iTeach: Experiențe didactice

ISSN 2247 – 966X

Nr. 182 / octombrie 2026

182

Dincolo de calificativ: standardele naționale de evaluare și noua cultură a progresului școlar
| **Ana-Maria Sanda**

Despre litera standardului de evaluare și duhul orei de română
| **Anca-Marcela Nădășan**

Lectura refuzată și laboratorul de literație: strategii de depășire a blocajelor de receptare la gimnaziu. O analiză a 36 de ore de activitate documentată în spațiul CDI
| **Elena-Lăcrămioara Pricop**

Strategii interactive pentru motivarea elevilor la matematică: între teorie și practică
| **Georgiana Maria Apostol**

Evaluarea stării de bine, nivelului de stres și oboselii profesionale în rândul cadrelor didactice (Studiu)
| **Lavinia Victoria Dumitrana**

De la formare la transformare. Efectul de undă al experienței europene Erasmus+ asupra școlii secolului XXI
| **Camelia Timofte**

Inteligența artificială în educație – de la experiența Erasmus+ la aplicații practice la clasă
| **Anca Irinciuc**

Inteligența artificială la proba audiției muzicale
| **Ana-Maria Pavel**

Inteligența artificială în educație. Evaluarea școlară. Petrică, doamna Preda și detectorul de IA
| **Olimpius Istrate**

Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experientedidactice

Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experienţe didactice" aduce în prim plan experienţa şi expertiza cadrelor didactice.

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTeach: Experienţe didactice

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naţionale a României:
iTeach: Experienţe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

Editor: **Institutul pentru Educaţie**
www.iEdu.ro | 0722.458.000 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



Redacţia:
Str. Dr. Louis Pasteur 54
Bucureşti 050536

Colectiv de redacţie
conf.univ.dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din Bucureşti, Departamentul pentru Formarea Profesorilor)
Doru ŞTEFĂNESCU (Social IT – socialit.ro)

lect.univ.dr. Oana GHEORGHE (Universitatea Naţională de Arte Bucureşti, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona VELEA (Şcoala Naţională de Studii Politice şi Administrative, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica Bucureşti, Catedra pentru Pregătirea Personalului Didactic)
dr. Alexandra ARAMĂ (Agenţia Naţională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educaţiei şi Formării Profesionale – ANPCDEFP)

Pagina Revistei:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Dincolo de calificativ: standardele naționale de evaluare și noua cultură a progresului școlar

De **Ana-Maria Sanda**, 2 octombrie 2026

Liceul Tehnologic, Topoloveni (Argeș)



Evaluarea reprezintă una dintre componentele fundamentale ale procesului educațional, întrucât oferă informații atât despre nivelul achizițiilor elevilor, cât și despre eficiența strategiilor didactice utilizate. În contextul transformărilor curriculare actuale, O.M.E.C. nr. 4.615 din 4 august 2026 privind aprobarea standardelor naționale de evaluare pentru învățământul primar și gimnazial introduce un cadru comun de referință destinat creșterii coerenței și relevanței procesului evaluativ. Ordinul a fost publicat în Monitorul Oficial nr. 674 din 14 august 2026, iar standardele se aplică începând cu anul școlar 2026–2027.
Prezentul articol analizează rolul standardelor naționale de evaluare din perspectiva trecerii de la o cultură centrată predominant pe rezultatul punctual la una orientată spre competențe, criterii explicite, feedback și progres școlar. Sunt evidențiate implicațiile pentru activitatea cadrului didactic, în special în învățământul primar, precum și necesitatea corelării dintre competențele urmărite, obiectivele de învățare, activitățile didactice, sarcinile de evaluare și intervențiile remediale.

Evaluarea reprezintă una dintre dimensiunile esențiale ale procesului educațional, deoarece permite profesorului să înțeleagă nu doar rezultatul la care a ajuns elevul, ci și drumul parcurs de acesta în procesul învățării. În școala contemporană, întrebarea „Ce calificativ a obținut elevul?” nu mai poate constitui singurul reper al reușitei școlare. Ea trebuie completată de întrebări cu o valoare pedagogică mult mai mare: Ce știe elevul? Ce poate face utilizând ceea ce a învățat? În ce măsură și-a format competențele urmărite? Unde întâmpină dificultăți? Ce progres a realizat? Care este următorul pas necesar în învățarea sa?

Din această perspectivă, evaluarea își depășește funcția tradițională de măsurare și clasificare și devine o componentă integrată a procesului de predare–învățare. Nu mai vorbim despre evaluare exclusiv ca despre un moment final, plasat după parcurgerea unui conținut, ci despre un proces continuu, capabil să ofere informații relevante profesorului, elevului și familiei. Rezultatele evaluării ar trebui să fundamenteze decizii didactice, să indice necesitatea unor intervenții diferențiate și să contribuie la construirea unui traseu de învățare adaptat nevoilor reale ale fiecărui copil.

În acest context se înscrie adoptarea O.M.E.C. nr. 4.615 din 4 august 2026 privind aprobarea standardelor naționale de evaluare pentru învățământul primar și gimnazial, aplicabile începând cu anul școlar 2026–2027. Ordinul aprobă Nota de prezentare a standardelor naționale de evaluare, documentul de politică educațională privind descriptorii de performanță utilizați în elaborarea acestora, centralizatorul disciplinelor pentru care au fost elaborate standarde, precum și standardele naționale propriu-zise. Acest cadru creează premisele utilizării unor repere comune pentru aprecierea rezultatelor învățării și pentru creșterea coerenței practicilor evaluative.

Importanța standardelor naționale trebuie privită dincolo de dimensiunea strict normativă. Introducerea lor poate contribui la dezvoltarea unei noi culturi a evaluării, în care accentul se deplasează treptat de la simpla consemnare a rezultatului către înțelegerea performanței elevului. În acest sens, calificativul sau nota nu dispar și nu își pierd rolul administrativ, însă ele nu mai sunt suficiente pentru a descrie în mod autentic ceea ce știe și poate face un elev.

În practica școlară, două calificative identice pot ascunde realități educaționale foarte diferite. De exemplu, doi elevi pot primi calificativul „Bine” la rezolvarea problemelor de matematică, deși dificultățile lor sunt distincte. Unul poate identifica operația potrivită, dar poate comite erori de calcul; celălalt poate calcula corect, dar poate avea dificultăți în înțelegerea enunțului și în selectarea operației necesare. Calificativul oferă o informație sintetică, însă nu explică natura dificultății. Profesorul are nevoie de informații mai precise pentru a putea interveni eficient.

Tocmai aici devin importante criteriile și descriptorii de performanță. Evaluarea bazată pe standarde presupune raportarea rezultatului la repere explicite, capabile să descrie ceea ce elevul demonstrează efectiv. Astfel, aprecierea performanței poate deveni mai transparentă, iar profesorul poate explica mai clar de ce un elev se află la un anumit nivel și ce trebuie să facă pentru a progresa.

Existența unor repere comune nu trebuie însă confundată cu uniformizarea elevilor. Standardul poate fi comun, dar traseul către atingerea acestuia rămâne individual. Această distincție este esențială mai ales în învățământul primar, unde copiii se dezvoltă în ritmuri diferite, au experiențe de învățare diferite și manifestă niveluri diferite de autonomie, atenție și maturizare. Rolul profesorului este de a păstra clare finalitățile educaționale, dar de a diversifica modalitățile prin care îi sprijină pe copii să ajungă la acestea.

În acest sens, standardele naționale pot reprezenta un punct de întâlnire între două principii aparent opuse: existența unor așteptări educaționale comune și respectarea particularităților individuale. Nu trebuie să cerem tuturor copiilor să învețe în același mod și în același ritm, dar avem nevoie de repere care să ne permită să identificăm unde se află fiecare copil și de ce sprijin are nevoie pentru a continua.

O asemenea perspectivă produce schimbări și la nivelul proiectării didactice. Profesorul nu mai poate privi separat competențele, obiectivele, activitățile de învățare și evaluarea. Între acestea trebuie să existe o relație de coerență. Competența urmărită generează obiectivele de învățare, acestea orientează activitățile didactice, iar evaluarea trebuie să verifice tocmai ceea ce elevul a fost pregătit să demonstreze. În mod firesc, informațiile obținute prin evaluare conduc apoi către feedback și, dacă este necesar, către intervenții remediale.

Putem vorbi astfel despre un circuit pedagogic firesc: competență

– obiectiv de învățare – activitate didactică – criteriu de reușită – sarcină de evaluare – feedback – remediere – progres. Fiecare element este dependent de celelalte, iar calitatea evaluării depinde tocmai de această coerență.

De exemplu, dacă la disciplina matematică și explorarea mediului, în clasa a II-a, urmărim formarea capacității de rezolvare a problemelor prin adunare și scădere, evaluarea nu ar trebui redusă la o serie de calcule izolate. Pentru a demonstra competența urmărită, elevul trebuie pus într-o situație în care să înțeleagă enunțul, să identifice datele relevante, să stabilească relația dintre acestea, să aleagă operația potrivită, să efectueze calculul și să formuleze răspunsul. Numai astfel sarcina de evaluare produce o dovadă relevantă despre ceea ce poate face efectiv copilul.

În acest nou cadru, o importanță deosebită revine feedbackului. Un calificativ comunică rezultatul, dar un feedback bine formulat arată direcția învățării. Există o diferență pedagogică importantă între a-i spune unui elev „Ai obținut Bine” și a-i spune: „Ai identificat corect datele problemei și ai ales operația potrivită. Mai trebuie să fii atent la efectuarea calculului și la formularea răspunsului.” În primul caz, copilul află unde a fost încadrat; în cel de-al doilea, înțelege ce a reușit și ce trebuie să îmbunătățească.

În felul acesta, evaluarea încetează să mai fie percepută ca final al învățării. Ea devine punctul de plecare pentru etapa următoare. Feedbackul eficient nu se limitează la identificarea greșelii, ci îi oferă elevului posibilitatea de a acționa asupra acesteia. Greșeala însăși își schimbă semnificația: dintr-un element care trebuie sancționat sau ascuns, poate deveni o sursă importantă de informație despre modul în care copilul gândește și învață.

Această schimbare este strâns legată de evaluarea formativă. În activitatea zilnică, profesorul nu are nevoie întotdeauna de teste ample pentru a afla ce au înțeles elevii. O întrebare bine aleasă, o problemă rezolvată individual, un exercițiu scurt, o conversație, observarea modului de lucru, o fișă de ieșire, un produs realizat de copil sau o activitate de autoevaluare pot furniza informații extrem de valoroase. Important este ca profesorul să utilizeze aceste informații pentru a lua decizii.

În fond, valoarea unui instrument de evaluare nu este determinată de complexitatea sa formală, ci de calitatea dovezilor pe care le oferă despre învățare. Întrebarea esențială pe care profesorul ar trebui să și-o adreseze atunci când construiește un item este: Ce îmi va demonstra răspunsul copilului despre competența pe care doresc să o evaluez? Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar, atunci trebuie reconsiderată sarcina propusă. Evaluarea bazată pe standarde aduce în prim-plan și necesitatea unei legături autentice între diagnoză și remediere. Nu este suficient să constatăm că un elev nu a atins încă nivelul așteptat. Din punct de vedere educațional, informația devine valoroasă abia atunci când conduce la o intervenție.

Profesorul trebuie să identifice natura dificultății și să decidă ce poate face în continuare: să reia explicația într-o altă manieră, să ofere exemple suplimentare, să utilizeze materiale concrete, să diferențieze sarcinile, să organizeze activități în grup restrâns sau să includă elevul într-un program de învățare remedială. În această perspectivă, expresia „elevul nu știe” devine insuficientă. Ea trebuie înlocuită de o analiză mult mai precisă: Ce anume nu reușește încă? În ce etapă apare dificultatea? Ce reușește deja să facă singur? De ce sprijin are nevoie? Care este următorul pas accesibil pentru el? Cuvântul „încă” capătă aici o valoare pedagogică aparte. A spune că un elev „nu reușește încă” presupune acceptarea faptului că nivelul actual nu este definitiv și că progresul poate fi construit prin intervenție, timp, exercițiu și feedback adecvat.

De aceea, învățarea remedială nu ar trebui privită ca o sancțiune și nici ca o etichetă atribuită elevilor cu rezultate mai slabe. Ea reprezintă continuarea firească a unei evaluări care a identificat o nevoie. Într-o cultură autentică a progresului, evaluarea și remedierea nu sunt procese separate, ci două etape ale aceluiași demers educațional.

Un alt aspect important este implicarea elevului în propria evaluare. Chiar de la vârste mici, copilul poate fi învățat să înțeleagă ce se așteaptă de la el, să recunoască un produs reușit și să reflecteze asupra propriei activități. Formulări simple precum „Am reușit să…”, „Mi-a fost dificil să…”, „Mai trebuie să exersez…” sau „Data viitoare voi încerca să…” pot constitui primii pași către dezvoltarea capacității de autoevaluare.

Astfel, elevul nu mai este doar persoana asupra căreia se exercită evaluarea, ci devine treptat partener în evaluare și participant conștient la propria învățare. El începe să înțeleagă că rezultatul nu reprezintă o etichetă definitivă, ci o informație despre stadiul în care se află la un moment dat.

Schimbarea culturii evaluării presupune însă și o schimbare a modului în care comunicăm cu familia. În numeroase situații, prima întrebare adresată copilului după o zi de școală rămâne „Ce calificativ ai luat?”. Este o întrebare firească, dar insuficientă. O cultură orientată spre progres ar putea aduce în prim-plan întrebări precum: Ce ai învățat astăzi? Ce ți s-a părut greu? Ce ai reușit singur? Unde ai avut nevoie de ajutor? Ce ai vrea să mai exersezi?

O asemenea schimbare poate contribui la diminuarea comparației permanente dintre copii. Performanța unui elev nu ar trebui interpretată exclusiv prin raportare la rezultatul colegului de bancă, ci și prin raportare la criteriile de reușită și la propriul progres. Pentru un copil care pornește de la un nivel mai scăzut, un progres aparent modest poate avea o valoare educațională considerabilă.

Familia trebuie să înțeleagă, de asemenea, că un calificativ descrie o performanță manifestată într-un anumit context de evaluare și nu definește valoarea copilului. Profesorului îi revine responsabilitatea de a comunica rezultatele într-o manieră echilibrată, explicând atât reușitele, cât și aspectele care necesită consolidare și, mai ales, modalitățile prin care familia poate sprijini învățarea fără a transforma evaluarea într-o sursă de presiune.

Implementarea standardelor naționale de evaluare nu este însă lipsită de provocări. Adoptarea unui act normativ nu conduce automat la schimbarea practicilor de la clasă. Transformarea reală depinde de modul în care profesorii înțeleg standardele, de capacitatea lor de a construi instrumente adecvate, de familiarizarea cu descriptorii de performanță și de integrarea feedbackului și a intervențiilor remediale în activitatea curentă.

Există, inevitabil, și riscul birocratizării. Dacă standardele vor fi percepute doar ca o nouă categorie de documente care trebuie consultate, completate sau bifate, potențialul lor pedagogic va fi diminuat. Ele devin relevante numai atunci când ajung să

influențeze întrebările pe care profesorul le adresează, sarcinile pe care le construiește, modul în care interpretează răspunsurile elevilor și deciziile pe care le ia în urma evaluării.

Din acest motiv, dezvoltarea unei culturi a evaluării bazate pe standarde presupune și o cultură a colaborării profesionale. Profesorii au nevoie de contexte în care să analizeze împreună exemple de sarcini, să compare modalități de apreciere a răspunsurilor, să construiască descriptori, să discute dificultățile întâlnite și să împărtășească exemple de bună practică. Coerența evaluării nu poate fi obținută exclusiv prin documente; ea se construiește și prin dialog profesional.

Privită în ansamblu, introducerea standardelor naționale de evaluare poate reprezenta mai mult decât o modificare tehnică a modului în care sunt apreciate rezultatele școlare. Ea poate constitui o oportunitate de reconsiderare a sensului pe care îl atribuim evaluării. Miza reală nu este doar să evaluăm mai riguros, ci să folosim evaluarea mai inteligent și mai uman, în beneficiul învățării.

În învățământul primar, această responsabilitate este cu atât mai importantă. Primii ani de școală construiesc nu numai competențele fundamentale de citire, scriere, comunicare sau calcul, ci și relația copilului cu propria performanță. În această perioadă se formează convingeri care îl pot însoți mult timp: dacă greșeala este un eșec sau o oportunitate de învățare, dacă evaluarea provoacă teamă sau curiozitate, dacă rezultatul este o etichetă sau un punct de plecare pentru progres.

De aceea, standardele naționale de evaluare pot dobândi valoare reală numai dacă sunt transpuse într-o practică didactică în care copilul înțelege ce a reușit, unde se află și ce poate face în continuare. Calificativul rămâne important, dar nu trebuie să fie ultimul cuvânt al evaluării.

În esență, o cultură modernă a evaluării mută accentul de la verdict la progres, de la comparație la criteriu, de la greșeală la învățare și de la simpla măsurare la intervenție educațională. Profesorul nu mai este doar cel care constată rezultatul, ci cel care îl interpretează și îl transformă într-o oportunitate de dezvoltare.

Astfel, întrebarea esențială a evaluării nu mai este doar „Ce calificativ a obținut copilul?”, ci una mult mai profundă și mai relevantă pentru sensul educației: „Știm unde se află elevul acum, înțelegem de ce are nevoie și știm care este următorul pas pe care îl putem construi împreună?”

Aceasta poate fi, în fond, adevărata semnificație a trecerii dincolo de calificativ: transformarea evaluării dintr-un instrument de consemnare a performanței într-un instrument autentic pentru învățare, feedback, intervenție și progres.

Bibliografie

Ministerul Educației și Cercetării (2026). Ordinul nr. 4.615 din 4 august 2026 privind aprobarea standardelor naționale de evaluare pentru învățământul primar și gimnazial. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 674/14.08.2026.

Ministerul Educației și Cercetării (2026). Nota de prezentare a standardelor naționale de evaluare pentru învățământul primar și gimnazial. Anexa nr. 1 la O.M.E.C. nr. 4.615/2026.

Ministerul Educației și Cercetării (2026). Document de politică educațională privind descriptorii de performanță utilizați în elaborarea standardelor naționale de evaluare. Anexa nr. 2 la O.M.E.C. nr. 4.615/2026.

Ministerul Educației (2023). Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare. București.

Cucoș, C. (2008). Teoria și metodologia evaluării. Iași: Editura Polirom.

Manolescu, M. (2010). Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară.

Radu, I. T. (2000). Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom.

Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R. B., Pânișoară, I.-O. (coord.) (2008). Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Editura Polirom.

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Despre litera standardului de evaluare și duhul orei de română

De **Anca-Marcela Nădășan**, 5 octombrie 2026

Școala Gimnazială Aron Densușianu, Hațeg (Hunedoara)



După mai bine de un sfert de secol petrecut în fața tablei, printre caiete dictando, priviri curioase sau rătăcite de adolescenți și reforme curriculare succesive, înveți să privești orice nouă directivă cu o doză sănătoasă de prudență metodică. Am văzut taxonomii venind și plecând, grile descriptive transformate peste noapte în formulare bifate mecanic și concepte pedagogice generoase sufocate sub povara dosarelor.
Apariția recentă a Standardelor Naționale de Evaluare (aprobate prin OME nr. 4.615/2026) a stârnit, pe bună dreptate, o vie dezbatere în cancelarii. Documentul promite să așeze evaluarea într-o paradigmă criterială autentică: trecerea de la vânătoarea de greșeli și de la impresia subiectivă a corectorului la observarea precisă a competenței, calibrată pe trei niveluri clare de performanță – de bază (Nivel 2), consolidat (Nivel 3) și avansat (Nivel 4).
Însă cum arată această trecere atunci când cobori din sfera teoretică a ministerului direct în micro-universul unei ore de curs la clasa a VII-a?

Puncte tari: limpezirea privirii pedagogice

Privite cu onestitate profesională, noile standarde aduc câteva câștiguri incontestabile:

1. Ieșirea din tirania notei nemotivate. Criterialitatea explicită protejează elevul de capriciul evaluatorului. Când un copil știe exact ce probe de lucru susțin nivelul „Consolidat” și ce anume îi lipsește pentru a accede la „Avansat”, evaluarea devine formativă, nu punitivă.
2. Proiectarea inversă (*backward design*). Standardul te obligă să nu mai construiești proba de evaluare plecând de la „ce text am la îndemână”, ci de la rezultatul cognitiv așteptat: ce dovezi observabile îmi arată că elevul stăpânește noțiunea de alternanță narativă sau că distinge mecanismul de joncțiune într-o frază?
3. Un limbaj comun de calibrare. Pentru o catedră de limba română, descriptorii oferă o bază de dialog profesional solidă, reducând decalajele majore de exigență între clase paralele sau școli diferite.

Punctele slabe și riscuri percepute de la catedră

În contrapondere, aplicarea la clasă ridică probleme structurale pe care un practician nu le poate trece sub tăcere:

1. Riscul sufocării în formalism și birocrație. Dacă fiecare evaluare curentă ajunge să ceară o matrice pe patru paliere (competență – conținut – descriptor de nivel – măsură remediată), profesorul riscă să devină un simplu funcționar al rubricilor, consumându-și energia în tabele în loc să o dedice dialogului viu cu elevul.
2. Fragilizarea abordării holistice a literaturii. Limba și literatura română nu este o disciplină strict algoritmică. Dacă atomizăm textul literar doar în micro-itemi de recunoaștere a tehnicii narative sau a figurilor de stil, riscăm să pierdem fiorul lecturii, interpretarea nuanțată și trăirea estetică personală.
3. Munca de sisif a profesorului. Să construiești pentru 25–30 de elevi, la 4–5 clase diferite, instrumente de evaluare aliniate milimetric pe descriptori, iar apoi să cartografiezi răspunsurile pe paliere diferențiate de progres reprezintă o sarcină cvasi-imposibilă în economia de timp a unei norme didactice reale.

Un studiu de caz: de la proba scrisă la harta descriptorilor (clasa a VII-a)

Pentru a înțelege saltul calitativ, dar și densitatea demersului, să luăm exemplul unei secvențe concrete de evaluare formativă la clasa a VII-a, integrând primele unități de învățare (textul narativ: înlănțuire, alternanță, instanțele comunicării și sintaxa frazei: propoziția, raporturile de coordonare).

Într-un test recent conceput pe un text-suport la prima vedere (care urmărește în paralel acțiunile unei vulpi și ale unui cantonier în pădurea Dumbrava), maparea itemilor pe noile standarde dezvăluie o ierarhie riguroasă:

- Itemul de Nivel 2 (de bază) – C.S. 2.1: solicitarea de a identifica procedeul cronologic prin care se leagă acțiunile aceluiași fir narativ (înlănțuirea, pe baza conectorilor *apoi*, *în cele din urmă*). Elevul operează într-un context familiar de recunoaștere directă.
- Itemul de Nivel 3 (consolidat) – C.S. 2.1 și C.S. 4.1: identificarea alternanței narative marcate prin formula „În același timp” sau delimitarea propozițiilor dintr-o frază cu raport de juxtapunere marcat grafic prin punct-și-virgulă. Aici, elevul demonstrează stăpânirea procedeului compozițional și a normei de punctuație prin analiză contextuală.
- Itemul de Nivel 4 (avansat) – C.S. 4.1/4.2: un item semiobiectiv cu răspuns scurt, în care elevului i se cere să analizeze raportul sintactic dintr-o frază dată, să numească mijlocul gramatical (joncțiunea) și să izoleze conectorul specific (*și*). Acest pas presupune autonomie terminologică, deducție sintactică și precizie lingvistică.

Această corelare între item și descriptor transformă nota finală: nota 6 nu mai este o cifră abstractă, ci confirmarea că elevul rezolvă sarcini reproductive în contexte familiare (nivel C), în timp ce nota 9 sau 10 atestă capacitatea de sinteză, transfer și explicare conștientă a mecanismelor limbii (nivel A).

Propuneri de abordare: cum facem standardele funcționale?

Pentru ca aceste standarde să devină un instrument fertil și nu o frână didactică, se impun câteva măsuri pragmatice:

1. Instrumente modulare și bănci de itemi deschise. Profesorul nu trebuie lăsat singur să „reinventeze roata” la fiecare unitate. Este nevoie de pachete de resurse calibrate la nivel național, adaptabile la specificul fiecărei comunități școlare.
2. Evaluarea formativă ca proces, nu ca dosar. În practica zilnică, descriptorii trebuie folosiți ca busolă pentru feedbackul oral și feedforward-ul imediat acordat elevului la tablă sau pe caiet, fără obligația de a consemna birocratic fiecare pas.
3. Păstrarea echilibrului între analiză și trăire. Să nu uităm că gramatica disciplinează gândirea, dar literatura formează sufletul. Standardizarea trebuie să servească claritățiii instrumentale, lăsând spațiul deschis pentru sensibilitate, reflecție etică și interpretare creativă.

O mărturisire necesară: tehnologia ca partener la catedră

Privind în urmă la deceniile în care planificările, fișele diferențiate și baremele se scriau exclusiv de mână, până noaptea târziu, recunosc cu deplină onestitate: să aplici aceste Standarde Naționale de Evaluare în mod sistematic, riguros, item cu item, clasă cu clasă, fără un suport tehnologic inteligent, ar reprezenta o muncă absolut titanică. Un consum de energie care l-ar epuiza pe profesor exact acolo unde este cel mai necesar: în fața copiilor, în actul viu al predării.

Pentru analiza, calibrarea psihometrică a testului prezentat anterior, cartografierea fină a conținuturilor pe cele trei niveluri cognitive (de la C.S. 2.1 la C.S. 4.2) și articularea baremului pe descriptori, am utilizat instrumentele de inteligență artificială.

În spiritul eticii profesionale și al transparenței academice, precizez că structurarea tehnică a acestui articol și corelarea itemilor cu Standardele Naționale de Evaluare au fost realizate în dialog cu un model de inteligență artificială (Gemini, dezvoltat de Google), privit ca un asistent metodic de lucru. Deciziile didactice, viziunea pedagogică, exemplele de la clasă și responsabilitatea integrală a textului aparțin însă profesorului.

Departe de a înlocui discernământul pedagogic, privirea caldă a cadrului didactic sau intuiția formată în 25 de ani de experiență, inteligența artificială se dovedește a fi un asistent metodic redutabil: un partener care preia povara arhitecturii tehnice și îi redă profesorului libertatea de a fi ceea ce a fost menit

dintotdeauna să fie – mentor, călăuză și partener de dialog pentru elevii săi.

* * *

Anexă:
Nădășan, A.-M. (2026, October 8). Test de evaluare curentă – Limba și literatura română, clasa a VIII-a (Text-suport: Magda Isanos). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.23244486

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Lectura refuzată și laboratorul de literație: strategii de depășire a blocajelor de receptare la gimnaziu. O analiză a 36 de ore de activitate documentată în spațiul CDI

De **Elena-Lăcrămioara Pricop**, 7 octombrie 2026

Liceul Tehnologic, Mogoșești (Iaşi)



Articolul analizează experiența documentată pe parcursul a 36 de ore de activitate remedială și non-formală desfășurată în spațiul bibliotecii școlare/CDI cu grupe de elevi din clasele V–VII aflați în risc de abandon școlar. Lucrarea chestionează mitul conform căruia fluiditatea sau viteza de citire reprezintă unicul criteriu de succes în literație, demonstrând că adevărata barieră rezidă în blocajele de înțelegere inferențială și în anxietatea față de evaluare. Sunt prezentate date calitative privind impactul tehnicilor de lectură ghidată (Studiu de caz: „Cartea fără copertă”) și utilizarea designului modular al spațiului în deblocarea interesului pentru lectură.

Cuvinte-cheie: experiență didactică, literație funcțională, înțelegere inferențială, spațiu CDI, evaluare formativă

1. Contextul experienței: dincolo de statistica orelor de bibliotecă

Prezenta lucrare se fundamentează pe o bază documentară solidă, reprezentată de planificările, scenariile didactice și rapoartele lunare aferente perioadei martie–mai 2026. Pe parcursul acestui interval, au fost înregistrate și raportate 36 de ore de activitate la bibliotecă (13 ore în martie, 9 în aprilie și 14 în mai) destinate unor grupe diferite de elevi de la clasele a V-a A, a V-a B, a VI-a și a VII-a de la Școala Profesională Mogoșești (Liceul Tehnologic Mogoșești), în contextul Programului Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS).

Dincolo de centralizarea administrativă a acestor ore, miza pedagogică a constat în construirea unui parcurs coerent de transformare a profilului de cititor. Ne-am propus să mutăm accentul de pe simpla prezență fizică sau de pe măsurarea mecanică a cuvintelor citite pe minut, către deconstrucția blocajelor psihologice care îi determină pe elevii vulnerabili să refuze cartea.

2. Deconstrucția unui mit: viteza de citire versus înțelegerea profundă

În practica educațională curentă, persistă adesea prejudecata că un elev care citește repede este un cititor de succes. Totuși, experiența clinică de la clasă arată că mulți elevi din grupul țintă care posedă o viteză acceptabilă de decodificare eșuează complet în momentul în care trebuie să localizeze o informație ascunsă, să explice o relație cauzală între faptele personajelor sau să distingă o informație neutră de un mesaj publicitar persuasiv.

Adevărata literație nu înseamnă doar citire fluentă, ci capacitatea de a utiliza lectura și scrierea pentru a înțelege, a învăța și a comunica. Pentru a măsura progresul real, am eliminat complet criteriul vitezei izolate și am introdus instrumente de evaluare formativă continuă (Probe paralele de lectură și grile de observare pe 3 niveluri: literal, inferențial și critic), oferindu-i elevului timp să revizuiască textul și să formuleze argumente proprii, fără teama penalizării prin calificative rigide.

3. Strategia aplicată: studiul de caz „Cartea fără copertă”

Unul dintre cele mai relevante momente ale experienței documentate a fost atelierul conceput în jurul textelor-suport create special pentru a analiza prejudecata aparenței în lectură. În cadrul acestei activități, elevilor din grupul țintă li s-a prezentat un volum real căruia îi lipsea coperta din față, fiind deteriorat la exterior, dar având filele și pagina de titlu perfect intacte.

Reacția inițială a elevilor a fost una de respingere directă, verbalizată prin replici de tipul: „Pe acesta nu-l vreau, nu arată ca o carte interesantă”. Strategia de intervenție a constat în aplicarea tehnicii lecturii fragmentate și sprijinite: profesorul a oferit un glosar scurt de trei cuvinte și a solicitat citirea exclusivă a primei pagini.

Rezultatul a demonstrat eficiența ipotezei de lucru: odată ce bariera vizuală a copertii a fost depășită, curiozitatea narativă a preluat controlul. Elevii au avansat rapid în lectură, dorind să afle continuarea acțiunii și, mai mult, au solicitat sprijin logistic pentru repararea și protejarea fizică a volumului.

Succesul atelierului a constat în conștientizarea de către elevi a faptului că valoarea unui text se descoperă prin parcurgerea lui, nu prin evaluarea ambalajului.

4. Concluzii și repere pentru practica didactică

Analiza și bilanțul pedagogic al celor 36 de ore demonstrează că organizarea unui club de lectură eficient în școlile din mediul rural nu depinde în mod critic de existența unor dotări de lux. Portofoliul de progres al elevului (care conține o probă inițială, produse datate, revizuirile lor și o reflecție finală) arată că

elementele determinante sunt:

- Claritatea obiectivelor: înlocuirea intențiilor generale de tipul „să iubească lectura” cu sarcini observabile concrete („să recomande o carte prin două motive legate de text”).
- Calitatea feedbackului: profesorul nu pune etichete globale („slab” / „bun”), ci oferă îndrumare pe un aspect precis, lăsând elevului timp să corecteze formularea.
- Flexibilitatea rolurilor: rotirea sarcinilor în grup (cititor, secretar, căutător de indicii, prezentator) asigură implicarea prin cooperare și elimină absenteismul selectiv.

Experiența acumulată dovedește că biblioteca școlară poate deveni un veritabil laborator de literație dacă este privită ca un spațiu de explorare liberă și de întâlnire autentică cu ceilalți.

Bibliografie

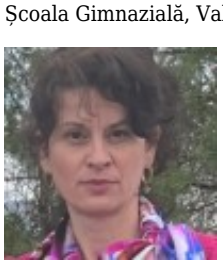
1. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”. *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (DOOM³)*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2021.
2. Ministerul Educației Naționale. *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a–a VIII-a*. Anexa nr. 2 la OMEN nr. 3393/28.02.2017. București, 2017.
3. Pricop, Elena-Lăcrămioara. *Rapoarte de activitate și scenarii didactice pentru lunile martie, aprilie, mai 2026*. Liceul Tehnologic Mogoșești. Documente interne de lucru (nepublicate).

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Strategii interactive pentru motivarea elevilor la matematică: între teorie și practică

De **Georgiana Maria Apostol**, 20 octombrie 2026

Școala Gimnazială, Valea Mare (Dâmboviţa)



Este oare meseria de dascăl o meserie ca oricare alta? Așa cum spune Vasile Marcu: „Profesia de dascăl este una din cele mai nobile, mai frumoase și mai umane profesii”. Scopul acestui articol este de a evidenția rolul profesorului în stimularea motivației elevilor și propunerea unor repere teoretice și a unor strategii interactive care pot contribui la creșterea interesului față de învățare.

> „Procesul de învățământ începe când tu, profesor, înveți de la elev, când tu, situându-te în locul lui, înțelegi ce a înțeles el în felul în care a înțeles.” – G. Leroy

Rolul motivației în învățare

Mulți cred că a fi profesor înseamnă doar a prezenta informații elevilor, a evalua nivelul acestora și a-i ierarhiza prin note. Profesia de cadru didactic este însă mult mai profundă, solicită calități speciale, care se pot forma și dezvolta doar dacă persoana respectivă dorește, cu adevărat, să fie profesor. A fi profesor înseamnă să te dedici celor pe care-i educi, să fii conștient că le influențezi viața și că ești răspunzător pentru asta în fața lor, a părinților și a societății.

Un profesor eficient nu transmite doar informații, ci creează contexte de învățare care sprijină dezvoltarea gândirii autonome și stimulează motivația elevilor pentru învățare.

Învățarea reprezintă o activitate intelectuală și fizică desfășurată, în mod sistematic, în vederea însușirii unor informații și formării de abilități necesare pentru dezvoltarea continuă a personalității. Învățarea este activitatea elevului care este dirijat de către profesor și presupune dobândirea unor cunoștințe, deprinderi și strategii.

Capacitatea de a învăța cât mai repede, de a înțelege cât mai bine și mai rapid, dar și de a reține cât mai mult timp ceea ce ai învățat, este una din abilitățile esențiale ale oricărui om de succes. Arta de a dobândi noi cunoștințe – de a ți le însuși și de a le „integra” în ansamblul cunoștințelor pe care le ai deja – este mult mai importantă și mai valoroasă decât cunoștințele în sine.

Motivația învățării reprezintă fundamentul energetic dinamizator și direcțional al întregului proces de învățare. Ea este esențială pentru eficiența învățării, motivația reprezentând motorul întregului nostru comportament, deci și a celui de învățare. Cunoașterea rezultatelor, a erorilor mobilizează și orientează pe cel ce învață, ducând la creșterea performanței și a preciziei în asimilarea cunoștințelor.

Motivația pentru învățare influențează procesul de învățare în sine și, implicit, rezultatele acestui proces. Sintagmele și etichetările negative, precum elevii nu mai sunt interesați să învețe, n-au drag de carte, nu sunt motivați să învețe, au apărut deseori în investigațiile realizate recent de cercetătorii ISE în unitățile școlare. Este o realitate semnalată frecvent de profesorii din țara noastră și o problemă actuală, la care specialiștii din domeniul științelor educației, dar și practicienii au încercat să caute soluții.

Principalele teorii ale motivației au fost împărțite în trei categorii, în funcție de răspunsul la întrebările-cheie:

- „Pot eu să rezolv această sarcină?” (unde contează problematica abilității/capacității);
- „Vreau eu să rezolv această sarcină?” (unde contează valoarea pe care elevii o conferă sarcinii de învățare și interesul arătat de ei pentru activitate);
- „Ce trebuie să fac pentru a rezolva cu succes această sarcină?” (despre cum ajung elevii să își monitorizeze și să își regleze experiențele lor de învățare).

Fundamente teoretice

Potrivit lui Bernard Weiner (1985), în cadrul teoriei atribuirii, elevii explică rezultatele școlare prin cauze interne sau externe, stabile sau instabile și controlabile sau necontrolabile. Modul în care sunt realizate aceste atribuiri determină reacțiile emoționale (de exemplu, mândrie sau rușine) și influențează motivația pentru sarcinile viitoare.

Aceste atribuiri variază de-a lungul a trei dimensiuni:

- caracter intern/extern al cauzei;
- stabilitatea cauzei (percepția cauzei se modifică în timp sau prin trecerea de la o sarcină la alta sau nu);
- controlabilitatea (stă sau nu în putința elevului să controleze rezultatul obținut).

În linii mari, abilitatea este percepută ca fiind internă, necontrolabilă și stabilă; efortul este perceput ca fiind intern, controlabil și instabil; factorii externi sunt percepuți ca fiind necontrolabili și instabili. Fiecare atribuire este legată de o reacție emoțională și tocmai reacția specifică prezice un comportament.

Dacă, de exemplu, Vasilică nu a luat testul la matematică și crede că aceasta se întâmplă pentru că este în general slab la această materie (lipsa abilității), el simte că nu poate schimba situația și că nu are niciun control asupra ei. Această credință îl va face să se simtă rușinat, urmând să evite pregătirea adecvată pentru un nou test. Dar dacă va considera că eșecul se datorează lipsei de efort (insuficienței efortului), el se va simți stânjenit pentru că știe că ar fi fost mai bun la test dacă și-ar fi dat mai mult interesul, ceea ce e probabil să-l îndemne să se pregătească din vreme și mai eficient pentru un nou test.

Aceste perspective teoretice evidențiază rolul esențial al profesorului în modelarea motivației elevilor, aspect valorificat prin strategiile didactice prezentate în continuare.

Strategii de motivare în predarea matematicii

Utilizarea metodelor interactive în procesul didactic contribuie semnificativ la creșterea motivației elevilor, deoarece implică participarea activă și dezvoltarea gândirii autonome.

Dintre multiplele procedee utilizate în motivația elevilor cele mai importante sunt următoarele: motivarea prin crearea situațiilor problemă; motivarea prin introducerea unor activități cu caracter de joc; motivarea prin utilizarea metodelor interactive și TIC la ore; motivarea prin crearea unei stări de competiție sau de cooperare; motivarea prin menționarea performanțelor școlare care urmează să fie atinse.

Matematica este percepută ca o disciplină complexă, dar cu un potențial formativ ridicat. A preda matematica într-un demers didactic interactiv înseamnă a organiza contextele și situațiile de învățare ale elevilor, a conferi sensul necesar unei bune înțelegeri prin utilizarea propriilor lor păreri. Rolul cadrului didactic, în contextul învățării interactive, este de organizator al cunoștințelor și facilitator al construcției cunoașterii elevului.

Elevul este activ în contextul învățării, în sensul în care realizează propria învățare și interactiv în contextul schimbului de informații în care primește și oferă.

Exemplu de bună practică

În cadrul unei ore de matematică cu tema „Matematica prinde viață atunci când e construită cu propriile mâini”, desfășurată în „Săptămâna Altfel”, elevii au avut de realizat un mozaic geometric, parcurgând mai multe etape:

1. Planificarea modelului (identifică figurile geometrice pe care le vor utiliza);
2. Construcția formelor (desenează formele alese folosind instrumente geometrice);
3. Măsurarea și calculul (măsoară lungimile laturilor și mărimea unghiurilor, apoi calculează perimetrul și aria în funcție de tipul figurii);
4. Asamblarea mozaicului (formele sunt decupate și lipite pe o coală A3, formând mozaicul final).

Evaluarea activității a fost făcută pe două niveluri:

1. Evaluare formativă: s-a urmărit procesul de învățare: modul de lucru în echipă; corectitudinea măsurătorilor; utilizarea instrumentelor.
2. Evaluare sumativă: se analizează produsul final: corectitudinea construcțiilor geometrice (40%); corectitudinea calculelor (40%); creativitatea și prezentarea (20%).

Exemplul de bună practică prezentat are multiple beneficii:

- Conectează teoria cu practica: Elevii nu mai percep matematica ca pe un set de formule abstracte, ci ca pe un instrument util în realizarea unor produse concrete.
- Dezvoltă competențe transversale: Pe lângă competențele matematice, elevii își dezvoltă: creativitatea; spiritul de echipă; capacitatea de organizare; gândirea critică.
- Crește motivația pentru învățare: Activitățile practice sunt mai atractive și implică activ elevii, reducând anxietatea față de matematică.
- Permite diferențierea învățării: Fiecare elev poate lucra în ritmul propriu și poate crea modele diferite, adaptate nivelului său de înțelegere.

Implementarea activității nu a fost lipsită de dificultăți. Gestionarea timpului, utilizarea instrumentelor geometrice sau aplicarea corectă a formulelor de calcul au fost primordiale. Organizarea lucrului în echipă a generat, în unele cazuri, dezechilibre în implicare, fiind necesară intervenția cadrului didactic pentru a asigura participarea activă a tuturor membrilor grupului.

Elevii au manifestat un interes crescut față de activitate, comparativ cu lecțiile tradiționale, arătând entuziasm în realizarea mozaicului și dorința de a-și îmbunătăți produsul final. De asemenea, s-a remarcat o colaborare mai bună între colegi și o comunicare mai eficientă în cadrul echipelor. Chiar și elevii mai puțin motivați în mod obișnuit au participat activ, datorită caracterului aplicativ al activității.

În urma desfășurării activității, s-au observat îmbunătățiri vizibile atât în plan cognitiv, cât și atitudinal. Elevii au demonstrat o mai bună înțelegere a noțiunilor geometrice, în special în ceea ce privește calculul ariilor și perimetrelor, precum și utilizarea corectă a instrumentelor de măsură. Rezultatele evaluării ulterioare au evidențiat o creștere a procentului de răspunsuri corecte la itemii aplicați pe aceste conținuturi.

Activitatea propusă valorifică principiile învățării active și ale motivației intrinseci, oferind elevilor oportunitatea de a construi

cunoașterea prin experiență directă. „Astfel de demersuri didactice contribuie la reducerea percepției matematicii ca disciplină abstractă și dificilă și favorizează o atitudine pozitivă față de învățare” (Bădescu et al., 2022).

Profesorul modern trebuie să îmbine competențele pedagogice pe care le deține cu utilizarea unor strategii interactive pentru a stimula motivația elevilor, pentru a-i face să-și dorească să învețe, să aplice ce-au învățat în contexte variate și să cerceteze pentru a obține rezultatele mult dorite, altfel, „cea mai bună strategie este sortită eșecului dacă este implementată prost”. Bernhard Riemann (1826–1866)

Bibliografie

1. Bădescu, O., Nițu, T., Covrig, E.-S., Vasile, I., Tărchilă, I., Gavrilă, S., Grecu, A.-E., & Perry, H. (2022). Matematica între bucurie și teamă. Editura Book For LIFE;
2. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Editura Polirom;
3. Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. Educational Psychologist.

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Evaluarea stării de bine, nivelului de stres și oboselii profesionale în rândul cadrelor didactice (Studiu)

De **Lavinia Victoria Dumitrana**, 25 octombrie 2026

Liceul Ștefan Diaconescu, Potcoava (Olt)



Lucrarea prezintă rezultatele unui studiu de specialitate privind starea de bine, nivelul de stres și oboseala profesională în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Datele au fost culese printr-un chestionar structurat, aplicat prin Google Forms, cu 22 de itemi cuantificabili și deschiși. Au răspuns 61–62 de cadre didactice, în majoritate femei, cu vechime de peste 20 de ani în sistem. Rezultatele indică o discrepanță între resursele vocaționale și relaționale ale profesorilor, în special relațiile pozitive cu elevii, și presiunea generată de problemele administrative, de termene și de volumul de muncă. Articolul reliefează, de asemenea, creșterea percepută a oboselii în ultimii ani și dificultatea detașării de problemele profesionale în timpul liber. Sunt prezentate și măsurile propuse de respondenți: reducerea birocrației, echilibrarea normei didactice, suport specializat pentru gestionarea colectivelor de elevi și recunoaștere instituțională. Studiul oferă un punct de plecare pentru strategii de sprijin la nivelul școlii, cu implicații pentru calitatea predării și a învățării.

1. Introducere și context

Prezentul studiu analizează dinamica stării de bine, a stresului ocupațional și a nivelului de extenuare profesională (burnout) în rândul personalului didactic.

Într-un sistem educațional aflat în continuă transformare, analiza factorilor de stres și a elementelor protectoare din mediul școlar devine esențială pentru fundamentarea unor strategii de suport instituțional.

Datele colectate prin intermediul chestionarului evidențiază o discrepanță majoră între nivelul ridicat de vocație și aprecierea interpersonală, pe de o parte, și presiunea birocratică și volumul excesiv de muncă, pe de altă parte.

2. Profilul demografic al eșantionului

Grupul de respondenți (N = 61–62) conturează profilul unui corp profesoral cu o vastă experiență, puternic feminizat și predispus, prin prisma structurii de vârstă, la provocări de adaptare și rezistență pe termen lung:

- Distribuția pe genuri: O majoritate covârșitoare este reprezentată de genul feminin (93,4%), reflectând structura demografică tradițională a sistemului de învățământ preuniversitar. Genul masculin reprezintă doar 6,6%.
- Structura de vârstă: Peste jumătate dintre profesori au vârsta de peste 50 de ani (53,2%), urmați de segmentul 41–50 de ani (37,1%). Doar 9,7% se încadrează în intervalele de vârstă mai tinere, ceea ce indică un fenomen accentuat de îmbătrânire a personalului didactic.
- Vechimea în învățământ: Corelat cu structura de vârstă, 73,8% dintre respondenți au o vechime de peste 20 de ani în sistem, 19,7% au între 11 și 20 de ani, iar cadrele didactice la început de drum (sub 5 ani vechime) însumează doar 6,6%.
- Nivelul de predare: Distribuția este echilibrată între învățământul liceal (39,3%), învățământul primar (26,2%) și cel gimnazial (24,6%), învățământul preșcolar acumulând 9,8%.

3. Analiza stării de bine profesionale

Indicatorii dedicați stării de bine evidențiază o puternică ancorare vocațională și relații interpersonale pozitive în interiorul comunității școlare. Profesorii manifestă o motivație intrinsecă solidă și beneficiază de un climat colectiv funcțional.

Centralizarea răspunsurilor pentru evaluarea stării de bine (pe o scală de la 1 la 5, unde 5 reprezintă acordul total):

Item	1	2	3	4	5
Mă simt motivat(ă) în activitatea didactică	6,5%	0%	29,0%	38,7%	25,8%
Relațiile cu elevii sunt pozitive	0%	1,6%	1,6%	46,8%	50,0%

Item	1	2	3	4	5
Mă simt apreciat(ă) pentru munca depusă	3,2%	8,1%	38,7%	32,3%	17,7%
Simt sprijin din partea colegilor și conducerii	8,1%	14,5%	29,0%	29,0%	19,4%

Concluzie parțială: Pilonul cel mai puternic al stării de bine este reprezentat de relația cu elevii, unde 96,8% dintre respondenți au oferit calificative de 4 și 5 (acord și acord total).

Totuși, percepția privind aprecierea muncii și sprijinul din partea conducerii prezintă rețineri, acumulând ponderi semnificative în zona neutră (nota 3), fapt ce sugerează nevoia unei validări instituționale mai explicite.

4. Evaluarea nivelului de stres și a factorilor declanșatori

Spre deosebire de starea de bine, secțiunea dedicată stresului evidențiază o presiune critică asupra cadrelor didactice. Analiza itemilor plasează majoritatea răspunsurilor în zona superioară a scalei (calificative de 4 și 5):

Item	1	2	3	4	5
Volumul de muncă mă solicită excesiv	1,6%	1,6%	19,4%	33,9%	43,5%
Simt frecvent presiune legată de termene/responsabilități	3,2%	4,8%	16,1%	29,0%	46,8%
Problemele administrative îmi cresc nivelul de stres	1,6%	3,2%	19,4%	27,4%	48,4%
Gestionarea comportamentului elevilor este stresantă	1,6%	11,3%	27,4%	29,0%	30,6%
Mă simt copleșit(ă) de sarcinile profesionale	6,5%	14,5%	29,0%	33,9%	16,1%

Analiza factorilor de stres: Problemele administrative reprezintă cel mai sever factor de stres, generând un acord total (nota 5) din partea a 48,4% dintre profesori. Acesta este urmat imediat de presiunea termenelor-limită și a responsabilităților (46,8% acord total) și de volumul general de muncă (43,5% acord total).

Gestionarea comportamentului elevilor este percepută ca fiind moderat sau intens stresantă, fiind distribuită relativ uniform pe axa 3–4–5.

5. Extenuarea profesională (oboseală și burnout)

Efectele cumulate ale stresului se resimt direct în vitalitatea și rezistența psihoemoțională a profesorilor la sfârșitul orelor de program:

- Epuizarea de la sfârșitul zilei: Un procent critic de 69,4% dintre respondenți declară că se simt epuizați la finalul zilei (35,5% acord, 33,9% acord total). Doar 11,3% manifestă un nivel scăzut de epuizare.
- Oboseala emoțională: 61,3% dintre profesori simt oboseală emoțională din cauza activității didactice, fenomen asociat direct cu riscul instalării sindromului de burnout.
- Dificultatea de detașare: Peste jumătate dintre cadrele didactice (53,3%) întâmpină dificultăți majore în a se detașa de problemele de la serviciu în timpul liber, ceea ce afectează calitatea refacerii fizice și psihice.
- Evoluția istorică a fenomenului: O îngrijorare majoră o constituie dinamica în timp a oboselii: 79% dintre respondenți (nota 4 și 5) afirmă că nivelul lor de oboseală a crescut considerabil în ultimii ani, indicând o degradare progresivă a stării de bine.

6. Analiza calitativă a propunerilor și recomandări

Răspunsurile la întrebările deschise evidențiază în mod consensual aceleași surse de vulnerabilitate și oferă direcții clare de acțiune menite să îmbunătățească starea de bine din sistemul de predare.

Principalele măsuri identificate și propuse de cadrele didactice:

- Reducerea drastică a birocrației: Diminuarea volumului de documente administrative și simplificarea procedurilor de raportare pentru a reda profesorilor timpul necesar proiectării didactice eficiente.
- Echilibrarea volumului de muncă: Dimensionarea corectă a normelor didactice, reducerea numărului de ore destinate activităților colaterale și respectarea timpului de odihnă prin eliminarea presiunii termenelor nerealiste.
- Suport specializat pentru gestionarea colectivelor de elevi: Asigurarea asistenței logopedice, prezența profesorilor de sprijin și a consilierilor școlari capabili să intervină în managementul situațiilor dificile sau în lucrul cu elevi cu cerințe educaționale speciale (CES).
- Solidaritate și recunoaștere instituțională: Îmbunătățirea comunicării din partea conducerii unităților școlare, recunoașterea explicită a eforturilor depuse și stimularea sprijinului colegial ca factor major de protecție împotriva stresului.

Concluzii

Datele studiului conturează un corp profesoral care își găsește sursa principală de echilibru în relația cu elevii și în vocația didactică, dar care resimte tot mai greu presiunea sarcinilor administrative, a termenelor și a volumului de muncă. Pentru predare și învățare, mesajul este că timpul și energia cadrelor didactice sunt resurse pedagogice. Birocrația și suprasolicitarea reduc timpul disponibil pentru proiectarea didactică și pentru lucrul cu elevii, tocmai acolo unde profesorii își regăsesc cea mai mare satisfacție. Prin urmare, protejarea relației profesor–elev și sprijinul acordat în gestionarea colectivelor de elevi, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale, devin condiții ale unei activități didactice de calitate.

La nivelul unității de învățământ, rezultatele indică nevoia unei comunicări mai clare din partea conducerii, a recunoașterii explicite a efortului depus și a încurajării sprijinului colegial, văzut de respondenți ca factor de protecție. La nivelul sistemului, direcțiile propuse (simplificarea procedurilor de raportare, dimensionarea realistă a normelor didactice, asigurarea resursei

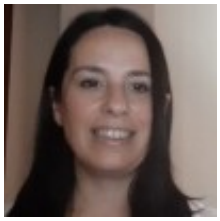
de sprijin: logoped, profesor de sprijin, consilier școlar) sugerează că starea de bine a profesorilor poate fi tratată ca prioritate de politică educațională, nu doar ca problemă individuală. Fiind realizat pe un eșantion restrâns, studiul nu permite generalizări, dar oferă repere concrete pentru cercetări viitoare și pentru măsuri de sprijin la nivelul școlii.

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

De la formare la transformare. Efectul de undă al experienței europene Erasmus+ asupra școlii secolului XXI

De **Camelia Timofte**, 26 octombrie 2026

Școala Gimnazială George Emil Palade, Buzău (Buzău)



Formarea europeană a cadrelor didactice a avut, în ultimii ani, o influență determinantă asupra conturării specificului educațional al instituției noastre, generând o calibrare semnificativă a practicilor, priorităților și perspectivelor de dezvoltare în raport cu direcțiile europene actuale ale educației. Acest proces a fost susținut în mod consecvent prin Acreditarea Erasmus+ în domeniul Educației Școlare, cod 2020-1-RO01-KA120-SCH-095302, care a facilitat accesul constant al profesorilor la contexte europene de formare, colaborare și schimb de bune practici. Astăzi, experiența acumulată se reflectă în profilul unei instituții moderne și dinamice, în diversitatea și actualitatea ofertei educaționale și, mai ales, în deschiderea constantă către cele mai recente tendințe, metode și abordări promovate la nivel european.
Relevanța participării noastre la proiectele europene nu este confirmată doar de amploarea și continuitatea implicării, ci și de rezultatele obținute, care validează calitatea demersurilor inițiate și capacitatea instituției de a transforma oportunitățile europene în practici educaționale sustenabile, cu impact real asupra procesului de predare–învățare și asupra întregii comunități școlare.

În acest context, Proiectul 6, cod 2026-1-RO01-KA121-SCH-000420385, aferent celui de-al șaselea an de implementare și finanțare în cadrul Acreditării Erasmus+, marchează o etapă importantă de consolidare și valorificare a experienței europene acumulate la nivel instituțional. Parcursul acreditării a fost construit consecvent în jurul a trei obiective strategice, orientate către integrarea celor mai moderne abordări educaționale în activitatea școlii.

Un reper esențial al acestui demers îl constituie formarea, prin participarea la cursuri europene pe teme inovatoare, a aproximativ 70% dintre cadrele didactice. Dincolo de dezvoltarea competențelor profesionale individuale, mobilitățile creează contexte autentice de schimb de experiență între profesori din diverse sisteme și instituții de învățământ europene, facilitând identificarea și preluarea unor exemple relevante de bune practici. La revenirea în școală, profesorii participanți adaptează și contextualizează metodele și instrumentele descoperite la realitățile și nevoile instituției și, prin activități de diseminare și mentorat, facilitează transferul acestora către colegi. În acest fel, experiența europeană individuală este multiplicată la nivelul comunității profesionale și transformată într-o resursă instituțională, contribuind la consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe inovare, colaborare și învățare continuă.

Competențele dobândite prin aceste experiențe de formare generează deja schimbări vizibile la nivelul ofertei educaționale a școlii. Cadrele didactice au capacitatea de a iniția și proiecta discipline opționale moderne, construite în jurul utilizării creative și responsabile a aplicațiilor interactive, a instrumentelor digitale și, tot mai mult, a inteligenței artificiale (AI). Integrarea acestora nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc prin care actul educațional se transformă într-un proces autentic centrat pe elev, în care profesorul își asumă tot mai pregnant rolul de mentor, facilitator și ghid al învățării. Accentul se deplasează astfel de la simpla utilizare a tehnologiei către formarea capacității elevilor de a selecta, adapta și valorifica eficient aceste instrumente pentru propriile nevoi de învățare, pentru rezolvarea de probleme, dezvoltarea creativității și construirea autonomiei personale.

Asistăm, în acest sens, la o recalibrare a procesului educațional și a rolurilor actorilor implicați în învățare. Profesorii și elevii nu mai sunt situați exclusiv într-o relație tradițională de transmitere și receptare a informației, ci devin parteneri direct interesați de atingerea unor obiective comune: formarea competențelor prevăzute de programele școlare și, în egală măsură, dezvoltarea acelor competențe necesare pentru învățarea autonomă într-un mediu digital aflat într-o permanentă transformare.

În această ecuație, elevii, ca nativi digitali, aduc o familiaritate firească cu noile aplicații și medii tehnologice și pot deveni, în anumite contexte, inclusiv elevi-mentori și resurse de învățare pentru colegii lor. Familiaritatea cu tehnologia nu înseamnă însă, în mod automat, și capacitatea de a o utiliza critic, responsabil și eficient. Tocmai aici intervenția profesorului devine esențială: prin mentorare, ghidare și orientare, disponibilitatea naturală a elevilor pentru tehnologie este transformată în capacitatea de a face alegeri informate și de a utiliza instrumentele digitale și AI în acord cu propriile nevoi și obiective de formare. Tehnologia devine astfel nu substitut al profesorului, ci spațiul unei noi forme de colaborare profesor–elev, în care competențele, responsabilitatea și autonomia în învățare se construiesc împreună.

Un al doilea obiectiv major al parcursului nostru european îl reprezintă promovarea incluziunii și dezvoltarea capacității instituției de a răspunde adecvat diversității nevoilor educaționale ale elevilor. În acest sens, formările dedicate integrării elevilor cu diferite tulburări și dificultăți de învățare, inclusiv celor asociate

hiperkinetismului/ADHD sau tulburărilor din spectrul autist (TSA), au contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor cadrelor didactice de a proiecta și adapta intervenția educațională în funcție de particularitățile individuale ale fiecărui elev. Nevoia este cu atât mai evidentă cu cât numărul elevilor cu cerințe educaționale speciale din instituția noastră se află într-o creștere constantă de la un an la altul. În acest context, formarea europeană a contribuit la diminuarea decalajului dintre nevoile reale ale acestor elevi și nivelul de pregătire necesar pentru adaptarea și proiectarea parcursului lor educațional, oferind profesorilor repere metodologice și instrumente concrete pentru o integrare autentică.

Această evoluție presupune o reconsiderare a modului în care este înțeles parcursul educațional al elevului cu cerințe educaționale speciale. Incluziunea nu poate fi redusă la simpla prezență a elevului în colectivul clasei, ci presupune crearea condițiilor reale pentru participare, progres și apartenență. Profesorii sunt astfel puși în situația de a regândi strategiile didactice, modalitățile de comunicare, sarcinile de lucru, ritmul și formele de evaluare, astfel încât acestea să răspundă particularităților elevului și să îi ofere șanse reale de dezvoltare. Prin urmare, incluziunea formală este înlocuită treptat de o incluziune activă, fundamentată pe adaptare, flexibilitate și intervenție educațională conștientă.

Desigur, această evoluție nu poate suplini una dintre vulnerabilitățile structurale majore ale sistemului educațional național: insuficiența personalului specializat și a resurselor umane dedicate sprijinirii elevilor cu cerințe educaționale speciale. Experiența școlilor europene ne-a arătat valoarea unei intervenții integrate, în care profesorul de la clasă beneficiază de sprijinul unor specialiști formați pentru lucrul individualizat cu acești elevi, inclusiv prin forme de suport de tip *shadow* acolo unde acestea sunt necesare și adecvate. Un asemenea model nu poate fi transferat integral în absența resurselor umane și a cadrului instituțional corespunzător, însă poate constitui un reper important pentru dezvoltarea viitoare a sistemului.

În limitele resurselor disponibile, instituția noastră a ales însă să interpreteze această realitate nu ca pe un motiv pentru amânarea intervenției, ci ca pe o nevoie imediată de dezvoltare a propriilor capacități de răspuns. Formarea cadrelor didactice reprezintă, în acest sens, una dintre soluțiile pe care școala le poate construi și controla direct. Profesorii devin mai bine pregătiți să observe nevoile individuale, să adapteze demersul didactic și să creeze contexte de învățare în care elevul cu CES să nu fie doar prezent, ci realmente implicat și sprijinit. Astfel, experiența europeană devine un instrument de răspuns la o nevoie concretă a comunității școlare, contribuind la construirea unei culturi instituționale a incluziunii, într-un context în care diversitatea elevilor și complexitatea nevoilor lor educaționale cresc de la an la an.

Un al treilea obiectiv al parcursului nostru european a cunoscut, la rândul său, o reconfigurare determinată de evoluția perspectivelor educaționale și de contactul constant cu cele mai recente abordări promovate la nivel european. Dacă inițial acesta viza dimensiuni distincte ale dezvoltării instituționale, experiența acumulată prin mobilități, formare și schimb de bune practici a adus în prim-plan conceptul de *well-being* – starea de bine, susținut tot mai puternic de cercetările și practicile educaționale contemporane. Înțelegem astăzi că starea de bine nu reprezintă un efect secundar al unui proces educațional de succes și nici o dimensiune complementară a acestuia, ci o premisă necesară pentru învățare, performanță, relaționare și dezvoltare personală, atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice și, în ansamblu, pentru întreaga organizație școlară.

Din această perspectivă, obiectivul a fost recalibrat pentru a integra în mod explicit acțiuni orientate către reproiectarea parcursului educațional prin prisma stării de bine, construind un cadru școlar în care învățarea să poată avea loc într-un climat de siguranță, încredere și susținere. Nu este vorba despre diminuarea exigenței educaționale, ci despre regândirea condițiilor în care aceasta poate produce rezultate autentice. Un elev care se simte valorizat, ascultat și sprijinit, asemenea unui profesor care lucrează într-un climat bazat pe încredere și recunoaștere profesională, dispune de resursele emoționale necesare pentru a explora, a pune întrebări, a încerca și a progresa.

În această nouă perspectivă, școala își propune să devină un spațiu în care încercarea este încurajată, iar eșecul este reconsiderat ca etapă firească a procesului de dezvoltare. Cultura instituțională pe care dorim să o consolidăm nu este una a evitării greșelii, ci una a învățării din experiență, a reflecției și a revenirii după dificultate. Sunt promovate astfel practici care dezvoltă reziliența, autonomia, încrederea în propriile capacități și disponibilitatea de a accepta provocările ca oportunități de învățare. Pentru cadrele didactice, aceasta presupune, la rândul său, un spațiu profesional în care inițiativa, experimentarea unor metode noi și asumarea unor abordări inovatoare să fie susținute, nu descurajate de teama eșecului.

Această orientare este cu atât mai relevantă într-o societate în care abilitățile de adaptare, reziliența, colaborarea, gestionarea schimbării, flexibilitatea și capacitatea de a învăța continuu au devenit componente esențiale ale culturii muncii. Școala nu mai poate pregăti elevii exclusiv pentru un set stabil de profesii și competențe, ci trebuie să îi pregătească pentru contexte profesionale în continuă transformare, în care capacitatea de a face față incertitudinii, de a învăța din greșeli și de a se adapta reprezintă avantaje fundamentale. Din această perspectivă, promovarea stării de bine nu este o abatere de la misiunea academică a școlii, ci o investiție directă în calitatea învățării și în relevanța formării pentru viața de după școală.

Astfel, cele trei obiective ale acreditării nu trebuie privite ca direcții independente, ci ca elemente ale unei transformări instituționale coerente: modernizarea practicilor educaționale prin formarea europeană, consolidarea unei culturi autentice a incluziunii și construirea unui climat organizațional bazat pe starea de bine. Împreună, acestea contribuie la redefinirea școlii ca spațiu al învățării continue, al colaborării și al dezvoltării, în care profesorul și elevul își asumă roluri active în construirea unui parcurs educațional relevant pentru realitatea europeană și pentru provocările societății contemporane.

Privite retrospectiv, cele trei obiective proiectate inițial dintr-o perspectivă strategică distinctă s-au amplificat progresiv, generând un veritabil efect de propagare la nivelul întregii organizații școlare. Fiecare direcție de intervenție a produs schimbări care au depășit cadrul obiectivului inițial și s-au transferat către alte componente ale vieții instituționale, contribuind la o transformare vizibilă a unor piloni esențiali ai școlii. Efectele acestei dinamici sunt astăzi ușor de identificat în oferta educațională în ansamblul său, în diversificarea și

actualizarea acesteia, dar și, mai ales, în practicile didactice care au încetat să mai fie experiențe punctuale sau inițiative ocazionale și au devenit parte integrantă a procesului de proiectare educațională.

Această trecere de la inițiativă individuală la practică instituționalizată reprezintă, poate, unul dintre cele mai importante rezultate ale parcursului european. Atunci când utilizarea unor metode inovatoare, integrarea tehnologiei și a inteligenței artificiale, adaptarea demersului didactic pentru incluziune, mentoratul, colaborarea și promovarea stării de bine devin elemente recurente ale proiectării și nu simple experiențe izolate, putem vorbi despre o schimbare autentică a culturii organizaționale. Nu este, prin urmare, vorba despre o transformare de suprafață, conjuncturală, cu efecte limitate în timp, ci despre o transformare de substanță, profundă și orientată spre sustenabilitate, ale cărei efecte se vor regăsi în modul în care instituția își proiectează dezvoltarea și răspunde nevoilor comunității sale.

În acest sens, unul dintre câștigurile majore ale parcursului Erasmus+ este dezvoltarea unei capacități instituționale de contextualizare continuă a noului. Nu ne propunem să preluăm mecanic modele sau practici identificate în alte sisteme educaționale europene, ci să le înțelegem, să le evaluăm critic, să le adaptăm și să le integrăm în funcție de specificul și nevoile propriei comunități școlare. Această competență de contextualizare, susținută de deschiderea către inovare și noutate, reprezintă una dintre resursele esențiale pentru ca schimbarea să rămână vie și să nu se transforme într-o serie de experiențe izolate, depășite de dinamica educației contemporane.

Privim, așadar, etapa actuală nu ca pe un punct final, ci ca pe o nouă bază de dezvoltare instituțională. Sperăm ca aceste schimbări să fie potențate în continuare de sprijinul tehnic și de resursele necesare, astfel încât transformarea deja începută să poată fi consolidată și extinsă. Ambiția noastră este ca experiența acumulată, competențele dezvoltate și cultura organizațională construită prin acest parcurs european să permită instituției să facă pasul de la o școală care utilizează soluții moderne la o școală capabilă să genereze, să adapteze și să integreze permanent noul – o școală autentică a secolului XXI.

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Inteligența artificială în educație – de la experiența Erasmus+ la aplicații practice la clasă

De **Anca Irinciuc**, 27 octombrie 2026

Școala Gimnazială Bogdan Vodă, Rădăuți (Suceava)



Participarea la mobilitățile Erasmus+ reprezintă pentru cadrele didactice nu doar o oportunitate de formare profesională, ci și un context valoros de descoperire a unor noi perspective asupra educației. În perioada 20–25 aprilie 2026, am participat, la Lisabona, la cursul de formare „AI in Education”, organizat de European Exchange, în cadrul unei mobilități Erasmus+. Formarea a avut ca temă principală utilizarea inteligenței artificiale în educație și a oferit atât repere teoretice privind evoluția și funcționarea acesteia, cât mai ales exemple concrete de instrumente și aplicații care pot fi integrate în activitatea didactică.

Una dintre primele direcții abordate în cadrul cursului a fost înțelegerea conceptului de inteligență artificială și familiarizarea cu principalele noțiuni specifice domeniului. Au fost analizate diferențele dintre formele de inteligență artificială, evoluția acestora și modul în care tehnologiile bazate pe AI sunt deja prezente în viața de zi cu zi.

Un accent important a fost pus pe utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale în educație. AI nu trebuie privită ca un înlocuitor al profesorului, ci ca un instrument care poate susține procesul de predare, învățare și evaluare. Rolul cadrului didactic rămâne esențial în selectarea informațiilor, verificarea corectitudinii lor, adaptarea conținutului la particularitățile de vârstă ale elevilor și dezvoltarea unei atitudini critice față de informațiile generate digital.

În cadrul formării au fost explorate mai multe instrumente și platforme bazate pe inteligență artificială, printre care ChatGPT, Claude, Microsoft Copilot, Google Gemini, Perplexity, Grok, DeepSeek și Ernie, precum și facilități AI oferite de aplicații precum Adobe Express.

O componentă deosebit de utilă a cursului a fost reprezentată de activitățile practice: realizarea unui glosar de termeni specifici inteligenței artificiale, crearea de infografice și hărți mentale, formularea de prompturi eficiente și identificarea unor modalități concrete de integrare a instrumentelor AI în activitățile de la clasă.

Una dintre cele mai accesibile modalități de utilizare a AI de către cadrul didactic este sprijinirea procesului de proiectare a lecțiilor. Cu ajutorul instrumentelor generative, profesorul poate obține rapid idei pentru captarea atenției, exerciții diferențiate, jocuri educative, situații-problemă, texte adaptate nivelului de vârstă sau activități interdisciplinare.

De exemplu, pentru o lecție de limba și literatura română, un instrument AI poate genera un text scurt adaptat elevilor din ciclul primar, urmat de întrebări de înțelegere, exerciții de vocabular sau sarcini de scriere creativă. Profesorul poate solicita: „Creează un text de aproximativ 150 de cuvinte pentru elevii clasei a III-a despre prietenie, urmat de cinci întrebări de înțelegere a textului și două exerciții de vocabular.”

Rezultatul obținut nu este utilizat automat, ci este verificat și adaptat de profesor în funcție de obiectivele lecției și de nivelul real al clasei.

La Matematică, AI poate fi utilizată pentru generarea unor seturi diferențiate de exerciții. Pentru aceeași competență, profesorul poate solicita trei niveluri de dificultate: exerciții de bază, exerciții pentru consolidare și exerciții pentru elevii care lucrează într-un ritm mai rapid. Această posibilitate facilitează diferențierea învățării și permite profesorului să răspundă mai ușor nevoilor diverse ale elevilor.

O altă aplicație practică este realizarea rapidă a materialelor vizuale și interactive. Inteligența artificială poate sprijini profesorul în crearea de:

- fișe de lucru;
- texte și povești educative;
- imagini pentru captarea atenției;
- prezentări;
- postere și afișe;
- infografice;
- hărți mentale;
- întrebări pentru jocuri și concursuri;
- glosare tematice;
- materiale pentru recapitulare și evaluare.

Un exemplu de activitate inspirată din cursul Erasmus+ este realizarea unei hărți mentale despre inteligența artificială, prin care elevii pot descoperi unde întâlnesc AI în viața de zi cu zi: telefoane, aplicații de navigație, platforme video, jocuri, asistenți virtuali sau motoare de căutare. Pentru elevii mai mici, noțiunile pot fi prezentate sub forma unor imagini și situații concrete, evitând definițiile excesiv de tehnice.

Un alt exemplu îl reprezintă realizarea unui glosar AI pentru copii, cu termeni precum „inteligență artificială”, „robot”, „algoritm”, „chatbot”, „prompt”, „imagine generată”, „informație”, „sursă” și „verificare”. Fiecare noțiune poate fi explicată prin cuvinte simple și ilustrată cu un exemplu apropiat experienței elevilor.

Instrumente precum ChatGPT, Claude, Gemini sau Copilot pot deveni puncte de plecare pentru activități bazate pe dialog și gândire critică. La clasă, profesorul poate proiecta răspunsul generat de un chatbot și le poate cere elevilor să observe dacă informația este completă, clară și corectă.

De exemplu, elevii pot primi două răspunsuri la aceeași întrebare și pot fi provocați să decidă care este mai potrivit și de ce. Astfel, AI devine nu doar o sursă de informații, ci și un instrument pentru dezvoltarea capacității de analiză.

O activitate atractivă poate avea forma unui joc numit „Este adevărat sau trebuie să verificăm?”. Profesorul prezintă câteva informații generate cu ajutorul AI, iar elevii trebuie să decidă ce surse ar putea folosi pentru verificarea lor: manualul, o enciclopedie, un site sigur, o carte sau un alt material oferit de profesor. Prin astfel de activități poate fi introdusă, încă din ciclul primar, ideea că un răspuns oferit de inteligența artificială nu este automat un răspuns corect.

Inteligența artificială poate fi folosită și în activitățile de redactare, fără a înlocui efortul personal al elevilor. De exemplu, cadrul didactic poate solicita AI să genereze începutul unei povești: „Într-o dimineață de toamnă, Mara a găsit în curtea școlii o cutie pe care era scris «Nu deschide decât dacă ești curios»…”

Elevii vor continua povestea prin propriile idei. Ulterior, pot compara variantele și pot discuta despre personaje, întâmplări, exprimare și originalitate.

O altă modalitate de lucru este îmbunătățirea unui text. Profesorul poate prezenta elevilor un paragraf intenționat simplu și poate cere clasei să propună adjective, expresii sau formulări prin care acesta să devină mai sugestiv. Abia apoi se poate compara rezultatul clasei cu o variantă propusă de AI. În acest fel, instrumentul digital nu realizează tema în locul copilului, ci devine un element de comparație și reflecție.

Instrumentele de inteligență artificială pot reduce timpul necesar pregătirii unor materiale de evaluare. Profesorul poate genera rapid itemi cu alegere multiplă, exerciții de completare, întrebări cu răspuns scurt sau situații de aplicare.

De asemenea, AI poate ajuta la formularea unor modele de feedback pozitiv și constructiv. În locul unor aprecieri generale precum „Bine” sau „Mai lucrează”, pot fi pregătite formulări adaptate: „Ai identificat corect ideea principală a textului. La următoarea activitate încearcă să explici răspunsul printr-o propoziție completă.”

Profesorul rămâne însă persoana care cunoaște elevul și decide ce feedback este potrivit. Inteligența artificială poate oferi variante, dar nu poate înlocui relația pedagogică și cunoașterea individuală a copilului.

Un element important prezentat în timpul cursului a fost prompt engineering, adică formularea eficientă a cerințelor adresate instrumentelor AI. Această abilitate poate fi transformată într-o activitate foarte simplă și pentru elevii din ciclul primar.

Pornind de la două cerințe precum: „Spune-mi despre animale.” și „Explică, în cinci propoziții, pentru un elev de clasa a III-a, cum se pregătesc rândunelele pentru plecarea în țările calde.”, elevii pot observa că o cerință clară produce un răspuns mai potrivit.

În acest fel, copiii exersează indirect formularea întrebărilor, precizarea informațiilor importante și exprimarea clară a unei sarcini – competențe valoroase nu numai în utilizarea AI, ci în orice situație de comunicare.

Integrarea AI la clasă trebuie să fie însoțită obligatoriu de educația pentru utilizarea responsabilă a tehnologiei. Elevii trebuie să înțeleagă treptat câteva principii esențiale:

- nu toate informațiile generate de AI sunt corecte;
- informațiile importante trebuie verificate;
- datele personale nu trebuie introduse în aplicații fără acordul unui adult;
- textele sau imaginile create de alte persoane nu trebuie prezentate drept creații proprii;
- AI poate oferi idei și sprijin, dar învățarea presupune gândire

și efort personal;
- tehnologia trebuie utilizată cu respect față de ceilalți.

Profesorul are astfel un nou rol important: acela de a forma nu doar competențe digitale, ci și discernământ digital.

Valoarea unei mobilități Erasmus+ se vede mai ales în modul în care experiențele dobândite sunt transferate în activitatea școlară. Participarea la cursul „AI in Education" mi-a oferit posibilitatea de a privi inteligența artificială nu doar ca pe o tehnologie nouă, ci ca pe un instrument care poate contribui la diversificarea procesului educațional.

Aplicațiile AI pot facilita pregătirea materialelor, diferențierea sarcinilor, realizarea resurselor vizuale, formularea feedbackului și dezvoltarea activităților interactive. În același timp, utilizarea lor presupune responsabilitate, selecție atentă și verificarea permanentă a informațiilor.

La nivelul ciclului primar, consider că introducerea AI trebuie realizată gradual, prin activități potrivite vârstei și întotdeauna sub îndrumarea cadrului didactic. Obiectivul nu este ca elevul să primească răspunsuri mai rapid, ci să învețe să pună întrebări mai bune, să compare informații, să verifice, să creeze și să gândească.

Experiența Erasmus+ „AI in Education" a reprezentat o oportunitate de dezvoltare profesională și, în același timp, un punct de plecare pentru identificarea unor noi modalități de integrare a tehnologiei în activitatea didactică.

Inteligența artificială poate deveni un partener valoros al profesorului atunci când este folosită cu discernământ, creativitate și responsabilitate. Ea poate economisi timp în pregătirea activităților, poate oferi noi forme de prezentare a informației și poate susține personalizarea învățării.

Cea mai importantă provocare rămâne însă pregătirea elevilor pentru o lume în care inteligența artificială va fi tot mai prezentă. Școala are responsabilitatea de a-i învăța nu doar să utilizeze aceste instrumente, ci să le utilizeze critic, etic și inteligent.

În acest context, programele Erasmus+ au un rol deosebit de important, deoarece facilitează accesul profesorilor la experiențe europene de formare și creează premisele transformării acestora în practici educaționale concrete, adaptate nevoilor elevilor și școlii contemporane.

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Inteligența artificială la proba audiției muzicale

De **Ana-Maria Pavel**, 28 octombrie 2026

Liceul de Arte Victor Giuleanu, Râmnicu Vâlcea (Vâlcea)



O explicație generată de inteligența artificială (IA) poate părea convingătoare înainte să verificăm dacă descrie muzica pe care o ascultăm. Ora de educație muzicală oferă un prilej de a exersa această verificare: elevul revine la înregistrare, caută un indiciu și decide cât poate susține prin el. Propun un demers pentru clasa a VII-a, construit în jurul resurselor Radio România Muzical și al unei întrebări accesibile oricărui profesor: pe ce se sprijină răspunsul elevului? Activitatea este prezentată ca propunere didactică, fără rezultate experimentale atribuite unei clase.

Ce înseamnă să asculți critic

A recunoaște titlul unei lucrări și a descrie un eveniment sonor sunt sarcini diferite. Pentru a explica o schimbare de timbru sau revenirea unui motiv, elevul trebuie să urmărească înregistrarea și să își organizeze observațiile. Bauer (2020) susține alegerea tehnologiei pornind de la rezultatele muzicale urmărite. În demersul propus, această idee se traduce printr-o alegere concretă: folosim ecranul pentru compararea explicațiilor, iar reluarea audio pentru examinarea dovezilor.

Cadrul DigCompEdu include selectarea resurselor, evaluarea și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor (Redecker, 2017). Pornind de aici, propun separarea a trei tipuri de răspunsuri. O observație despre repetiție se verifică prin audiție. Numele interpretului cere consultarea sursei. Emoția asociată muzicii exprimă o interpretare personală, care poate fi argumentată fără să devină răspuns unic. Profesorul îl ajută pe elev să recunoască tipul afirmației înainte de a-i cere dovada.

O afirmație care merită verificată

Resursele alese sunt Preludiul și fuga în do major pentru orgă de Dietrich Buxtehude, în interpretarea lui Marie-Claire Alain, și selecțiuni din Burghezul gentilom de Jean-Baptiste Lully, cu Le Concert des Nations, dirijat de Jordi Savall. Ambele înregistrări sunt disponibile în arhiva proiectului „Ascultă 5 minute de muzică clasică" (Radio România Muzical, f.a.-a, f.a.-b). Profesorul le ascultă în prealabil și selectează fragmente scurte, potrivite nivelului clasei, delimitând muzica de comentariul explicativ.

Pentru discuție poate fi construit enunțul: „Dacă aud mai multe linii muzicale simultan, înseamnă că sunt mai mulți interpreți". Acesta este un exemplu didactic intenționat problematic, formulat pentru analiză. Cazul orgii permite explicarea faptului că un singur instrumentist poate susține mai multe voci. Elevii verifică datele înregistrării și discută diferența dintre ceea ce percep și ceea ce deduc. Descrierea densității sonore nu stabilește, singură, numărul interpreților.

Inteligența artificială poate sprijini pregătirea materialului. Profesorul îi poate cere să propună două explicații despre repetiție și timbru, utilizând exclusiv informațiile furnizate, apoi verifică fiecare formulare. În clasă se precizează proveniența textului. Dacă profesorul adaugă deliberat o eroare pentru exercițiu, aceasta este etichetată ca exemplu construit; nu este prezentată drept greșeală reală a unui chatbot. Un răspuns oferit numai pe baza titlului nu dovedește analiza înregistrării utilizate.

Cum se construiește o explicație verificabilă

Prima audiție are loc înaintea afișării explicației. Elevii notează o observație proprie și un moment pe care ar dori să îl reasculte. Această ordine păstrează un reper al gândirii individuale, cu care poate fi comparat răspunsul formulat după discuție. Pentru început sunt suficiente descrieri precum „sunetul se menține” sau „ideea revine”; vocabularul de specialitate se precizează împreună cu profesorul.

Urmează lectura unei explicații scurte, pregătite de profesor cu sprijinul IA, și lucrul în perechi. Un elev caută pasajul relevant, celălalt verifică informația documentară; apoi schimbă rolurile. Fișa păstrează afirmația inițială, dovada găsită și formularea revizuită. Sunt acceptate răspunsurile care delimitează incertitudinea: „Pot descrie schimbarea auzită, dar nu pot identifica sigur instrumentul”. Profesorul poate oferi două reluări ale aceluiași fragment, fiecare cu un singur reper de ascultare, pentru a evita acumularea de cerințe.

Modelul de argumentare propus elevilor este simplu: „Susțin această idee deoarece, în pasajul indicat, se aude…”. Dacă afirmația privește interpretul, justificarea trimite la pagina înregistrării. Profesorul discută și situațiile în care două explicații rămân posibile. Scopul exercițiului este alegerea unei dovezi potrivite și revizuirea răspunsului atunci când aceasta o cere. Căutarea mecanică a unei greșeli ar limita activitatea la un joc de ghicit intenția profesorului.

O creație scurtă pentru verificarea ideii

Relația dintre afirmație și sunet poate fi explorată și prin creație. În Song Maker din Chrome Music Lab, elevii construiesc un motiv de patru pulsații și îl repetă cu o singură schimbare. Colegii ascultă cele două variante și explică ce s-a păstrat. Autorii arată apoi modificarea pe grilă. Experimentul permite confruntarea unei descrieri cu un produs controlabil de elev, fără a pretinde reconstituirea stilului baroc. Chrome Music Lab permite utilizarea experimentelor fără crearea unui cont și realizarea unor mici creații proprii (Chrome Music Lab, f.a.). Cu un singur laptop, motivele pot fi proiectate pe hârtie și introduse pe rând în aplicație.

Evaluarea și condițiile aplicării

Evaluarea formativă urmărește precizia observației, legătura dintre afirmație și dovadă și capacitatea de revizuire. Feedbackul poate indica exact pasul următor: „Ai identificat schimbarea; arată unde se produce” sau „Sursa confirmă interpretul; pentru repetiție avem nevoie de audiție”. La final, un fragment diferit, ales în prealabil de profesor, poate fi însoțit de cerința de a formula o observație justificată și o informație care necesită documentare. Comparația cu răspunsul inițial oferă indicii pentru continuarea învățării. O singură lecție nu permite atribuirea progresului utilizării IA.

În varianta propusă, interacțiunea cu IA este gestionată de profesor, fără introducerea datelor personale ale elevilor. Această alegere este compatibilă cu reperele UNESCO privind controlul uman, protejarea datelor și adecvarea utilizării la vârstă (Miao și Holmes, 2023). Instrucțiunile pot fi oferite și oral, iar răspunsurile pot fi formulate verbal sau în scris. Dacă accesul la internet se întrerupe, exercițiul de creație continuă prin voce sau percuție corporală. Materialul muzical rămâne identificat prin compozitor, titlu, interpret și sursă.

Concluzii

Ora de muzică poate oferi un exercițiu concret de verificare a informației: elevul confruntă o explicație cu un pasaj sonor și cu datele sursei. IA contribuie la pregătirea întrebărilor, iar profesorul organizează condițiile în care răspunsurile sunt examinate. Contribuția demersului propus este aducerea justificării în centrul audiției. Un răspuns incomplet, care își precizează dovezile și limitele, îi arată profesorului unde poate interveni pentru a dezvolta înțelegerea elevului.

Bibliografie și resurse

Bauer, W. I. (2020). Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music (ed. a 2-a). Oxford University Press. doi.org/10.1093/oso/9780197503706.001.0001

Chrome Music Lab. (f.a.). Song Maker. musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/

Miao, F., și Holmes, W. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO. www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

Radio România Muzical. (f.a.-a). Ascultă 5 minute de muzică clasică. Arhiva Buxtehude. www.romania-muzical.ro/5-minute/piese/piese-muzicale-pentru-elevi/2871/11/Buxtehude

Radio România Muzical. (f.a.-b). Ascultă 5 minute de muzică clasică. Arhiva Lully. www.romania-muzical.ro/5-minute/piese/piese-muzicale-pentru-elevi/2871/11/Lully

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Y. Punie (coord.). Publications Office of the European Union. doi.org/10.2760/159770

Resurse online consultate la 22 octombrie 2026. Pentru dezvoltarea modelului didactic și redactarea textului, s-a utilizat ChatGPT. Referințele bibliografice și resursele online au fost verificate.

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Inteligența artificială în educație. Evaluarea școlară. Petrică, doamna Preda și detectorul de IA

De **Olimpius Istrate**, 29 octombrie 2026

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației (Bucureşti)



Petrică a stat aseară până aproape de miezul nopții la eseul despre Unirea Principatelor. De data aceasta, l-a scris singur. A început de trei ori, a construit, a căutat în manual o dată pe care o uitase, a revizuit, a renunțat la câteva paragrafe întregi care nu-i mai plăceau și a refăcut încheierea de câteva ori înainte să-l încarce pe platforma clasei. Nu a ieșit un text strălucit, recunoaște, dar este al lui, cu frazele puțin prea lungi și cu o comparație pe care o auzise, cu o săptămână înainte, la ora de română.
Doamna Preda îl citește luni dimineață, în cancelarie, între două ore. De câteva luni, aproape fără să-și dea seama, și-a format un obicei: textele care i se par prea curgătoare, prea bine scrise, le trece printr-un detector online, ca să fie liniștită. Rezultatul apare în câteva secunde, pe fond roșu: „87% generat de IA”.
Este un număr precis, convingător. Doamna Preda se uită la el, apoi la text, apoi din nou la număr. Îl cunoaște pe Petrică. Știe că în septembrie predase un eseu luat de-a gata și mai știe că, de atunci, băiatul și-a făcut un obicei din a-și scrie propriile idei și nelămuriri pe o fișă înainte de a deschide orice asistent IA. Pe de altă parte, 87 nu e un procent mic, iar în spatele lui stă o tehnologie pe care ea nu o cunoaște.

Situația aceasta nu mai are nimic excepțional. Variante ale ei se petrec zilnic în București, în Botoșani, în Timișoara sau într-o școală la sat, oriunde temele au început să fie mai bune decât ar putea să le scrie elevii.

În acest articol, am adunat șapte situații similare, frecvente astăzi în școli. Pentru fiecare, propunem o cheie de interpretare pedagogică și câteva soluții posibile. Toate pornesc de la aceeași întrebare: *ce dovedește, de fapt, o notă?*

Situația 1. Procentul care acuză

Un detector pentru text generat cu inteligența artificială nu „recunoaște” amprenta IA așa cum recunoaștem noi scrisul de mână al unui elev pe care îl avem de trei ani. El calculează cât de previzibil este un text: cât de probabil era ca, după fiecare cuvânt, să urmeze exact cuvântul care urmează. Modelele de limbaj scriu foarte previzibil, pentru că aleg aproape mereu varianta cea mai plauzibilă. Paradoxul este că la fel scrie și un elev conștiincios, care folosește formulele învățate la școală, frazele „corecte” și structura cu introducere, cuprins și încheiere pe care i-am recomandat-o ani la rând. Cu cât a învățat mai bine să scrie „ca la carte”, cu atât seamănă mai mult, statistic, cu o mașină.

Limitele acestea sunt bine documentate în literatura științifică. Încă de acum trei ani, un grup de cercetători de la Universitatea Stanford a arătat că mai multe detectoare larg folosite clasificau drept generate de IA eseuri scrise de vorbitori nenativi de engleză, tocmai pentru că aveau un vocabular mai restrâns și construcții mai simple, și că aceleași detectoare puteau fi ocolite cu ușurință dacă i se cere asistentului IA să-și „îmbogățească” stilul (Liang et al., 2023). Altfel spus, instrumentul tinde să-i suspecteze pe cei care scriu simplu și să-i scape pe cei care știu să-l păcălească.

Pentru corectitudine, trebuie spus că tehnologia evoluează. Unii dintre marii furnizori de IA au început să introducă în textele generate un marcaj invizibil (*watermark*): modelul alege anumite cuvinte după o cheie secretă, iar cine deține cheia poate verifica, cu o probabilitate mult mai bună decât detectoarele obișnuite, dacă la scrierea unui text a contribuit acel model (Anthropic, 2026). Nici acest mecanism nu rezolvă însă problema profesorului. Recunoaște doar textele produse de modelul furnizorului respectiv, nu spune cât din lucrare îi aparține elevului, nu mai funcționează când textul e rescris și, deocamdată, nu este la îndemâna școlilor.

Rezultatul unui detector este, așadar, o probabilitate, nu o dovadă – acesta este un lucru important de ținut minte. Detectorul poate greși în două sensuri, iar fiecare greșeală are prețul ei. Un eseu generat care trece neobservat (un „fals negativ”, în limbajul specialiștilor) îl învață pe elev că poate fi evaluat pentru ce nu a făcut el, îi nedreptățește pe colegii care au muncit și validează în catalog o competență pe care elevul nu o are. Un elev care a scris singur și este acuzat pe nedrept, pe baza unui rezultat „fals pozitiv”, pierde altceva: încrederea că efortul lui contează și că profesorul îl vede cu adevărat. Lecția pe care o poate trage de aici, că nu merită să te chinui dacă tot vei fi bănuit, este exact opusul celei pe care vrea școala să i-o predea. Tocmai pentru că miza e mare în ambele cazuri, decizia nu poate fi lăsată pe seama unui procent.

Ce se poate face. Doamna Preda nu i-a spus nimic despre procent. L-a chemat pe Petrică în pauză și l-a rugat să-i povestească de ce a ales să înceapă eseul așa cum l-a început. Petrică a vorbit câteva minute, încurcat la început, apoi tot mai sigur; i-a spus ce paragraf tăiase și de ce, de unde luase comparația, a ezitat la o dată și a recunoscut că nu era sigur de ea. Conversația aceasta ne spune mai mult decât procentul din detector.

Un detector de IA poate fi, cel mult, un semnal care îndeamnă la o discuție, niciodată un verdict trecut în catalog. Reperele mai sigure rămân cele pe care profesorul le are deja: cunoașterea elevului și a felului în care scrie, ciornele, întrebările pe care și le-a pus, câteva minute de dialog.

Situația 2. Douăzeci și opt de eseuri și un singur autor

O doamnă profesoară de limba română corectează eseurile de la o clasă a IX-a. După al cincilea eseu, începe să recunoască tiparul: aceeași structură în trei argumente, aceiași conectori, aceleași începuturi de frază, aceleași formule de încheiere, același ton echilibrat și impersonal. Niciun eseu nu e greșit. În același timp, niciunul nu pare cu adevărat al cuiva. La sfârșit, are senzația că a corectat un singur elev de douăzeci și opt de ori. Nu știe ce note să pună și, mai ales, nu mai știe ce ar spune notele acelea despre fiecare dintre elevii ei.

Dilema ei nu este una izolată – potrivit OECD (2026), 72% dintre

profesorii din gimnaziu chestionați în studiul TALIS 2024 consideră că IA poate afecta integritatea academică, permițându-le elevilor să prezinte drept a lor o muncă ce nu le aparține. Merită însă să privim problema și dintr-un unghi pe care docimologia îl numește *validitate*. Spus simplu, o probă este validă atunci când măsoară ceea ce pretinde că măsoară. O notă la eseu este, în fond, o afirmație despre elev: „știe să construiască un argument". Dacă sarcina poate fi dusă la capăt fără gândirea pe care trebuia să o exerseze, afirmația din catalog devine falsă, oricât de impecabilă ar fi lucrarea. Chiar dacă doar unii elevi au apelat la IA, tema însăși nu mai poate spune mare lucru despre nimeni, nici măcar despre cei care au scris-o singuri.

De obicei, prima reacție este să comunicăm o regulă nouă: „la teme nu se folosește IA". Cercetători australieni în domeniul evaluării numesc astfel de măsuri schimbări *discursive*: depind de bunăvoința elevilor și nu pot fi verificate. Ei pledează pentru schimbări *structurale*, care modifică arhitectura sarcinii, astfel încât validitatea să fie intrinsecă, nu impusă prin reguli greu de aplicat (Corbin, Dawson și Liu, 2025).

Ce se poate face. Câteva schimbări mici pot muta centrul de greutate de pe produs pe drumul către el:

- partea cea mai importantă a lucrării, de exemplu teza și primul argument, se scrie în clasă; acasă, elevul o dezvoltă;
- tema pornește de la ceva ce s-a întâmplat doar în acea clasă: o dezbatere de marți, o întrebare rămasă fără răspuns, o lectură comentată împreună;
- alături de textul final, elevul predă produsele intermediare, de exemplu: întrebările pe care și le-a scris înainte de a apela la vreun instrument, o ciornă și câteva rânduri despre ce i s-a părut greu;
- când IA este permisă, se evaluează ce a făcut elevul cu răspunsul primit (ce a păstrat, ce a respins și de ce), nu răspunsul în sine.
- respins și de ce), nu răspunsul în sine.

Situația 3. Două coloane pentru două culoare

O profesoară de matematică de la gimnaziu pune față în față, pe o foaie, două coloane: în stânga, rezultatele de la temele pentru acasă; în dreapta, ce arată aceiași elevi în oră, la tablă sau la lucrarea de control. La cei mai mulți, coloanele seamănă, cu urcușurile și coborâșurile obișnuite. Însă pentru vreo treime dintre ei, temele sunt (prea) corecte, complete, frumos așezate în pagină, uneori rezolvate într-un mod pe care încă nu l-a predat. La tablă, aceiași elevi ezită, se blochează la o variantă ușor schimbată a unui exercițiu rezolvat perfect acasă și nu pot spune nici măcar de ce trebuie să aplice o anumită metodă. Profesoara bănuiește despre „cine" e vorba. Continuă totuși să le noteze temele la fel ca pe ale celorlalți, pentru că nu are niciun temei să facă altfel.

Reacțiile obișnuite (interzicerea IA la teme, scăderea ponderii lor în notă sau chiar renunțarea la teme) se aplică întregii clase și îi penalizează tocmai pe elevii ale căror teme sunt încă ale lor. Mai util este să schimbăm întrebarea – în loc de „cine a trișat?", ne putem întreba onest „ce mai dovedește tema aceasta și despre cine?".

Aici ne ajută o distincție veche, pe care o știm cu toții, dar pe care o uităm ușor în fața catalogului. Evaluarea *sumativă* trage linie la final și certifică prin notă ce a învățat elevul. Evaluarea *formativă* însoțește învățarea și o corectează din mers, prin feedback. Tema pentru acasă a fost, prin natura ei, mai degrabă un exercițiu decât un examen. Când o notăm ca pe un test, îi conferim o miză pe care nu o mai poate susține astăzi, iar miza aceasta îi împinge pe elevi să caute scurtături.

Ce se poate face. Un prim pas, la îndemâna oricărui profesor, este chiar exercițiul celor două coloane, făcut pentru fiecare unitate de învățare, care arată dacă și unde performanțele sunt diferite. De obicei, comparația scoate la iveală și sarcinile care pot fi rezolvate fără ca elevul să facă apel la abilitățile pe care trebuia să le exerseze. O astfel de sarcină poate fi reproiectată, astfel încât răspunsul să facă vizibil raționamentul utilizat pentru rezolvare: elevul explică în două rânduri de ce a ales metoda sau rezolvă și o variantă pe care și-o inventează singur.

Merită totuși să fim realiști: un asistent IA îi poate servi elevului nu doar rezolvarea, ci și explicația din spatele ei, la fel de curgătoare și de convingătoare. *O temă făcută integral acasă, în scris, nu mai poate garanta, singură, că raționamentul îi aparține elevului*. De aceea, o idee și mai bună este ca tema să-și primească „perechea" în clasă. A doua zi, elevul rezolvă în câteva minute, fără caiet, o variantă ușor modificată a unui exercițiu de acasă, sau pornește de la propriile greșeli din ultima lucrare. Dacă a înțeles cu adevărat ce a scris acasă, perechea din clasă va fi o simplă formalitate; dacă nu, profesorul află exact unde trebuie să reia explicația.

Apoi, temele pot primi mai degrabă feedback decât notă, iar nota se poate muta acolo unde elevul își arată gândirea în fața profesorului. Obiecția firească este „am 28 de elevi în clasă". Un răspuns realist este conversația scurtă, prin rotație – trei-cinci minute, cu doi-trei elevi pe oră, pe baza a două-trei criterii simple: explică de ce funcționează un pas, justifică alegerea făcută, se descurcă la o variantă ușor modificată. Într-un semestru, fiecare elev ajunge să treacă de câteva ori prin această scurtă discuție. Astfel, nota fiecăruia se apropie de nivelul lui real, iar profesorul are o imagine mai fidelă a clasei.

Situația 4. „Am folosit IA pentru…"

Un elev de clasa a XI-a predă un proiect despre poluarea râului din orașul lui. La final, pe ultimul rând, a scris cinstit: „Am folosit IA pentru structura lucrării și pentru verificarea datelor". Profesorul citește rândul acesta și rămâne cu pixul în aer. Să depuncteze? Regula clasei spunea doar, vag, că „lucrările trebuie să fie originale". Ceilalți colegi n-au scris nimic, deși e greu de crezut că niciunul nu a deschis un asistent IA.

Dacă profesorul depunctează folosirea declarată, le transmite tuturor elevilor, fără să vrea, că sinceritatea costă, iar data viitoare nu va mai declara nimeni nimic. Problema nu este elevul, ci lipsa unei reguli clare, anunțate dinainte. Fără ea, fiecare elev încearcă să ghicească care sunt așteptările profesorului, ce este permis și ce nu, iar elevul onest plătește pentru această ambiguitate.

Ce se poate face. Pentru fiecare sarcină, profesorul poate spune de la început cât și cum este permisă IA. Un instrument simplu, folosit deja în numeroase școli și universități, este scala de evaluare a utilizării IA (*AI Assessment Scale*), care descrie mai multe niveluri, de la sarcini în care IA nu are ce căuta până la sarcini în care folosirea ei este chiar obiectul învățării (Perkins, Roe și Furze, 2025). Scala are cinci trepte: fără IA; IA doar pentru idei și planificare; colaborare cu IA, în care elevul verifică și

modifică ce primește; folosirea IA în toată sarcina, sub controlul elevului; și explorarea creativă a IA, ca obiect al învățării. Ideea centrală nu ține de numărul de niveluri sau de complexitatea sarcinii, ci de gestul profesorului: alege nivelul în funcție de ce vrea să învețe elevul prin sarcina respectivă și îl anunță clar.

În spatele acestei idei stă o distincție tot mai prezentă în discuțiile despre evaluare, cea a „celor două culoare". Pe primul culoar se află evaluările făcute în clasă, sub ochii profesorului, în care școala certifică ce știe elevul. Pe al doilea se află sarcinile deschise, în care elevul învață tocmai să lucreze cu IA, iar folosirea ei este permisă explicit. Amândouă sunt necesare.

Declarația privind utilizarea IA de la final merită, la rândul ei, o formă mai elaborată decât un rând aruncat în grabă. Elevul poate răspunde la trei întrebări: ce am făcut eu, ce a făcut instrumentul și ce am schimbat după ce am citit ce mi-a propus. Răspunsurile acestea sunt deja un exercițiu de metacogniție, adică de reflecție asupra propriei învățări. Iar nota ar trebui să răsplătească, înainte de orice, ceea ce a adăugat elevul. Ca model, profesorul poate folosi chiar declarațiile pe care le cer astăzi revistele științifice autorilor lor; una dintre ele se găsește la finalul acestui articol.

Situația 5. Unul scrie, trei privesc

La geografie, clasa a VII-a lucrează pe grupe la un proiect despre o regiune a țării. Fiecare grupă are o singură tabletă. Elevul cel mai dezinvolt scrie cererile către asistentul IA, iar ceilalți trei citesc peste umărul lui și dau din cap. Posterele finale sunt impecabile și seamănă destul de mult între ele. La prezentare, în fiecare grupă, doi dintre membri pot doar să repete ce scrie pe poster; o întrebare simplă, puțin în afara textului, îi lasă fără cuvinte.

Lucrul în grup a fost dintotdeauna expus riscului ca unii să muncească și alții să se odihnească. Cu instrumentul AI, această „diviziune" a muncii se accentuează – gândirea se concentrează la cel care formulează cererile, iar ceilalți devin spectatori. Evaluarea care privește doar produsul final nu are cum să surprindă asta, iar rolurile clasice din proiectele de grup (liderul, secretarul, cel care prezintă) au fost gândite într-o vreme în care nimeni nu avea la îndemână un asistent capabil să facă singur o bună parte din treabă.

Ce se poate face. Rolurile se pot redefini în jurul gândirii, nu al sarcinilor administrative: cineva formulează întrebările înainte de orice căutare, altcineva verifică informațiile într-o a doua sursă, un al treilea caută ce lipsește sau ce e greșit în răspunsul primit, iar un al patrulea propune, argumentat, ce intră în lucrare și ce nu, urmând ca grupul să decidă împreună. Rolurile se rotesc de la un proiect la altul. Fiecare membru consemnează, la final, ce a adus el lucrării și de ce.

Evaluarea trebuie, în plus, să facă distincția între calitatea produsului comun și contribuția fiecărui membru. Pentru a doua, un instrument simplu este o întrebare adresată, la prezentare, celui care a vorbit cel mai puțin: „De ce ați ales să puneți asta pe poster și nu altceva?".

Situația 6. Profesorul care notează cu IA

Sfârșit de semestru. Un profesor are de corectat aproape 140 de lucrări, de la cinci clase, iar mediile trebuie încheiate până vineri. Un coleg îi arată cum poate fotografia o lucrare și o încărca într-un asistent IA, alături de barem, ca să primească în câteva secunde o notă propusă și un comentariu politicos, lung și atent formulat. Tentația este de înțeles; epuizarea profesorilor dedicați nu e o figură de stil.

Scena aceasta oglindește, aproape perfect, situația elevului care își deleagă tema. OECD (2026) o formulează, pe scurt, astfel: algoritmii pot sugera, profesorii trebuie să decidă; evaluarea nu ar trebui externalizată către IA. Miza depășește riscul de eroare, deși erorile există și au consecințe nedorite. Corectarea este momentul în care profesorul dă un verdict, dar și cel în care află ce au înțeles elevii, unde s-au împotmolit, ce trebuie reluat la ora următoare.

Regulamentul european privind inteligența artificială merge în aceeași direcție: sistemele folosite pentru evaluarea rezultatelor învățării sunt considerate cu risc ridicat și trebuie să permită o supraveghere umană efectivă, adică un om care înțelege rezultatul propus și îl poate respinge. Aceste obligații se aplică, potrivit modificărilor convenite la nivelul UE în 2026, de la 2 decembrie 2027. Ele vizează în primul rând sistemele concepute special pentru evaluare, nu fiecare profesor care deschide un asistent de uz general, dar direcția este limpede: o notă care contează pentru viitorul unui elev trebuie să aibă în spate o judecată umană. Apoi, lucrările elevilor conțin date personale, iar încărcarea lor într-un instrument public ridică, la rândul ei, întrebări legate de respectarea GDPR.

Ce se poate face. IA poate ajuta în evaluare și notare, cu condiția să rămână în rolul de asistent. Poate semnala, de pildă, greșelile care se repetă la toată clasa, poate propune o primă formă de feedback pe care profesorul o citește și o corectează, poate verifica dacă profesorul a aplicat baremul la fel de la prima lucrare până la ultima. Profesorul este cel care decide nota și și-o asumă. Și încă un lucru, nu mai puțin important: dacă le cerem elevilor să declare cum au folosit IA, este firesc să le spunem și noi cum am folosit-o atunci când i-am evaluat.

Situația 7. „IA mi-a zis că tema este foarte bună"

După ce își primește lucrarea corectată, o elevă de clasa a IX-a vine să conteste nota. Nu e obraznică, ci este sincer nedumerită: „Am verificat-o cu IA înainte să o predau și mi-a zis că e foarte bună." Și chiar așa a fost. Asistentul i-a lăudat structura, i-a „șlefuit" două fraze și i-a spus că argumentele sunt convingătoare. Profesoara i-a dat un 7, pentru că argumentul principal nu răspundea, de fapt, la cerință.

Discuția alunecă repede spre cât de fiabil este instrumentul, însă problema adevărată este alta: eleva nu are toate criteriile la îndemână. Nu știe după ce se recunoaște un argument bun, deci nu poate judeca niciun feedback, nici pe cel al algoritmului IA, nici pe cel al doamnei profesoare. Pentru ea, ambele sunt simple verdicte venite din afară, iar cel mai convenabil tinde să îi pară și cel mai credibil.

Tendința asistenților IA de a-și flata utilizatorul face problema și mai greu de văzut. Cercetătorii o numesc *sycophancy*, termen pe care l-am putea traduce prin complezență sau chiar lingușire. Modelele antrenate pe baza preferințelor exprimate de oameni învață că răspunsurile care confirmă ce crede deja utilizatorul sunt mai bine primite, uneori chiar în dauna adevărului (Sharma et al., 2024). Un elev care întreabă „e bună lucrarea mea?" primește, de multe ori, exact răspunsul pe care îl speră.

Capacitatea care îi lipsește elevei are un nume în literatura despre evaluare: *judecata evaluativă*, adică puterea de a decide singur cât de bună este o lucrare, proprie sau a altcuiva (Tai et al., 2018). Ea

nu vine de la sine, odată cu vârsta. Se formează, lucrare cu lucrare, atunci când elevul vede exemple, discută criterii și încearcă să le aplice.

Ce se poate face. O activitate simplă: elevii primesc propria ciornă împreună cu feedbackul aferent generat de IA și îl judecă după criteriile clasei. Ce observație este adevărată? Ce este doar laudă? Ce n-a observat deloc instrumentul? Apoi clasa își stabilește un scurt protocol: când e firesc să ceri feedback inteligenței artificiale și ce faci după aceea (notezi ce ai schimbat și de ce, ce ai respins și de ce). Criteriile încetează astfel să fie „secretul profesorului" și devin un reper al elevului.

Ce evaluăm: produsul final sau procesul de învățare?

Doamna Preda a închis fereastra detectorului și nu a mai deschis-o de atunci. Eseul lui Petrică a primit o notă pentru ce era: un text muncit cinstit – cu stângăcii, cu o dată greșită și cu o comparație foarte bună, care dădea o nouă perspectivă.

Cele șapte situații au un fir comun. Când produsul final poate fi generat în câteva secunde, nu mai spune mare lucru despre proces și despre elev. Evaluarea trebuie să se mute, inevitabil, pe drumul prin care produsul a fost construit: întrebările pe care și le-a pus elevul, ciornele, deciziile, felul în care își susține ideile cu voce tare. Schimbarea aceasta nu cere tehnologii noi, ci o pedagogie atentă și câteva reguli clare, valabile la fel pentru elevi și pentru profesori. Și nu poate fi delegată: judecata profesorului rămâne singura care determină că Petrică a scris eseul cu efort personal, chiar și atunci când un detector automat de IA susține contrariul.

În articolul „*Inteligența artificială în educație. Semnul de pe frunte*", vorbeam despre *Bildung*, formarea de sine prin care un om devine ceea ce are potențialul să devină. Evaluarea are și ea un loc în această formare, poate cel mai important. Nu nota din catalog, ci evaluarea pe care Petrică învață să o facă asupra propriei munci: să-și recitească eseul și să știe, fără detector și fără laudele vreunui asistent, dacă a spus ce a vrut să spună și dacă a spus-o bine. Un elev care a învățat să se autoevalueze nu mai are nevoie să fie verificat la fiecare pas.

Pentru cei care decid în sistemele de educație, situațiile acestea sugerează câteva direcții:

- ghiduri care spun limpede cum se declară folosirea IA în temele elevilor și în evaluările profesorilor, în locul interdicțiilor generale;
- formarea profesorilor în proiectarea sarcinilor și în evaluarea orală, nu în detectarea textelor generate;
- prudență față de folosirea detectoarelor ca probă în situații disciplinare;
- o reflecție serioasă asupra rolului temei pentru acasă și asupra locului evaluării formative în notare.

Două întrebări pentru mâine

Dacă fiecare temă pe care o dăm ar putea fi rezolvată perfect de un asistent IA, care dintre temele noastre ar mai merita date? Și ce afirmăm, de fapt, despre un elev atunci când îi trecem o notă în catalog?

O notă este o apreciere, o promisiune, o predicție pe care școala o face despre un elev, în fața lui și a celorlalți. Astăzi, mai mult decât oricând, merită să ne asigurăm că în spatele ei se află ceea ce știe și poate face elevul cu adevărat.

Bibliografie selectivă

1. Anthropic. (2026, 14 august). Claude's text watermark. https://www.anthropic.com/news/claude-text-watermark
2. Corbin, T., Dawson, P., & Liu, D. (2025). Talk is cheap: Why structural assessment changes are needed for a time of GenAI. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1–11. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2503964
3. Istrate, O. (2026, 14 septembrie). Inteligența artificială în educație. Semnul de pe frunte. Petrică, doamna Preda și testul oglinzii. În: *Tribuna învățământului*. https://tribunainvatamantului.ro/opinie-de-olimpus-istrate-despre-inteligenta-artificiala-in-educatie-semnul/
4. Liang, W., Yuksekgonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. Patterns, 4(7), 100779. https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779
5. OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The State of Teaching. TALIS, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en
6. OECD. (2026). OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html
7. Perkins, M., Roe, J., & Furze, L. (2025). Reimagining the Artificial Intelligence Assessment Scale: A refined framework for educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 22*(7), e1707. https://doi.org/10.53761/rrm4y757
8. Regulamentul (UE) 2024/1689 al Parlamentului European și al Consiliului din 13 iunie 2024 de stabilire a unor norme armonizate privind inteligența artificială. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, L, 12.7.2024. http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj
9. Sharma, M., Tong, M., Korbak, T., Duvenaud, D., Askell, A., Bowman, S. R., et al. (2024). Towards understanding sycophancy in language models. International Conference on Learning Representations (ICLR 2024). https://arxiv.org/abs/2310.13548
10. Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. Higher Education, 76(3), 467–481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

Note:

Petrică și doamna Preda sunt personaje-tip, fără corespondent real; folosesc aceste nume de ani buni în exemplele pentru studenții mei și în cursurile pentru profesori de pe platforma iTeach.

În pregătirea acestui material, am utilizat instrumente de inteligență artificială generativă pentru căutarea și verificarea surselor și ca sprijin la redactarea unei prime versiuni, pornind de la ideile mele. Am revizuit și rescris textul, am selectat formulările și am verificat fiecare citare la sursa primară. Îmi asum întreaga responsabilitate editorială pentru conținut, concluzii și orice erori rămase. Această declarație este făcută în conformitate cu obligațiile de transparență prevăzute la articolul 50 din Regulamentul UE privind inteligența artificială și cu Codul de practică al Comisiei Europene privind marcarea și etichetarea conținutului generat de IA (publicat la 10 iunie 2026).

***

Acest text a apărut prima oară în Tribuna Învățământului: https://tribunainvatamantului.ro/evaluarea-elevilor-era-ia-opinie-de-olimpius-istrate/

Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.



iTeach: Experiențe didactice

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experientedidactice