



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 175 / MARTIE 2026

175

Quo vadis, domnule Trandafir?!

| **CARMEN-CRISTINA POPA**

Portofoliul profesional al cadrului didactic: un instrument necesar, o soluție deja disponibilă

| **MIHAELA PREDA**

Strategii didactice inovative de redescoperire a misiunii profesorului de română prin cercurile metodice

| **ALINA PANAIT**

Evaluarea randamentului școlar

| **RALUCA MIHAELA MARINESCU**

Fenomenul de bullying și de cyberbullying. Strategii de intervenție la nivelul grupului de elevi

| **NELA-IONELA BALICA**

L'amour est un oiseau rebelle. Documente autentice ca texte preliminare în învățarea limbii franceze

| **MARIA ELENA GORBAN**

Puterea poveștii și a imaginației

| **DANIELA BODEAN & CLAUDIA UNGUREANU**

Valoarea instructiv-educativă a povestirilor, repovestirilor și a poveștilor create

| **MIHAELA FAUR**

Fundamente epistemologice și arhitecturi pedagogice pentru modelarea proceselor creative în învățământul primar: perspectiva metodei C.R.E.A.T.I.V.

| **CLAUDIA BÎRGĂOANU**

Managementul clasei de elevi din perspectivă normativă. Pedepse și recompense

| **SIMONA FLORINA AFALTER**

Studiu privind stilurile de învățare la școlarul mic

| **FLAVIA RUCSĂNDIOIU**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experientedidactice

Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" aduce în prim plan experiența și expertiza cadrelor didactice.

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

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

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

conf.univ.dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru
Formarea Profesorilor)
Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT – socialit.ro)

lect.univ.dr. Oana GHEORGHE (Universitatea Națională de Arte București, Departamentul
pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona VELEA (Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru
Pregătirea Personalului Didactic)
dr. Alexandra ARAMĂ (Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul
Educației și Formării Profesionale – ANPCDEFP)

PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Quo vadis, domnule Trandafir?!

De **Carmen-Cristina Popa**, 9 martie 2026

Scoala Gimnazială, Drăganu (Argeș)



Învățământul contemporan pare să se îndepărteze tot mai mult de menirea sa esențială, transformându-se într-o veritabilă piață a imaginii, unde aparența ajunge să conteze mai mult decât conținutul. Școala, odinioară spațiu al reflecției, al formării caracterului și al acumulării culturii autentice, riscă să devină o vitrină atent decorată, menită să impresioneze privirea, nu să hrănească mintea. Într-o epocă dominată de vizual și de nevoia constantă de validare, activitățile educaționale au devenit dependente de fotografii, postări și prezentări spectaculoase, menite să demonstreze „performanța” instituției sau implicarea elevilor, sfârșind, astfel, prin a se confunda vizibilitatea cu valoarea, iar profunzimea cu impactul de moment. Un proiect nu mai este apreciat pentru ideile pe care le dezvoltă sau pentru gândirea critică pe care o stimulează, ci pentru cât de bine arată într-o imagine și cât de repede poate fi consumat de public. Această modă a transformării educației într-un spectacol vizual este, după părerea mea, inconsistentă și superficială.

Educația nu se construiește în cadre perfecte, ci în procese lente, uneori invizibile: în efortul intelectual, în dialog, în îndoială și în greșeală. Cultura nu se formează prin afișare, ci prin interiorizare. A reduce învățământul la o succesiune de imagini „reuite” înseamnă a ignora tocmai esența lui – formarea profundă a individului. Această orientare spre imagine riscă să creeze o iluzie a educației, un décor frumos în spatele căruia deseori se ascunde lipsa de substanță, un décor în care elevii sunt învățați să pară implicați, nu să fie implicați; să producă efect, nu sens. Astfel, școala devine un spațiu al reprezentării, nu al autenticității. Adevărata educație nu are nevoie de filtre sau de cadre atent alese pentru a exista. Ea se justifică prin ceea ce lasă în urmă: gândire critică, repere culturale solide și capacitatea de a înțelege lumea dincolo de suprafața ei. Fără o reîntoarcere la aceste valori, învățământul riscă să rămână doar o imagine frumoasă – dar goală.

Școala românească resimte astăzi, poate mai acut ca oricând, nevoia de a se întoarce la modelul dascălului autentic, a unui domn Trandafir. Nu ca figură idealizată a trecutului, ci ca reper moral și pedagogic, într-o lume educațională tot mai preocupată de forme, statistici și aparențe. Un domn Trandafir care nu impresionează prin gesturi spectaculoase și nici printr-o prezență ostentativă în spațiul public, ci prin figura sa de dascăl „nevăzut” în exterior, dar profund simțit în interiorul fiecărui copil care îi trece prin mâini. Un domn Trandafir a cărui forță nu stă în discursuri grandioase sau în metode inovatoare afișate, ci în discreția muncii zilnice, în seriozitatea cu care își asumă misiunea și în respectul profund față

de elevi. Un domn Trandafir care nu se limitează la a transmite cunoștințe ce pot fi luate azi de oriunde, ci este preocupat de aprofundarea lor și de a forma caractere, care nu-i învață pe elevi doar să scrie și să citească sau să reproducă ad litteram noțiuni, ci să le înțeleagă și, în plus, îi învață să fie oameni, să prețuiască munca, cinstea și demnitatea. Un domn Trandafir a cărui autoritate nu vine din frică, ci din exemplul personal, din echilibrul dintre fermitate și blândețe.

În contrast cu realitatea actuală, în care dascălul este adesea evaluat prin rezultate cuantificabile sau prin vizibilitate, figura domnului Trandafir ar trebui să fie permanent prezentă, reamintind că adevărata educație se măsoară în urme lăsate în suflet, în caractere solide, capabile de a gândi pe baza informației, nu în rapoarte sau imagini. Că profesorul nu trebuie să caute recunoaștere, ci să o merite din plin, prin impactul profund asupra elevilor săi. Reîntoarcerea la un astfel de model nu înseamnă refuzul modernității, ci recuperarea esenței. Școala românească are nevoie de dascăli care să creadă în puterea formativă a educației, care să își trăiască profesia ca vocație, nu ca simplă funcție.

Astăzi, în ciuda aparențelor și a discursului tot mai dominat de cifre, reforme grăbite și imagine, mai există totuși dascăli regăsiți în figura domnului Trandafir, oameni pe care nu îi unește vârsta, ci vocația. Nu se văd mereu în prim-plan, nu fac zgomot și nu se revendică drept modele, dar sunt prezenți acolo unde educația contează cu adevărat: în clasă, în relația vie cu elevii, în efortul zilnic de a păstra sensul profund al școlii. Acești dascăli duc o luptă tăcută pentru a menține un echilibru între misiunea lor fundamentală, aceea de a forma oameni, de a cultiva minți și caractere, de a transmite valori, și pretențiile superficiale ale unui sistem care cere rezultate rapide, vizibile, cuantificabile și ușor de expus. Între rapoarte, proiecte formale, platforme și obligația de a „demonstra” constant că educația se întâmplă, dascălul autentic încearcă să facă față modernismului, fără a pierde însă esențialul. Se adaptează noilor cerințe cu dificultate și chiar cu stângăcie, conștient fiind că educația nu se face prin spectacol, ci prin consecvență, răbdare și dăruire. El știe că adevărata formare nu se vede imediat și nu poate fi ambalată în imagini sau statistici. De multe ori, munca sa rămâne nevăzută, iar efortul, neapreciat. Într-un sistem care pare să răsplătească mai degrabă conformarea decât vocația, el alege să reziste prin fidelitate față de elevi. Însă această rezistență are un cost. Oboseala, frustrarea și sentimentul de marginalizare se acumulează, iar pasiunea care l-a adus cândva la catedră este pusă constant la încercare.

Întrebarea care se ridică, inevitabil, este una dureroasă: cât timp va mai putea supraviețui această tipologie de dascăl într-un sistem care pare să nu mai aibă răbdare cu profunzimea? Dacă școala va continua să privilegieze forma în detrimentul fondului, există riscul ca toți acești „domni Trandafiri” ai prezentului să devină excepții tot mai rare sau să fie împinși la tăcere. Iar odată cu ei, să se piardă tocmai acea dimensiune umană a educației fără de care școala nu mai poate fi un spațiu al formării, ci doar unul al instruirii, deseori superficiale. Supraviețuirea lor depinde, în fond, de capacitatea sistemului de a-și aminti de ce există acești dascăli: pentru copii și pentru oameni, nu pentru aparențe... și de voința sa de a le valoriza munca. Dar oare se mai vrea valoare într-un sistem care a demonstrat constat că are nevoie de exponenți sociali lipsiți de gândire importantă și care pot fi manipulați cu ușurință?! Poate că această întrebare nu ar trebui pusă sistemului, ci ar trebui să ne-o punem cu toții, onest, dacă avem pretenția de a ne defini un

viitor important, căci viitorul nu se construiește urlând haotic pe străzi, ci pornind de la formarea însăși a unei individualități solide.

Portofoliul profesional al cadrului didactic: un instrument necesar, o soluție deja disponibilă

De **Mihaela Preda**, 11 martie 2026

Fundația Națională pentru Dezvoltare Comunitară (Iași)



Articolul pornește de la o întrebare practică: cum poate fi documentată, în mod credibil și eficient, competența profesională a unui cadru didactic? Răspunsul propus este portofoliul profesional – și, în particular, portofoliul digital. Sunt prezentate componentele sale esențiale, avantajele formatului digital și un model funcțional deja existent în sistemul românesc de învățământ: platforma iTeach, dezvoltată de Institutul pentru Educație (București) în parteneriat cu Social IT.

Cuvinte-cheie: portofoliu profesional, cadru didactic, dezvoltare profesională continuă, portofoliu digital, iTeach

1. O problemă reală: cum documentăm competența didactică?

Evaluarea unui cadru didactic se lovește, în mod constant, de o dificultate fundamentală: activitatea pedagogică este complexă, multidimensională și greu de surprins prin instrumente unidimensionale — un calificativ anual, un raport de inspecție sau o fișă de autoevaluare. Niciuna dintre aceste forme nu reușește, singură, să ofere o imagine fidelă a ceea ce face un profesor bun: cum își proiectează predarea, cum răspunde nevoilor elevilor săi, cum se dezvoltă profesional în timp, cum contribuie la comunitatea școlară și la cea profesională mai largă.

Această limitare nu este specifică sistemului românesc. Ea a generat, în literatura internațională de specialitate, un consens tot mai larg în favoarea portofoliului profesional ca instrument de documentare integratoare a competenței didactice. Portofoliul nu înlocuiește celelalte forme de evaluare, ci le completează esențial: adaugă perspectiva longitudinală, reflexivă și narativă, fără de care orice evaluare rămâne parțială.

2. Ce conține un portofoliu profesional relevant?

Un portofoliu profesional bine construit acoperă cinci domenii complementare, care împreună formează o imagine coerentă a activității didactice:

Pregătirea profesională — diplome, certificate de formare continuă, credite profesionale, participări la conferințe, mobilități internaționale. Această secțiune este mai mult decât o listă de

documente: ea poate include și o declarație de filozofie profesională, care oferă coerență întregului portofoliu și răspunde la întrebarea esențială — de ce face cadrul didactic ceea ce face?

Activitatea la clasă — planuri de lecție, proiectări de unități de învățare, instrumente de evaluare, rapoarte de observare colegială sau de inspecție, reflecții ale profesorului asupra propriei practici. Selectarea și comentarea acestor artefacte este, în sine, un act de autoevaluare sistematică.

Materialele didactice realizate — fișe, teste, prezentări, resurse educaționale digitale (aplicații interactive, simulări, jocuri didactice), articole publicate în reviste de specialitate. Publicarea materialelor în reviste cu acces deschis și ISSN este preferabilă circulației informale, deoarece conferă verificabilitate și atribuire clară autorului.

Evoluția în carieră — grade didactice, funcții deținute, participare la proiecte, premii și distincții, contribuții la elaborarea de documente curriculare, activitate de cercetare pedagogică.

Activitățile educative și de management al clasei — proiecte extracurriculare, parteneriate cu familia și comunitatea, participare la olimpiade și concursuri, strategii de gestionare a comportamentului, exemple de comunicare cu părinții.

3. De ce formatul digital este răspunsul potrivit

Dacă portofoliul rezolvă problema documentării integratoare, formatul digital rezolvă problemele practice ale portofoliului clasic: volumul, accesibilitatea, actualizarea și verificabilitatea.

Un portofoliu digital poate fi consultat oricând și de oriunde, poate include conținut multimedia (înregistrări ale lecțiilor, prezentări interactive, resurse digitale), poate fi actualizat în timp real și poate fi structurat cu secțiuni publice — vizibile în comunitatea profesională — și secțiuni cu acces restricționat, pentru documente personale sau situații școlare. Această flexibilitate îl face potrivit atât pentru uz formativ (reflecție și dezvoltare continuă), cât și pentru uz sumativ (evaluări instituționale, examene de grade didactice).

Metodologia-cadru elaborată de Ministerul Educației, supusă consultării publice și prevăzută să intre în vigoare din anul școlar 2027-2028, recunoaște explicit posibilitatea realizării și păstrării portofoliului în format digital. Contextul este, prin urmare, favorabil: nu mai este vorba de a convinge că portofoliul digital este o opțiune legitimă, ci de a identifica soluțiile funcționale deja disponibile.

4. Un model care există deja: platforma iTeach

Platforma iTeach (www.iteach.ro / www.suntprofesor.ro), dezvoltată de Institutul pentru Educație (București) în parteneriat cu Social IT, oferă tocmai această soluție. Construit pe principiul că formarea continuă depășește cursurile formale și include schimbul colegial de experiență, cercetarea pedagogică, publicarea de articole și resurse, programul iTeach a creat un ecosistem digital integrat în care portofoliul profesional nu este o acțiune punctuală, ci un proces continuu.

Portofoliul accesibil în contul fiecărui utilizator (*Resursele mele* — *Portofoliu: profilul meu*) reunește:

- **Articole** publicate pe blogul personal sau în reviste educaționale partenere cu ISSN (publicare gratuită,

verificabilă online, fără nevoie de adeverințe);

- **Resurse educaționale digitale** înregistrate și validate, disponibile public pe digitaledu.ro, cu posibilitatea omologării la Minister sau Inspectorat;
- **Certificate de cursuri** absolvite pe platformă, accesibile direct în secțiunea dedicată;
- **Anunțuri de activități** publice și profesionale, județene sau naționale;
- **Consemnarea activității la clasă**, prin instrumente similare unui jurnal profesional.

Un element distinctiv este sistemul de puncte iTeach — un indicator al participării active în comunitatea de practică, acumulat prin implicare reală: publicare de resurse și articole de calitate, actualizarea profilului, interacțiunea cu materialele colegilor. Punctele nu măsoară doar acumulări formale, ci reflectă vizibilitatea și contribuția fiecărui cadru didactic în comunitate.

5. O oportunitate de politică educațională

Componentele portofoliului prevăzute în metodologia ministerială — date de identificare profesională, activitate didactică, activități complementare, management al clasei, evoluție în carieră — se suprapun în mod direct cu ceea ce oferă deja platforma iTeach. Aceasta nu este o coincidență, ci o confirmare a faptului că instrumentele dezvoltate în practica platformei au anticipat, în bună măsură, direcțiile reglementării instituționale.

Adoptarea unui cadru metodologic național reprezintă, în acest context, mai mult decât o cerință birocratică: este o oportunitate de a valorifica infrastructura digitală existentă, de a reduce birocrăția asociată adeverințelor și dovezilor, și de a consolida, la scară sistemică, o cultură a portofoliului profesional bazată pe transparență, acces deschis și reflecție autentică.

Concluzie

Portofoliul profesional răspunde unei nevoi reale a sistemului de învățământ: aceea de a evalua competența didactică în toată complexitatea ei. Formatul digital îi amplifică utilitatea. Iar platformele cu acces deschis, precum iTeach, demonstrează că această soluție nu trebuie construită de la zero — ea există, funcționează și poate fi recunoscută instituțional. Rămân de valorificat această convergență între practica existentă și cadrul de reglementare în curs de elaborare.

Bibliografie

Istrate, O. (2011). Repere ale inovării educaționale: programul iTeach pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. iTeach: Experiențe didactice, 9. <https://iteach.ro/experiencedidactice/repere-ale-inovarii-educationale-programul-iteach-pentru-dezvoltarea-profesionala-continua-a-cadrelor-didactice>

*** (2021). iTeach: argument, rol asumat, impact. <https://iteach.ro/argument.html>

*** (2026). Elaborarea și gestionarea portofoliului profesional al cadrului didactic. Educatia-Digitala.ro: <https://educatia-digitala.ro/elaborarea-si-gestionarea-portofoliului-profesional-al-cadrului-didactic/>

Editor iTeach (2026). Elaborarea și gestionarea portofoliului profesional al cadrului didactic. Institutul pentru Educație

(București).

<https://edict.ro/elaborarea-si-gestionarea-portofoliului-profesional-al-cadrului-didactic/>

Istrate, O. (2011). Repere ale inovării educaționale: programul iTeach pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. iTeach: Experiențe didactice, 9. <https://iteach.ro/experiencedidactice/repere-ale-inovarii-educationale-programul-iteach-pentru-dezvoltarea-profesionala-continua-a-cadrelor-didactice>

Preda, M. (2026). Portofoliul profesional al cadrului didactic: fundamente teoretice și aplicații practice. Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație (iEdu). <https://revistaprofesorului.ro/portofoliul-profesional-al-cadrului-didactic-fundamente-teoretice-si-aplicatii-practice/>

*** Educatia-Digitala.ro (2026). Elaborarea și gestionarea portofoliului profesional al cadrului didactic. <https://educatia-digitala.ro/elaborarea-si-gestionarea-portofoliului-profesional-al-cadrului-didactic/>

Strategii didactice inovative de redescoperire a misiunii profesorului de română prin cercurile metodice

De **Alina Panait**, 12 martie 2026

Școala Gimnazială George Emil Palade, Buzău (Buzău)



Profesorul de română este mereu la datorie. Dar această datorie profesională el o ridică la nivel de artă, transformând-o în misiune: misiunea de a dăruir zâmbete, de a construi caractere frumoase prin intermediul textelor literare, modele vii pentru elevi, misiunea de a transforma rutina în motivație și dorință continuă de redescoperire, de reinventare a stilului didactic, de a construi punți între limbă și literatură, între memorie și gândire logică, între simțire, trăire autentică și abstractizare. Toate acestea devin amprente vii în sufletul și în mintea copilului de azi, adultului de mâine. Atunci când această misiune este asumată, cu siguranță prinde contur pe termen lung, dăinuind în timp. Profilul profesorului de Limba și literatura română l-am descoperit în primul rând la profesorii mei de gimnaziu și de liceu, fiind completat de cel al profesorilor universitari. Deși am o experiență considerabilă în învățământ, peste 30 de ani, revăd cu ochii minții și re trăiesc cu emoție lecțiile de viață descoperite în cadrul orelor de română. Cum pot fi diseminate și transformate în exemple vii aceste lecții de viață? O modalitate potrivită o reprezintă și întâlnirile de suflet de la nivelul centrelor metodice, așa - zisele cercuri pedagogice.

Depășindu-se limita acelor lecții demonstrative, în care parcă totul

ieșea perfect, pierzându-se emoția și elementul de spontaneitate al elevilor, cercurile pedagogice au introdus succesiv elemente de noutate și de originalitate, prin diversitatea tipurilor de activități.

Voi consemna câteva impresii de suflet în urma participării în calitate de responsabil al Centrului metodic II – Școala Gimnazială „George Emil Palade”, Buzău, la activitățile unui colegiu drag sufletului meu, Colegiul Național Pedagogic „Spiru C. Haret”, Buzău.

Paleta activităților a stat sub semnul armonizării gândurilor, trăirilor, într-o împletire măiestrită și profesionistă a tipurilor de activități specifice nivelului gimnazial și liceal. Am perceput aceste activități ca niște interferențe de suflet și de minte, trăite și simțite în spiritul emoțiilor autentice, pure, care ne definesc. Am regăsit oameni dragi, buni profesioniști, adevărate modele de dăruire profesională care ne-au încântat cu TOT!

Îmi năvălesc cuvintele în minte și se împletesc cu emoțiile pe care le re trăiesc iar și iar, rememorând secvențe din activitatea de astăzi. De la cuvântul de deschidere, cald, primitiv, dar plin de solemnitate blândă, pot spune, până la momentele finale, de teatru școlar și de recitări sau de interpretare vocală sau instrumentală, totul a fost sublim. Am remarcat liantul fin, artistic între momentele de transmitere a unor informații, concepte, intervenții didactice și sugestii metodologice sub semnul creativității. Fiecare clipă a fost ca o mângâiere, ca o atingere cu „aripă de înger” pe sufletul, obosit, zdrobit uneori și parcă a fost ca un balsam care l-a vindecat. Cred că toți cei prezenți au prins aripi, au învățat să zboare cu mai mult curaj. Avem curaj în acest context al schimbărilor educaționale când trebuie să întindem aripile și pentru a proteja educația, dar și pentru a ne depăși limitele.

Prezentarea tematică „Importanța memorizării ca practică sistematică a limbajului oral” realizată de doamna prof. dr. I. C, directoarea colegiului, a pornit de la o provocare, pretext pentru prezentarea unor aspecte din timpul cercetării privind memorarea, instrument al formării culturii generale și al interiorizării valorilor. Am descoperit împreună că memorizarea poate reprezenta o sursă inepuizabilă a cunoașterii, reprezentând baza formării și dezvoltării continue a gândirii. Nu este demodat să învățăm poezii. În felul acesta, rămânem și noi tineri, ne antrenăm memoria și gândirea și îi provocăm și pe elevii noștri. Avem această datorie în contextul tehnologizării de a le ține mintea trează, vie, aprinsă ca „mugurii aprinși”, așa cum spunea Tudor Arghezi. „Ești ca un pom cu mugurii aprinși. Lasă-ți ramurile să pornească”. (Lumina)

Intervenția sub semnul artei a doamnei L. S. a emoționat de fiecare dată, atât prin intermediul modalității empatice de exprimare, cât și prin interpretările elevelor. A fost ca un itinerariu liric, interferând cu accentele grave sau suave ale vocilor elevelor care au interpretat piese muzicale pe versuri din poezi celebri. Sufletele s-au aprins, mințile s-au înviorat, fețele s-au luminat, iar chipurile profesorilor prezenți la activitate trădau emoțiile momentelor gândite cu atâta finețe și dăruire. Putem spune că pentru un profesor de română, coordonata principală este emoția pe care ulterior știe să o metamorfozeze și în rațiune. Trebuie să existe un echilibru.

Chipul domnului profesor P. A., ce mi-a fost mentor pe tot parcursul profesional, a dominat încăperea, prin căldură, solemnitate, prin îmbrățișarea din priviri ce parcă ne-a dăruit-o tuturor celor prezenți. Intervenția tematică despre evaluare, completată cu experiențe de la catedră acumulate de-a lungul

anilor a fost o încântare. Parcă am fost purtați prin mai multe etape ale vieții noastre de învățăcei, domnul profesor îndemnându-ne să percepem evaluarea sub o dimensiune creativă, iar pe elevi ca niște parteneri ai scrisului și ai scriitorilor, provocându-i continuu de a-i scoate din șablonul memorării. Totul a fost într-un crescendo, finalizând cu o stare de bine armonizată cu creațiile personale ale domnului profesor, datorite cu drag și cu multă „carismă” literară, pedagogică. Ce-am învățat? Ce-am descoperit? Am învățat că mereu ne putem reinventa. Că putem da o nouă viață și un nou suflu textelor care par învechite elevilor, să le aducem în prezent, reinterpretându-le cu ochii contemporaneității. Putem să facem acest lucru? Cu siguranță! Dar trebuie să redescoperim noi metode de receptare și de percepere a mesajului unui text, dincolo de șablonizare, dincolo de memorizarea unor definiții seci, lipsite de conținut.

Intervenția domnului profesor dr. B. V. ne-a lăsat o altă amprentă educațională, validând cu finețe și cu siguranță, că niciodată emoțiile nu ne părăsesc, că ele ne înalță și ne redescoperă frumusețea din noi. Prezentarea domnului profesor ne-a reactualizat misiunea noastră de slujitori ai limbii române, având responsabilitatea de a planta informații și de a facilita învățarea dovedind profesionalism, empatie, făcând din elev un partener real al demersului didactic. Cuvântul-cheie pe care un profesor de română nu trebuie să-l uite niciodată este „implicare”. Implicându-ne, reușim, iar elevii văd acest lucru și ne pot urma. Pot fi ecoul implicării noastre autentice. Și așa învățarea va fi autentică și de durată.

Toate celelalte intervenții au completat într-o armonie perfectă activitățile. Ne-am simțit acasă. Emoțiile din prezentarea doamnei profesor T. A. m-au cucerit, m-au făcut să reflectez mai mult asupra sinelui, asupra nevoii de timp și de dragoste pe care trebuie să le-o dăruim mereu copiilor noștri, dăruind celorlalți câte puțin, zi de zi. Slujim celorlalți, dar o facem ca și cum am face pentru noi. Acesta este mesajul transmis. Și am simțit acest lucru azi, pe parcursul întregii activități. Concret, micii gimnaziști de clasa a cincea au recitat minipoeme despre universul miniatural al necuvântătoarelor, creații personale scrise cu atâta duioșie și cu atâta sensibilitate, încât am re trăit clipele de odinioară.

Fiind un liceu vocațional, activitatea de cerc a inclus și secvențe didactice diseminate de către elevele propunătoare, viitoare cadre didactice. Dincolo de emoții, am remarcat siguranța prezentării, conștientizarea demersului didactic, implicarea, talentul și mi-am amintit de primele lecții susținute. Am respirat adânc, liniștindu-mă că educația nu va pieri niciodată atâta timp cât pe băncile școlii sunt elevi pasionați de ceea ce învață.

Am plecat de la această întrunire a profesorilor cu soarele în suflet, redescoperind lecții despre armonizarea trăirilor, despre profesionalism, despre misiunea pe care trebuie să o împlinim zi de zi.

Astfel, toate activitățile desfășurate la nivelul centrelor metodice pot constitui strategii didactice tradiționale sau alternative educaționale în care redescoperim împreună noi căi de motivare a elevilor și a profesorilor, dincolo de rutină, de șablonizare, de stereotipii didactice. Totul se poate reconfigura, reinnoindu-ne stilul de predare, în acord cu particularitățile individuale ale elevilor și ale fiecărui colectiv.

Evaluarea randamentului școlar

De **Raluca Mihaela Marinescu**, 13 martie 2026

Colegiul Economic Maria Teiuleanu, Pitești (Argeș)



Odată cu dezvoltarea științei examinării și aprecierii randamentului școlar, a intrat în vocabularul pedagogic o serie de termeni și noțiuni specifice. Astfel, conceptul de docimologie a fost creat și pus în circulație de Henri Pieron în anul 1929, plecând de la cuvintele grecești relative la examene și examinator: *dokime* și *dokimanzia* – probă, *dokimantikos* – apt pentru a examina. Deoarece probele orale, scrise sau practice, reprezintă mijlocul principal prin care se verifică randamentul școlar sau nivelul de pregătire al unei persoane supuse examinării, înseamnă că docimologia este știința examenelor în general.

Pe lângă termenii menționați, în acest domeniu se folosesc și alte noțiuni referitoare la:

- obiectul supus examinării și evaluării: progresul școlar și performanțele școlare ;
- modalitățile de cunoaștere și analiza a progresului școlar sau a rezultatelor: examinare, verificare, control, ascultare.
- activitatea de emitere a unei judecăți de valoare asupra progresului școlar: apreciere, evaluare, măsurare, notare, estimare.

Astfel, aprecierea este strâns legată de măsurarea și notarea progresului școlar. A măsura randamentul școlar înseamnă a transpune în cifre sau calificative judecățile de valoare la care ajunge profesorul în urma analizei efectuate potrivit unor criterii de evaluare adecvate. Aprecierea se bazează pe datele măsurării, însă nu se reduce la acestea; se reformulează o serie mai largă de judecăți de valoare asupra progresului școlar și personalității elevului, care nu sunt exprimate numai cantitativ, ci și prin considerații calitative.

Conceptul de notare este expresia pedagogică pentru actul de evaluare, rezultatul acestuia concretizându-se în nota școlară.

Evaluarea școlară reprezintă un mijloc de comunicare a rezultatelor obținute de elev în munca de învățare. Aprecierea învățătorului sau a profesorului, exprimată în cuvinte sau în indici numerici, constituie un mod specific de comunicare, un “mesaj” pe care elevul îl recepționează și în funcție de semnificația lui își reglează activitatea. Elevul, la rândul său, exprimă un nou mesaj, format de cele mai multe ori din reacții emoționale, atitudini, gesturi. Acest mesaj, înțeles corect de educator, îi poate fi de mare folos pentru explicarea multor aspecte din activitatea și conduita elevului. Evaluarea școlară este un feedback, atât pentru elev, cât și pentru profesor.

Una din dificultățile actului pedagogic al aprecierii și notării provine din faptul că aprecierea exprimată prin notă trebuie să combine mai multe criterii care au în vedere răspunsul dat de elevi: conținutul răspunsului, modul de prezentare, stilul, planul, originalitatea, precizia informației etc. Inițial, dificultatea este mare pentru profesor, care trebuie să codeze și cu atât mai dificilă este această operație pentru elev, care realizează decodarea. Atâta vreme cât criteriile de apreciere și notare rămân exterioare copilului, nota în sine nu-i spune mare lucru; ea rămâne un semn fără acoperire. Copilul urmează să descifreze treptat semnificația notei. Reușita actului decodării depinde de măsura în care elevul cunoaște criteriile de evaluare și notare (exemplul criteriilor de notare introduse nu demult). Evident, sistemul de apreciere a cunoștințelor este inițial exterior elevului, ceea ce în schema ar părea ca două cercuri disjuncte. Este necesar ca ele să se suprapună.

Se apreciază că elevul care știe să se autoaprecieze și autonoteze va avea în medie rezultate mai bune decât în caz contrar. Astfel, în învățare nu contează exercițiile, repetiția ca atare, ci exercițiul al cărui rezultat este cunoscut. Cunoașterea rezultatului unei acțiuni sau a unei încercări succesive prezintă o dublă funcție: una de informare și alta de motivare.

Reacțiile emoționale ale elevului față de aprecieri și nota, au, prin conținutul lor, un important rol informativ pentru învățător și profesor. Ele pot face cunoscute aspirațiile elevului, acceptarea sau respingerea aprecierii făcute, informații pedagogice și psihologice. De asemenea, aceste reacții, pot fi un indicator al greșelilor educative, un factor ce influențează atitudinea elevului față de învățatură, colectiv, profesori, școală, societate.

Evaluarea se efectuează în raport cu anumite norme. În scopul evaluării performanțelor elevilor în raport cu norma, se folosesc teste clasice de cunoștințe sau teste de inteligență. Rezultatul obținut la astfel de teste este folosit într-o distribuție statistică, performanța elevului fiind apreciată în raport cu cea a grupului, colectivului. Rezultatul este relativ, deoarece este suficient ca grupul să-și modifice componența și rezultatul capătă o altă configurație. Chiar și o simplă diferență de vârstă poate modifica rezultatul. Astfel de teste sunt folosite pentru a evalua performanțele pe un anumit capitol sau toată materia parcursă într-un an.

Este important să reținem diferența dintre testele normative și cele axate pe obiective. În timp ce primele au drept scop să pună în evidență o performanță, un proces de învățare în raport cu performanțele unui grup (clasă, școală, populație școlară de aceeași vârstă) distribuția acestor performanțe constituind norma, testele centrate pe obiective au și ele o normă care este constituită de ansamblul sau subansamblul componentelor unui proces de învățare.

Evaluarea școlară se efectuează în raport cu obiectivele instrucționale propuse a fi atinse. Identificarea și determinarea obiectivelor este un pas important în organizarea instruirii. Evaluarea în raport cu obiectivele permite:

- să se descopere momentul în care elevul și-a înșusit un obiectiv și este gata să treacă la următorul;
- să se depisteze și să se diagnosticheze eșecul în învățare și ajutorarea elevului în scopul recuperării cunoștințelor capacităților ce nu au fost însușite;

- să se descopere obiectivele la care cei mai mulți elevi nu obțin performanțe satisfăcătoare în scopul revizuirii și dozării materiei și perfecționării metodologiei și tehnologiei didactice;
- să se stabilească măsura în care o capacitate umană s-a format ca rezultat al instruirii.

Evaluarea este procesul de colectare sistematică orientată de obiectivele definite, a datelor specifice privind evoluția și/sau performanța evidențiate în situația de evaluare, de interpretare contextuală a acestor date și de elaborare a unei judecăți de valoare cu caracter integrator care poate fi folosită în diverse moduri, specificate însă în momentul stabilirii scopului procesului de evaluare.

Pentru aceasta se folosesc testele raportate la obiective, care sunt teste formative și care măsoară direct performanțele umane descrise în obiectivele instrucționale. Rolul lor este de a nu clasifica membrii unui grup școlar, ci de a informa pe fiecare elev în parte, precum și pe profesor (învățător), asupra progresului propriu. Principala rațiune a unui asemenea test constă în faptul că învățarea, chiar atunci când se realizează într-o clasă tradițională, reprezintă un proces individual.

Evaluarea progresului școlar întrunește funcții variate. Acestea se determină după criterii psihologice, pedagogice, docimologice și sociologice, care arată cât de variate și multiple sunt efectele acțiunii de evaluare a progresului școlar pe planul vieții și activității elevului și al personalului didactic, pe planul familiei, precum și al societății în general.

Analiza și sinteza opiniilor cu privire la funcțiile evaluării progresului școlar în raport cu criteriile de mai sus ne conduc la: funcția de control, de clasificare și selecție, educativă și socială. La acestea mai adăugăm și funcția didactică. Sau mai nou, în cadrul noilor valențe:

- funcția diagnostică care indentifică nivelul performanței, a punctelor tari, slabe, pe domenii ale performanței și are ca instrumente de evaluare teste psihologice, de inteligență, de cunoștințe sau de randament.
- funcția prognostică ce estimează domeniile sau zonele cu performanțe viitoare maxime ale educabililor prin teste de aptitudini, de capacități sau abilități specifice;
- funcția de selecție ce clasifică candidații în ordinea descrescătoare a nivelului de performanță atins, într-o situație de examen sau concurs, ideală fiind utilizarea de teste standardizate de tip normativ. Funcția este activată și de către anumite componente ale examenelor naționale.
- funcția de certificare care recunoaște statutul dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări cu caracter normativ;
- funcția motivațională care activează și stimulează autocunoașterea, autoaprecierea, valențele metacognitive în raport cu obiectivele procesului educațional stabilite la început sau în funcție de obiectivele de evaluare comunicate anterior și folosind feedback-ul structurat din partea profesorului-evaluator informal (oral) sau formal (rapoarte, comentarii).

În realizarea actului de evaluare, măsurarea și aprecierea constatărilor sunt corelate, prezentându-se ca etape succesive ale

unui proces unitar. Astfel, se fac aprecieri la progresul elevilor, la rezultatele obținute de aceștia la diferite obiecte, la rezultatele unui elev în comparație cu ceilalți, la progresele înregistrate în raport cu propriile posibilități sau rezultate așteptate etc.

Corelat cu sistemele de apreciere a rezultatelor în funcție de termenul raportat, putem distinge două modele de notare: de grup și individualizat.

Modelul notării raportate la grup se caracterizează prin aprecierea fiecărui elev în raport cu ceilalți și cu nivelul așteptat. Modelul prezintă două variante: unul în care criteriul de referință îl constituie o normă dinainte stabilită, care exprimă fie nivelul mediu fie cel minim al rezultatelor și modelul în care criteriul este constituit din nivelul rezultatelor obținute de grupul din care face parte elevul. Modelul notării în grup presupune și operația de clasificare a elevilor pe baza rezultatelor obținute, prin procentaj, indicând procentul acelor elevi care au obținut note mari sau prin plasarea în ordine descrescătoare a mediilor obținute.

Modelul de notare individualizată este propriu strategiilor didactice care-și propun să realizeze un program de instruire diferențiată. Criteriul de evaluare îl constituie posibilitățile elevului și nu o normă unică. Fiecărui i se cere să realizeze ceea ce consideră că poate obține, iar rezultatele sunt apreciate în funcție de o normă individualizată.

Notarea, ca și examenul sau concursul, este supusă unei analize riguroase căutându-se diferite modalități de notare (indici numerici sau calificative). Observațiile critice vizează și efecte psihologice nedorite, uneori „traumatizante”, pe care notarea le produce asupra elevilor, suprasolicitarea intelectuală și educarea elevilor într-un spirit de concurență conflictuală. Se susține, cu o oarecare neîndreptățire că notele devin un indicator al locului pe care-l ocupă elevul în colectivul clasei, ceea ce influențează negativ eforturile sale de îmbunătățire a rezultatelor.

Studii docimologice pun în evidență faptul că aprecierea rezultatelor școlare se face totdeauna în funcție de condițiile de învățare, dificultatea sarcinii propuse, dar și de factorii personali (profesor sau elevi) astfel apare variația interindividuală și intraindividuală.

Unele împrejurări legate de activitatea profesorului conduc la erori de apreciere, cu toată dorința acestuia de a asigura obiectivitatea aprecierii. Efectul „halo” e analizat și formulat de Thorndike. Pentru înlăturarea acestuia se recurge la examene externe (profesori care nu-l cunosc pe elevi) sau la eliminarea posibilităților de identificare a elevilor cărora le aparțin unele lucrări. Prin aplicarea unui test și prin colectarea acestora de către alte persoane decât profesorul clasei, înlătură efectul „halo” și dă posibilitatea profesorilor să le compare cu propriile aprecieri. Asemănător efectului „halo” există și „efectul Pygmalion”, situație în care rezultatele obținute de elev sunt puternic influențate de opinia pe care un evaluator și-a format-o față de capacitățile acestuia. Convingerea, că un elev nu poate satisface cerințele școlare îl duce pe acesta la eșec.

Fiecare profesor are propriile criterii de apreciere sau mod de aplicare a acestora. Unii sunt mai exigenți, gata să sancționeze orice eșec, alții sunt generoși. Sunt și profesori care preferă nota de mijloc pentru încurajare, iar alții o folosesc pentru constrângere. În cadrul grupului, în mod obișnuit profesorii au tendința să opereze cu elevi buni, slabi, de nivel mediu etc, acestă

reprezentând efectul de contrast sau de ordine. Eroarea logică constă în devierile de la aprecierile obiective ale rezultatelor școlare, provocate de diverse considerații, ajungând chiar la substituirea adevăratelor obiective ale evaluării. Materia de studiu, cu particularitățile pe care le prezintă la diverse obiecte de învățământ, se pretează în mod ideal la o evaluare exactă.

Experiența didactică și cercetările docimologice arată că lucrările scrise la matematică, fizică, chimie, pot fi apreciate mult mai exact decât cele de filosofie, literatură, istorie și mai ales cele de compunere. Capacitatea elevului examinat de a percepe întrebări și de a formula răspunsuri poate fi sensibil influențată de dispoziții de moment, de starea de emotivitate, de oboseală. De asemenea subiectul examinat poate fi un tip senzorial-intuitiv sau rațional, poate gândi rapid sau mai încet; reușita lui depinde de măsură în care natura și forma examenului sunt potrivite particularităților sale. Evident că soluția la aceste situații nu constă în crearea unor condiții de examen diferite, ci într-un evantai de posibilități oferite tuturor în conformitate cu principalele grupe de trăsături.

Capacitatea educatorului de a cunoaște elevul și de a se situa pe punctul lui de vedere, „de a vedea” materia de învățământ și cu ochii acestuia este o calitate necesară oricărui învățător, profesor, opusă egocentrismului. Calitatea de a se transpune în situația elevului, de a-l înțelege, aprobându-i sau respingându-i punctul de vedere presupune și o anumită stabilitate emoțională, un anumit echilibru psihic și moral, mai ales informație și formare profesională de examinator și evaluator.

Îndeplinind o funcție diagnostică, prognostică, educativă și de selecție, aprecierea școlară are valoare stimulativă, formativă și orientativă pentru elev, în măsura în care ea nu rămâne exterioară acestuia, în măsura în care este înțeleasă și acceptată, care-l îndeamnă pe elev la meditație.

Bibliografie

Pavelcu Vasile, Principii de docimologie, București, E.D.P., 1968
Vrabie Dumitru, Atitudinea elevului față de aprecierea școlară, E.D.P., București, 1975 R
Radu I. T., Evaluarea randamentului școlar, Curs de pedagogie, Universitatea București, 1988
Cucoș Constantin, Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice, Polirom, Iași, 1998

Fenomenul de bullying și de cyberbullying. Strategii de intervenție la nivelul grupului de elevi

De **Nela-Ionela Balica**, 14 martie 2026

Liceul Particular Nr. 1, Bistrița (Neamț)



Prezentul articol propune o incursiune analitică în microcosmosul relațional al grupului de elevi, investigând mecanismele subtile care guvernează fenomenul de hărțuire în plan fizic și virtual. Depășind viziunea tradițională, adesea limitată la sancționarea izolată a „agresorului” – demers care tratează simptomul, nu cauza – studiul pledează pentru o schimbare de paradigmă către justiția restaurativă. Accentul este translatat strategic de la individ către ecosistemul clasei, urmărind restructurarea arhitecturii socio-afective a colectivului. Sunt explorate modalități concrete de intervenție centrate pe activarea „spectatorului martor”/ „bystander intervention”, transformând majoritatea tăcută într-un factor de protecție activ. În paralel, articolul subliniază imperativul alfabetizării emoționale în mediul digital, esențială pentru dezvoltarea unei etici a prezenței online, capabilă să contracareze dezinhibiția toxică specifică spațiului virtual.

Introducere

Fenomenul de bullying nu trebuie confundat cu o divergență interpersonală sporadică; el reprezintă o manifestare sistematică a asimetriei de putere, fiind un comportament deliberat, recurent și profund stigmatizant. În peisajul tehnologic contemporan, această agresiune a transcendat spațiul fizic, metamorfozându-se în cyberbullying – o dimensiune cu un potențial traumatic sporit. Această formă de hărțuire virtuală se distinge prin permanența intruzivă a amprente digitale, omniprezența audienței și efectul de dezinhibiție online generat de iluzia anonimatului, factori care amplifică sentimentul de neputință al victimei.

Pentru cadrul didactic, paradigma supravegherii s-a reconfigurat radical: responsabilitatea nu se mai limitează la monitorizarea interacțiunilor vizibile din timpul pauzelor, ci vizează o „violență invizibilă”, care pulsează constant în buzunarele elevilor. Notificările persistente de pe platformele de social media sau din grupurile de mesagerie instantanee au transformat hărțuirea într-un fenomen omniprezent, care anulează barierele de siguranță ale spațiului privat și impune o vigoare pedagogică de tip nou, adaptată ecosistemului digital.

Dinamica grupului

O eroare de paradigmă frecvent întâlnită în gestionarea fenomenului de bullying este concentrarea reductivă asupra interacțiunii binare AGRESOR-VICTIMĂ. În realitate, hărțuirea constituie un fenomen sistemic de grup, guvernat de mecanisme de validare socială, în care agresorul instrumentalizează „publicul” pentru a-și consolida statutul și autoritatea. În acest eșafodaj relațional, pot fi identificate următoarele roluri structurale:

1. **Sușinătorii/Asistenții/Întăritorii** – ei sunt acei actori care validează agresiunea prin participare directă sau prin încurajări explicite, oferind agresorului combustibilul social necesar.
2. **Spectatorii pasivi/Martorii tăcuți** – ei reprezintă segmentul care adoptă o postură de neutralitate aparentă, inhibată de teama de represalii sau de efectul de difuzie a responsabilității. Această tăcere este adesea interpretată de agresor ca un acord tacit, consolidând comportamentul abuziv.
3. **Apărătorii** – elevii care manifestă reziliență morală și încearcă să intervină în sprijinul victimei, constituind, din păcate, o minoritate adesea izolată în absența unui sprijin instituțional.

Strategia pedagogică optimă translează focalizarea de la pedepsirea individuală către activarea resurselor latente ale grupului, vizând metamorfozarea „spectatorilor pasivi” în „apărători activi”. În momentul în care colectivul încetează să mai funcționeze ca o sursă de validare și prestigiu pentru agresor, comportamentul de hărțuire își pierde utilitatea socială și, în consecință, se estompează până la extincție.

Cyberbullying - particularități și riscuri majore

Spre deosebire de agresiunea convențională, circumscrisă spațiului și timpului școlar, hărțuirea digitală anulează existența oricărui „refugiu” securizant. Prin intermediul dispozitivelor mobile, mediul opresiv invadează brutal sfera privată a victimei, generând o stare de vulnerabilitate perpetuă care transcende barierele fizice ale instituției de învățământ. Această nouă paradigmă a agresivității este susținută de mecanisme psihosociale specifice mediului virtual, printre care se remarcă:

Efectul de dezinhibiție online - mediul virtual facilitează o suspendare a barierelor etice obișnuite, deoarece absența contactului vizual nemijlocit blochează activarea mecanismelor naturale de empatie. În acest context, agresorul nu recepționează feedback-ul emoțional imediat al victimei, fapt ce favorizează o escaladare rapidă și dezinhibată a cruzimii simbolice.

Viralitatea și permanența digitală - caracterul replicabil al conținutului online transformă un incident izolat într-o traumă colectivă și persistentă. Odată lansat în rețea, un mesaj denigrator se multiplică exponențial, generând o stigmatizare publică a cărei amprentă digitală rămâne adesea permanentă, amplificând sentimentul de neputință al celui hărțuit.

Strategii de intervenție la nivelul clasei

Eficiențizarea climatului școlar reclamă trecerea de la metodele de control coercitiv la strategii de mediere restaurativă, capabile să dizolve ierarhiile de putere toxice prin următoarele pârguii:

1. Protocolul TOLERANȚĂ ZERO, EMPATIE MAXIMĂ - instituirea unor limite deontologice inflexibile nu trebuie să excludă dimensiunea analitică. Este imperativ ca rigoarea sancțiunii să fie dublată de o înțelegere profundă a resorturilor psihologice ale agresorului; adesea, comportamentul abuziv disimulează curenți de validare sau traume nerezolvate. Abordarea vizează condamnarea fermă a faptei, menținând totodată deschis canalul de reabilitare emoțională a individului.
2. Metoda NO BLAME APPROACH/ABORDAREA NON-PUNITIVĂ - această strategie substituie ancheta disciplinară tradițională - care adesea alimentează ciclul represaliilor - cu activarea unui nucleu de sprijin. Profesorul convoacă un grup eterogen, incluzând agresorul și elevi cu un profil moral consolidat, facilitând un transfer de perspectivă asupra suferinței victimei. Prin transferul de responsabilitate către colectiv, soluția nu mai este impusă coercitiv de autoritate, ci este asumată organic de grup, prevenind astfel marginalizarea socială.
3. Alfabetizarea emoțională și etica digitală vizează internalizarea unui set de competențe care să permită elevului navigarea responsabil în ecosistemul tehnologic, trecând de la simpla utilizare a uneltelor digitale la o conștiință etică a interacțiunii virtuale. Pentru a transpune

aceste valori în conduita cotidiană a elevilor, procesul educațional trebuie să se axeze pe două paliere fundamentale de intervenție.

Primul palier vizează imersiunea empatică prin tehnici de rol, metodă ce utilizează scenariile ipotetice pentru a facilita o proiecție fenomenologică. Elevul este astfel obligat să exploreze universul subiectiv al victimei, transformând înțelegerea teoretică a suferinței într-o experiență asumată, capabilă să restructureze atitudinile sociale pe termen lung.

Al doilea palier se concentrează pe mecanismele de autoreglare, antrenând elevii în aplicarea unui filtru reflexiv înainte de orice act de comunicare online. Prin interogarea constantă a congruenței dintre discursul virtual și cel față în față se urmărește neutralizarea impulsivității digitale. Acest exercițiu de discernământ diminuează efectul de dezinhibiție și cultivă un comportament guvernat de responsabilitate asumată, protejând astfel integritatea spațiului digital comun.

Rolul cadrului didactic între vigilența monitorizării și misiunea mentoratului

Poziția cadrului didactic în acest ecosistem fragil se reconfigurează, trecând de la rolul tradițional de transmițător de cunoștințe la cel de observator fin al dinamicii invizibile. O intervenție eficientă depinde fundamental de capacitatea de a descifra semnalele subtile ale disconfortului psihologic, care preced adesea crizele manifeste. Profesorul trebuie să manifeste o vigilență empatică față de indicatori precum retragerea socială bruscă a unui elev anterior integrat, fluctuațiile inexplicabile ale randamentului academic sau modificările de comportament în raport cu tehnologia - fie că este vorba despre refuzul de a utiliza dispozitivele, fie despre o verificare obsesivă și anxioasă a notificărilor.

Mentoratul pedagogic implică, în acest context, și o deconstrucție a miturilor care guvernează loialitatea de grup. Proverbul „Nu te teme de dușmanii care te atacă, ci de prietenii care te linguesc” evidențiază necesitatea cultivării unui discernământ etic în rândul tinerilor. Misiunea profesorului este de a instaura o cultură a clasei bazată pe solidaritate activă, operând o distincție netă între acțiunea de „a pări” - delațiune motivată de interese meschine - și cea de „a raporta” o nedreptate. Această raportare trebuie resemantizată ca un act de curaj civic și de responsabilitate colectivă, transformând vocea martorului într-un instrument esențial pentru menținerea siguranței psihologice în interiorul grupului.

Concluzii

Departate de a fi interpretate drept simple „etape ale maturizării”, bullying-ul și cyberbullying-ul reprezintă forme severe de abuz, capabile să genereze sechele neuro-psihice profunde și persistente. Eradicarea acestor fenomene necesită o reconfigurare a colectivului de elevi, transformând clasa dintr-un spațiu al ierarhiilor de putere arbitrar într-o rețea de solidaritate și sprijin reciproc.

Succesul unei instituții de învățământ contemporane nu se mai poate cuantifica exclusiv prin performanța academică, ci prin capacitatea sa de a edifica un mediu guvernat de alteritate și respect. În ultimă instanță, reziliența unei generații depinde de asimilarea acestor valori etice, care să ghideze interacțiunea

umană indiferent de contextul în care se desfășoară: fie în proximitatea fizică a holurilor școlii, fie în complexitatea intangibilă a spațiului digital. Prin această abordare sistemică, școala își recâștigă misiunea esențială de a fi un garant al siguranței psihologice și al demnității individuale.

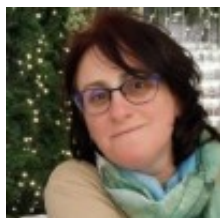
Bibliografie

Carr, Nicholas, „Superbloom. Cum ne dezbină tehnologiile care ar trebui să ne aducă împreună”, Editura Publica, 2025.
Pânișoară, Ion-Ovidiu, „Comunicarea eficientă”, Editura Polirom, Iași, 2015.
Siegel, Daniel; Bryson, Tina Payne, „Creierul copilului tău”, Editura For You, 2014.
Carr, Nicholas, „Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman”, Editura Publica, București, 2012.
Costello, Bob; Wachtel, Joshua; Wachtel, Ted, „The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators”, International Institute for Restorative Practices, 2009.
Legea nr. 221/2019 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 (Liniile metodologice privind combaterea bullying-ului în unitățile de învățământ preuniversitar, publicate în Monitorul Oficial nr. 493 din 10 iunie 2020).

L'amour est un oiseau rebelle. Documente autentice ca texte preliminare în învățarea limbii franceze

De **Maria Elena Gorban**, 18 martie 2026

Colegiul Economic Administrativ, Iași (Iași)



Prezentul articol propune o secvență didactică interdisciplinară pentru predarea limbii franceze la clasa a X-a, filiera tehnologică, construită în jurul unui document audio-video de patrimoniu: Habanera din opera Carmen de Georges Bizet, în interpretarea sopranei Maria Callas. Pornind de la premisa că accesul la cultura universală constituie una dintre finalitățile esențiale ale studierii unei limbi moderne, scenariul valorifică dimensiunea interculturală a predării prin articularea a trei tipuri de resurse complementare – muzicală, literară și lingvistică -, urmărind simultan consolidarea unor structuri gramaticale (pronumele personale complement direct și indirect, pronumele nehotărâte, fraza condițională) și dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral și scris. Demersul se înscrie într-o perspectivă acțional-comunicativă și propune activități diferențiate, adaptate nivelurilor de competență ale elevilor.

L'amour est un oiseau rebelle, pré-texte d'apprentissage du français

Vorbind de interculturalitate, profesorul C. Cucos afirma: “o cultură este mare nu numai prin ea însăși, prin propriile mecanisme autoreproductive sau autocontemplative, ci și prin « metabolismul » creșterii și transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberații din exterior (...) Trebuie mers spre intercultural prin cultural” (Pedagogie, 2014: 172-173). Profesorul de limbă modernă devine facilitator al cunoașterii interculturale, având la dispoziție multiple pârgii: literatura, muzica, pictura, baletul, fiecare reprezentând varii valențe ale alterității.

Pentru această secvență didactică, fragmentul muzical aparținând lui Georges Bizet, din opera Carmen, în interpretarea sopranei Maria Callas (de la min 2,08: youtu.be/EseMHR6VEM0?si=NbVV_6RvUPqiEIqO&t=127) reprezintă un pretext pentru a relua și sistematiza formele pronumelui personal complement direct și indirect în ora de limba franceză, dar și un pretext pentru a o descoperi pe eroina lui Prosper Mérimée: cartea suscită atenția oricărui public, contemporan sau nu, deoarece « acțiunea nuvelei e situată dincolo de Pirinei. (...) Andaluzia [era] percepută în Franța ca un spațiu oriental din cauza compozantei maure, era un cadru exotic mai potrivit pentru o poveste de amor îmbibată cu violență” (M. Ungurean, De la Adolphe la Zazie, 2010: 101). Studiul de față analizează impactul documentului audio-video și literar de mai jos prin aplicarea la clasa a X a, filiera tehnologică, profilul servicii.

youtu.be/EseMHR6VEM0?si=NbVV_6RvUPqiEIqO&t=127
[embedded content]

Domeniul personal (relații interpersonale în familie și în societate) și educațional/cultural (elemente importante din universul cultural francez)

Competențe generale și specifice:

1. Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare – 1.3 Recunoașterea unor informații specifice dintr-un text citit/ascultat pe subiecte familiare, articulat clar și cu viteză normală
4. Transferul și medierea mesajelor orale sau scrise în situații variate de comunicare – 4.1 Reducerea unui paragraf la ideea esențială

Atitudini dezvoltate: Conștientizarea rolului limbii moderne ca mijloc de acces la patrimoniul culturii universale

Cunoștințe: gramaticale (reluarea și sistematizarea pronumelor personale COD, COI), pronume nehotărâte, acte de vorbire : A descrie persoane

Deprinderi: a utiliza cu ușurință un dicționar on-line pentru a găsi semnificațiile unui cuvânt polisemantic sau a unei dificultăți lingvistice ; a fi capabil de a se orienta fără efort într-un centru de documentare pentru a găsi nuvela studiată; a manipula suporturile audiovizuale sau informatice în calitate de surse de învățare.

Capacitatea de a învăța să înveți :

- “Material” necesar: Nuvela *Carmen* de Prosper Mérimée
- Secvență audio din G. Bizet, *Carmen*, *Habanera*, M. Callas – youtube.com/watch?v=EseMHR6VEM0

Scenariul didactic:

- 1) Prima ascultare a documentului audio și declanșarea dezbaterei asupra tipului de document, a sonorității lui și a sentimentelor /emoțiilor resimțite de către ascultător.

2) Elevii lucrează fișele de lucru cu versurile secvenței lirice

L'amour est un oiseau rebelle

3) Abordarea fragmentului din nuvela Carmen de Prosper Mérimée

A. O primă activitate prevede înlocuirea cuvintelor subliniate cu un text lacunar, în care pronumele negative și cele nehotărâte lipsesc, iar elevii vor trebui să le completeze în momentul celei de-a doua audiții: traducerea ulterioară va permite sistematizarea funcționării acestora împreună cu celelalte negații din context.

B. O activitate centrată pe vocabular prin căutarea de sinonime și antonime, iar ulterior folosirea acestora în fraze construite după propria imaginație va permite fixarea semnificației cupletelor:

L'amour est un oiseau rebelle Explications vocabulaire et traduction:

Que **nul** né peut apprivoiser - > dompter = a îmblânzi

Et c'est bien en vain qu'on l'appelle - > en vain= inutilement

S'il lui convient de refuser - >

Rien n'y fait menace ou prière

L'un parle bien, **l'autre** se tait

Et c'est **l'autre** que je préfère

Il n'a **rien** dit, mais il me plaît

(...) *L'amour est enfant de bohème*

Il n'a jamais, jamais connu de loi

Si tu né m'aimes pas, je t'aime

Si je t'aime, prends garde à toi

Prends garde à toi

Si tu né m'aimes pas

Si tu né m'aimes pas, je t'aime

Prends garde à toi

Mais si je t'aime, si je t'aime

Prends garde à toi

L'oiseau que tu croyais surprendre

Battit de l'aile et s'envola

L'amour est loin, tu peux l'attendre

Tu né l'attends plus, il est là

Tout autour de toi, vite, vite

Il vient, s'en va; puis il revient

Tu crois le tenir, il t'évite

Tu crois l'éviter; il te tient.

C. Textul se pretează explicării de către profesor a frazei condiționale I și înțelegerii funcționării acesteia prin elaborarea unui item semi-obiectiv de tipul completării de către fiecare elev al începutului de cuplet:

• Si tu né m'aimes pas, (de exemplu, « je te convaincrai que tu as tort »).

D. Ultima strofă din document permite efectuarea unei activități de înțelegere a funcționării pronumelor complementare directe și a locului lor în fraza afirmativă; elevul identifică substantivul antecedent („amour”) și formele pronominale care îl înlocuiesc. Apoi, prin înlocuirea cu un substantiv la plural, contextul poate varia creativ și modifica construcția stilistică a cupletului.

E. Elevii pot redacta un text eseistic cu tema *Ce este dragostea? Cu ce poate fi ea comparată? Cu o pasăre, cu un copil sau (10 rânduri)*

Pentru etapa următoare, care presupune diferențierea învățării, propunem descoperirea unui fragment din nuvela Carmen de Prosper Mérimée: elevii vor da răspunsul la întrebarea *Cine este Carmen? Cum este ea? De unde vine? De cine se îndrăgostește?*

Cu elevii de nivel B1-B2, după lectura cărții, se pot aborda probleme de interculturalitate, precum modul de viață al populațiilor nomade, practicarea științelor oculte, prejudecățile comunității față de acestea și a vulnerabilitățile lor. Abordarea subiectelor de dezbatere se va face în funcție de gradul de cunoaștere și de maturitate a publicului cititor.

Dialog – Joc de rol – Extrait n°2 : chapitre II, pages 11-12

De quel pays êtes-vous, Monsieur? Anglais sans doute?

– Français et votre grand serviteur. Et vous, Mademoiselle, ou Madame, vous êtes probablement de Cordoue ?

– Non.

– Vous êtes du moins Andalouse. Il me semble le reconnaître à votre doux parler.

– Si vous remarquez si bien l'accent du monde, vous devez bien deviner qui je suis.

– Je crois que vous êtes du pays de Jésus, à deux pas du paradis. (J'avais appris cette métaphore, qui désigne l'Andalousie, de mon ami Francisco Sevilla, picador bien connu.)

– Bah ! Le paradis les gens d'ici disent qu'il n'est pas fait pour nous.

– Alors, vous seriez donc Moresque, ou... je m'arrêtais, n'osant dire juive.

– Allons, allons ! Vous voyez bien que je suis bohémienne; voulez-vous que je vous dise la baji ? Avez-vous entendu parler de la Carmencita ? C'est moi.

Resursă: Bibliothèque numérique TV5Monde. Traducerea în limba română a lui Al. I. Teodoreanu constituie un instrument de confruntare a textului între limba sursă și limba țintă.

lyricstranslate.com/ro/habanera-1039amour-est-un-oiseau-rebelle-s-tranie-pasare-e-amorul.html

Raport și evaluare: Trimiteți feedback în cazul onorării acestei invitații:

www.spectacoleiasi.ro/spectacole-iasi/carmen-spectacol-extraordinar-de-balet-in-doua-tablouri-4/

Concluziile aplicării scenariului didactic la clasa a X-a I au fost următoarele: din 24 de elevi, 17 au rezolvat activitatea (fișa de lucru) ceea ce a permis identificarea următoarelor caracteristici ale învățării:

1. identificarea corectă a formelor pronumelor personale C.O.D. și C.O.I.;
2. dificultăți în stabilirea topicii frazei, respectiv a ordinii folosirii lor în special în cazul dublei pronominalizări și a folosirii unui timp verbal compus;
3. ușurința identificării semnificației pronumelor nehotărâte din context;
4. preferința clară a elevilor pentru lucrul pe textul dialogat (lectura pe roluri, interpretare de personaje literare, joc de rol);
5. dificultăți de natură culturală în receptarea și interpretarea tipului de mesaj artistic datorat faptului că elevii nu sunt obișnuiți în a asculta muzică de operă.

Concluzii

Rezultatele aplicării scenariului la clasa a X-a confirmă potențialul pedagogic al documentului autentic ca vector al învățării integrate: muzica, textul literar și exercițiul lingvistic nu

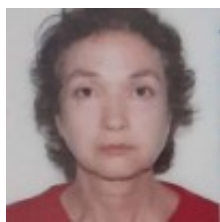
funcționează ca etape separate, ci se consolidează reciproc, facilitând atât achiziția structurilor gramaticale vizate, cât și deschiderea elevilor spre alteritate culturală. Datele colectate evidențiază totodată dificultăți reale și recurente – topica frazei în cazul dublei pronominalizării, receptarea muzicii de operă ca tip de mesaj artistic -, care oferă profesorului informații diagnostice valoroase pentru proiectarea unor intervenții didactice ulterioare.

La nivel mai larg, demersul ilustrează modul în care ora de limbă modernă poate deveni un spațiu de educație interculturală autentică, dincolo de simpla transmitere a unor cunoștințe lingvistice. Integrarea documentului de patrimoniu în scenariul didactic răspunde, în același timp, unei provocări sistemice: formarea unor elevi capabili să navigheze între culturi, să interpreteze mesaje artistice complexe și să utilizeze critic resursele digitale ca instrumente de învățare. Astfel, propunerea de față poate constitui un model replicabil și adaptabil, relevant atât pentru practica individuală a profesorului de limbi moderne, cât și pentru politicile de dezvoltare curriculară la nivelul instituției școlare.

Puterea poveștii și a imaginației

De **Daniela Bodean**, 21 martie 2026

Liceul de Transporturi Auto, Drobeta-Turnu Severin (Mehedinți)



Povestea nu este doar o formă de divertisment; este o punte între experiențe, emoții și idei. Prin intermediul ei, imaginația prinde viață, iar realitatea devine mai bogată și mai ușor de înțeles. Imaginația este motorul din spatele fiecărei povești. Ea ne permite să depășim limitele prezentului și să explorăm lumi care nu există încă sau poate nu vor exista niciodată. În imaginație, un copil poate deveni explorator al unor continente necunoscute, un adult poate re trăi amintiri sau poate construi viitoruri posibile. Fără imaginație, poveștile ar fi simple relatări seci ale realității. Poveștile au puterea de a transmite valori și lecții într-un mod profund și memorabil. O idee exprimată într-o poveste este adesea mai ușor de înțeles și de reținut decât o explicație abstractă. De aceea, de-a lungul istoriei, oamenii au folosit povești pentru a transmite tradiții, credințe și învățăminte din generație în generație.

În același timp, povestea creează conexiuni între oameni. Când ascultăm sau citim o poveste, ne regăsim în personajele ei, în speranțele, temerile și alegerile lor. Astfel, înțelegem mai bine experiențele altora și devenim mai empatici. Chiar dacă trăim în culturi diferite sau în epoci diferite, emoțiile dintr-o poveste ne pot uni.

Imaginația și povestea sunt, de asemenea, instrumente ale schimbării. Multe idei care au transformat lumea – de la invenții tehnologice până la idealuri sociale – au început ca simple exerciții

de imaginație. Înainte de a deveni realitate, ele au existat mai întâi ca povești despre cum ar putea fi lumea.

Puterea poveștii și a imaginației constă în capacitatea lor de a modela modul în care gândim, simțim și visăm. Ele ne ajută să înțelegem trecutul, să trăim mai intens prezentul și să ne imaginăm viitorul. În fiecare poveste se ascunde o lume, iar în fiecare act de imaginație există posibilitatea de a crea una nouă.

Povestea didactică reprezintă o metodă de predare prin care informațiile și ideile educative sunt transmise elevilor sub forma unei narațiuni. Această metodă este folosită frecvent în procesul educațional deoarece poveștile captează atenția, stimulează imaginația și facilitează înțelegerea unor concepte care ar putea părea dificile dacă ar fi prezentate într-un mod strict teoretic.

În primul rând, povestea didactică face învățarea mai atractivă. Elevii sunt mai interesați și mai implicați atunci când informațiile sunt prezentate prin intermediul unor personaje, situații și întâmplări. Prin identificarea cu personajele sau prin curiozitatea față de desfășurarea acțiunii, elevii devin mai atenți și mai receptivi la mesajul educativ.

În al doilea rând, această metodă facilitează înțelegerea și memorarea informațiilor. O idee integrată într-o poveste este mai ușor de reținut decât o simplă explicație. Evenimentele, conflictele și soluțiile din poveste ajută elevii să facă legături logice între informații și să înțeleagă mai bine conținutul predat.

Un alt rol important al poveștii didactice este dezvoltarea gândirii și a imaginației. Prin intermediul poveștilor, elevii pot analiza comportamentul personajelor, pot reflecta asupra consecințelor unor acțiuni și pot formula propriile opinii. Astfel, povestea devine nu doar un mijloc de transmitere a informației, ci și un instrument de dezvoltare a gândirii critice și creative.

Povestea didactică este o metodă eficientă de predare deoarece transformă procesul de învățare într-o experiență mai interesantă și mai ușor de înțeles. Prin combinația dintre informație, imaginație și emoție, povestea îi ajută pe elevi să învețe într-un mod activ și semnificativ.

Povestea are un rol esențial în dezvoltarea și stimularea imaginației umane. Prin intermediul poveștilor, oamenii pot depăși limitele realității imediate și pot explora lumi, situații și idei care nu sunt prezente în viața de zi cu zi. Astfel, povestea devine un spațiu în care imaginația se poate manifesta liber.

În primul rând, poveștile oferă imagini și situații care provoacă mintea să creeze. Atunci când ascultăm sau citim o poveste, ne imaginăm personajele, locurile și evenimentele descrise. Fiecare persoană își construiește în minte propria versiune a acestor elemente, ceea ce stimulează creativitatea și capacitatea de a vizualiza lucruri noi.

În al doilea rând, povestea ajută la dezvoltarea gândirii creative. Prin contactul cu diferite situații, conflicte și soluții prezentate în povești, oamenii învață să privească lucrurile din perspective diferite. Această abilitate este importantă nu doar în artă sau literatură, ci și în viața de zi cu zi, unde imaginația poate contribui la găsirea unor soluții originale.

De asemenea, poveștile hrănesc emoțiile și sensibilitatea. Personajele și experiențele lor îi fac pe oameni să simtă, să empatizeze și să reflecteze. Aceste emoții devin un combustibil pentru imaginație, deoarece ne permit să ne proiectăm în situații

diferite și să ne imaginăm alte moduri de a trăi și de a gândi.

Povestea este un instrument puternic pentru dezvoltarea imaginației. Ea deschide porți către lumi noi, stimulează creativitatea și ajută oamenii să își extindă modul de a gândi și de a simți. Prin povești, imaginația nu doar că se dezvoltă, ci devine o resursă importantă pentru înțelegerea și reinventarea realității.

Povestea vieții unui om este alcătuită din experiențe, emoții, amintiri și momente care îi definesc identitatea. Atunci când această poveste este transpusă într-un videoclip, imaginile devin un limbaj vizual prin care viața unei persoane poate fi înțeleasă, simțită și interpretată de către ceilalți.

Imaginile dintr-un videoclip au rolul de a ilustra etapele importante ale vieții unei persoane. De exemplu, fotografiile sau filmările din copilărie pot sugera începutul drumului său, mediul în care a crescut sau relațiile care l-au format. Scenele din adolescență sau maturitate pot evidenția schimbările, provocările și deciziile care i-au modelat caracterul. Astfel, fiecare imagine devine o piesă dintr-un puzzle care conturează povestea unei vieți. (
canva.com/design/DAHDcvADySU/lbX6waD6WtngiSWmnX5b8Q/vi
[ew\)](https://canva.com/design/DAHDcvADySU/lbX6waD6WtngiSWmnX5b8Q/vi)

În același timp, imaginile nu transmit doar informații, ci și emoții. Un zâmbet surprins într-o fotografie, o privire, un gest sau un loc familiar pot spune mai mult decât multe cuvinte. Într-un videoclip, aceste elemente vizuale pot crea o atmosferă care îi ajută pe spectatori să simtă apropierea față de povestea persoanei prezentate.

De asemenea, ordinea imaginilor contribuie la construirea unei narațiuni. La fel ca într-o poveste scrisă, videoclipul poate avea un început, un punct de cotitură și un final. Prin montaj, imaginile pot evidenția evoluția unui om, transformările prin care a trecut și modul în care experiențele sale au contribuit la formarea identității sale.

Relația dintre povestea vieții și imaginile dintr-un videoclip este, așadar, una profundă: imaginile transformă experiențele personale într-o poveste vizuală accesibilă tuturor. Ele nu doar prezintă fapte, ci dau formă memoriei și emoțiilor, făcând ca viața unei persoane să poată fi înțeleasă și împărtășită într-un mod viu și sugestiv.

Tehnologia joacă un rol din ce în ce mai important în modul în care sunt create și transmise poveștile. Dacă în trecut poveștile erau spuse mai ales oral sau scrise în cărți, astăzi tehnologia oferă numeroase instrumente care permit oamenilor să creeze, să ilustreze și să distribuie povești într-un mod mai complex și mai atractiv.

În primul rând, tehnologia oferă mijloace moderne de creare a conținutului. Computerele, telefoanele mobile și programele de editare permit realizarea de videoclipuri, animații, ilustrații sau prezentări vizuale care pot transforma o poveste simplă într-o experiență multimedia. Prin imagini, sunet, muzică și efecte speciale, povestea devine mai captivantă și mai ușor de înțeles pentru public.

În al doilea rând, tehnologia facilitează exprimarea creativității. Platformele digitale și aplicațiile de editare oferă oamenilor posibilitatea de a experimenta cu diferite stiluri narative, de a combina textul cu imaginea sau cu sunetul și de a crea forme noi

de povestire. Astfel, tehnologia devine un instrument care sprijină imaginația și permite dezvoltarea unor povești originale.

Un alt aspect important este distribuirea poveștilor. Internetul și rețelele sociale permit ca o poveste creată de o persoană să ajungă rapid la un public larg, din diferite părți ale lumii. În acest fel, poveștile pot fi împărtășite, comentate și reinterpretate de alți oameni, ceea ce contribuie la diversitatea și evoluția lor.

În concluzie, tehnologia contribuie semnificativ la crearea poveștilor prin instrumentele pe care le oferă pentru realizare, prin libertatea de exprimare pe care o facilitează și prin posibilitatea de a distribui rapid ideile către un public global. Astfel, tehnologia nu înlocuiește imaginația, ci o sprijină și o amplifică. (
canva.com/design/DAGlIGNQe58/NG_0ON197MJgcF5laVkvOQ/vi
[w\)](https://canva.com/design/DAGlIGNQe58/NG_0ON197MJgcF5laVkvOQ/vi)

Transformarea unei prezentări PPT într-o povestire interactivă înseamnă să treci de la „slide-uri cu informații” la o experiență în care elevii urmăresc, aleg, decid și participă. Fiecare slide devine o etapă din poveste, nu doar o informație. Elevii simt că „controlează” lecția, teoria se ascunde în acțiune, prin dialoguri scurte, combinarea ideilor, elemente vizuale și emoționale, utilizarea provocărilor, găsirea soluțiilor fie bune ceea ce înseamnă progres, fie rele ceea ce înseamnă obstacol/revenire. Prezentarea, nu mai „explică”, ci spune o poveste, în care elevul participă, prin reflecție și gândire critică.

Bibliografie

1. Gardner, Howard – Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, 1983.
2. Ionescu, Miron; Radu, Ioan – Didactica modernă. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
3. Joița, Elena – Pedagogie și elemente de psihologie a educației. Editura Arves, Craiova, 2006.
4. Neacșu, Ioan – Instruire și învățare. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.

Autori:

Prof. Daniela Bodean
Prof. Claudia Ungureanu

Valoarea instructiv-educativă a povestirilor, repovestirilor și a poveștilor create

De **Mihaela Faur**, 22 martie 2026

Liceul Teoretic Avram Iancu, Brad (Hunedoara)



Lecturile, poveștile, povestirile, povestirile create implică un mare grad de participare pe plan intelectual și afectiv din partea

preșcolarului. În procesul receptării conținutului textului literar, copilul depune un intens efort de a-și reprezenta fapte, situații. El devine astfel creatorul propriilor imagini sugerate verbal de educatoare.

Textul literar se constituie ca un mijloc deosebit de eficient în procesul cunoașterii prin intermediul imaginii artistice, în largirea sferei de reprezentări despre cele percepute anterior, în formarea unei atitudini corespunzătoare față de lumea înconjurătoare. Multe dintre povestirile audiate au confirmat și consolidat cunoștințele dobândite în activitățile de observare referitoare la aspectul animalelor, obiceiurile și modul de viață al acestora, anumite particularități care le deosebesc și le caracterizează: lupul este lacom și crud, vulpea este șireată, iepurașul e fricos, vrăbiuțele sunt lache, măgărușul este încăpățânat etc.

În momentul apariției limbajului, când începe să se dezvolte al doilea sistem de semnalizare bazat pe cuvânt, acesta devine principalul instrument de comunicare cu lumea înconjurătoare. Copilul manifestă acum o nepotolită sete de povești, povestiri. „*Trebuie să avem în vedere faptul că uneori expresivitatea limbajului se obține prin selectarea sonoră a materialului verbal.*” (Boris Tomașevski)

Literatura pentru copii reprezintă un nesecat izvor de exemple pe care le putem oferi copiilor în intenția de a-i face mai buni, mai drekți, mai comunicativi. Mesajul etic influențează benefic conștiința morală a preșcolarului. Lumea poveștilor oferă copiilor o varietate de personaje și situații față de care copilul ia atitudine, de unde el își alege sau este ajutat să-și aleagă modele etice.

Receptarea conținutului poveștii, povestirii, analiza întâmplărilor, interpretarea unor acțiuni, a unor gesturi ale eroilor implică o îmbogățire continuă a vocabularului. Reluarea, redarea selectivă a unor fragmente reprezentative, redarea dialogului între personaje duc, implicit, la cultivarea expresivității, fluentei în exprimare. Calitatea exprimării este în mod deosebit cultivată în cadrul povestirilor create, activități ale căror specific obligă copilul să gândească asupra mijloacelor de exprimare a propriei idei, să folosească cuvintele cu semnificația corectă în context.

Mulțime de cuvinte și expresii literare se regăsesc în vocabularul copiilor în momentul în care sunt solicitați să creeze o poveste după un șir de ilustrații sau cu un început dat. Expresii precum „lupului îi sticleau ochii de foame” („Capra cu trei iezi”), „da cum să-mi murdăresc eu mânuțele” („Iedul cu trei capre”) etc. au presărat conținutul poveștilor create de copii.

În esență, poveștile, povestirile, povestirile create rezolvă o mare varietate de sarcini ale educării și instruirii preșcolarului: actualizează și îmbogățesc experiența cognitivă a copilului, educă spiritul de observație, exersează funcții ale limbajului, capacitatea de a verbaliza, dezvoltă operațiile gândirii, determină socializarea afectivă a copilului, au implicații puternice în sfera sentimentelor și a personalității copilului.

Contribuția povestirilor, repovestirilor, povestirilor create la dezvoltarea procesului de cunoaștere și la stimularea comportamentului lingvistic activ

Acumularea de cunoștințe este una din căile de adaptare a copilului la viața socială. Copilul ajunge ca, prin activitatea lui generată de un interes sau altul, să-și formeze, acționând, gândirea. „Cu ajutorul cuvântului și al conceptului se efectuează întrepătrunderea experienței individuale și a celei colective.” (H.

Wallou)

Întrucât elementul de bază al activității de instruire și educare a preșcolarului îl constituie limbajul, volumul și calitatea vocabularului influențează nemijlocit adaptarea socio-afectivă a copilului. Sărăcia vocabularului și stângăcia în exprimare pot frâna nu numai dezvoltarea intelectuală a copilului, dar pot produce modificări în stările afective ale copiilor. Corectitudinea pronunțării cuvintelor, bogăția vocabularului, logica și expresivitatea vorbirii sunt indici în aprecierea inteligenței unui copil. Există, deci, o interdependență între gândire și limbaj. Ambele procese psihice depind de „zestrea nativă”, dar sunt puternic influențate de ambianța educativă în care trăiește copilul. Rolul grădiniței este, deci, decisiv.

Grupa mică și mijlocie dezvoltă și aprofundează noțiuni, concepte, prin toate tipurile de activități. Presupunând rezolvat un minim necesar de cunoștințe dobândite prin antrenarea proceselor de cunoaștere, la grupa mare preșcolarul poate fi un bun interlocutor. Pe lângă funcția informativă a convorbirilor educatoarei cu copiii, trebuie realizat în permanență un schimb de mesaje între educatoare și copii, folosind valoarea formativă a cuvântului. Copilul își însușește unele atitudini și comportamente imitând un exemplu concret, dacă acesta îi vine din partea unei persoane pe care o respectă, în speță, din partea educatoarei. Acest exemplu este cel mai adesea un personaj de poveste. Pentru pătrunderea semnificației unui cuvânt, a frumuseții unei atitudini sau pentru a determina respingerea unei atitudini ce trebuie preluate este esențială intervenția forței cuvântului de a clarifica, de a explica, de a nuanța, de a ajuta copilul să înțeleagă, să judece și să aprecieze.

Am organizat activități care să antreneze în același timp operațiile gândirii copilului și capacitatea de verbalizare. De pildă, după ce, spre sfârșitul săptămânii, le-am prezentat copiilor povestea „Iedul cu trei capre”, la începutul săptămânii următoare le-am prezentat „Povestea măgărușului încăpățânat” de V. Colin. Ambele povești au plăcut foarte mult copiilor și am încercat să le sugerez o analogie între personajele principale ale celor două povești: măgărușul și iedul.

Analogia făcută presupunea evidențierea asemănărilor, dar și a deosebirilor între cele două personaje. Procedul în sine nu le era străin copiilor, ei fiind familiarizați cu el de la activitățile de observare. Dar era pentru prima dată când trebuiau analizate două personaje, în fapt două simboluri. Prin întrebări ajutătoare i-am purtat pe copii spre evidențierea asemănărilor: ambele personaje sunt neascultătoare și încăpățânate. Deosebirea a fost, de asemenea, sesizată: măgărușul este și foarte alintat, iar iedul este și leneș. Obșnuțiți ca, de fiecare dată, să analizeze consecințele, urmările atitudinii personajelor, și de data aceasta copiii au punctat corect acest aspect: măgărușul este disperat când toate obiectele din cameră îl resping, lăsându-l pradă lui Moș-Nu-Vreau, iar iedul rămâne dezbrăcat, flămând și scapă, ca prin minune, de lup.

La întrebările „Măgărușul de la începutul povestirii mai seamănă cu cel de la sfârșit?”, „Dar iedul?”, „De ce?”, „Ce s-a schimbat în purtarea lor?”, „De ce?”, copiii au analizat corectitudinea schimbată a celor două personaje, schimbare generată de o serie de neplăceri la care au fost supuse cele două personaje. În ce mă privește, a fost momentul potrivit de a accentua ideea că orice greșală de comportament, de purtare, chiar dacă pornește de la

încăpățănare, lene, minciună, lăudăroșenie etc., este urmată numai de neplăceri și necazuri, și că numai acela care va ști să se ferească de astfel de greșeli va fi ferit de neplăceri. În esență, referitor la această activitate, copiii au dovedit că și-au însușit perfect conținutul, înțelesul celor două noțiuni morale (încăpățănare — lene), dar, mai presus de acest aspect al actului educațional, s-au dovedit capabili de a analiza comportamente, de a stabili asemănări și deosebiri de atitudini, de a evidenția consecințe ale comportamentului greșit.

Mulțumită de reușita acestei activități, am mai organizat, pe aceeași structură, o serie de activități în care am alăturat câte două povești care prezentau similitudini în ce privește comportamentul personajelor: „Găinușa cea moțată” de Călin Gruia cu „Cocoșelul cu pene de aur” de Al. Mitru — în acest caz lăudăroșenia și îngâmfarea erau trăsături care îi caracterizau pe cocoșelul cu pene de aur și pe găinușă; „Ursul păcălit de vulpe” de Ion Creangă cu „Scufița Roșie” — în acest caz am evidențiat consecințele încrederii și naivității, trăsătură comună ursului și Scufiței Roșii; „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă cu „Sarea în bucate” de Petre Ispirescu, pentru a stabili asemănările dintre fata babei și cele două surori ale fetei de împărat (lingușeală, prefăcătorie), dar și dintre fata moșneagului și fata mică a împăratului (bunătate, înțelepciune, hărnicie).

Organizarea și desfășurarea, în forma prezentată, a unor activități au dovedit că, pe măsură ce copilul dispune de un număr mai mare de cuvinte pentru a-și exprima ideile, sensul acestora se precizează și se nuanțează. Dezvoltarea limbajului este legată de apariția și de perfecționarea treptată a posibilităților de sinteză, analiză și de înțelegere a relațiilor. Etapele dezvoltării limbajului pun în acțiune toate resursele intelectuale ale copilului și, în același timp, îi oferă acestuia noi instrumente de progres.

O altă modalitate, deosebit de eficientă pe planul antrenării operațiilor gândirii și al activizării vocabularului, o constituiau activitățile de creare de povești: după un șir de ilustrații, cu început dat, pornind de la un titlu sugerat de educatoare. Din punct de vedere metodic și în concordanță cu particularitățile dezvoltării psihice specifice vârstei, am început cu povestirile create după un șir de ilustrații. Având un suport ilustrativ, copiii trebuie doar să „lege” momentele cheie ale povestirii, să le dea continuitate, succesiune logică, cu accent pe întrebuintarea corectă a conjuncțiilor, a acordului dintre predicat și subiect, a genitivului și dativului. Deosebirea, în ceea ce privește fluentă și bogăția vocabularului folosit, se face remarcată între acei copii care au frecventat cu regularitate grădinița și al căror mediu familial se caracterizează printr-un nivel educațional mai ridicat decât media, și acei copii care frecventează sporadic grădinița și al căror mediu familial lasă de dorit sub aspectul comunicării. Copiii din prima categorie au un vocabular mult mai variat, se exprimă corect din punct de vedere gramatical, îmbogățesc conținutul povestirii create cu expresii noi, folosesc adjective, adverbe. Treptat, după ce copiii deprind specificul acestor activități, se trece la crearea unor povești pornind de la un început dat de educatoare sau, pur și simplu, de la un titlu. Aceste din urmă tipuri de activități presupun un grad oarecare de generalizare, de abstractizare chiar, operații ce nu se pot face decât pe fondul unor reprezentări clare și bogate despre un anumit aspect, despre o anumită trăsătură morală, și presupun desprinderea exprimării nuanțate, a redării dialogului.

Iată cum am conceput desfășurarea unei asemenea activități,

denumite generic „Hai să facem o poveste!”. Ca punct de plecare, le-am sugerat copiilor să analizeze pățania Scufiței Roșii, a ursului din povestea „Ursul păcălit de vulpe” și a iepurașului din „Ciuboțelele ogarului”. Le-am adresat copiilor întrebări de genul „De ce li s-au întâmplat acestora tot felul de lucruri neplăcute?” sau „Ce ar fi trebuit să facă pentru a nu li se întâmpla ceea ce li s-a întâmplat?”. Copiii au fost în stare să explice că încrederea în necunoscuți și naivitatea personajelor au generat neplăcerile care au urmat. Concluzia a fost, deci, că oricine se încrede în necunoscuți și este naiv se află în primejdie. Abia în acest moment le-am anunțat copiilor tema activității: „Vreau să-mi povestiți voi o întâmplare al cărei erou să fie un pușor prea încrezut, naiv.”

Copiii au creat două variante, asemănătoare de altfel în conținut: pușorul părăsise curtea casei, contrar sfaturilor mamei sale, și se întâlnea cu o pisică rea care îl ademenea în pădure, respectiv cu o vulpe care făcea același lucru cu intenția de a-l mânca. În ambele variante, salvatorul pușorului era Grivei, care îl căuta și „s-a dus după miros până în pădure”, l-a auzit pe pușor strigând după ajutor și „a început să latre și pisica s-a speriat și a fugit”, iar Grivei l-a luat pe pușor și l-a adus acasă. Le-am cerut copiilor să îmbogățească puțin povestea, reamintindu-le cât de mult le plac poveștile cu multe personaje și dialoguri. Firul pe care „au brodat” și această nouă variantă a fost același, dar îmbogățit cu un personaj și cu mai multe dialoguri: personajul cel nou este lupul. La întrebarea „Ce fel de lup? Cum arăta el?”, băiatul care povestește face completarea: un lup cu ochi răi căruia îi sfârâie gâtulejul de foame (expresie reținută din povestea „Capra cu trei iezi”), care se gândește: „E mic puiul acesta, dar îmi este tare foame.” Le-am sugerat un posibil dialog între Grivei și pușor, după ce a trecut primejdia, în drum spre casă. Dialogul a redat cânta puiului și sfatul lui Grivei de a nu repeta greșeala. În esență, puiul, așa cum a fost prezentat de către copii, este simbolul naivității și al neascultării. De remarcat este faptul că, dincolo de capacitatea de a crea o poveste, de a descrie personaje și fapte, de a construi dialoguri între personaje, copiii au dovedit că au capacitatea de a face generalizări, de a stabili legături cauză-efect, de a stabili analogii între personaje și întâmplări.

Se constată, deci, că preșcolarul dobândește, treptat, o gândire morală efectivă, o experiență morală care se construiește treptat în acțiune, în contact cu faptele receptate din povești sau din viața reală. Această experiență morală conduce la situația în care copilul este capabil să se orienteze el însuși în fiecare caz particular și să evalueze faptele altora. Se poate observa, de asemenea, că preșcolarul are o gândire morală verbală care se manifestă atunci când el este pus în situația de a judeca faptele altora, în speță ale eroilor poveștilor, pentru ca treptat, el să fie capabil de a-și analiza corect conduita proprie.

Bibliografie

1. Bratu, Bianca, - „Preșcolarul și literatura”, E.D.P., București, 1977, pag.15, 29, 30, 35.
2. Cucoș, Constantin, - „Pedagogie”, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura POLIROM, București, 2006, pag.66.
3. Gafița, V., Aldea Cela, - „Rază de soare- culegere de texte”, E.D.P., București, 1974, pag.39
4. Hagicu, Aurelia, - „Fapte bune, fapte rele- culegere de poezii”, Editura Tehno-Art, Petroșani, 2003, pag.4
5. Ministerul Educației și Cercetării, - „Psihopedagogia copilului”, Editura REPROGRAPH, Craiova, 2003, pag.116.
6. Radu, Ion T., Ezechil, Liliana, - „Pedagogie-fundamente

- teoretice”, Editura V&I INTEGRAL, București, 2002, pag.123.
7. Ministerul Educației și Cercetării, - „Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii”, Editura V&I INTEGRAL, București, 2005, pag. 35-38, 71-74.
8. Nicola, Ioan, - „Pedagogie”, E.D.P., București, 1994, pag. 141-176.
9. Opreșoreanu, Valeria, Boșneag, Mariana, - „Povești, povestiri și basme-culegere de texte”, Editura Tehno-Art, Petroșani, 2004, pag.17 și 31.
10. Wallou, H., - „De la activitate la gândire”, Editura Științifică, București, 1964, pag.235.
11. „Lecturi literare - Literatura clasică română - vol.2”, Editura Fundației ROMÂNIA DE MÎINE, 1992, pag. 29.
12. „Povești populare - culegere de texte”, Editura Tehno-Art, Petroșani, 2004, pag 5.
13. „Povești, povestiri și basme-culegere de texte”, Editura Tehno-Art, Petroșani, 2004, pag.17.

Fundamente epistemologice și arhitecturi pedagogice pentru modelarea proceselor creative în învățământul primar: perspectiva metodei C.R.E.A.T.I.V.

De **Claudia Bîrgăoanu**, 25 martie 2026

Școala Gimnazială Iordache Cantacuzino, Pașcani (Iași)



Creativitatea a devenit în ultimele decenii una dintre competențele centrale ale educației contemporane, fiind considerată un indicator al capacității individului de a se adapta la schimbare, de a rezolva probleme complexe și de a genera soluții inovative într-o societate caracterizată de dinamism și incertitudine. În mod particular, învățământul primar reprezintă un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea creativității, deoarece gândirea copiilor mici este marcată de spontaneitate, imaginație, curiozitate și o disponibilitate naturală pentru explorare. Totuși, „activitățile preponderent reproductiv-formale pot limita manifestarea potențialului creativ”, ceea ce indică o tensiune între cerințele curriculare tradiționale și nevoia de a cultiva gândirea divergentă încă de la vârste fragede. În acest context, metoda C.R.E.A.T.I.V. este propusă ca un model psihopedagogic complex, structurat și adaptat particularităților de vârstă ale școlarilor mici, având ca obiectiv dezvoltarea sistematică a creativității prin activități integrate în procesul didactic.

Fundamentele teoretice ale metodei se sprijină pe o serie de contribuții majore din literatura de specialitate, care abordează creativitatea din perspective complementare. Definiția standard

propusă de Runco și Jaeger (2012) subliniază faptul că un produs sau o idee creativă trebuie să fie atât originală, cât și valoroasă în contextul în care este generată. Această dublă condiție evidențiază faptul că originalitatea nu este suficientă în sine, ci trebuie însoțită de relevanță și funcționalitate. Creativitatea este astfel înțeleasă ca un proces complex, care implică reorganizarea cunoștințelor existente, generarea de alternative, evaluarea critică a acestora și integrarea lor într-un produs coerent.

Modelul procesual al lui Wallas (1926) oferă o structură clasică pentru înțelegerea etapelor creativității, descriind patru momente fundamentale: pregătirea, incubarea, iluminarea și verificarea. În etapa de pregătire, elevul acumulează informații, explorează fenomene și își construiește baza cognitivă necesară pentru generarea de idei originale. Incubarea reprezintă perioada în care informațiile sunt prelucrate inconștient, iar conexiunile se formează spontan, fără un efort deliberat. Iluminarea este momentul apariției insight-ului creativ, când soluția devine brusc accesibilă conștiinței. Verificarea presupune evaluarea critică, ajustarea și rafinarea ideii, astfel încât aceasta să devină funcțională și coerentă. Documentul subliniază că „modelul lui Wallas a fost preluat și adaptat în didactica creativității pentru școlari”, ceea ce indică relevanța sa în proiectarea activităților educaționale.

Contribuția lui Guilford (1950) este esențială pentru înțelegerea creativității din perspectiva gândirii divergente, pe care o consideră nucleul procesului creativ. Gândirea divergentă presupune capacitatea de a genera multiple soluții la o problemă, depășind răspunsurile convenționale și explorând alternative variate. Guilford identifică patru dimensiuni ale gândirii divergente: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și elaborarea. Fluiditatea se referă la numărul de idei generate într-un interval scurt de timp, flexibilitatea la capacitatea de a schimba perspectiva sau strategia de rezolvare, originalitatea la unicitatea și noutatea ideilor, iar elaborarea la dezvoltarea detaliată și rafinată a acestora. Documentul evidențiază faptul că „studiile recente arată că aplicarea planificată a gândirii divergente în lecții crește semnificativ capacitatea elevilor de a genera idei originale și diversificate”, ceea ce confirmă eficiența intervențiilor didactice structurate.

Torrance (1966) completează perspectiva cognitivă prin introducerea creativității operaționale, care include sensibilitatea la probleme, formularea ipotezelor, testarea soluțiilor și comunicarea rezultatelor. Aceste dimensiuni sunt integrate în metoda C.R.E.A.T.I.V. prin activități care solicită elevilor să identifice probleme, să propună soluții, să experimenteze și să prezinte rezultatele. Sensibilitatea la probleme presupune capacitatea de a observa detalii semnificative și de a identifica situații care necesită soluții creative. Formularea ipotezelor implică generarea de alternative și anticiparea consecințelor acestora. Testarea soluțiilor presupune verificarea practică a ideilor, iar comunicarea rezultatelor implică exprimarea clară și coerentă a concluziilor.

Dimensiunea socio-emoțională a creativității, fundamentată pe teoriile lui Vygotski (1978), evidențiază rolul interacțiunilor sociale și al climatului afectiv pozitiv în dezvoltarea proceselor creative. Elevii au nevoie de un mediu sigur, în care greșelile sunt acceptate ca oportunități de învățare, iar ideile sunt valorizate. Documentul subliniază că „elevii care beneficiază de sprijin, apreciere și autonomie manifestă curaj în exprimarea ideilor și toleranță la

greșeli”, ceea ce favorizează explorarea creativă și implicarea activă în sarcini. În plus, perspectiva constructivistă (Piaget, 1972; Bruner, 1966) accentuează rolul activ al elevului în construirea cunoașterii prin explorare, manipulare și descoperire. Profesorul devine facilitator al învățării, punând întrebări deschise, oferind sarcini complexe și stimulând colaborarea.

Metoda C.R.E.A.T.I.V. este structurată în șapte etape, fiecare corespunzând unor procese cognitive și pedagogice specifice.

1. Etapa de constientizare presupune identificarea problemei, observarea fenomenelor și stimularea curiozității prin brainstorming.
2. Reflecția implică analiza, incubarea și formularea ipotezelor, fiind susținută prin discuții ghidate și jocuri de rol.
3. Experimentarea reprezintă momentul generării ideilor, al iluminării creative, în care elevii creează prototipuri, povești sau proiecte interdisciplinare.
4. Ajustarea presupune verificarea și evaluarea soluțiilor prin feedback, autoevaluare și discuții critice.
5. Transformarea implică elaborarea produsului final și rafinarea soluțiilor.
6. Interacțiunea pune accent pe colaborare, peer feedback și activități de grup.
7. Valorificarea presupune prezentarea produselor, expoziții și proiecte aplicative.

Această etapizare permite o dezvoltare coerentă a creativității, respectând ritmul natural al procesului creativ și facilitând integrarea sa în activitățile didactice curente.

Eficiența metodei depinde de existența unui climat socio-emoțional securizant, caracterizat prin acceptarea greșelilor, reducerea presiunii evaluative și sprijin emoțional constant. Flexibilitatea curriculară și temporală este esențială pentru a permite elevilor să exploreze, să reflecteze și să experimenteze în ritmul propriu. Profesorul are un rol activ, fiind mediator cognitiv și afectiv, facilitator al procesului creativ și observator atent al nevoilor individuale ale elevilor. Resursele didactice variate, precum materialele neconvenționale, suporturile vizuale și instrumentele digitale, contribuie la stimularea imaginației și a gândirii divergente. Documentul subliniază că „respectarea ritmului individual de dezvoltare creativă reprezintă o condiție esențială”, deoarece elevii diferă în ceea ce privește stilul cognitiv, motivația și nivelul de dezvoltare.

Metoda C.R.E.A.T.I.V. prezintă numeroase avantaje. Pe plan cognitiv, stimulează gândirea divergentă, flexibilitatea mentală și capacitatea de rezolvare creativă a problemelor. Pe plan afectiv-motivațional, contribuie la creșterea încrederii în sine, reducerea anxietății și dezvoltarea motivației intrinseci. Pe plan didactic, metoda este interdisciplinară, adaptabilă și compatibilă cu evaluarea formativă, oferind oportunități de monitorizare continuă și feedback constructiv. Prin integrarea acestor dimensiuni, metoda contribuie la formarea unui „profil holistic al elevului creativ”, pregătindu-l pentru provocările viitoare ale învățării și ale vieții cotidiene.

Totuși, implementarea metodei poate întâmpina dificultăți, precum necesitatea unui timp didactic suplimentar, formarea metodologică insuficientă a profesorilor, dificultățile de aplicare în clase

numeroase sau evaluarea subiectivă a produselor creative. Aceste limite pot fi depășite prin utilizarea unor instrumente de evaluare criterială, prin formare continuă și prin planificarea strategică a activităților. În ciuda acestor provocări, metoda C.R.E.A.T.I.V. rămâne un instrument pedagogic robust, capabil să susțină dezvoltarea creativității în mod sistematic și durabil.

Metoda C.R.E.A.T.I.V. reprezintă un model pedagogic inovator, fundamentat teoretic și validat practic, care susține dezvoltarea creativității la școlarii mici prin activități structurate, colaborative și interdisciplinare. Ea contribuie la formarea unei mentalități creative durabile, esențiale pentru competențele secolului XXI. Prin integrarea dimensiunilor cognitive, socio-emoționale și pedagogice, metoda oferă un cadru coerent pentru dezvoltarea gândirii divergente, a autonomiei și a capacității de rezolvare inovativă a problemelor, consolidând astfel rolul școlii primare ca spațiu al explorării și al expresivității creative.

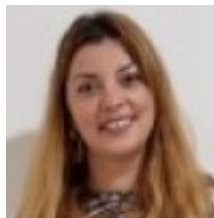
Bibliografie

1. Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
2. Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge.
3. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*.
4. Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests?. *Creativity Research Journal*.
5. Piaget, J. (1972). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.
6. Runco, M. A., & Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*.
7. Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity*. Oxford University Press.
8. Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service.
9. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
10. Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*

Managementul clasei de elevi din perspectivă normativă. Pedepse și recompense

De **Simona Florina Afalter**, 26 martie 2026

Grădinița cu Program Prelungit Palatul Fermecat, Reșița (Caraș-Severin)



Dimensiunea normativă joacă un rol însemnat în viața indivizilor și a structurilor sociale, prin urmare este unul dintre factorii care își pune semnificativ amprenta asupra vieții psihologice și sociale și care produce modificări importante la nivelul comportamentului copiilor. Recompensele sunt considerate inofensive – nu au cu ce dăuna educației, ci dimpotrivă, stimulează un comportament dezirabil, deci sunt chiar recomandate. Mulți părinți, cu bune

intenții, conștientizând răul pe care îl fac pedepsele pe timp îndelungat, au renunțat la acestea, dar au păstrat recompensele, convinși fiind că sunt în regulă.

Am încercat să învăț copilul meu cu cărți

Mi-a dat doar că arată nedumerit.

Am folosit cuvinte clare pentru a disciplina,

Dar niciodată nu mi s-a părut că am câștigat

Disperat, m-am dat la o parte.

„Cum voi ajunge la acest copil?” Am strigat!

În mâna mea a pus cheia:

„Vino” a spus el „Joacă-te cu mine!” – autor necunoscut

(adaptat de Aletha Solter)

Desigur că, dacă ar fi să comparăm, recompensele câștigă detașat în defavoarea pedepselor, mai ales a celor umilitoare, violente, corporale. Însă mulți psihologi și sociologi afirmă că de fapt ele nu sunt, ca efecte, cu mult deosebite de pedepse, dimpotrivă, provoacă aceleași neajunsuri pe termen îndelungat. De aceea, este bine să medităm în profunzime la ce implică un sistem de recompense și care sunt capcanele ascunse pe care nu le intuim dar care ar putea chiar împiedica buna dezvoltare emoțională a copilului.

Pedeapsa nu este un scop în sine. Scopul este ca elevul să identifice actul greșit făcut și să nu-l mai repete. Violența pare să fie peste tot în societate, însă trebuie să începem cu școala ca fiind locul în care aceasta nu este în niciun caz tolerată. Profesorii, copiii ar trebui să înțeleagă, de asemenea, că succesul este posibil fără a fi nevoie să folosim coerciția.

Opusul pedepsei este recompensa și este considerată de către Dorina Sălăvăstru (2004) o mai bună soluție de a îndrepta un comportament cu ajutorul întăririlor pozitive. Sistemul școlar oferă numeroase astfel de mijloace de întărire pozitivă sau de recompensare: notele, diplomele, premiile, laudele în public; chiar și prietenia profesorului poate constitui o recompensă. Și recompensele generează trăiri emoționale, numai că acestea sunt pozitive: bucuria, satisfacția, plăcerea, încrederea, iar profesorul trebuie să orienteze aceste trăiri în vederea obținerii unor comportamente dezirabile.

Recompensa antrenează eforturile elevului de învățare ulterioare prin sporirea încrederii în sine, prin încurajarea de a persista și prin creșterea puterii de atragere a sarcinii didactice. Este deci necesar ca profesorii să se folosească în mai mare măsură de efectul benefic al întăririi pozitive în detrimentul pedepsei.

Sanctiune sau pedeapsă - două concepte distincte!

Putem realmente distinge acești doi termeni? Într-un sens larg, sancțiunea este mijlocul destinat să asigure respectarea execuției efective a unui drept și a unei obligații. Într-un sens restrâns, sancțiunea este o penalizare cauzată de un autor al unei infracțiuni cu scopul de a pedepsi. În jocul interacțiunilor și tranzacțiilor sociale, sancțiunea reprezintă prețul unei datorii, datoria de a respecta victima sau grupul însă cel vinovat trebuie să plătească pentru a-și găsi locul în spațiul simbolic al schimbărilor.

Pedeapsa, este acel ceva care este de ordinul compensării, al răzbunării. Sancțiunea este o oprire pentru a rupe spirala de a face rău sau de a se mai face rău. Sancțiunea este utilizată, de asemenea, pentru a ajuta la un moment dat un subiect singular să se întâmpile.

Modificarea comportamentului prin utilizarea întăririlor și a pedepselor!

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăririi și pedepse o constituie mecanismul determinării operante studiat de unii reprezentanți de seamă ai școlii comportamentiste. Într-o serie de experimente, aceștia au descoperit că dacă un anumit comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul are o mare probabilitate să se producă din nou. Acest fenomen începe să fie cunoscut ca „lege a efectului”, care afirmă că acele comportamente care sunt urmate de consecințe pozitive vor avea tendința de a fi repetate, iar comportamentele urmate de consecințe negative se vor manifesta cu o frecvență mai mică. Skinner a extins acest principiu definind întărirea nu doar prin faptul că ea pare a fi recompensativă ori aversivă, ci în termenii efectului pe care aceasta îl are asupra comportamentului individului. Astfel, dacă un comportament este urmat de un anumit eveniment-efect și comportamentul se manifestă cu o frecvență mai mare, atunci spunem că respectivul comportament este întărit.

Întărirea pozitivă descrie situația în care comportamentul (de exemplu, punctualitatea) se manifestă cu frecvență mai mare pentru că este urmat de consecințe pozitive (de exemplu, lauda).

Întărirea negativă descrie situația în care frecvența unui comportament crește din cauză că el este urmat de omiterea unui eveniment aversiv anticipat (de exemplu anxietatea, acuzele sau reproșurile cuiva). Astfel, termenul de întărire se referă totdeauna la situațiile la care comportamentul crește în frecvență sau intensitate.

Concluzii generale

Recompensa are rolul de a-l motiva pe copil să mai facă lucruri pentru care este recompensat. Orice recompensă ajută copilul să-și realizeze propriile obiective într-un cadru plăcut și motivant. În procesul educațional, recompensa reprezintă principalul factor pozitiv. Educația preșcolară utilizează diferite tehnici, recompensa fiind poate chiar cea mai importantă tehnică pentru a stimula copiii și pentru buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Orice tip de recompensă îl face pe copil să aibă încredere în el, în forțele proprii și să știe că ceea ce face este bine. O dezvoltare sănătoasă a copilului necesită efort, răbdare, recompense și nu pedepse.

Pedeapsa se aplică atunci când copilul săvârșește o greșeală cu scopul de a nu o mai repeta. Este indicat ca pedeapsa să fie pe măsura greșelii ci nu să fie prea exagerată. Noi prin pedepsele aplicate putem provoca sentimente confuze copiilor, se pot simți frustrați, umiliți, inferiori nouă adulților sau chiar pot avea impresia că nu sunt iubiți. Așadar comunicarea este esențială vieții, fără a comunica nu putem trăi. Prin urmare, o comunicare strânsă între părinte - profesor - copil, cu explicațiile necesare copilului acolo unde a greșit și ce se așteaptă de la el este vitală și cea mai importantă în a îndrepta un comportament.

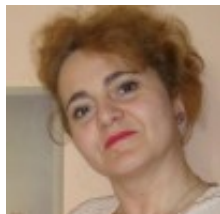
Bibliografie

1. Solter, Aletha J.; Ph.D., Attachment Play: How to solve children's behavior problems with play, laughter, and connection, Published by Shining Star Press □ Goleta, California, U.S.A., 2013.
2. Jude, Ioan, Psihologie școlară și optim educațional, Editura Didactică și pedagogică, București, 2002.
3. Sălăvăstru, Dorina, Psihologia educației, Editura Polirom, Iași,

Studiu privind stilurile de învățare la școlarul mic

De **Flavia Rucsăndoiu**, 27 martie 2026

Colegiul Național Ion Minulescu, Slatina (Olt)



În situația în care elevii nu au ocazia să învețe folosind diverse materiale didactice auxiliare (manuale, filme, resurse educaționale digitale pentru cei care utilizează cu precădere componenta vizuală a procesului de învățare, mulaje, alte materiale care se adresează simțului tactil pentru care activează preponderent această componentă, jocuri desfășurate pe un spațiu întins pentru cei care utilizează componenta kinetică), ei nu pot atinge rezultatele pe care ar fi capabili să le atingă. Cercetările au relevat importanța adaptării stilurilor/ metodelor de învățare la structura personalității elevilor. În plus, cu cât metoda didactică se potrivește mai bine stilului de învățare al elevilor respectivi, cu atât notele obținute vor fi mai mari (Dunn, R., Griggs, Olson, Gorman și Beasley, 1995).

R. Dunn și K. Dunn (1992) au demonstrat efectele benefice pe care le are construirea unui model comprehensiv al stilurilor de învățare, nu numai pentru că elementele unui anume stil de învățare afectează un număr mare de indivizi, ci și pentru că rezultatele obținute astfel contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare și științifice.

R. Dunn și Griggs (1995) au conceput un model al stilurilor de învățare observând că elevii sunt influențați în procesul de învățare de cinci factori principali:

1. cadrul imediat (sunetul, lumina, temperatura, amplasarea mobilierului și design-ul acestuia)
2. propriile reacții și procese emoționale (motivația, tenacitatea, simțul responsabilității, posibilitatea de a proceda după propria lor dorință)
3. preferințele de natură socială (studiul solitar sau în grupuri de dimensiuni diferite)
4. caracteristicile individuale de natură fiziologică (acuități variate ale componentelor vizuală, auditivă, tactilă, kinetică etc. și ale trăsăturilor care derivă din acestea)
5. tipul de gândire, la nivel individual (sintetică/analitică, impulsivă/reflexivă, lateralizare cerebrală dreapta/stânga)

Autorii explică în continuare modul în care învățarea elevilor poate fi afectată de acești cinci factori și de sub-categoriile pe care aceștia le dezvoltă. De pildă, în cazul mediului concret de studiu, dacă unii elevi au nevoie de liniște să se poată concentra asupra

unor probleme dificile, alții învață mai bine în prezența unui fond sonor (Pizzo, apud Dunn, R și Dunn, K., 1992). De asemenea, dacă multe persoane se concentrează mai bine în încăperi bine iluminate, altora le este mai prielnică o lumină slabă. Lumina fluorescentă are proprietatea de a stimula excesiv anumite categorii de persoane, cauzându-le o stare de hiperactivitate și de neliniște (Dunn, R., Dunn, K., și Price, 1989).

Alți factori de mediu care pot influența învățarea includ temperatura și amplasarea/design-ul mobilierului. Unii elevi obțin rezultate mai bune la temperaturi mai înalte, alții la temperaturi mai scăzute (Hart, 1981). Unii preferă un scaun din plastic, alții din lemn, alții din metal, iar alții au o stare de disconfort într-o sală de clasă convențională încât aceasta îi împiedică să învețe.

Reacțiile emoționale individuale pot influența, de asemenea, capacitatea de a învăța a elevilor. Motivația personală, tenacitatea cu care își efectuează temele și sarcinile de lucru, capacitatea de a-și asuma răspunderea propriului comportament și a activității sau ocaziile de a proceda după propria dorință pot juca un rol important în procesul de învățare (Dunn, R, Dunn, K., 1992).

Factorii de natură socială pot influența și ei învățarea. Profesorii trebuie să ia în considerare faptul că elevii pot adopta stiluri de învățare diferite în funcție de condițiile variate. Variabilele care pot facilita sau inhiba procesul de învățare includ: studiul solitar, studiul cu un partener, în grupuri mici, ca membru al unei echipe, alături de un adult autoritar sau cu o atitudine prietenoasă; procesul de învățare poate viza varietatea ca termen opus tiparelor prestabilite și rutinei.

Caracteristicile individuale de natură fiziologică reprezintă un alt factor care poate influența învățarea. Acestea se referă la intervalul de timp și la modul în care elevii pot învăța cel mai bine. Înțelegerea caracteristicilor de natură fiziologică ale elevilor permite profesorilor să-i poată ajuta pe aceștia în procesul de învățare pornind de la elementele forte ale tipului de percepție respectiv. Caracteristicile discutate includ bioritmul, stimulii exteriori, nivelul de energie și mobilitatea în timpul studiului. De exemplu, profesorii îi pot încuraja pe elevi să studieze în intervalele de randament individual maxim, care pot fi dimineața devreme, înainte de plecarea la școală, la prânz, imediat după terminarea programului sau seara înainte de culcare. Elevii reacționează diferit la stimulii exteriori în timpul studiului. Unii preferă să mănânce ceva, alții să mestece gumă, să bea ceai sau să fumeze. Alții își pot dovedi elementele forte ale personalității în privința nivelului de energie corelat cu mobilitatea. Pot studia sau lucra mai bine în clasă dacă au posibilitatea să se miște în timp ce învață și nu dacă sunt obligați să stea în bancă (Dunn, R., Dunn, K., 1992).

Modul în care elevii procesează informația poate influența și el capacitatea de învățare. Unii au o gândire de tip analitic și manifestă tenacitate în studiu. Aceștia pot să nu înceapă rezolvarea unei teme (sarcini de lucru) imediat ce a fost formulată, dar, odată ce au început, se lansează cu toate forțele în activitate, până o sfârșesc sau până simt că au atins un punct în care trebuie să se oprească. Cei cu gândire sintetică preferă să învețe în prezența unor factori pe care profesorii îi consideră factori de distragere a atenției (muzică, conversație, bătaii ritmice), într-un postură neconvențională (lungiți confortabil), cu o iluminare slabă (își acoperă ochii sau poartă ochelari de soare în încăperi), în prezența unui partener (preferă să studieze cu un prieten) sau

simțind nevoia de a lua o gustare în timp ce învață (Dunn, R., Dunn, K., 1992).

Alte două caracteristici individuale pot influența procesul de învățare: lateralizarea cerebrală stânga/dreapta, tipul de personalitate impulsiv/reflexiv. Unii elevi procesează informația secvențial, analitic, sau în modul „lateralizare stânga”, alții holistic, simultan, sintetic, în modul „lateralizare dreapta”. Alții pot să se grăbească prea mult, fără să analizeze, iar notele reflectă aceasta. Elevii impulsivi nu petrec prea mult timp studiind. Un individ cu o personalitate reflexivă se va gândi la informația acumulată, va încerca să înțeleagă conținuturile materiei (Dunn, R., Dunn, K., 1992).

De ce folosim modelul stilurilor de învățare

Cu ajutorul acestui model, profesorii pot verifica și identifica stilul de învățare al elevilor cu acuratețe (Beatty, 1986). Spre exemplu, este dificil să determini dacă starea de hiperactivitate a unui elev se datorează nevoii lui de mișcare, unui cadru neconvențional, resurselor kinetice, „pauzelor” ori indisciplinii (Shaughnessy, 1998). Modelul stilurilor de învățare este un instrument valid și singurul comprehensiv, care poate oferi diagnoza multiplelor elemente ale stilului de învățare care pot influența individul (Shaughnessy, 1998).

Cum îi poate ajuta cunoașterea acestui model pe elevi, profesori, părinți, educatori în general?

Unul dintre elementele-cheie în cazul elevilor care își cunosc stilul de învățare este îmbunătățirea respectului de sine (Martin și Potter, 1998). „Acum, acești elevi cu „potențial de risc” în ceea ce privește învățarea dovedesc încredere și dorința de a accepta responsabilitatea modului personal de învățare” (Perrin, 1990, p.24). Când elevii își înțeleg stilul de învățare, modul în care depun eforturi pentru a învăța, atunci pot controla mai bine mediul în care se află și pot solicita exact ceea ce le este necesar (Martin și Potter, 1998). O'Brien (1989) a afirmat că „probabil școlile ar trebui să acorde mai mult timp descoperirii de către elevi a propriului stil de învățare, decât să-i oblige pe profesori să facă ore suplimentare cu ei sau să adapteze continuu programele” (p.85).

Când elevii își înțeleg propriul stil de învățare, nu se mai simt ruși de colectiv pentru că unul, spre exemplu, are nevoie de liniște perfectă să învețe, iar altul simte nevoia să se miște în timpul orei (Martin și Potter, 1998). „Elevii pot învăța orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învățare; aceiași elevi înregistrează eșecuri când materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte” (Dunn, R, 1990, p.18). De Bello (1996, p.39) argumenta că „directorii de școli și profesorii au responsabilitatea de a-i face pe părinți să înțeleagă nevoia copiilor pentru un mediu de studiu care să reflecte elementele forte ale stilului lor de învățare”.

„Poate că părinții sunt aceia care trebuie să înțeleagă primii conceptul de stil individual.” (Guild și Garger, 1985, p.85). Părinții trebuie să înțeleagă că elevii au personalități distincte pentru a-i ajuta să obțină rezultate mai bune.

Îmbunătățirea rezultatelor elevilor

R. Dunn (1998) a ajuns la concluzia că elevii obțin rezultate mai bune atunci când metodele de predare se adaptează stilurilor lor de învățare. Cercetătoarea și-a fundamentat concluziile pe

metaanaliza a 42 de studii experimentale realizate sub egida Modelului stilurilor de învățare Dunn și Dunn, de 13 instituții de învățământ superior, în intervalul 1980-1990. Aceste studii au dovedit că elevii ale căror trăsături forte au fost incluse în metoda de predare au obținut rezultate bune în proporție de 75% mai mult decât cei care nu au fost incluși în acest program (R. Dunn, apud Shaughnessy, 1998).

Mai mult, profesorii din Statele Unite ale Americii au confirmat statistic o creștere a notelor sau a mediilor anuale ale elevilor care au schimbat metoda de la învățare, de la cea tradițională la cea bazată pe varietatea stilurilor de învățare, aceasta la toate nivelurile – învățământ elementar, gimnazial, liceal. De exemplu, liceul special districtual din New York a aplicat modelul respectiv. La sfârșitul primului an de experiment (1987–1988), procentajul elevilor care au obținut rezultate bune a crescut la 66%, după al doilea an, s-a ridicat la 91%, iar după al treilea an s-a menținut la 90% (Brunner și Majewski, apud Shaughnessy, 1998).

Doi directori de școli elementare din Carolina de Nord au publicat rezultate pozitive ale utilizării acestei metode. Unul dintre ei a lucrat cu școlari între 5-12 ani care proveneau din rândul minorităților, din familii cu venituri mici. Anterior, copiii obținuseră un procent de 30% rezultate bune la testul național standard, iar după trei ani de aplicare a acestei metode, au obținut 83% (Andrews, 1990). Celălalt director a lucrat cu școlari cu deficiențe de vedere, pe care i-a așezat în clasă în mod neconvențional, la lumină slabă. În patru luni, copiii au arătat un progres corespunzător la testele standard, mai bine decât anterior (Stone, 1992).

În cele din urmă, o cercetare pe patru ani inițiată de Departamentul pentru Educație al Statelor Unite, care a inclus vizite la fața locului, interviuri, observații și examinări ale rezultatelor testelor naționale standard, a emis concluzia că metoda are un efect pozitiv în învățământul special din toată țara (Alberg, Cook, Fiore, Friend și Sano, 1992).

Limite și controverse ale teoriei stilurilor de învățare

Cu toată popularitatea de care se bucură în practica educațională, teoria stilurilor de învățare a fost supusă unor critici substanțiale din perspectivă empirică. Deși există peste 70 de instrumente diferite de clasificare a stilurilor de învățare, literatura de specialitate nu oferă dovezi care să susțină utilizarea acestora în scopul adaptării instrucției la stilul individual al elevului (Coffield et al., 2004; Pashler et al., 2008). Într-o analiză sistematică de referință, Coffield et al. (2004) au identificat 71 de modele distincte de clasificare a stilurilor de învățare, constatând că puține dintre studiile asociate erau recenzate sau realizate prin metodologii riguroase. La rândul lor, Pashler, McDaniel, Rohrer și Bjork (2008) au concluzionat că, deși literatura pe această temă este vastă, foarte puține studii au utilizat o metodologie experimentală adecvată pentru a testa validitatea ipotezei „potrivirii” (*meshing hypothesis*), iar cele care au făcut-o au obținut rezultate care o contrazic; în consecință, autorii consideră că nu există o bază de evidență suficientă pentru a justifica integrarea evaluărilor bazate pe stiluri de învățare în practica educațională curentă.

O critică suplimentară vizează stabilitatea constructului: cercetările sugerează că preferințele de învățare pot fi instabile, variind în funcție de subiect și de momentul în timp, ceea ce pune sub semnul întrebării statutul stilului de învățare ca trăsătură

stabilă a personalității (Coffield et al., 2004).

Aceste rezerve nu invalidează necesitatea diversificării metodelor didactice, însă invită la prudență în raport cu presupunerea că alinierea sistematică a predării la un „stil” predefinit al elevului ar conduce, prin ea însăși, la îmbunătățirea rezultatelor școlare.

Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner

Howard Gardner, psiholog care activează în domeniul psihologiei stadiale, a formulat o teorie cu privire la natura inteligenței, care vine în contradicție cu perspectiva psihometrică anterioară (Gardner, 1993). Această teorie a inteligențelor multiple, enunțată în cartea *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993), a insistat asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de șapte inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale” și să „recreeze aspecte ale propriilor experiențe” (Gardner, 1993, p.173).

Cele șapte tipuri de inteligență originale sunt:

Inteligența verbală/lingvistică - aceasta reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral (ca moderator TV, orator, politician, povestitor), fie în registrul scris (ca jurnalist, dramaturg, poet, editor). Un elev cu tipul acesta de inteligență va agreea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească, să facă jocuri de cuvinte (Armstrong, 2000). Elevii care posedă acest tip de inteligență au abilitatea de a opera cu: structurile și regulile de structurare a limbajului (de ex. punctuația cu valoare stilistică), nivelul fonetic al limbajului (aliterații), nivelul semantic (sensurile duble), nivelul pragmatic al limbajului; pot folosi limbajul în scop persuasiv (funcția retorică), în scopul de a rememora informația (funcția mnezică), în scopul de a explica ceva (funcția peripatetică), în scopul de a furniza informații despre limbajul însuși (funcția metalingvistică).

Inteligența logică/matematică - aceasta include capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei și lucruri. Deprinderea de a emite raționamente are aplicabilitate în multe arii ale cunoașterii și include, de asemenea, capacitatea de a utiliza gândirea logică în știință, studii sociale, literatură etc. (Bellanca, 1997). Acest tip de inteligență cuprinde și capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorități, a formula ipoteze științifice și a înțelege relațiile de cauzalitate. Școlarul mic își dezvoltă aceste capacități prin activități concrete, prin înțelegerea relației de corespondență biunivocă, prin operațiunea de numărare. Aceste deprinderi ale gândirii critice sunt prezente în programele majorității școlilor, însă trebuie fixate prin activități corespunzătoare.

Inteligența vizuală/spațială - această inteligență a „imaginilor și tablourilor” cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum și capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale. Acest tip de inteligență începe să se dezvolte odată cu acutizarea percepțiilor senzorio-motorii. Pictorul, sculptorul, arhitectul, grădinarul, cartograful, proiectantul, graficianul, cu toții transferă imagini mentale asupra unui obiect pe care îl crează ori îl îmbunătățesc. Percepția vizuală se combină cu un set de cunoștințe prealabile, cu experiența, cu reacțiile emoționale, cu imagini preexistente pentru a crea o nouă viziune oferită celorlalți ca experiență. Elevii cu inteligență

spațială au capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, pot percepe relațiile dintre aceste elemente. De asemenea, ei pot vizualiza, pot reprezenta grafic imagini în spațiu, pot să-și înțeleagă propria poziție într-un spațiu matriceal.

Inteligența corporală/kinestezică - inteligență la nivelul corpului și al mâinilor ne permite să controlăm și să interpretăm mișcările corpului, să manevrăm obiecte, să realizăm coordonarea (armonia) dintre trup și spirit. Acest tip de inteligență nu se regăsește numai la atleți, ci poate fi întâlnit în mișcările de finețe ale chirurgului care realizează o operație pe cord sau la un pilot care își reglează cu finețe aparatura de bord. „Acest tip de inteligență include deprinderi fizice speciale precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea, viteza, precum și deprinderi la nivelul proprioceptorilor, la nivel tactil și cutanat” (Armstrong, 2000).

Inteligența muzicală/ritmică - acest tip se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Pe măsură ce elevii își dezvoltă conștiința muzicală, își dezvoltă și fundamentele acestui tip de inteligență. Pe măsură ce elevii sunt capabili să creeze variațiuni pornind de la un inventar limitat de sunete, să cânte la un instrument, să compună. Ea se dezvoltă și pe măsură ce elevii dobândesc, în urma audițiilor, un gust rafinat. Acest tip de inteligență reprezintă „capacitatea de a percepe (în calitate de meloman), de a discrimina (în calitate de critic muzical), de a transforma (în calitate de compozitor), și de a exprima (în calitate de interpret) formele muzicale” (Armstrong, 2000).

Inteligența interpersonală - reprezintă abilitatea de a sesiza și de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile și sentimentele celorlalți. Aceasta include sesizarea expresiei faciale, a inflexiunilor vocii, a gesturilor; include și capacitatea de a distinge între diferite tipuri de relații interpersonale și capacitatea de a reacționa eficient la situațiile respective (Armstrong, 2000). Acest tip de inteligență implică „deprinderi de comunicare verbală și nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase.” (Bellanca, 1997). La un nivel simplu, acest tip de inteligență este sesizabil la copilul care observă și reacționează la stările și dispozițiile adulților din jurul său. La nivel complex, se traduce prin capacitatea adultului de a „citi” și interpreta intențiile ascunse ale celorlalți.

Inteligența intrapersonală - Aceasta presupune capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaște calitățile și punctele slabe), de a avea conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații, de a-ți cunoaște temperamentul și dorințele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare (Armstrong, 2000). O persoană cu asemenea tip de inteligență își petrece timpul reflectând, gândind, autoevaluându-se. Nevoia de introspecție transformă inteligența în ceva extrem de intim. Conform lui Gardner, „inteligența intrapersonală depășește cu puțin capacitatea de a distinge între plăcere și durere și de a te implica sau retrage dintr-o situație pe ca rezultat al acestei distincții” (1983; 1993).

În 1991, Gardner a adăugat sistemului său un alt tip de inteligență.

Inteligența naturalistă. Aceasta este sesizabilă la copiii care învață cel mai bine prin contactul direct cu natura. Pentru aceștia, cele mai potrivite lecții sunt cele din aer liber. Acestor elevi le place să alcătuiască proiecte la științe naturale, cum ar fi observarea păsărilor, alcătuirea insectarelor, îngrijirea copacilor sau a animalelor. Ei preferă ecologia, zoologia, botanica (Gardner, 1994).

Armstrong (2000) a argumentat că este deosebit de benefic pentru acest tip de elevi să-și poată folosi inteligența într-o mai mare măsură în cadrul școlii. Așadar, este sarcina școlii să „aducă” natura în clase și în alte spații de învățământ.

Impactul teoriei lui Gardner

Teoria lui Gardner a avut un rol major în alcătuirea combinației unice de trei teorii pentru formarea profesorilor, pe care Soares și Soares le consideră soluția depășirii teoriilor tradiționale. Teoria lui Gardner explică modul în care fiecare teorie a funcționat într-un program universitar, reprezentat de: (1) teoria copernicană a unicității; (2) aplicarea teoriei lui H. Gardner despre inteligențele multiple și (3) ideile fundamentale ale lui John Dewey cu privire la procesualitate. Prin combinarea acestor trei perspective, profesorii și studenții primesc mai multe oportunități de lucru în grup, într-un context interdisciplinar, pentru a descoperi gradul în care, atât profesorii din învățământul preuniversitar, cât și elevii posedă talentele și abilitățile specifice fiecărui tip de inteligență; astfel, se poate atinge stăpânirea profundă a conținuturilor, a tehnicilor de intruire și a modalităților de studiu (Armstrong, apud Soares, 1998).

Prin aplicarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de învățământ, curriculum-ul se organizează în jurul celor șapte abilități: lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, interpersonală și intrapersonală (Gardner, 1991). Conceptul de inteligențe multiple a oferit baza dezvoltării curriculare în învățământul preuniversitar (Armstrong, apud Soares, 1998). Printre avantajele acestei abordări se numără:

- crearea mai multor oportunități pentru dezvoltarea talentelor copiilor și pentru obținerea performanțelor de către aceștia,
- mai mult timp pentru realizarea conexiunilor între diverse arii curriculare în procesul didactic,
- un material suplimentar pentru îmbunătățirea evaluării.

Teoria lui Gardner a avut un efect catalizator asupra educației. De exemplu, în programele de cultură generală a constituit un imbold pentru valorificarea diversității culturale; din perspectiva teoriei inteligențelor multiple, inteligența, în calitatea de construct cultural, a fost reconfirmată (Gardner și Avery, 1998). Lucrarea lui Gardner a constituit baza teoretică a altor direcții de dezvoltare a practicii educaționale, pornind de la constructul de creativitate. Prin importanța acordată domeniului educațional pentru confirmarea unei creații, el confirmă valoarea aplicațiilor practice prin supunerea acestora unei evaluări competente. Intuițiile lui Gardner în această privință au dat un impuls suplimentar în afirmarea automatismelor mentale și au acordat o importanță specială motivației.

Bibliografie

Alberg, J., Cook, L., Fiore, T., Friend, M., & Sano, S. (1992). Educational approaches and options for integrating students with disabilities: A decision tool. Triangle Park, NC: Research Triangle

Institute.

Andrews, R. H. (1990). The development of a learning style program in a low socioeconomic, underachieving North Carolina elementary school. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 6 (3) , 307-314.

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Beatty, S. A. (1986). The effect of inservice training on the ability of teachers to observe learning styles of students. Doctoral dissertation, Oregon State University, 1986. *Dissertation Abstracts International*, 47, 1998A.

Bellanca, J.A. (1997). *Active learning handbook: For the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004).

Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre.

De Bello, T. C. (1996). How parents perceive students' learning style. *Principal*, 76, 38-39.

Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership* , 48 (2) , 15-19.

Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1989). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (1995). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Westport, CT: Praeger.

Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Gorman, B., & Beasley, M.

(1995). A meta-analytical validation of the Dunn and Dunn learning styles model. *Journal of Educational Research*, 88 (6) , 353-361.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences /10th Anniversary Edition*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994). *Creating minds*. New York: Basic Books.

Gardner, H., & Avery, L. D. (1998). *Creating minds*. *Gifted Child Quarterly*, 42 (2) , 133-134.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice