cadrul acestui sistem de relații, copilul nu trebuie privit ca un simplu obiect al educației, ci un om în formare și dezvoltare, cu nevoile și interesele lui personale. O relație apropiată între educator și elev impune cunoașterea și înțelegerea copilului, atitudine caldă și plină de solicitudine față de copil.

Afectivitatea este un stimulent constant ;i necesarv oricărei dezvoltări psihice, dezvoltare care este un proces cu rădăcini adânci în mediul social, familial și cultural.

BIBLIOGRAFIE

- Păunescu, Constantin, *Deficiența mintală și organizarea personalității,* Editura Didactică și Pedagogică, București,1977;
- https://ro.m.wikipedia.org>wiki>*Afectivitatea.*

Tradițional și modern în evaluarea școlară la ciclul primar

prof. înv. primar Trandafir Narcisa-Loredana Școala Gimnazială „Regina Elisabeta” Rădăuți

Articolul analizează rolul evaluării în reglarea învățării la ciclul primar, pornind de la repere metodice clasice și de la cercetări privind evaluarea formativă. Sunt discutate complementaritatea probelor orale și scrise cu observația sistematică, portofoliul, autoevaluarea și instrumentele digitale, precum și trei situații didactice ilustrative. Accentul cade pe criterii clare, feedback utilizabil și adaptarea activităților în funcție de dificultățile identificate.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă; învățământ primar; feedback; diferențiere; practici didactice.

La clasele primare, evaluarea este prezentă în aproape fiecare moment al lecției: atunci când elevul explică modul în care a rezolvat o sarcină, când învățătorul observă o ezitare sau când o fișă de lucru arată că o noțiune trebuie reluată. Din această perspectivă, evaluarea nu se reduce la acordarea unui calificativ, ci oferă informații necesare pentru continuarea învățării. În practica didactică, provocarea nu este alegerea unei metode „moderne” în locul uneia „tradiționale”, ci identificarea instrumentului potrivit pentru ceea ce dorim să aflăm despre progresul copilului.

Procesul de învățământ presupune interdependența dintre predare, învățare și evaluare. Cele trei componente nu pot fi separate și nici alăturate mecanic: rezultatele evaluării oferă informații despre ceea ce au înțeles elevii și despre ceea ce trebuie reluat sau aprofundat. În sens didactic, evaluarea presupune colectarea, interpretarea și aprecierea dovezilor de învățare prin raportare la criterii cunoscute. Ea nu se reduce la atribuirea unui calificativ, ci susține reorganizarea activităților atunci când rezultatele nu sunt cele anticipate.

În practica școlară se disting evaluarea inițială, realizată la începutul unei unități de învățare, evaluarea continuă sau formativă, desfășurată pe parcurs, și evaluarea sumativă, care sintetizează achizițiile la final. .

Profilul de formare al absolventului, aprobat prin Ordinul nr. 6731/2023, reprezintă un reper curricular pentru competențele-cheie, între care comunicarea, competența matematică, competența digitală și capacitatea de a învăța să înveți. Nu elevii sunt „produsul” școlii, ci dezvoltarea competențelor, a cunoștințelor, a deprinderilor și a atitudinilor constituie finalitatea urmărită.

Black și Wiliam (1998) au evidențiat potențialul evaluării formative de a sprijini învățarea, în special atunci când informațiile obținute sunt folosite pentru modificarea predării. O analiză sistematică realizată de Schildkamp și colaboratorii (2020) arată că aplicarea eficientă a evaluării formative depinde de competențele profesorului de a interpreta dovezile învățării, de cunoașterea conținuturilor și de colaborarea profesională.

La fel de important este feedbackul. Ghidul Education Endowment Foundation (2021) arată că eficiența acestuia depinde mai mult de conținutul și de utilizarea lui decât de forma orală sau scrisă. Pentru elevul mic, o indicație precisă: „Ai identificat corect sunetul initial, ascultă acum și sunetul final”, este mai utilă decât aprecierea generală „Mai exersează”.

Metodele tradiționale de evaluare cuprind probele orale, scrise și practice. Conversația de evaluare permite dialogul, întrebările suplimentare și corectarea rapidă a neînțelegerilor, dar ascultarea prin sondaj nu oferă întotdeauna informații despre toți elevii. Dificultatea întrebărilor poate varia, iar emoțiile copilului îi pot influența răspunsul.

Probele scrise permit aplicarea unor criterii comune și verificarea simultană a întregii clase, însă feedbackul poate întârzia, iar o greșeală nu arată întotdeauna de ce a apărut. Probele practice sunt importante mai ales atunci când elevii trebuie să demonstreze o deprindere, nu doar să reproducă o definiție.

Autoevaluarea poate începe cu întrebări simple: «Ce am reușit?», «Unde am avut nevoie de ajutor?» și «Ce încerc altfel data viitoare?».

Evaluarea orală permite întrebări suplimentare, clarificarea imediată a greșelilor și observarea modului în care copilul își exprimă raționamentul. Totuși, răspunsul oral poate fi influențat de emoții și de timpul limitat alocat fiecărui elev. Proba scrisă oferă o imagine comparabilă asupra unor achiziții, dar nu arată întotdeauna de ce a apărut o eroare. Din acest motiv, o fișă scurtă este mai utilă dacă este urmată de discuția despre procedeele de rezolvare.

Observația sistematică, portofoliul și autoevaluarea completează aceste informații. Portofoliul poate reuni o fișă inițială, o lucrare revizuită și un produs final, astfel încât progresul să devină vizibil pentru copil și pentru familie. La clasele mici, autoevaluarea poate porni de la criterii concrete, reprezentate prin simboluri: „Am ascultat cerința”, „Am verificat răspunsul”, „Pot explica ce am făcut”. Simbolurile nu trebuie confundate cu un calificativ și nici folosite pentru etichetarea elevilor.

Instrumentele digitale pot facilita răspunsuri rapide și pot diversifica exercițiile de asociere sau sortare. Wang și Tahir (2020), într-o analiză a studiilor despre Kahoot!, identifică rezultate favorabile, dar și dificultăți legate de presiunea timpului, competiție și probleme tehnice.

Majoritatea studiilor analizate nu vizau în mod direct ciclul primar, de aceea concluziile trebuie aplicate prudent. Într-o clasă pregătitoare, o activitate Wordwall proiectată la tablă și rezolvată prin argumentarea răspunsurilor poate fi mai potrivită decât un concurs individual contra cronometru. Ecranul nu înlocuiește conversația didactică, poate doar să o susțină.

În activitatea didactică desfășurată la ciclul primar, evaluarea poate îmbrăca forme variate, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor, de competențele urmărite și de specificul fiecărei discipline. Îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne oferă învățătorului posibilitatea de a urmări progresul fiecărui copil și de a adapta activitățile de învățare în funcție de dificultățile întâmpinate. În cele ce urmează, prezentăm câteva exemple de bune practici care pot fi valorificate în activitatea didactică.

Un prim exemplu poate fi întâlnit la disciplina Comunicare în limba română, în cadrul unei lecții de identificare a sunetului [u], la clasa pregătitoare. După familiarizarea elevilor cu sunetul, învățătorul poate propune un joc didactic prin care copiii să descopere poziția acestuia în diferite cuvinte. Pornind de la imagini reprezentând un urs, o lună, un nuc sau cifra unu, elevii denumesc obiectele ilustrate, pronunță cuvintele și încearcă să identifice locul sunetului studiat. Activitatea poate continua prin utilizarea unor jetoane sau a unei fișe individuale, pe care elevii marchează poziția sunetului în cuvânt.

Pentru a aduce un element de noutate, exercițiul poate fi completat printr-un joc interactiv realizat în Wordwall sau LearningApps, proiectat pe tabla interactivă. Elevii sunt invitați să sorteze imaginile în funcție de poziția sunetului, explicând alegerea făcută. În acest mod, evaluarea orală și cea scrisă sunt completate de utilizarea tehnologiei, fără ca aceasta să devină elementul central al activității.

Pe parcursul exercițiului, învățătorul urmărește capacitatea elevilor de a recunoaște sunetul și de a justifica răspunsurile. Atunci când un copil întâmpină dificultăți, acesta este încurajat să pronunțe din nou cuvântul, să îl despartă în silabe și să asculte cu atenție. Observarea sistematică permite identificarea elevilor care realizează sarcina independent, a celor care au nevoie de sprijin și a celor pentru care achiziția este încă în curs de formare.

Rezultatele obținute oferă informații utile pentru reluarea anumitor exerciții sau pentru introducerea unor sarcini suplimentare.

Un alt exemplu poate fi valorificat la disciplina Matematică și explorarea mediului, în cadrul activităților de efectuare a adunărilor în concentrul 0–4. La această vârstă, înțelegerea operațiilor matematice este facilitată de utilizarea materialelor concrete și de raportarea la situații familiare copiilor. Astfel, învățătorul poate propune un joc în care elevii formează grupe de obiecte, folosind cuburi, bețișoare sau jetoane colorate. Pornind de la două grupe, una formată dintr-un obiect și cealaltă din trei obiecte, copiii descoperă operația de adunare corespunzătoare și stabilesc rezultatul prin numărare.

După rezolvarea câtorva exerciții, elevii pot primi o fișă scurtă, prin intermediul căreia învățătorul verifică dacă aceștia reușesc să asocieze reprezentările concrete cu operațiile matematice. Evaluarea nu urmărește doar obținerea rezultatului corect, ci și înțelegerea modului în care acesta a fost determinat. De exemplu, dacă un elev greșește rezultatul unei adunări, învățătorul îi poate solicita să refacă exercițiul folosind materialele puse la dispoziție. În acest fel, greșeala devine un punct de plecare pentru clarificarea noțiunilor, nu doar un răspuns apreciat ca fiind incorect.

Activitatea poate fi completată printr-un joc digital de asociere a operațiilor cu rezultatele corespunzătoare. Acesta oferă posibilitatea verificării rapide a răspunsurilor, însă observațiile realizate în timpul manipulării obiectelor rămân esențiale pentru aprecierea nivelului de înțelegere. În funcție de rezultatele constatate, învățătorul poate organiza exerciții suplimentare pentru elevii care întâmpină dificultăți, în timp ce copiii care au înțeles operația pot primi sarcini mai complexe, precum formularea unor probleme simple după imagini.

La clasele mai mari, un exemplu relevant îl reprezintă evaluarea înțelegerii unui text literar, în cadrul disciplinei Limba și literatura română. După lectura unui text narativ, elevii pot fi invitați să răspundă la întrebări referitoare la personaje, locul desfășurării acțiunii și motivele care determină anumite comportamente. Inițial, răspunsurile sunt formulate individual, pe o fișă de lucru, iar ulterior pot fi discutate în perechi sau în cadrul colectivului clasei.

Prin această activitate, învățătorul urmărește nu doar identificarea informațiilor din text, ci și capacitatea elevilor de a formula răspunsuri clare și de a le susține prin exemple. Atunci când un răspuns este incomplet, elevul poate fi îndrumat să recitească fragmentul relevant și să identifice informația care îl ajută să își argumenteze ideea. Feedbackul oferit în acest moment are un rol important, deoarece îl sprijină pe copil să înțeleagă ce a realizat corect și ce poate îmbunătăți.

O modalitate utilă de urmărire a progresului este păstrarea în portofoliul elevului atât a primei variante a răspunsurilor, cât și a celei revizuite. Compararea acestora permite observarea evoluției în timp și încurajează dezvoltarea capacității de autoevaluare. Totodată, analiza răspunsurilor oferă învățătorului informații despre aspectele care necesită explicații suplimentare sau exerciții de consolidare.

Exemplele prezentate evidențiază faptul că eficiența evaluării nu depinde exclusiv de caracterul tradițional sau modern al metodelor utilizate, ci de modul în care acestea sunt adaptate competențelor urmărite și nevoilor elevilor. O conversație bine condusă, o fișă de lucru, un joc didactic sau o aplicație digitală pot contribui la progresul școlar atunci când sunt însoțite de feedback constructiv și de intervenții didactice adecvate. Din această perspectivă, evaluarea devine o parte firească a învățării, oferind fiecărui elev posibilitatea de a-și recunoaște reușitele, de a depăși dificultățile și de a progresa în propriul ritm.

În toate cele trei situații, evaluarea este utilă atunci când pornește de la o achiziție clară, produce informații interpretabile și este urmată de o acțiune. O eroare izolată poate necesita o explicație individuală; o dificultate comună mai multor copii semnalează nevoia de a relua sau de a prezenta altfel conținutul. Diferențierea nu

înseamnă obiective complet diferite pentru fiecare elev, ci sprijin variabil, timp adecvat și modalități accesibile de exprimare a răspunsului.

La ciclul primar, utilizarea tehnologiei presupune și atenție la accesul inegal la dispozitive, protecția datelor copiilor, oboseala produsă de ecran și efectele competiției. Activitățile colective, fără afișarea clasamentelor, pot limita aceste riscuri. Instrumentele digitale sunt justificate când ajută la identificarea rapidă a unei dificultăți sau la exersarea țintită; altfel, jetoanele, caietul și dialogul pot fi la fel de potrivite.

Pentru a evita o evaluare centrată exclusiv pe greșeli, este utilă colectarea unor dovezi variate: răspunsuri orale, lucrări scrise, produse practice și observații realizate în timp. Comunicarea către părinți ar trebui să includă atât achizițiile consolidate, cât și pașii următori, fără comparații între copii. O astfel de abordare presupune timp de pregătire, dar poate preveni repetarea mecanică a unor exerciții care nu răspund dificultăților reale.

În învățământul primar, evaluarea contribuie la progresul școlar nu prin numărul probelor administrate și nici prin noutatea instrumentelor, ci prin calitatea informațiilor obținute și prin modul în care acestea sunt folosite. Evaluarea orală, proba scrisă, observația, portofoliul și activitățile digitale se completează atunci când urmăresc criterii cunoscute și permit feedback concret. Rolul învățătorului rămâne esențial: să observe, să interpreteze, să încurajeze revizuirea și să adapteze predarea. Astfel, evaluarea devine o parte firească a învățării, nu doar momentul în care aceasta este verificată.

BIBLIOGRAFIE

- Cerghit, I., 2006, Metode de învățământ, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Crăciun, C., 2023, Metodica predării limbii române în învățământul primar, ediția a VIII-a, Editura Emia, Deva.
- Cucoș, C., 2008, Teoria și metodologia evaluării, Editura Polirom, Iași.
- Molan, V., 2014, Didactica disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” din învățământul primar, Editura Miniped, București.
- Șerdean, I., 2007, Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Corint, București.
- Șușoi, P. M., Todor, L., Stăniloiu, N., 2025, Elemente de metodică matematică pentru ciclul primar. Proiectare și evaluare didactică, Editura Paralela 45, Pitești.
- Black, P., Wiliam, D., 1998, „Assessment and Classroom Learning”, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 5, nr. 1, pp. 7–74. Disponibil la:
- Hattie, J., Timperley, H., 2007, „The Power of Feedback”, Review of Educational Research, vol. 77, nr. 1, pp. 81–112. Disponibil la:
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., Veldkamp, B. P., 2020, „Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice”, International Journal of Educational Research, vol. 103, articolul 101602. Disponibil la:
- Wang, A. I., Tahir, R., 2020, „The effect of using Kahoot! for learning – A literature review”, Computers & Education, vol. 149, articolul 103818. Disponibil la:

Calitatea interacțiunilor pedagogice – fundament al progresului fiecărui copil

prof. pentru ed. timpurie Ungurean Liliana
prof. pentru ed. timpurie Maierean Magdalena
Grădinița cu Program Normal ”Stejărelul” Cajvana

Educația timpurie reprezintă etapa în care se pun bazele dezvoltării cognitive, emoționale, sociale și fizice a copilului. Experiențele trăite în grădiniță influențează felul în care acesta se raportează la învățare, la ceilalți și la propriile posibilități. Din acest motiv, calitatea educației nu poate fi apreciată doar prin numărul activităților realizate sau prin rezultatele vizibile la finalul unei perioade. Ea se observă, mai ales, în modul în care copilul este ascultat, încurajat să gândească, sprijinit atunci când întâmpină dificultăți și implicat în experiențe care au sens pentru el.

În educația preșcolară, excelența nu înseamnă accelerarea artificială a dezvoltării și nici obținerea unor performanțe identice de către toți copiii. Înseamnă să fie create condiții prin care fiecare copil să progreseze raportat la propriul nivel de dezvoltare, să își manifeste curiozitatea, să capete încredere și să dobândească treptat instrumentele necesare pentru a învăța. Performanța trebuie înțeleasă ca progres autentic, nu ca o comparație permanentă între copii. Un rol decisiv îl au interacțiunile pedagogice: conversațiile dintre educatoare și copii, întrebările formulate, felul în care sunt oferite explicațiile, reacțiile la greșeli și oportunitățile de participare. O interacțiune de calitate poate transforma o sarcină obișnuită într-o experiență de explorare, iar un răspuns atent al adultului îl poate ajuta pe copil să își organizeze gândirea și să găsească singur o soluție.

Lucrarea analizează repere teoretice și practici aplicabile în grădiniță, evidențiind legătura dintre relația educațională, așteptările realiste, feedback și progresul individual. Ideea centrală este că rezultatele durabile apar atunci când exigența profesională este însoțită de respect față de ritmul copilului și de reflecție constantă asupra propriilor demersuri didactice.

Calitatea procesului educațional este determinată de interacțiunea mai multor factori: competența cadrului didactic, climatul relațional, relevanța experiențelor de învățare, organizarea mediului și colaborarea cu familia. În grădiniță, acești factori se influențează reciproc. Un material atractiv nu produce automat învățare, după cum o activitate bine proiectată își poate pierde valoarea dacă adultul nu oferă sprijin adecvat sau dacă atmosfera îi face pe copii să se teamă de greșeală.

Perspectiva socioculturală asociată lui Lev Vîgotski subliniază rolul interacțiunii sociale în dezvoltare. Copilul poate realiza, cu sprijinul unui adult sau al unui coleg mai competent, sarcini pe care nu le-ar putea îndeplini încă independent. În practica educațională, această idee se concretizează prin demonstrații scurte, întrebări orientative, indicii și retragerea treptată a ajutorului. Sprijinul eficient nu înseamnă să facem sarcina în locul copilului, ci să îl ajutăm să devină capabil să o rezolve singur.

Abordarea constructivistă, prezentă în teoriile lui Jean Piaget, evidențiază faptul că preșcolarul își construiește înțelegerea prin acțiune, explorare și confruntarea ideilor cu experiența. De aceea, educatoarea are nevoie să pornească de la ceea ce copiii observă, presupun sau cunosc deja. Întrebări precum „Ce crezi că se va întâmpla?”, „Cum ai putea verifica?” sau „Ce ai schimba?” îi încurajează să formuleze ipoteze și să își revizuiască explicațiile.

Cercetările privind interacțiunile didactice evidențiază importanța limbajului bogat, a conversațiilor susținute și a feedbackului descriptiv. Nu este suficient ca adultul să spună „Bravo!”; este mai util să precizeze ce anume a reușit

copilul și ce strategie l-a ajutat: „Ai așezat piesele de la cea mai mică la cea mai mare și ai verificat ordinea.” Astfel, copilul poate identifica legătura dintre efort, strategie și rezultat. Din aceste perspective rezultă un principiu esențial: performanța în educația timpurie se construiește prin experiențe adecvate vârstei, sprijin diferențiat și oportunități repetate de a aplica ceea ce s-a învățat. Reușita nu se reduce la reproducerea rapidă a unui răspuns, ci include capacitatea de a explica, de a încerca din nou, de a coopera și de a transfera o idee într-o situație nouă.

Educatoarea contribuie la excelența educațională prin felul în care proiectează experiențele de învățare și prin calitatea relației pe care o construiește cu fiecare copil. Ea stabilește obiective clare, observă reacțiile copiilor și adaptează demersul atunci când sarcina este prea ușoară, prea dificilă sau nu trezește interes. Profesionalismul nu presupune aplicarea rigidă a unui plan, ci capacitatea de a păstra direcția educațională și de a răspunde flexibil nevoilor reale ale grupei.

O practică importantă este formularea unor așteptări înalte, dar realiste. Copiii trebuie să simtă că adultul are încredere în capacitatea lor de a învăța, fără a le cere tuturor să ajungă la același rezultat în același timp. În locul etichetelor precum „isteț”, „neîndemânatic” sau „cel mai bun”, educatoarea poate descrie comportamente observabile și progresul: „Astăzi ai reușit să explici cum ai construit turnul” sau „Ai încercat două variante înainte să ceri ajutor”. Acest limbaj susține perseverența și reduce teama de eșec. Calitatea întrebărilor influențează profunzimea învățării. Întrebările închise pot verifica rapid o informație, dar întrebările deschise permit copilului să explice, să compare și să argumenteze în limbajul propriu. De exemplu, după construirea unui pod din cuburi, educatoarea poate întreba: „Ce îl face să stea în picioare?”, „De ce s-a prăbușit prima variantă?” și „Ce ai putea modifica?”. Este important să ofere timp de gândire, să accepte răspunsuri diferite și să evite să completeze imediat fiecare pauză.

O altă componentă este organizarea participării echilibrate. În conversațiile de grup, unii copii răspund repede, în timp ce alții au nevoie de timp, de o întrebare adresată individual sau de posibilitatea de a arăta prin desen ori acțiune ceea ce au înțeles. Educatoarea poate alterna discuțiile în grup mare cu perechi și grupuri mici, poate distribui roluri și poate urmări ca fiecare copil să aibă ocazii reale de contribuție. Reflecția profesională completează aceste practici. După activitate, cadrul didactic își poate pune întrebări concrete: Cine a participat? Ce dovezi arată că obiectivul a fost atins? Ce copii au avut nevoie de sprijin suplimentar? Ce întrebare a stimulat gândirea? Ce voi modifica data viitoare? Răspunsurile bazate pe observații, nu pe impresii generale, susțin îmbunătățirea continuă a activității didactice.

Practici care susțin progresul și performanța fiecărui copil

O primă practică este proiectarea activităților cu mai multe niveluri de acces. Atunci când copiii lucrează cu forme geometrice, de exemplu, unii pot sorta forme după culoare, alții le pot clasifica după două criterii, iar cei pregătiți pot construi un model și explica regula folosită. Obiectivul comun rămâne accesibil tuturor, însă complexitatea sarcinii se adaptează. Diferențierea nu înseamnă pregătirea unui program complet separat pentru fiecare copil, ci oferirea unor căi variate către aceeași competență.

A doua practică este utilizarea feedbackului descriptiv și orientat spre acțiune. Un feedback eficient este specific, apropiat de momentul învățării și formulat într-un limbaj pe care copilul îl poate înțelege. În loc de „Nu este bine”, educatoarea poate spune: „Ai observat că piesele nu se potrivesc. Încearcă să întorci această piesă și verifică din nou.” În loc de „Ești foarte bun la desen”, poate preciza: „Ai folosit linii diferite pentru a arăta iarba și trunchiul copacului.” Astfel, atenția se mută de la eticheta persoanei la procesul de lucru.

A treia practică este documentarea progresului prin dovezi variate: observații scurte, produse realizate de copii, fotografii ale etapelor de lucru, înregistrări ale explicațiilor și portofolii. Aceste instrumente nu trebuie transformate

într-o colecție de fișe, ci utilizate pentru a înțelege evoluția în timp. Compararea unei lucrări recente cu una mai veche poate face vizibil progresul și îl poate ajuta pe copil să își descrie propriile reușite. Documentarea trebuie realizată cu respectarea regulilor de confidențialitate și a demnității copilului.

A patra practică este proiectarea unor sarcini autentice, apropiate de viața copilului. Amenajarea unui magazin imaginar poate integra numărarea, clasificarea, comunicarea și negocierea; planificarea unei grădini poate solicita observare, măsurare, reprezentare și colaborare. Astfel de contexte permit copiilor să utilizeze simultan mai multe competențe și să înțeleagă utilitatea învățării. Educatoarea urmărește nu doar produsul final, ci și deciziile, întrebările și strategiile folosite. În fine, incluziunea este un criteriu al calității. Copiii diferă prin limbaj, experiențe anterioare, ritm de lucru și modalități de exprimare. Pentru a asigura participarea, pot fi folosite suporturi vizuale, obiecte concrete, instrucțiuni formulate pe pași, timp suplimentar și posibilitatea de a răspunde prin cuvinte, gesturi, desen sau demonstrație. A oferi sprijin adecvat nu înseamnă a reduce valoarea învățării, ci a elimina barierele care împiedică implicarea și progresul.

Evaluarea în grădiniță trebuie să fie predominant formativă: să ofere informații despre ceea ce copilul poate face, ce încearcă să înțeleagă și de ce sprijin are nevoie pentru următorul pas. Observarea sistematică, conversațiile individuale, analiza produselor și notițele descriptive permit educatoarei să compare progresul copilului cu propriile achiziții anterioare. Rezultatele nu ar trebui folosite pentru ierarhizarea copiilor, ci pentru adaptarea planificării și pentru comunicarea clară cu familia.

Colaborarea cu părinții devine eficientă atunci când comunicarea este concretă, echilibrată și orientată spre soluții. În locul aprecierilor generale, educatoarea poate prezenta un exemplu de progres și poate sugera o modalitate simplă de continuare acasă, precum povestirea pașilor unei activități, sortarea obiectelor cotidiene sau încurajarea copilului să explice cum a ajuns la o soluție. Familia nu trebuie transformată într-un evaluator al copilului; rolul său este să ofere contexte firești de conversație, explorare și încurajare.

La nivelul grădiniței, cultura calității se construiește prin colaborarea cadrelor didactice, schimb de experiență, analizarea activităților și participarea la formare profesională. O echipă poate observa reciproc anumite secvențe didactice, poate discuta exemple de feedback sau poate analiza cum sunt implicați copiii mai retrași. Scopul acestor demersuri nu este sancționarea, ci identificarea unor soluții și consolidarea practicilor care produc rezultate vizibile în dezvoltarea copiilor.

Pentru a verifica dacă o practică îmbunătățește procesul educațional, pot fi urmărite câteva repere: creșterea numărului de copii care participă activ; utilizarea mai frecventă a explicațiilor și întrebărilor; capacitatea de a încerca din nou după o dificultate; transferul unei strategii într-o situație nouă; și progresul individual documentat în timp. Indicatorii trebuie interpretați contextual, deoarece dezvoltarea preșcolarilor nu este liniară și nu poate fi redusă la o singură măsurătoare.

Excelența în grădiniță se reflectă în calitatea experiențelor oferite copiilor și în progresul pe care fiecare îl poate realiza într-un mediu sigur, stimulativ și incluziv. Teoriile dezvoltării și învățării susțin importanța explorării active, a interacțiunilor bogate și a sprijinului adaptat. În practică, acestea devin vizibile prin întrebări care provoacă gândirea, feedback descriptiv, sarcini cu niveluri variate de complexitate, evaluare formativă și reflecție profesională. Performanța educațională nu este un rezultat izolat și nici o competiție între preșcolari. Ea reprezintă un proces de creștere, în care copilul capătă autonomie intelectuală, curajul de a încerca, capacitatea de a coopera și bucuria de a descoperi. Responsabilitatea educatoarei este să creeze condițiile în care aceste achiziții să se dezvolte și să folosească dovezile observate pentru a îmbunătăți continuu practica.

BIBLIOGRAFIE

1. Ministerul Educației Naționale. (2019). Curriculum pentru educația timpurie. București.

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

3. Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. W. W. Norton.

4. Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

5. OECD. (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.

6. Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education. Educational and Child Psychology, 26(2), 77–89.

Excelența în educația timpurie: între performanța didactică și amprenta lăsată în sufletele copiilor

Prof. educație timpurie: Ursachi Rodica Iulia
Școala Gimnazială Satu Mare, Grădinița cu Program Normal Țibeni
Excelența în educație, un trofeu la care aspirăm sau o amprentă pe care dorim să o lăsăm în sufletele copiilor?

Ne dorim să excelăm în planificări, să atingem perfecțiunea în proiectarea didactică, să demonstrăm profesionalism și creativitate în fiecare activitate desfășurată. Ne stabilim obiective, evaluăm rezultate, căutăm metode inovatoare și ne străduim permanent să devenim mai buni. Dar în această continuă preocupare pentru performanță, oare nu riscăm uneori să pierdem din vedere esența educației? Poate că adevărata excelență nu se regăsește doar în ceea ce reușim să adunăm între coperțile unui bibliorаft, ci, mai ales, în ceea ce reușim să sădim în sufletele celor pe care îi educăm.

În contextul educațional contemporan, excelența a devenit un concept frecvent întâlnit în discursurile pedagogice, un ideal către care tind cadrele didactice. Excelența este asociată cu performanțele academice, competența profesională, inovația și atingerea unor standarde ridicate. Cu toate acestea, semnificația sa depășește dimensiunea rezultatelor măsurabile, implicând valori, atitudini, experiențe de învățare și relații umane. Educația nu poate fi considerată excelentă doar pentru că îndeplinește anumite criterii formale, ci trebuie analizată și prin prisma impactului pe care îl produce asupra dezvoltării fiecărui copil.

VanTassel-Baska, în articolul *Excellence as a Standard for All Education*, abordează excelența atât ca proces de apropiere de un ideal, cât și ca atingere a unui nivel ridicat al performanței. Autoarea evidențiază faptul că excelența presupune mai mult decât capacități intelectuale deosebite, fiind strâns legată de perseverență, disciplină, curiozitate, integritate și responsabilitate . În viziunea autoarei, excelența depășește sfera capacităților intelectuale, presupunând cultivarea unor atitudini și valori precum perseverența, disciplina, curiozitatea și integritatea. Cultivarea unor asemenea valori încă din copilărie poate constitui fundamentul formării unor persoane capabile să învețe continuu, să își asume responsabilități și să urmărească progresul personal. Această abordare invită la reconsiderarea modului în care definim performanța în educația timpurie. Dacă în învățământul școlar performanța este adesea asociată cu rezultate academice, în grădiniță ea îmbracă forme mult mai variate. Pentru un copil, performanța poate însemna recunoașterea cifrelor, formularea unor propoziții corecte sau rezolvarea unei situații-problemă, în timp ce pentru altul poate reprezenta curajul de a participa la o activitate de grup, capacitatea de a solicita ajutor sau reușita de a-și exprima emoțiile. De aceea, excelența educațională nu ar trebui să presupună uniformizarea rezultatelor, ci valorizarea progresului individual, raportat la potențialul și particularitățile fiecărui copil.

O perspectivă care completează abordarea de mai sus este oferită de Terzi (2020), care analizează critic tendința sistemelor educaționale de a defini excelența prin rezultate standardizate și performanțe academice excepționale. În lucrarea *On Educational Excellence* , autoarea propune o concepție multidimensională, potrivit căreia excelența trebuie să urmărească dezvoltarea capacităților intelectuale, estetice și fizice, în concordanță cu aptitudinile individuale și cu obiectivul general al bunăstării. Această viziune evidențiază faptul că valoarea educației nu poate fi redusă la competiție sau la ierarhizarea performanțelor, deoarece fiecare individ dispune de resurse și posibilități diferite de dezvoltare. În practica educațională, această perspectivă poate fi valorificată prin diversificarea experiențelor de învățare și prin crearea unor contexte în care fiecare copil să își descopere și să își manifeste aptitudinile. Un copil poate demonstra abilități matematice deosebite, altul poate avea o imaginație bogată, un

talent artistic sau o capacitate remarcabilă de relaționare. A considera excelența exclusiv prin prisma rezultatelor cognitive ar însemna să ignorăm o parte importantă a potențialului uman. Prin urmare, rolul educatorului nu este acela de a transforma toți copiii în performeri ai acelorași domenii, ci de a identifica și stimula resursele individuale, de a descoperi ceea ce îi face unici, oferind fiecăruia posibilitatea de a progresa.

Preocuparea pentru excelență trebuie să vizeze nu doar rezultatele învățării, ci și calitatea experiențelor educaționale. Little și colaboratorii (2007), într-o analiză a literaturii de specialitate privind excelența în predare și învățare, evidențiază existența unor interpretări diferite ale conceptului, de la recunoașterea performanțelor instituționale până la aprecierea competențelor individuale ale profesorilor. Autorii atrag atenția asupra riscului ca mecanismele de evaluare, procedurile și indicatorii de calitate să dobândească o importanță mai mare decât semnificația reală a procesului de învățare . Deși cercetarea lor se referă la învățământul superior, observațiile formulate pot constitui un reper valoros și pentru reflecția asupra practicilor din educația timpurie. O activitate didactică poate fi riguros proiectată, poate utiliza materiale atractive, metode moderne și strategii interactive, respectând toate etapele metodice prevăzute. Dar este oare suficient pentru a putea vorbi despre excelență? Garantează toate acestea că fiecare copil a trăit o experiență de învățare valoroasă? O activitate spectaculoasă din perspectiva adultului poate să nu răspundă în aceeași măsură nevoilor tuturor copiilor, nu garantează întotdeauna că fiecare copil a fost implicat sau că experiența a avut o semnificație reală pentru el. În schimb, o activitate aparent simplă, construită în jurul unei întrebări spontane, al unui joc sau al unei descoperiri, poate genera experiențe autentice de învățare. În asemenea situații, măiestria educatorului constă în capacitatea de a recunoaște și valorifica aceste oportunități, chiar dacă ele presupun o abatere de la scenariul inițial al activității. Excelența nu se reflectă, așadar, exclusiv în ceea ce educatorul pregătește și demonstrează, ci și în ceea ce copilul înțelege, descoperă, simte și reușește să valorifice.

În acest context, proiectarea didactică trebuie privită ca un instrument de organizare și orientare a învățării, nu ca un scop în sine. Un educator preocupat de excelență nu urmărește doar respectarea fidelă a unui scenariu prestabilit, ci manifestă flexibilitate și disponibilitate pentru adaptarea activității la interesele și reacțiile copiilor. Uneori, o întrebare neașteptată poate deschide un drum de explorare mai valoros decât cel anticipat inițial. Alteori, dificultatea întâmpinată de un copil poate deveni punctul de plecare al unei experiențe de învățare pentru întregul grup.

Importanța interacțiunilor educaționale este evidențiată și de Siraj-Blatchford (2009), care analizează rolul jocului și al gândirii comune susținute (*sustained shared thinking*) în dezvoltarea copiilor de vârstă preșcolară. Conceptul descrie situațiile în care adultul și copilul participă împreună la rezolvarea unei probleme, clarificarea unei idei sau dezvoltarea unei explicații. Într-o asemenea abordare, educatorul nu se limitează la transmiterea informațiilor, ci stimulează gândirea copilului prin întrebări deschise, dialog și sprijin adaptat nivelului său de dezvoltare . Cercetările prezentate de autoare evidențiază asocierea dintre interacțiunile verbale susținute și rezultatele cognitive favorabile în educația preșcolară.

Aplicarea acestor principii în activitățile de la grădiniță poate transforma situațiile cotidiene în oportunități valoroase de învățare. În cadrul unui joc de construcții, de exemplu, atunci când turnul realizat de un copil se prăbușește, educatorul poate interveni oferind imediat soluția sau poate stimula descoperirea prin întrebări precum: „De ce crezi că s-a întâmplat acest lucru?”, „Ce am putea schimba?” sau „Cum putem verifica dacă noua construcție este mai rezistentă?”. În cea de-a doua situație, copilul este încurajat să formuleze ipoteze, să experimenteze, să își exprime ideile și să găsească soluții. Astfel, jocul devine un context pentru dezvoltarea gândirii, a limbajului, a creativității și a autonomiei.

Totodată, excelența în educație presupune recunoașterea valorii copilăriei ca etapă distinctă a dezvoltării umane. MacAllister și colaboratorii (2013), în articolul *Searching for Excellence in Education: Knowledge, Virtue and Presence?*, analizează relația dintre cunoaștere, virtute și experiența prezentului. Autorii susțin că dobândirea unei cunoașteri aprofundate constituie un scop important al educației, dar nu poate reprezenta singura finalitate a acesteia. Valorificând perspectiva filosofică a lui John Dewey, aceștia evidențiază importanța capacității copilului de a trăi și de a se implica în experiențele prezentului, fără ca valoarea copilăriei să fie apreciată exclusiv prin prisma pregătirii pentru viitor . Această idee este deosebit de relevantă pentru educația preșcolară, unde există uneori tendința de a orienta activitățile predominant către pregătirea pentru școală. Ne dorim copii care să recunoască litere, să numere, să respecte reguli și să demonstreze competențe corespunzătoare vârstei. Dar cât de mult valorificăm bucuria descoperirii, libertatea de a experimenta, jocul spontan și relațiile de prietenie? Un copil care observă fascinat o insectă, care inventează o poveste sau care construiește un univers imaginar trăiește experiențe valoroase, chiar dacă acestea nu se concretizează imediat într-un produs evaluabil. Educația de calitate trebuie să pregătească viitorul, fără a diminua valoarea prezentului.

Dincolo de dimensiunea cognitivă, excelența educațională implică și responsabilitatea față de dezvoltarea socio-emoțională a copilului. În grădiniță, educatorul întâlnește personalități diferite, ritmuri de învățare variate, nevoi individuale și modalități distincte de exprimare. Unii copii participă cu entuziasm la activități, în timp ce alții au nevoie de timp, încurajare și sprijin pentru a dobândi încredere. În asemenea situații, performanța pedagogică nu se reflectă doar în numărul obiectivelor atinse, ci și în capacitatea educatorului de a crea un mediu sigur, incluziv și stimulativ. Pentru copilul care se desparte cu dificultate de părinte, progresul poate însemna intrarea în sala de grupă fără teamă. Pentru copilul retras, o realizare importantă poate fi inițierea unei conversații cu un coleg. Pentru cel care se descurajează la prima greșeală, succesul poate consta în disponibilitatea de a încerca din nou. Aceste transformări nu sunt întotdeauna vizibile în evaluările tradiționale, dar contribuie semnificativ la dezvoltarea autonomiei, a încrederii în sine și a capacității de adaptare.

Privită prin prisma perspectivelor teoretice analizate, excelența în educație poate fi înțeleasă ca o îmbinare între rigoarea profesională și sensibilitatea pedagogică. Ea presupune competența de a proiecta experiențe de învățare relevante, dar și disponibilitatea de a asculta, de a observa, de a înțelege și de a răspunde nevoilor reale ale copiilor. Nu este suficient să demonstrăm că stăpânim metode moderne sau că realizăm activități atractive, este necesar să ne întrebăm în permanență ce semnificație au acestea pentru copiii cărora le sunt adresate.

Ne dorim să excelăm în proiectare, dar să nu uităm să proiectăm experiențe care trezesc interesul și curiozitatea. Ne dorim să excelăm în predare, dar să nu uităm să ascultăm și întrebările copiilor. Ne dorim să excelăm în evaluare, dar să nu pierdem din vedere progresele individuale care nu pot fi exprimate întotdeauna prin indicatori standardizați. Ne dorim să formăm copii capabili de performanță, dar ar trebui să ne preocupăm în egală măsură să formăm copii încrezători, empatici, curioși și capabili să construiască relații armonioase, bazate pe respect și înțelegere.

Așadar, excelența în educație nu presupune renunțarea la standarde, la evaluare sau la exigența profesională, ci înțelegerea faptului că toate acestea trebuie să servească dezvoltării copilului. Performanța didactică este necesară, însă valoarea ei autentică se reflectă în oportunitățile de creștere pe care le oferă fiecărui copil. Excelența nu înseamnă să îi conducem pe toți copiii spre aceeași destinație, ci să îi însoțim pe fiecare pe propriul drum, fiecare să beneficieze de sprijinul necesar pentru a progresa în raport cu propriile posibilități.

Și atunci, revenind la întrebarea de la care am pornit, excelența în educație este un trofeu la care aspirăm sau o amprentă pe care o lăsăm în sufletele copiilor? Poate că adevărata măsură a excelenței unui educator nu se regăsește exclusiv în documentele întocmite, în activitățile demonstrative, în diplomele obținute sau în

recunoașterea profesională, ci și în curajul unui copil care a învățat să aibă încredere în sine, în bucuria celui care a descoperit că poate reuși, în valorile și amintirile pe care le construiește în sufletul copiilor. Pentru că, dincolo de performanțele pe care le demonstrăm, rămâne ceea ce reușim să dăruim. Iar cea mai valoroasă formă de excelență poate fi aceea care nu se așază într-un portofoliu, ci rămâne, peste ani, în sufletul unui copil.

BIBLIOGRAFIE

De la sprijin la inițiativă – drumul preșcolarului spre autonomie

Profesor pentru educație timpurie, Zavate Diana Elena
Grădinița cu Program Prelungit „Prichindel” Suceava

Autonomia copilului preșcolar se construiește în împrejurări obișnuite: atunci când își găsește singur materialele, încearcă să închidă o cutie sau își amintește că are de îngrijit o plantă. Privite în grabă, asemenea gesturi pot părea neînsemnate. Pentru copil, ele reprezintă însă experiențe prin care descoperă că poate acționa și că participarea sa contează. Consider că performanța în educația timpurie poate fi înțeleasă și prin aceste progrese personale, observabile în viața de zi cu zi. Grădinița are posibilitatea de a transforma rutina într-un context de învățare, oferind fiecărui copil timp, încredere și responsabilități potrivite posibilităților sale.

Autonomia răspunde unei nevoi a copilului de a participa la deciziile care îl privesc și de a descoperi ce poate realiza prin propriile acțiuni. Ea se dezvoltă treptat și se leagă de încrederea în sine. Un preșcolar autonom încearcă o soluție, face alegeri accesibile vârstei și solicită ajutor atunci când are nevoie. A cere sprijin presupune recunoașterea unei dificultăți și căutarea unei resurse pentru a o depăși. Educatoarea îl însoțește, stabilește limite clare și retrage treptat ajutorul. Copilul preia astfel o parte tot mai mare din sarcină, păstrând siguranța că adultul îi rămâne alături.

Curriculumul pentru educația timpurie acordă un loc important dezvoltării socioemoționale și capacităților și atitudinilor în învățare. În acest cadru, inițiativa, perseverența și comportamentele de autonomie pot fi urmărite în contexte variate, inclusiv în activitățile de dezvoltare personală. Rutinele și tranzițiile oferă numeroase ocazii de exersare, deoarece revin zilnic și au un sens ușor de înțeles. Copilul pregătește masa de lucru pentru a putea picta, strânge piesele pentru a le regăsi și așteaptă finalizarea unei acțiuni pentru a începe alta. Învățarea se leagă astfel de nevoi reale.

O primă condiție este organizarea unui mediu pe care copilul îl poate folosi. Rafturile accesibile, recipientele ușor de manevrat și etichetele cu imagini îl ajută să identifice materialele și locul lor. Dacă pentru fiecare creion sau coală trebuie să apeleze la adult, inițiativa sa rămâne limitată de organizarea spațiului. În schimb, un centru de Artă pregătit cu materiale la îndemână îi oferă posibilitatea să înceapă, să continue și să încheie o activitate. Ordinea se învață mai ușor atunci când copilul înțelege rostul ei și poate participa efectiv la menținerea acesteia.

La fel de important este timpul acordat încercării. Uneori, adultul intervine rapid pentru că dorește să ajute sau să respecte programul. Încheie fermoarul, adună toate piesele ori pregătește integral materialele, deși copilul ar putea realiza o parte dintre acțiuni. O intervenție educativă atentă poate începe prin observație și printr-o întrebare: „Ce ai putea încerca mai întâi?”. Dacă dificultatea persistă, educatoarea oferă un indiciu sau demonstrează un singur pas. Cunoașterea particularităților copilului permite ajustarea sprijinului, astfel încât acesta să poată continua acțiunea cu o participare proprie cât mai mare.

Micile dificultăți cotidiene pot deveni ocazii de gândire. Un copil care nu găsește o piesă de puzzle poate verifica recipientul, privi sub masă sau întreba un coleg. Când o construcție se prăbușește, poate încerca o bază mai lată. Educatoarea îl ajută să observe ce s-a întâmplat și să aleagă următorul pas, fără să transforme fiecare situație într-o explicație lungă. Pentru încurajarea perseverenței, sarcina trebuie să rămână accesibilă. O dificultate prea mare cere adaptare, materiale diferite sau ajutor direct. Autonomia se formează prin experiențe în care efortul copilului are șanse reale de reușită.

Siguranța emoțională și jocul oferă un sprijin important acestei dezvoltări. La vârsta grădiniței, explorarea și fantezia îl ajută pe copil să intre în lumea relațiilor și a regulilor comune. Educatoarea poate propune un joc de rol în care copiii pregătesc un atelier pentru musafiri, aleg materialele și stabilesc unde le așază. Sarcinile capătă sens în poveste, iar copilul poate încerca soluții într-un cadru apropiat preocupărilor sale. Când apare frustrarea, adultul îi recunoaște emoția și îl ajută să revină la activitate. Libertatea de explorare se păstrează alături de limite calme și previzibile.

În această construcție a autonomiei, posibilitatea de a alege are un rol aparte. La început, educatoarea poate oferi două alternative potrivite: copilul decide dacă pregătește creioanele sau distribuie colile, dacă începe cu masa apropiată ori cu cea de lângă fereastră. Alegerea este autentică atunci când adultul acceptă ambele variante și îi permite copilului să urmeze decizia luată. Ulterior, el poate fi invitat să propună ordinea acțiunilor și să explice de ce a ales-o. Se exersează astfel planificarea, într-o formă accesibilă vârstei, iar responsabilitatea devine legată de o decizie pe care copilul o înțelege.

Un exemplu practic pentru grupa mare este „Responsabilul zilei”, organizat ca o rutină de participare la viața grupei. Scopul său este exersarea inițiativei și a îndeplinirii unor sarcini utile comunității de copii. Activitatea poate începe printr-o conversație despre lucrurile care trebuie pregătite zilnic: materialele pentru lucru, ordinea dintr-un centru sau îngrijirea unei plante. Copiii sunt invitați să propună modalități prin care pot contribui. Educatoarea selectează împreună cu ei câteva sarcini clare, sigure și suficient de scurte pentru a putea fi înțelese și duse la capăt.

Rolul se distribuie prin rotație, folosind un panou cu fotografii sau simboluri, astfel încât fiecare copil să aibă ocazia de a participa. El nu se acordă drept premiu pentru comportament și nu presupune autoritate asupra colegilor. Copilul responsabil contribuie la activitățile comune, fără să supravegheze sau să sancționeze grupa. Pentru început, poate primi o singură sarcină; ulterior, numărul și dificultatea se ajustează. Dacă are nevoie de sprijin, poate lucra alături de un coleg, cu responsabilități distincte. O absență sau o zi dificilă cere flexibilitate, iar copilului i se oferă o altă ocazie de participare.

La întâlnirea de dimineață, educatoarea prezintă sarcina printr-o formulare concretă: „Astăzi vei pregăti câte un recipient cu creioane pentru fiecare masă”. Copilul identifică materialele, stabilește de unde începe și verifică dacă a pregătit toate mesele. O succesiune de trei imagini, reprezentând luarea, distribuirea și verificarea materialelor, poate susține înțelegerea. Educatoarea observă acțiunile și intervine discret. Dacă o masă a rămas fără creioane, îl poate invita să privească din nou încăperea. Verificarea rezultatului devine astfel parte a sarcinii, iar copilul are posibilitatea să își corecteze singur omisiunea.

O altă responsabilitate poate fi îngrijirea unei plante, folosind o cantitate de apă pregătită de adult și un recipient ușor. Copilul poate observa pământul împreună cu educatoarea și poate decide, cu sprijinul acesteia, dacă planta are nevoie de apă. La final, așază recipientul la loc și șterge eventualele picături. Sarcina include grijă, ordine și încheierea unei acțiuni începute. Responsabilitățile se aleg în limite potrivite vârstei: folosirea unor substanțe de curățare, manipularea obiectelor fierbinți sau supravegherea altor copii rămân în responsabilitatea adulților. În acest fel, participarea se desfășoară într-un cadru sigur.

Situațiile în care apar greșeli merită abordate cu aceeași răbdare. Dacă responsabilul scapă creioanele, educatoarea poate spune calm: „Creioanele au căzut. Cum le putem strânge?”. Copilul primește ocazia să repare situația, cu ajutor dacă este necesar. Reacția adultului păstrează atenția asupra acțiunii și a soluției, evitând etichete precum „neîndemânatic” sau „neatent”. Și colegii pot participa, fără ca întreaga sarcină să fie preluată de ei. A contribui la remedierea unei greșeli îi permite copilului să înțeleagă că responsabilitatea continuă atunci când lucrurile nu se desfășoară exact cum a anticipat.

Încheierea zilei oferă un moment scurt de reflecție. Întrebări precum „Ce ai făcut singur?”, „Unde ai avut nevoie de ajutor?” și „Ce ai încerca data viitoare?” îl invită pe copil să își recunoască propriile acțiuni. Răspunsurile pot fi exprimate verbal, prin indicarea unei imagini sau printr-un gest. Educatoarea formulează aprecieri descriptive: „Ai verificat fiecare masă și ai observat unde lipseau materialele”. Un asemenea mesaj arată concret ce a reușit copilul și îl ajută să înțeleagă utilitatea acțiunii sale. Reflecția rămâne o conversație firească, fără comparații între colegi sau clasamente publice.

Observarea progresului presupune mai mult decât constatarea că sarcina a fost realizată. Educatoarea poate urmări dacă preșcolarul începe după prezentarea cerinței, identifică materialele, păstrează succesiunea acțiunilor, solicită ajutor adecvat și verifică rezultatul. Pentru fiecare comportament, o notă scurtă poate consemna data și sprijinul oferit: demonstrație, indiciu verbal, suport vizual sau realizare independentă. Observațiile repetate, în situații comparabile, conturează evoluția copilului. O singură reușită nu dovedește stabilitatea unei deprinderi, după cum o zi cu dificultăți nu anulează achizițiile anterioare. Oboseala, noutatea sarcinii și starea emoțională trebuie luate în considerare.

De exemplu, într-o situație posibilă, un copil poate aștepta inițial ca educatoarea să îi ofere fiecare recipient. După mai multe ocazii de exersare, ar putea identifica singur raftul și distribui materialele, având încă nevoie de un indiciu pentru verificare. Acesta ar fi un progres relevant, chiar dacă întreaga sarcină nu este încă realizată independent. Pentru a verifica transferul, educatoarea poate urmări dacă aceeași inițiativă apare și la pregătirea altor activități, în afara rolului de responsabil.

Participarea fiecărui copil cere adaptări. Pentru un copil care întâmpină dificultăți de exprimare, imaginile pot clarifica cerința. Pentru altul, o sarcină cu mai puțini pași sau un recipient cu mâner mai ușor de prins poate face diferența. Copilul care ezită poate observa mai întâi un coleg și poate prelua apoi o parte a acțiunii. Așteptările se stabilesc pornind de la ceea ce poate realiza în prezent și se revizuiesc pe parcurs. Reușita capătă valoare prin progresul față de propriul punct de plecare, iar educatoarea caută condițiile în care copilul poate participa cu sens.

Colaborarea cu familia poate susține continuitatea acestor experiențe. Părinților li se pot propune responsabilități simple, precum așezarea cărților, pregătirea hainelor pentru ziua următoare sau strângerea jucăriilor într-un loc stabil. Este util să știe ce poate realiza copilul și ce fel de ajutor îi este oferit la grădiniță. Comunicarea poate porni de la o observație concretă și de la o sugestie ușor de aplicat. Fiecare familie își adaptează însă implicarea la propriul program și la resursele disponibile. Dialogul urmărește sprijinirea copilului, evitând reproșurile și așteptările nerealiste privind independența sa.

Autonomia poate fi privită deopotrivă ca finalitate a educației și ca mijloc prin care copilul învață. Exersând alegerea, organizarea și verificarea unei sarcini, el își construiește deprinderi pe care le poate folosi în contexte diferite. Acestea au valoare pentru viața de dincolo de grădiniță și implică relația cu ceilalți. În activitățile în perechi, copiii împart responsabilitățile, își exprimă nevoile și cer acordul colegului înainte de a interveni. Libertatea de acțiune se exercită într-un cadru de reguli și valori comune. Inițiativa personală poate susține astfel atât propria învățare, cât și participarea la comunitate.

Înțeleg autonomia ca pe o formă de performanță deoarece ea face vizibilă capacitatea copilului de a folosi ceea ce a învățat în situații cu sens. Un material găsit fără ajutor, o responsabilitate îndeplinită sau o soluție încercată arată o schimbare în felul în care participă la viața grupei. Prin „Responsabilul zilei”, aceste ocazii pot fi organizate consecvent și observate cu atenție. Valoarea demersului depinde de răbdarea adultului și de felul în care ajustează sprijinul. Fiecare pas realizat cu înțelegere îi oferă copilului un motiv concret să aibă încredere în propriile posibilități.

BIBLIOGRAFIE

- Corre Montagu, F. (2023). Cum să ai un copil autonom. Cum să-l faci responsabil în viața de zi cu zi, Editura Gama, Iaşi
- Farcaș, G. (2019). Autonomia copilului de vârstă mică. Repere pedagogice, Editura Polirom, Iași
- Montgomery, H. (2022). Anii de grădiniță. Șapte pași simpli pentru a reuși în educarea copiilor în vremea fanteziei, Editura Trei, București

Performanță și excelență în educația timpurie-fundamente teoretice și repede pentru practica pedagogică

Profesor pentru educație timpurie Zbranca Oana-Iuliana
Școala Gimnazială Sadova/G.P.N Sadova

În contextul transformărilor sociale, culturale și tehnologice contemporane, educația este chemată să răspundă unor exigențe tot mai complexe, depășind perspectiva transmiterii de informații și orientându-se către dezvoltarea integrală a personalității individului. Calitatea actului educațional, eficiența strategiilor de predare-învățare-evaluare și capacitatea instituțiilor de învățământ de a valorifica potențialul fiecărui beneficiar devin repere esențiale în configurarea unei educații orientate spre excelență.

În accepțiunea pedagogică, excelența nu poate fi redusă la obținerea unor rezultate superioare în raport cu standarde prestabilite. Ea presupune un proces continuu de optimizare, reflecție și adaptare a practicilor educaționale, în care progresul individual, calitatea interacțiunilor și relevanța experiențelor de învățare ocupă un loc central. Cucoș (2014) evidențiază complexitatea fenomenului educațional și necesitatea raportării acestuia la finalități formative, la particularitățile beneficiarilor și la cerințele societății contemporane. Această perspectivă dobândește o semnificație aparte în educația timpurie, perioadă în care se construiesc premisele dezvoltării cognitive, socioemoționale, fizice și ale formării personalității. Primii ani de viață constituie o etapă fundamentală pentru dezvoltarea capacităților de explorare, comunicare, relaționare și învățare, iar experiențele educaționale oferite copilului pot influența semnificativ traseul său ulterior de dezvoltare (OECD, 2021). Prin urmare, promovarea excelenței în grădiniță presupune construirea unui mediu în care fiecare preșcolar să beneficieze de oportunități autentice de învățare, să fie încurajat să exploreze, să formuleze întrebări, să experimenteze, să creeze și să își dezvolte încrederea în propriile posibilități.

Excelența educațională și performanța sunt concepte interdependente, dar nu echivalente. Performanța poate desemna nivelul achizițiilor, al competențelor și al rezultatelor obținute în urma unui proces de învățare, în timp ce excelența presupune o preocupare constantă pentru calitate, progres și valorificarea optimă a resurselor individuale și instituționale. În educația timpurie, performanța este necesar a fi interpretată în raport cu particularitățile de vârstă și cu traiectoria individuală de dezvoltare. Compararea preșcolarilor prin raportare la un model unic de reușită riscă să ignore diversitatea ritmurilor de învățare și a modalităților prin care aceștia își exprimă competențele. În acest sens, excelența educațională presupune mai degrabă asigurarea echității oportunităților de dezvoltare decât uniformizarea rezultatelor.

O primă perspectivă relevantă este oferită de teoria zonei proximei dezvoltări elaborată de Vygotsky. Autorul evidențiază distanța dintre nivelul dezvoltării actuale, determinat de capacitatea copilului de a rezolva independent o sarcină, și nivelul dezvoltării potențiale, posibil prin intermediul sprijinului oferit de un adult sau de un partener mai competent (Vygotsky, 1978). Aplicată în educația timpurie, această concepție susține necesitatea intervenției pedagogice diferențiate, prin care educatoarea identifică posibilitățile copilului și creează contexte care îi permit să depășească treptat nivelul achizițiilor deja consolidate.

O altă contribuție importantă aparține lui Gardner, prin teoria inteligențelor multiple. Autorul contestă interpretarea inteligenței ca dimensiune unică și propune recunoașterea unor modalități distincte de manifestare a potențialului uman (H. Gardner, 2011). În context preșcolar, această perspectivă justifică diversificarea experiențelor de învățare

și utilizarea unor contexte în care copiii își pot manifesta aptitudinile lingvistice, logico-matematice, spațiale, muzicale, corporale, interpersonale și intrapersonale.

Privite integrativ, aceste teorii evidențiază faptul că performanța nu este exclusiv rezultatul unor aptitudini preexistente, ci se construiește prin interacțiunea dintre potențialul individual, motivație, experiență, sprijin educațional și calitatea mediului de învățare.

În educația timpurie, excelența este indisolubil legată de calitatea procesului educațional. Aceasta nu poate fi evaluată exclusiv prin raportare la dotările materiale, la organizarea spațiului sau la documentele de proiectare, ci trebuie analizată și prin prisma experiențelor cotidiene ale copilului, a interacțiunilor și a oportunităților reale de participare. Raportul OECD (2018), Engaging Young Children, evidențiază importanța calității serviciilor de educație și îngrijire timpurie, subliniind contribuția mediului educațional la dezvoltarea și învățarea copiilor. În aceeași direcție, OECD (2021), prin raportul „Starting Strong VI", acordă o atenție deosebită calității procesuale, definită prin natura interacțiunilor dintre copii, adulți, familie și mediul educațional.

Această perspectivă deplasează accentul de la organizarea formală a activităților către calitatea relațiilor și a experiențelor de învățare. O activitate didactică nu devine valoroasă doar pentru că are obiective riguros formulate și materiale atractive, ci mai ales prin măsura în care generează implicare, dialog, explorare, reflecție și progres.

În sistemul românesc, aceste orientări se regăsesc în „Curriculumul pentru educația timpurie" din 2019 care promovează dezvoltarea globală a copilului, învățarea prin joc, abordarea integrată a conținuturilor și centrarea demersului educațional pe nevoile și interesele preșcolarului. De asemenea, documentul „Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani" (Ministerul Educației, UNICEF România & Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională, 2024) oferă un cadru de referință pentru înțelegerea dezvoltării copilului și pentru adaptarea intervențiilor educaționale la particularitățile individuale. Prin urmare, calitatea educației timpurii se construiește prin coerența dintre finalitățile educaționale, strategiile utilizate, climatul relațional, mediul de învățare și modalitățile de evaluare.

Transpunerea conceptului de excelență în practica educațională timpurie presupune depășirea abordărilor predominant reproductive și proiectarea unor experiențe de învățare care să stimuleze inițiativa, autonomia, creativitatea și gândirea reflexivă.

Jocul reprezintă o modalitate fundamentală de învățare în educația timpurie, oferind copilului posibilitatea de a explora, de a experimenta roluri, de a construi semnificații și de a interacționa cu ceilalți. Din perspectiva lui Bruner (2009), învățarea prin descoperire presupune implicarea activă a celui care învață în identificarea relațiilor și în construirea cunoașterii. În activitatea preșcolarilor, jocul de construcții, jocul de rol, jocurile de explorare și investigațiile pot deveni contexte de dezvoltare a gândirii logice, a creativității și a capacității de rezolvare a problemelor.

Diversitatea potențialului individual impune renunțarea la o proiectare uniformă a experiențelor educaționale. Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner (1983) susține organizarea unor activități care să valorifice modalități diferite de exprimare și învățare. O temă precum „Pădurea – univers al vieții" poate integra observarea și explorarea mediului, exprimarea artistică, activitățile matematice, dezvoltarea limbajului și educația socioemoțională. Copiii pot clasifica frunze, pot realiza compoziții plastice, pot inventa povești, pot construi adăposturi pentru animale sau pot identifica modalități de protejare a ecosistemului. Astfel, abordarea integrată permite conectarea experiențelor de învățare și oferă oportunități diversificate de manifestare a competențelor.

Creativitatea constituie o dimensiune importantă a excelenței educaționale, întrucât susține flexibilitatea gândirii, originalitatea și capacitatea de adaptare la situații noi. În acord cu modelul lui Renzulli (1978), creativitatea trebuie

susținută prin contexte care permit exprimarea ideilor personale și implicarea activă în sarcină. În grădiniță, profesorul pentru eucație timpurie poate utiliza întrebări deschise, povești cu finaluri alternative, materiale nestructurate, jocuri de imaginație și provocări creative. Întrebări precum „În câte moduri putem folosi acest obiect?”, „Cum am putea rezolva situația?” sau „Ce s-ar întâmpla dacă…?” stimulează gândirea divergentă și capacitatea de a genera soluții. Este important ca adultul să evite evaluarea exclusivă a produsului final și să acorde atenție procesului creativ, efortului, originalității și disponibilității copilului de a experimenta.

Excelența educațională nu poate fi redusă la dimensiunea cognitivă. Capacitatea de a comunica, de a coopera, de a gestiona emoțiile și de a manifesta empatie contribuie la formarea unei personalități echilibrate și adaptabile. Activitățile de cooperare, jocurile de rol, povestirile cu problematică morală, proiectele de grup și situațiile de rezolvare a conflictelor pot constitui contexte relevante pentru dezvoltarea acestor competențe. De exemplu, o poveste în care personajele trebuie să găsească împreună o soluție la o problemă poate fi valorificată prin discuții despre emoții, perspective diferite, responsabilitate și comportamente prosociale. În acest mod, experiența literară devine un context de învățare socială și emoțională.

Calitatea educației timpurii depinde în mod semnificativ de competențele profesionale ale cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a construi relații educaționale pozitive și de disponibilitatea pentru reflecție și dezvoltare profesională continuă. Educatoarea nu este doar organizatorul activităților, ci și mediatorul învățării, observatorul dezvoltării, facilitatorul interacțiunilor și creatorul unui mediu stimulativ. Rolul său presupune identificarea intereselor copiilor, anticiparea dificultăților, adaptarea sarcinilor și oferirea unui sprijin diferențiat. Pânișoară (2009) evidențiază importanța competențelor relaționale și comunicaționale în activitatea profesorului, iar Bocoș și Jucan (2022) subliniază necesitatea fundamentării demersului didactic pe principii metodologice și pe practici evaluative coerente.

Excelența profesională presupune, așadar, nu doar stăpânirea unor metode eficiente, ci și capacitatea educatoarei de a reflecta critic asupra propriei activități, de a valorifica rezultatele evaluării și de a transforma experiența pedagogică într-o resursă pentru îmbunătățirea continuă.

În educația timpurie, promovarea excelenței presupune o schimbare de perspectivă: de la accentul pus pe rezultatul uniform și comparabil la valorizarea progresului individual, de la transmiterea predominantă de informații la construirea unor experiențe active și de la evaluarea centrată pe produs la evaluarea orientată spre dezvoltare.

În consecință, excelența în grădiniță nu înseamnă obținerea unor performanțe premature și nici promovarea competiției între copii, ci construirea unui cadru educațional în care fiecare preșcolar să poată progresa, să își descopere resursele, să își exprime creativitatea și să dobândească încredere în propriile posibilități ținând seama de particularitățile individuale. Adevărata performanță a educației timpurii se reflectă, astfel, în calitatea transformărilor pe care experiența educațională le produce în dezvoltarea copilului și în capacitatea instituției de a crea condițiile necesare pentru ca fiecare parcurs individual să devină unul valoros.

BIBLIOGRAFIE

- Bocos, M.-D., & Jucan, D. (2022). *Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării. Repere şi instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Paralela 45 Educațional.
- Bruner, J. S. (2009). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (a lll-a). Polirom.
- H. Gardner. (2011). *Frames of mind*. Basic Books.

- OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085145-en
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en
- Pânişoară, I.-O. (2009). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Polirom.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.