



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 166 / Iunie 2025

166

Facilitarea învățării conceptelor abstracte folosind strategii chinestezice

| **MARINELA HUDIȘTEANU**

Managementul calității procesului educațional în schimbare

| **RODICA BOLOG**

Influența noilor tehnologii asistive asupra incluziunii: incluziunea digitală

| **OFELIA-CRISTINA NAGY, CRISTIAN VALENTIN ALBULESCU**

Cyberbullyingul – mit sau realitate?

| **DORINA DULCEAC**

Dinamicile cognitive și educaționale în contextul învățării asistate de inteligență artificială

| **CRISTINA-GEORGIANA VOICU**

Dezvoltarea limbajului în primii ani de viață a copilului. Tulburări de vorbire în perioada de dezvoltare timpurie

| **NICOLETA GHINOIU**

Exemple de activități și modalități de comunicare în crearea unui parteneriat viabil grădiniță-familie

| **ALINA ANDRIEȘ, PAULA-SILVIA RADU**

Socializarea și dezvoltarea socio-emoțională prin joc la vârsta preșcolară

| **ADINA CRISTINA NEACȘU**

Reflecții critice și autonomia elevilor

| **MIHAELA RADU**

Metode activ-participative de predare-învățare. Abordări inovative la orele de limbă și literatură română

| **GINA-EMANUELA BÂRZOI**

Importanța ancorelor de învățare în predarea matematicii

| **ANCA MARIA ALEXA**

Școlile de vară – între complementaritate educațională și necesitate socială

| **MARIA-MAGDALENA DORCIOMAN**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experiencedidactice

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 (fundația
Institutul pentru Educație)
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)
drd. Alexandra ARAMĂ (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație)

PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Facilitarea învățării conceptelor abstracte folosind strategii chinestezice

De **Marinela Hudisteanu**, 5 iunie 2025

Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Botoșani (Botoșani)



Schimbările tehnologice și societale au un impact semnificativ asupra învățării în general și a conceptelor specifice chimiei în special. Achizițiile elevilor par a fi insuficient structurate, neinteriorizate iar ei nu sunt dispuși la mari eforturi pentru învățare. Profesorii dispun de timp didactic limitat, clasele sunt incluzive, elevii au nevoi educaționale diferite, de multe ori speciale.

Această dinamică generează o serie de provocări în privința modului în care cunoașterea este transmisă, primită și aplicată. Prezenta lucrare încearcă exemplificarea unei strategii chinestezice prin care predarea conceptelor abstracte din programa clasei a VII-a, devine semnificativă pentru elev indiferent de nivelul său cognitiv.

Descifrarea mecanismului prin care elevul învață și este motivat să o facă, devine parte a procesului de proiectare didactică. Trăim cufundați în sute de stimuli. Informațiile pe care ni le transmite mediul, chiar și într-o perioadă scurtă de timp, sunt prea multe și ar fi imposibil să le înțelegem și să le procesăm pe toate și pentru asta, oamenii au dezvoltat strategii empirice care se actualizează spontan în situații similare. Euristicele sunt așadar scurtături mentale, strategii pe care le folosim pentru a filtra și gestiona informațiile, care ne permit să facem o estimare rapidă a situației, oferindu-ne o concluzie într-un mod relativ simplu, deși nu pot garanta un rezultat întotdeauna corect.

Psihologii ne spun că această „lene cognitivă” este firească întrucât creierul consumă 20% din calorii chiar dacă cântărește 2% din masa corpului, tendința fiind de economisire a energiei prin lipsa efortului [1].

Cercetările în psihologia cognitivă indică faptul că strategiile euristice care facilitează învățarea prezintă frecvent următoarele proprietăți:

- se aplică pe scară largă la problemele de zi cu zi,
- produce soluții care sunt de cele mai multe ori valabile,
- ajută la simplificarea sarcinilor mentale altfel complicate.

Putem folosi asemenea scurtături de gândire care ne permit să ajungem rapid la o soluție și/sau la o decizie în învățarea conceptelor abstracte la chimie precum cationi și anioni, legături ionice și covalente polare și nepolare, acizi și baze, valența, formule chimice.

Strategiile chinestezice presupun astfel de „scurtături” și contribuie stimularea memoriei de lungă durată a informațiilor prin punerea lor în practică. Metodica predării chimiei are la bază strategii ce includ experimentul și modelare –metode chinestezice cu predilecție, care uneori nu pot fi folosite sau necesită abordări inovative. De exemplu învățarea conceptului de legătură chimică poate fi introdus și văzut la scară macro printr-o reacție chimică incitantă (arderea Mg în aer), dar care este total abstract la scară micro. O parte dintre copii sunt copleșiți și riscă să nu învețe deloc. În același timp, sunt întotdeauna elevi care înțeleg conceptele și care se bucură de provocare. Includerea unor instrumente de manipulare practice, de colorat, poate fi o modalitate pentru diferențierea și stăpânirea conceptelor și pot fi utilizate atât ca activități de evaluare, activități remediale dar și pentru dezvoltare în cazul elevilor care finalizează repede o altă sarcină de lucru. Posibilitatea de a colora, de a vedea un model fizic care reprezintă un concept menține lucrurile la mize mici pentru elevi. Activitățile cu miză redusă, percepute ca ușoare, pot duce la o implicare mai mare din partea elevilor care altfel ar renunța să mai încerce. Ele pot, de asemenea, să-i facă pe cei interesați să se simtă mai încrezători în înțelegerea conținutului și pot încerca să îi ajute pe alții.

Propun două procedee ale modelării: coduri de culoare și blocuri de ioni tip lego, imprimabile 3D.

Folosind codificarea culorilor se urmărește dezvoltarea capacității de a lega cunoștințele între ele și a crea rețele conceptuale, stimularea încrederii în sine și a capacității de a reflecta asupra propriului demers de învățare. Am ales culorile albastru și galben, care prin asocierea unor experiențe senzoriale aduc beneficii în crearea unui mecanism de învățare:

- Galben – soare, cu căldură, confort, pozitiv.
- Albastrul – rece, apă (lacrimi), negativ

Am elaborat și adaptat resurse didactice ce includ activități de colorat pentru diferențierea și stăpânirea conceptelor. Astfel concepte pozitive, cum ar fi cationii, protonii sau pH-ul, sunt codificate galben, cele negative, cum ar fi anionii, electronii sunt codate de culoarea albastru. Pe baza culorilor, elevii vor identifica ușor tipul de legătură, iar înainte de a fi capabil să scrie formule chimice, vor înțelege că un cation se scrie înaintea unui anion, cum se leagă metalele și nemetalele, și apoi cum se echilibrează sarcinile formulei. Folosirea codurilor de culoare asigură spațiul repetițiilor în intervalele optime de timp, ce contribuie la capacitatea de a păstra cunoștințele, îmbunătățesc motivația elevului, și aprofundează nivelul de procesare cognitivă.

Cu ajutorul imprimantei 3D și un soft (sub licența Creative Commons – Atribuire – Necomercială) am realizat blocuri de ioni tip lego care s-au dovedit o modalitate practică excelentă de a învăța valențe – numărul pinilor de legătură, formule, și chiar sprijin în calcule pe baza formulei cum ar fi raport atomic și masă molară. Se modelează compuși chimici combinând blocurile, astfel încât să nu rămână știfturi sau găuri. Formula poate fi scrisă numărând numărul de blocuri utilizate. Blocurile produc un clic de fiecare dată când sunt îmbinate au captivat elevii sunt și excelente pentru a învăța chimia într-un mod tactil.

Utilizând astfel de procedee, profesorul impune participarea directă a elevilor în redescoperirea cunoștințelor, fiind stimulate operații ale gândirii ca: analiza, generalizarea, concretizarea.

Instrumentele propuse permit adaptarea la nevoile fiecărui elev, învățarea devine accesibilă, relevantă și dă elevului putere pentru a reuși. Profesorilor le revine misiunea de a facilita învățarea și crea medii propice, de a elabora și adapta resurse didactice pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor, inclusiv a celor cu cerințe educative speciale.

Bibliografie

[1] A. Stoica-Constantin, Conflictul interpersonal, Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor, Ediția a II-a, Ed. Polirom, Iași, 85-98, 2018
M. Leabu, (2011), Principilism versus utilitarianism translational medicine ethics, Studia UBB. Philosophia, LVI(2), accesat 22.03 2022, disponibil la www.semanticscholar.org/paper/Principilism-versus-Utilitarianism-in-Translational
Blocuri de ioni fixabile pentru predarea chimiei disponibile la www.thingiverse.com/thing:5396887/files

Managementul calității procesului educațional în schimbare

De **Rodica Bolog**, 10 iunie 2025

Scoala Gimnazială I.D. Sârbu, Petrila (Hunedoara)



Asigurarea calității este o componentă a managementului calității care se concentrează asupra generării și furnizării încrederii în faptul că cerințele calității sunt îndeplinite. Lucrarea face referire la cerințele și posibilitățile de asigurare a calității procesului de instruire și educare în raport cu standardele de referință naționale. Aceste cerințe s-au impus în conformitate cu procesul de adaptare a învățământului la schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă, în general, și ca răspuns la evoluția științelor educației și a psihologiei învățării, în special.

Rapoartele Comisiei Europene și ale Biroului Internațional pentru Educație (UNESCO) reliefează tendințele majore ale reformelor curriculum-ului în plan european: educația pentru toți, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, predarea și învățarea centrate pe elev, relevanța curriculum-ului pentru individ și pentru societate, dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, specifice societății democratice, dezvoltarea gândirii critice, evaluarea autentică a performanțelor școlare.

La nivelul activității din clasă, aceste linii de politică educațională exprimă necesitatea unei mai bune cunoașteri a elevilor, pentru a identifica nevoile, interesele de cunoaștere și ritmul dezvoltării fiecăruia, formării capacității cadrelor didactice de a adecva situațiile de învățare, conținuturile și strategiile didactice la caracteristicile individuale ale elevului și la obiectivele vizate, implicării elevilor în învățare prin crearea unor situații didactice

apropiate de viața concretă. Abordarea interdisciplinară, asigurarea condițiilor și procedurilor de adoptare a unor trasee de instruire diferențiată sau personalizată, comunicarea funcțională prin metode interactive, recompensarea și motivarea eforturilor elevilor și evaluarea autentică sunt alte soluții metodologice recomandate de politica reformei educației din țara noastră.

Gestionarea sistemică și sistematică a standardelor (ce trebuie făcut) și a procedurilor (cum trebuie făcut) revine, în mare măsură, cadrelor didactice care au încredere în documentele sistemului calității dar nu în detrimentul deciziilor manageriale sau acțiunilor constante și regulate de asigurare a calității actului didactic la clasele pe care le ghidează.

Din perspectiva necesității unei educații eficiente problematica obiectivelor ei este esențială în contextul oricărui demers de proiectare științifică a actului educativ. În momentul strict al elaborării proiectului didactic, profesorul este artizanul celulei primordiale educaționale, adică lecția. Se știe că orice proiect didactic presupune inițial specificarea obiectivelor în baza cărora se selectează metodologia didactică, se formulează opțiunea referitoare la strategia didactică. Evaluarea activității se întemeiază pe raportarea la obiective. Dar obiectivele nu marchează doar etapa inițială și finală a unui proces pedagogic. Ele intervin în calitate de criterii referențiale în cursul interacțiunii efective dintre predare și învățare. Deci, obiectivele didactice sunt implicate atât în etapa proiectării cât și în cele de implementare și evaluare pedagogice.

De aceea, pedagogii optează pentru elaborarea unor strategii didactice focalizate asupra obiectivelor, care presupun formularea sarcinilor cu țintă pe obiective operaționale și a activităților optime de învățare. O specificare rezonabilă, permanentă și corectă a obiectivelor fiecărei lecții în parte (chiar dacă, mai ales în cazul profesorilor ce nu mai sunt începători, alte componente cum ar fi conținuturile, metodele și strategiile didactice, modalitățile de evaluare sunt proiectate doar în plan mintal) este premisa funcționării eficiente a procesului instructiv-educativ prin asigurarea unor calități de seamă: sustenabilitatea procesului didactic, profesionalism, absența oricăror redundante în lecție, absența improvizației, asigurarea unui feed-back corespunzător, gestionarea judicioasă a timpului didactic, asigurarea unei baze de date solide pentru conceperea proiectului următorului demers didactic, realizarea de către elevi a unui real progres în lecție, eleganța și excelența în predare și nu în ultimul rând, conștiința înfăptuirii unui act educațional la parametri înalți, cu mulțumirea sufletească ce decurge din aceasta. Centrarea pe obiective, competențe reprezintă unica modalitate prin care sintagma centrarea pe elev să nu rămână o lozincă fără conținut.

Obișnuința profesorului de a sprijini activitatea didactică pe o proiectare ce cuprinde cel puțin conținuturile și obiectivele operaționale, este garanția asigurării unui proces educativ modern și eficient.

Orice activitate de proiectare didactică trebuie să definească operațional rezultatele așteptate ale învățării. Acestea vor fi comunicate celor care sunt instruiți căci, este dovedit, pe de o parte, aceasta orientează învățarea iar, pe de alta – și nu de neglijat o motivează. Obiectivele se realizează prin folosirea unor mijloace, metode didactice și forme organizatorice adecvate, prin valorificarea potențialului creator al dascălului, a măiestriei sale didactice, precum și prin respectarea principiilor didactice.

Metodele didactice sunt demersuri teoretico-acționale executive de predare-învățare care asigură derularea și finalizarea eficientă a procesului instructiv-educativ. Unele metode servesc în mai mare măsură munca profesorului, predarea (prelegerea, demonstrația, conversația, etc.); altele servesc mai ales elevului, învățării (studiul cu cartea, activitatea independentă, descoperirea, exercițiul etc); dar toate contribuie la realizarea eficientă a predării-învățării. O strategie didactică poate fi apreciată ca eficientă dacă: îl implică pe cel care învață într-o situație de reală învățare, este centrată pe obiective și adaptată la conținuturile vehiculate, este aplicată conform parametrilor psihoindividuali, este elaborată în raport cu motivația pentru instruire a agenților.

Alegerea metodei de lucru se face ținând seama de avantajele și importanța folosirii ei, privită atât din punctul de vedere al școlarului, cât și din cel al dascălului. Prin diversificarea metodelor profesorul va urmări eludarea rutinei, monotoniei, plictisului, deschizând în sufletul elevului dorința de a învăța într-un mod creativ și eficient.

Metodele interactive pun elevul în centrul demersului instructiv-educativ, urmăresc implicarea sa directă în actul de învățare, îl tratează într-adevăr ca subiect al propriei formări. Utilizând metodele interactive în timpul lecției, elevii sunt puși în situația de a coopera, de a relaționa unii cu alții astfel încât responsabilitatea individuală să devină presupuziția majoră a succesului.

O altă cale de modernizare a metodologiei didactice este impregnarea cu elemente de problematizare a metodelor clasice de instruire. Interiorizarea în plan mintal are loc în cadrul conflictului socio-cognitiv din grupul de elevi. Astfel se pun în fața elevului anumite dificultăți care declanșează activitatea independentă, gândirea, efortul personal al acestuia și ca urmare elevul învață ceva nou. Pentru succesul metodei este necesar, printre altele, ca elevii să aibă un fond apercceptiv corespunzător și să fie interesați de problema respectivă.

Scenariul didactic este foarte important și are la bază metode de învățământ potrivite, materiale didactice, strategii diverse prin care „să-i faci pe copii să te asculte”. De exemplu o excelentă metodă de a învăța o limbă străină este prin activități ce au la bază „jocul”. Motivația este mult mai mare atunci când ai voie să faci ce-ți place. Această „joacă” organizată îi ajută pe copii să-și dezvolte limbajul și abilitățile de comunicare deoarece ei încep să-și pună întrebări, să discute constructiv.

În accepția învățământului modern predarea își schimbă sensul. Profesorul nu este doar o sursă de informare al elevilor, ci este, mai ales, specialistul care prelucreează informațiile, adaptându-le la nivelul de înțelegere al elevilor. Noul Curriculum Național subliniază în acest sens că nu este important ce a predat profesorul, ci ceea ce a învățat elevul. Lecția devine mai eficientă prin îmbinarea modului de organizare a lecției frontal cu cel pe grupe și individual, realizându-se astfel o comunicare interactivă. În activitățile frontale rolul principal nu mai revine profesorului, ci clasei care este văzută ca o colectivitate, sau elevilor între care se stabilește o comunicare interactivă.

Ca despre orice acțiune organizată și despre lecție avem nevoie de informații care să măsoare efectele ei asupra colectivului de elevi, a grupelor sau a indivizilor. Realizarea feed-back-ului unei lecții constă în acțiunea prin care învățătorul obține informații despre

efectele și eficiența activității. Cunoașterea operativă a efectelor acțiunilor exercitate asupra elevilor este necesară atât pentru profesor cât și pentru elevi. Pentru a obține progres, elevul trebuie să cunoască în orice moment ce are de înșușit, cât și-a înșușit, ce mai are de înșușit, dacă deține abilități intelectuale și practice specifice.

Reforma în domeniul evaluării urmărește culegerea de informații despre calitatea pregătirii și învățării, vizează realizarea unei evaluări de tip productiv pentru toți factorii implicați în acest proces. Acțiunea de evaluare are trei componente: culegere de informații, analiza și măsuri.

Culegerea de informații se face prin: folosirea observațiilor în legătura cu reacția elevilor la o anumită activitate de învățare, modul în care și-au înșușit capacitățile, comportamente prevăzute de programă; discuții cu rol de informare a educatorului despre reacția subiecților în activitatea de învățare; însemnări despre comportamentul elevului în caietul de observații; teste; înregistrări audio-video.

Aceste informații se analizează în scopul stabilirii măsurilor ameliorative.

În procesul de evaluare, metodele tradiționale nu reprezintă ceva vechi. Ele rămân metodele de evaluare cele mai des utilizate, cu condiția de a se asigura calitatea corespunzătoare a instrumentelor și echilibrul între probele scrise, orale și practice. Metodele tradiționale de evaluare – metodele cele mai utilizate (probe orale, scrise, practice) sunt completate cu succes cu metodele alternative (portofoliul, proiectul, hărțile conceptuale, metoda RAI, tehnica 3-2-1, studiul de caz, investigația, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului) apărute din necesitatea evaluării holistice a unei game de obiective. Am constatat că folosirea acestor metode stimulează gândirea și trezesc interesul elevilor, aceștia situându-se în centrul proiectării didactice. Astfel elevii nu mai sunt simple ființe receptoare. Ei își expun deschis ideile și dorințele deoarece știu că și părerea lor contează.

În învățământ, a considera raportul dintre tradițional și modern ca raport de opoziție, fără a distinge continuitatea și diferențierile calitative într-un proces unitar, înseamnă a trece dintr-o extremă în alta. „Tradițional” nu înseamnă „depășit”, „perimat”, precum „modern” nu înseamnă „eficient”.

Modalitățile metodice de activizare a elevilor în cadrul lecției nu trebuie privite în opoziție ireductibilă cu lecția de tip clasic, care se desfășoară într-un număr oarecare de momente. Aceste modalități se realizează în cadrul unor etape ale lecției, restrângând-o numai la secvențe care concentrează acțiuni cu efectele cele mai bune.

Pe măsură ce gândirea contemporană operează cu date noi, metodele clasice trebuie reînviată cu procedee adecvate, pentru ca eficacitatea lor să fie mereu actuală.

Numai folosind moștenirea didactică sub semnul înnoirii, al unei noi abordări, văzută cu un ochi critic și în legătură cu tradiția, traseul nostru pe cărămida didactică constituie un drum sigur.

Bibliografie

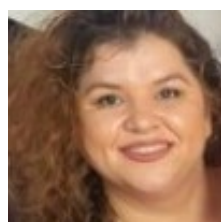
1. Cucoș Constantin, 1996, Pedagogie, Editura Polirom, Iași
2. Negret Ion, Jinga Ion, 1994, Învățarea eficientă, Editura Editis, București
3. Păun Emil, Potolea Dan, 2002, Pedagogie. Fundamentări

Articolul reia temele din materialul publicat de autoare în monografia „Educarea tinerilor pentru integrare pe piața muncii europene” (2018): <https://leonida-petrosani.ro/wp-content/uploads/2018/11/carte-simp-2018-1.pdf> (pg. 31)

Influența noilor tehnologii asistive asupra incluziunii: incluziunea digitală

De **Ofelia-Cristina Nagy**, 12 iunie 2025

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Primăvara, Reșița (Caraș-Severin)



Incluziunea nu este doar o dimensiune etică a educației, ci și un obiectiv fundamental susținut de cercetări care evidențiază beneficiile interacțiunii și modelării comportamentale între elevi. Această realitate determină sistemele educaționale să caute modalități concrete de incluziune eficientă a tuturor categoriilor de elevi, inclusiv a celor cu dizabilități, în procesul de învățare. În acest context, educația digitală are un rol în facilitarea accesului la informație, oferind soluții tehnologice adaptate pentru integrarea socială și dezvoltarea relațiilor autentice. Rețelele sociale, platformele de e-learning și dispozitivele inteligente constituie oportunități majore pentru consolidarea incluziunii digitale, contribuind astfel la eliminarea barierelor educaționale și sociale (Caton, S., Chapman, M., 2016).

Tehnologia Informației și Comunicației (TIC) oferă oportunități valoroase de interacțiune, atât online (prin rețele sociale), cât și offline (prin tehnologii asistive). Mai mult, participarea socială este analizată la un nivel superior, incluzând nu doar prezența, ci și sprijinirea și contribuția la societate. TIC are contribuie la promovarea interacțiunii sociale și în susținerea tinerilor cu dizabilități intelectuale, depășind nivelul de participare de bază prin implicarea activă în comunitate. Tinerii utilizează frecvent tehnologia informației și comunicațiilor (TIC) ca mijloc principal de socializare, însă există debateri privind efectele acesteia asupra participării sociale a tinerilor cu dizabilități intelectuale (ID).

Pornind de la conceptele de participare socială și autodeterminare, analizate în raport cu perspectiva tinerilor și a personalului de sprijin, se explorează modalități prin care TIC poate facilita integrarea acestora în comunitățile instituționale din Suedia. Rezultatele cercetării indică trei direcții principale.

Prima vizează dezvoltarea competențelor, stimularea autodeterminării și diminuarea dependenței, evidențiind modul în care TIC poate contribui la creșterea autonomiei tinerilor prin

utilizarea unor funcționalități digitale de bază.

A doua direcție subliniază rolul TIC în promovarea socializării, împărtășirii experiențelor și interacțiunii cu ceilalți, demonstrând că tehnologia nu se limitează doar la consum pasiv, ci poate deveni un instrument activ de comunicare.

A treia dimensiune reflectă necesitatea resurselor adecvate și a atitudinilor favorabile, abordând cerințele legate de echipamente personalizate, sprijin profesionist și percepția societății asupra utilizării TIC de către tinerii cu dizabilități intelectuale. (Bjorquist, E., Tryggvason, N., 2023)

În documentarul „Viața remarcabilă a lui Ibelin”, lansat de Netflix în 2024, care explorează povestea unui tânăr norvegian cu dizabilități, Mats Steen evidențiază importanța mediului digital prin afirmația sa: „Acolo, lanțurile mele sunt rupte.” Această reflecție subliniază faptul că existența umană nu se limitează la prezența fizică, iar tehnologia a deschis noi perspective asupra modului în care definim identitatea și libertatea individuală. Mats Steen, născut în 1989, a început să dea semne că dezvoltarea sa nu evolua conform așteptărilor încă din primii ani de viață. Până la vârsta de cinci ani, părinții săi au realizat că există motive de îngrijorare, iar în urma investigațiilor medicale, i s-a pus diagnosticul de distrofie musculară Duchenne. (Ebert, R., 2024)

Tehnologia informației și comunicațiilor are potențialul de a contribui la incluziunea socială a acestor tineri, cu condiția ca accesul la infrastructura digitală să fie optimizat, iar sprijinul din partea comunității și al instituțiilor să fie constant și adaptat nevoilor specifice ale utilizatorilor.

Un aspect aparte al incluziunii este prevenirea izolării sociale și diminuarea riscurilor asociate sănătății mintale, cum ar fi depresia și anxietatea. Cercetările subliniază că relațiile interpersonale autentice dintre elevii cu și fără dizabilități acțiunea în direcția protecției împotriva acestor vulnerabilități, consolidând sentimentul de apartenență și sprijinul emoțional. Deși clasele incluzive favorizează contactul direct între elevi, ele nu reușesc întotdeauna să răspundă integral nevoilor acestora din cauza lipsei resurselor specializate. În acest sens, părinții elevilor cu dizabilități solicită frecvent existența unor unități educaționale dedicate, considerând că astfel s-ar asigura o concentrare mai mare de resurse și personal specializat. Exemplul Coreei de Sud reflectă această realitate, întrucât cererea pentru școli speciale continuă să crească în ciuda eforturilor de promovare a incluziunii în sistemul tradițional (Soyoung, L., 2022).

Tehnologiile digitale au fost descrise ca facilitatori ai incluziunii sociale, oferind acces la servicii educaționale și interacțiuni fără constrângeri fizice. Deși dispozitivele inteligente permit o comunicare mai flexibilă, cadrele didactice trebuie să gestioneze cu atenție riscurile asociate utilizării acestor tehnologii, evitând excluderea involuntară a elevilor din interacțiunile școlare. Potrivit cercetărilor europene, lipsa accesului la tehnologie este unul dintre factorii majori care determină izolarea socială și dependența persoanelor cu dizabilități de sprijin familial. Aproximativ 70% dintre aceste persoane se confruntă cu dificultăți financiare și sociale, ceea ce subliniază necesitatea unor intervenții educaționale bazate pe tehnologii asistive (Manzoor, M. et al., 2018).

În România, conceptul de educație incluzivă s-a extins pentru a acoperi o categorie mai largă de elevi, incluzând nu doar cei cu

dizabilități, ci și cei care întâmpină dificultăți de învățare și adaptare socială. Sistemul educațional special trebuie să fie conceput astfel încât să ofere o evaluare adecvată a potențialului de învățare, precum și strategii de intervenție menite să faciliteze dezvoltarea abilităților educaționale și sociale ale elevilor. Unitățile de învățământ incluziv nu se limitează la predare, ci au și roluri complementare, cum ar fi informarea, formarea și cercetarea în domeniul educației speciale (Gherguț, A. et al., 2016).

Noile tehnologii asistive, inclusiv dispozitivele de reabilitare și aplicațiile de inteligență artificială, are un rol în facilitarea procesului educațional. Distincția dintre tehnologiile asistive și cele de uz larg devine tot mai subtilă, datorită progreselor în domeniul dispozitivelor mobile și software-ului interactiv. Organizația Mondială a Proprietății Intelectuale (OMPI) subliniază că inovațiile tehnologice emergente contribuie la dezvoltarea unor produse capabile să ofere suport educațional personalizat, integrat și interactiv (UNICEF, 2022).

Conceptul de cerințe educative speciale reprezintă o abordare modernă, care se distanțează de terminologiile tradiționale bazate pe dizabilități, promovând incluziunea educațională prin adaptarea resurselor la nevoile specifice ale fiecărui elev. Aceste intervenții nu doar facilitează accesul echitabil la educație, ci contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale și profesionale pentru viitor (Verza, E., 1998).

Deși accesul la tehnologie are potențialul de a facilita independența și incluziunea socială, este imperativă o abordare strategică pentru identificarea unor strategii eficiente de sprijin digital. În procesul de integrare și incluziune digitală, accesul la tehnologie nu depinde doar de disponibilitatea resurselor digitale, ci și de capacitatea utilizatorilor de a gestiona provocările online cu sprijin adecvat, pentru îmbunătățirea strategiilor de incluziune digitală destinate persoanelor cu dizabilități de învățare (Seale, 2014).

Beneficiile accesului online pentru copiii cu dizabilități le oferă oportunitatea de a interacționa cu alți copii, de a-și exprima gândurile și sentimentele și de a construi relații într-un mediu în care se simt confortabil.

Proiecte precum „Friends Beyond Borders” încurajează incluziunea și oferă copiilor cu dizabilități șansa de a se conecta cu alți copii din întreaga lume. Pentru a dezvolta prietenii online, copiii cu dizabilități au nevoie de abilități precum comunicarea, empatia, răbdarea și capacitatea de a recunoaște și respecta limitele personale ale celorlalți (Educație Privată, 2020). Tehnologiile asistive pot juca un rol decisiv în dezvoltarea acestor abilități, prin aplicații și platforme special concepute pentru a facilita comunicarea și interacțiunea socială, contribuind astfel la o incluziune digitală profundă.

Tehnologia digitală și TIC sunt factori determinanți pentru promovarea incluziunii sociale digitale și stimularea independenței persoanelor cu dizabilități. Totuși, integrarea acestor tehnologii în sistemul educațional reprezintă o provocare continuă, care necesită investiții susținute, cercetare aprofundată și o adaptare constantă a strategiilor educaționale pentru a răspunde nevoilor dinamice ale elevilor cu cerințe educative speciale. Este nevoie ca să se continue dezvoltarea și implementarea de soluții tehnologice inovatoare pentru a maximiza potențialul incluziv al educației digitale.

Bibliografie

Bjorquist, E., Tryggvason, N. (2023). When you are not here, I cannot do what I want on the tablet. The use of ICT to promote social participation of young people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*. Volum 27 (2), p.466-482 doi.org/10.1177/17446295221087574

Caton, S., Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. doi: 10.3109/13668250.2016.1153052

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

Friends Beyond Borders. (2020). Proiectul CONIL prin care copiii pot trimite un cadou unei persoane cu dizabilități. Educație Privată. www.educatieprivata.ro/proiectul-conil-friends-beyond-borders/

Manzoor, M., Vimarlund, V. (2018). Digital technologies for social inclusion of individuals with disabilities. *Journal of Health Technology*, 8, 377-390. doi.org/10.1007/s12553-018-0239-1

Soyoung, L. (2022). Friendship Between a Child with Disabilities and Peers without Disabilities in an Inclusive Setting in Elementary Schools in South Korea. *Culminating Projects in Special Education*, 141. repository.stcloudstate.edu/sped_etds/141

UNICEF România. (2022). Raport privind tehnologia asistivă. www.unicef.org/romania/media/11311/file/Raport%20global%20privind%20tehnologia%20asistiv%C4%83.pdf#page=21.53.

Verza, E. (1998). Psihopedagogie specială. Editura Didactică și Pedagogică. București.

Programa școlară învățământ special (2021). Tehnologii Informatică Asistive și de Acces pentru elevii cu dizabilități severe.

Ebert, R. (2024). The remarkable life of Ibelin. RogerEbert.com. www.rogerebert.com/reviews/the-remarkable-life-of-ibelin-netflix-documentaryreview

Cyberbullyingul – mit sau realitate?

De **Dorina Dulceac**, 13 iunie 2025

Școala Gimnazială Nr. 1, Suceava (Suceava)



Adolescenții au acum în mâini aceeași cantitate de abilități de calcul pe care, cu doar un deceniu în urmă, doar companiile mari și-o puteau permite. Cum gestionează un tânăr accesul din ce în ce mai mare la tehnologie și, prin extensie, puterea pe care aceasta o oferă? Majoritatea elevilor folosesc tehnologia în mod responsabil, dar unii au ales să o folosească în moduri neglijente și nepotrivite,

rânindu-i, umilindu-i, stânjenind și atacându-i personal pe alții. Acest fenomen a fost denumit *cyberbullying*, care a fost definit ca rău intenționat și repetat cauzat prin utilizarea computerelor, a telefoanelor mobile și a altor dispozitive electronice. În mai multe moduri, hărțuirea cibernetică poate fi percepută ca fiind mai sinistă decât hărțuirea offline (adică, tradițională sau în curtea școlii), deoarece atacurile pot fi mai intense, frecvente, nebănuitoare și aparent dificil de oprit. În comparație cu bătaușii tradiționali, bătaușii cibernetici nu sunt reținuți de spațiu sau timp. Unii *cyberbullies* se pot ascunde sub o mantie a anonimatului, permițându-le, în esență, să-i atace cu ușurință pe alții în orice moment și din orice loc doresc. Cu tehnologia modernă, hărțuirea cibernetică poate apărea cu viteza gândirii și în fața unui public mult mai mare decât acele comportamente limitate în curtea școlii. Bătaușii online pot fi, de asemenea, potențial și mai cruzi decât bătaușii offline, deoarece, pe lângă cuvinte, ei pot include ca parte a atacurilor lor o gamă bogată de media, inclusiv sunete, fotografii modificate, text, video, prezentări de diapozitive și sondaje.

Deși apare în spațiul cibernetic, această problemă nu ar trebui să fie banalizată, deoarece a fost legată de consecințele din lumea reală. De exemplu, cercetările au descoperit că hărțuirea cibernetică este asociată cu emoții negative, cum ar fi tristețea, mânia, frustrarea, jena sau frica, iar aceste emoții au fost corelate cu violența interpersonală în rândul adulților și a tinerilor (adulți și adolescenți). În plus, hărțuirea cibernetică a fost asociată cu stima de sine scăzută și ideea suicidală, performanțe școlare diminuate, comportament agresiv, consumul de substanțe, purtarea unei arme la școală și infracțiuni.

Titlurile recente pot servi pentru a alimenta ceea ce poate fi o viziune distorsionată și artificială asupra hărțuirii cibernetice – una care nu se bazează pe realitate. Fără o analiză atentă a literaturii de specialitate, consilierea sau educarea elevilor despre hărțuirea cibernetică poate să provină, neintenționat, din zvonuri sau din cazuri extreme și rare. Fără a diferenția cu atenție faptele de eroare, bunele noastre intenții pot duce la decizii eronate, atitudini dăunătoare și strategii ineficiente. Cadrele didactice și alți profesioniști (consilieri școlari, cercetători, factori de decizie și, în general, susținătorii tinerilor) trebuie să aibă grijă să ofere informații și îndrumări corecte susținute de cercetările existente.

Astfel, au apărut câteva *mituri despre hărțuirea cibernetică*, susținute de cercetări, care pun sub semnul întrebării o parte din înțelepciunea convențională cu privire la această problemă:

Toată lumea știe ce este cyberbullying. Mulți oameni pot crede că înțeleg deja pe deplin și pot recunoaște ce este hărțuirea cibernetică. Realitatea, totuși, este că există o mare variabilitate în modul în care este definit și luat în considerare cyberbullying – chiar și în rândul cercetătorilor, care folosesc definiții foarte largi ale problemei, incluzând orice experiență posibilă cu o formă de agresiune online.

Hărțuirea cibernetică a devenit o epidemie. Există multe lucrări și referiri la povești reale despre creșterea atacurilor de cyberbullying, în multe țări, precum o epidemie, atât la nivelul comunităților școlare, cât și în alte segmente sociale.

Hărțuirea cibernetică poate conduce la sinucidere. În ultimii câțiva ani, au existat mai multe incidente de mare profil în care adolescenții și adulții tineri și-au luat viața în parte din cauza experiențelor de hărțuire și hărțuire cibernetică. Natura virală a acestor povești din mass-media este deosebit de îngrijorătoare,

deoarece expunerea la știri despre sinucidere a fost citată drept unul dintre numeroșii factori de risc care contribuie la comportamentul suicidal.

Hărțuirea cibernetică apare mai des acum decât hărțuirea tradițională. Înțelepciunea convențională né-ar face să credem că, deoarece tehnologia a proliferat în ultimul deceniu și poveștile despre hărțuirea cibernetică sunt menționate frecvent în știri, este probabil mai răspândită decât hărțuirea tradițională în curtea școlii. Cu toate acestea, cercetările demonstrează că nu este cazul (cel puțin nu încă).

Ca și agresiunea tradițională, **cyberbullyingul este un ritual** de trecere pe care toți adolescenții îl experimentează. *Băieții sunt băieți., O să-l întărească., O va ajuta să crească cu coloană vertebrală, astfel încât să poată face față vieții., Ceea ce nu te ucide doar te face mai puternic.,* aceste afirmații sunt uneori folosite atât de către copii, cât și de către adulți pentru a normaliza sau a minimiza comportamentul vătămător în rândul copiilor și al adolescenților, uneori chiar și ca o modalitate de a face față agresiunii cibernetice după ce a apărut.

Autorii cyberbullyingului sunt copii răi. Unii par să creadă că majoritatea tinerilor care îi agrează cibernetic pe alții o fac pur și simplu de dragul de a provoca un rău, ca un fel de comportament antisocial sau chiar sadic, inspirat de activitatea lor online. Așa cum este adesea cazul, există o măsură de adevăr în acest lucru, deoarece unii experți și filosofi în dezvoltarea adolescenților consideră agresiunea ca fiind determinată de nevoia de control și dominare a unui copil care percepe că acțiunile sale vor duce la o mai mare acceptare și recunoaștere de către colegi.

Pentru a opri hărțuirea cibernetică, trebuie doar să **închideți computerul sau telefonul mobil**. Poate părea logic; la început, să luăm în considerare renunțarea la tehnologie ca un mijloc de a opri apariția hărțuirii cibernetice. Încurajarea tinerilor să oprească sau să evite tehnologia, totuși, este o strategie nerealistă și, în general, ineficientă pe termen lung. Tehnologia este omniprezentă și acum integrată în aproape toate aspectele vieții lor. În plus, tehnologia este un instrument social și educațional important.

Cercetările în domeniu au identificat și clarificat mai multe mituri care sunt asociate cu hărțuirea cibernetică a adolescenților. De exemplu, știm că hărțuirea cibernetică nu este o epidemie care induce un număr mare de adolescenți care se sinucid. Cu toate acestea, acest lucru cu siguranță nu né scutește de a o aborda înainte și când se întâmplă. Hărțuirea cibernetică este o problemă semnificativă pentru mulți adolescenți. Metode de prevenție, începând cu vârsta timpurie, aplicabile atât în cazurile de bullying, cât și pentru cele de cyberbullying ar putea fi:

- în cadrul instituțiilor școlare să existe regulamente de ordine interioară în care să fie explicate consecințele unor astfel de acțiuni; proiectarea unor programe de prevenire a bullyingului; colaborarea cu psihologi educaționali care să ofere suport atât agresorului, cât și victimei;
- instituțiile școlare, în colaborare cu celelalte instituții care deservesc o comunitate – să realizeze campanii de informare, implicare în educația parentală cu privire la prevenirea, controlul și intervenția în cazul manifestării fenomenului de bullying;
- responsabilitatea adulților nu trebuie să se limiteze la familiile în care există copii – din orice postură né-am afla,

avem datoria morală, civică de a acționa acolo unde situația o cere;

- cyberbullying-ul poate fi prevenit prin diverse mijloace de control asupra activității copilului în mediul online – comunicare constantă, deschisă, cu copilul este necesară indiferent de vârstă, dar în mod deosebit la vârsta preadolescenței cu scopul de a preveni manifestarea acestora; părinții sunt cei care trebuie să construiască o relație strânsă cu copiii, bazată pe încredere, comunicare, afecțiune și înțelegere.

Combaterea bullying-ului și cyberbullying-ului necesită o abordare sistematică și coordonată care să mobilizeze toate sferile de influență din viața copiilor și adolescenților. Această intervenție complexă presupune integrarea perspectivelor și metodelor din psihologie, pedagogie, sociologia familiei și dezvoltarea comunității, recunoscând că fenomenul agresiv nu poate fi tratat izolat, ci doar prin înțelegerea și adresarea factorilor multipli care îl perpetuează.

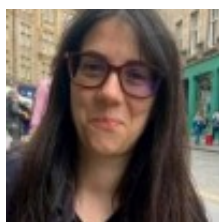
Eficacitatea unei astfel de abordări rezidă în recunoașterea faptului că atât agresorul, cât și victima evoluează în ecosisteme sociale interdependente – familia, școala și comunitatea mai largă – care exercită influențe reciproce și complementare asupra comportamentului lor. Intervenția trebuie să vizeze simultan modificarea dinamicilor disfuncționale din aceste medii, oferind suport terapeutic individualizat și dezvoltând competențe sociale adaptive la nivel colectiv.

Construirea unor comunități reziliente și responsabile implică cultivarea unei culturi în care adulții și tinerii devin agenți activi ai prevenirii, capabili să identifice timpuriu semnalele de risc și să intervină constructiv. Această transformare socială presupune nu doar transmiterea de cunoștințe despre fenomen, ci și dezvoltarea empatiei, a abilităților de comunicare asertivă și a capacității de a lua atitudine împotriva agresivității, creând astfel un mediu în care respectul mutual și solidaritatea devin norme sociale internalizate.

Dinamicile cognitive și educaționale în contextul învățării asistate de inteligență artificială

De **Cristina-Georgiana Voicu**, 14 iunie 2025

Școala Gimnazială Titu Maiorescu, Iași (Iași)



Prezentul articol analizează interacțiunea dintre oameni și inteligența artificială (IA), concentrându-se asupra empatiei algoritmice și co-creației digitale. Pe baza unui studiu calitativ care a inclus interviuri cu 57 de cadre didactice și 542 de elevi, analiza identifică teme centrale precum conștientizarea etică,

personalizarea și receptivitatea emoțională percepută a IA. Rezultatele evidențiază atât oportunitățile (cum ar fi implicarea crescută, reducerea sarcinilor de lucru, sprijinul pentru învățarea incluzivă), cât și riscurile (de exemplu, dependența sau diminuarea conexiunii umane) asociate cu utilizarea IA în contexte educaționale. Concluziile susțin necesitatea dezvoltării alfabetizării digitale critice și a unei redefiniri a rolului cadrului didactic.

I. Interacțiunea om-IA în educație: context teoretic

Inteligența artificială a devenit un factor de modelare în domenii precum educația, sănătatea și afacerile (Floridi et al., 2018), astfel încât comunicarea dintre om și IA depinde de înțelegerea reciprocă și de o implicare emoțională adecvată. Acest articol investighează intersecția dintre cogniția umană și IA, analizând factorii, provocările și dimensiunile etice ale acestei interacțiuni (Russell & Norvig, 2021).

În context educațional, instrumentele bazate pe IA nu sunt doar simpli asistenți, ci și agenți interactivi. Aceste platforme personalizează instruirea, oferă feedback și susțin învățarea exploratorie (Zawacki-Richter et al., 2019). Totuși, o supradependență de astfel de tehnologii poate submina gândirea critică (Selwyn, 2019). O integrare echilibrată a IA presupune o sinergie între componentele tehnologice, etice și pedagogice (Luckin et al., 2016).

II. Canale de comunicare și provocări

Inteligența artificială (IA) permite forme din ce în ce mai complexe de comunicare și colaborare între oameni și mașini. Pe de o parte, interacțiunea om-IA este facilitată prin diverse interfețe, inclusiv platforme textuale precum ChatGPT, care utilizează procesarea limbajului natural (NLP) pentru a simula conversația; asistenți vocali precum Alexa sau Siri (Russell & Norvig, 2021); interfețe vizuale și de realitate augmentată (AR) care îmbunătățesc interpretarea datelor (Bostrom, 2014); roboți dotați cu inteligență artificială (Floridi et al., 2018); și platforme colaborative care sprijină lucrul în echipă în medii digitale.

În ciuda acestor progrese, persistă unele provocări semnificative: capacitatea limitată a IA de a înțelege nuanțele emoționale, dificultatea de a interpreta limbajul ambiguu, preocupările legate de confidențialitate și riscul de apariție a bias-ului algoritmic (Dignum, 2019; Bostrom, 2014).

Pe de altă parte, IA continuă să evolueze, oferind oportunități promițătoare de dezvoltare: progrese în capacitatea sistemelor IA de a percepe și interpreta emoțiile umane (Bostrom, 2014), livrarea din ce în ce mai personalizată a conținutului (Russell & Norvig, 2021), sisteme îmbunătățite de sprijin în luarea deciziilor (Floridi et al., 2018), inițiative de diminuare a biasului algoritmic și proiectarea de interfețe multimodale care integrează mai multe tipuri de input pentru o interacțiune mai naturală.

Aplicațiile IA în lumea reală acoperă numeroase domenii: în educație, IA susține medii de învățare adaptivă (Floridi et al., 2018); în sănătate, sprijină diagnosticul medical (Russell & Norvig, 2021); în afaceri, alimentează analizele predictive; în administrația publică, contribuie la creșterea eficienței serviciilor (Bostrom, 2014); iar în domeniul securității cibernetice, facilitează detectarea în timp real a amenințărilor.

III. Metodologie

Printr-o abordare interdisciplinară și calitativă studiul a inclus o analiză a literaturii de specialitate și interviuri semi-structurate cu 57 profesori și 542 elevi, selectați prin eșantionare intenționată. Participanții au provenit atât din școli urbane, cât și din mediul rural, din învățământul gimnazial și liceal. Interviuurile au durat între 30 și 45 de minute și au urmat un ghid prestabilit care a explorat: experiențele cu instrumente bazate pe IA, beneficiile și riscurile percepute, preocupările etice și reacțiile emoționale legate de utilizarea IA în educație.

Analiza tematică a identificat tipare în comunicarea educațională om-IA (Van den Berghe et al., 2021) și a fost realizată în conformitate cu modelul în șase pași propus de Braun și Clarke. Codificarea a fost efectuată independent, iar gradul de acord inter-coder a fost de 84%. Codurile au fost grupate în categorii mai largi: utilitate percepută, conștientizare etică, personalizare, dependență și empatie simulată. Au fost selectate citate directe pentru a ilustra fiecare temă. Printre limitările eșantionului se numără existența unui posibil bias de auto-selecție și diversitatea culturală redusă.

Rezultatele au subliniat importanța contextului în modelarea experiențelor utilizatorilor cu IA. Profesorii au evidențiat rolul alinierii curriculare și al sprijinului instituțional în integrarea cu succes a instrumentelor IA, în timp ce elevii au subliniat nevoia de ghidare în utilizarea etică și eficientă a acestor tehnologii. Ambele grupuri au recunoscut potențialul IA de a îmbunătăți rezultatele învățării, dar au accentuat faptul că beneficiile depind de implementarea responsabilă și de dezvoltarea continuă a competențelor digitale. Aceste perspective sunt susținute și de Istrate (2023), care afirmă că agenții IA, deși utili în reducerea sarcinilor administrative și în facilitarea accesului la resurse digitale, trebuie implementați în moduri care susțin autonomia și discernământul uman în procesul educațional, a empatiei și a intenționalității pedagogice.

În plus, studiul a evidențiat nevoia de programe de formare profesională care să echipeze profesorii cu abilități necesare pentru desfășurarea lecțiilor în clase integrate cu soluții de inteligență artificială. Cadrele didactice și-au exprimat dorința de a înțelege mai bine limitările și capabilitățile IA, pentru a-i maximiza valoarea pedagogică. Acest fapt evidențiază dubla responsabilitate a instituțiilor educaționale: nu doar de a oferi acces la instrumente inovatoare, ci și de a forma o cultură digitală bazată pe cunoaștere, responsabilitate, și etică a tehnologiei, atât în rândul personalului, cât și al elevilor. Așa cum afirmă și Istrate (2023), rolul profesorului nu este diminuat, ci redefinit – transformându-se din simplu transmitător de conținut în facilitator al formării elevilor, administrator al resurselor digitale și consilier etic într-un cadru tot mai tehnologizat.

IV. Rezultate

Participanții au perceput, în general, IA în educație într-o manieră pozitivă, recunoscând potențialul acesteia de a simplifica sarcinile și de a oferi sprijin adaptativ. Cu toate acestea, au exprimat și îngrijorări privind riscul unui proces de învățare superficial, în special în cazurile în care elevii se bazează excesiv pe răspunsurile generate de IA. Mai mulți factori influenți au modelat aceste perspective, printre care: competențele digitale ale utilizatorilor, claritatea și accesibilitatea limbajului generat de IA, precum și gradul de pregătire al instituțiilor pentru integrarea eficientă a acestor

tehnologii.

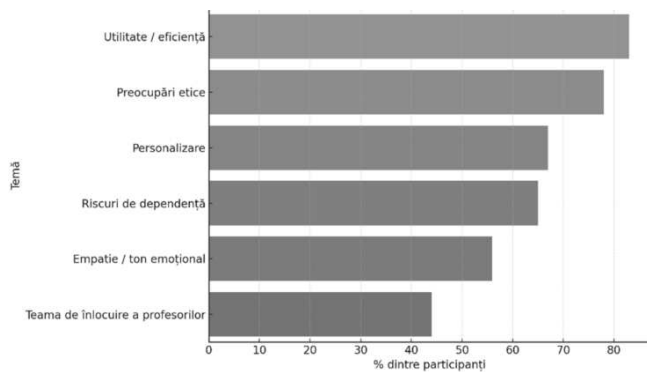
Analiza a evidențiat mai multe **teme-cheie** (Tabelul 1, Figura 1):

- **Utilitatea IA** în eficientizarea activității de învățare;
- **Importanța eticii**, cu accent pe utilizarea responsabilă și transparentă;
- **Riscul de dependență**, care poate compromite atât onestitatea în învățare, cât și gândirea analitică;
- **Valoarea personalizării**, prin care sistemele IA oferă asistență adaptată nevoilor individuale;
- **Percepția empatiei**, participanții resimțind un anumit confort în tonul politicos și de susținere al interacțiunilor cu IA;
- **Temeri legate de înlocuirea profesorilor**, exprimând neliniști privind creșterea automatizării și implicațiile acesteia asupra rolului cadrelor didactice.

Tabelul 1. Temele cheie identificate în răspunsurile participanților

Tema % dintre participanți care menționează Exemплу de citat

Utilitate / Eficiență 83% „Mă ajută să scriu mai bine și mai repede.” Îngrijorări etice 78% „Elevii pot trișa dacă doar copiază răspunsurile IA.” Personalizare 67% „Explică într-un mod care se potrivește felului în care învăț.” Risc de dependență 65% „Mi-e teamă că elevii ar putea înceta să mai gândească critic.” Empatie / ton emoțional 56% „Simt că parcă cineva chiar mă ascultă.” Temeri legate de înlocuirea profesorului 44% „IA né-ar putea face irelevanți dacă nu suntem atenți.”



Sursa: © Cristina-Georgiana Voicu, 2024

Figura 1. Distribuția temelor principale identificate în percepțiile participanților privind utilizarea inteligenței artificiale în educație

Integrarea inteligenței artificiale (IA) în mediile educaționale trebuie să fie însoțită de dezvoltarea abilităților conversaționale digitale și a alfabetizării critice. Pe măsură ce școlile adoptă tehnologii emergente, este esențial să fie reconsiderată dinamica relației dintre profesori și elevi, asigurându-se că elementul uman rămâne central în procesul de învățare. Comunicarea cu IA nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un instrument valoros pentru promovarea unei învățări profunde, a accesului echitabil la educație și a gândirii inovatoare.

Rezultatele interviurilor cu elevii și profesorii evidențiază mai multe teme recurente care modelează percepțiile privind interacțiunea om-IA. Printre cele mai frecvente se regăsește **utilitatea percepută a IA**, remarcată de majoritatea

participanților. Capacitatea IA de a oferi sprijin clar, rapid și practic – în special în redactare și explicarea conceptelor complexe – a transformat-o într-un instrument foarte apreciat în context educațional.

Îngrijorările etice și utilizarea responsabilă a IA au fost a doua temă cel mai des menționată. Respondenții au subliniat importanța utilizării IA într-un mod transparent și principal, mai ales în evaluări și în privința originalității lucrărilor elevilor. Acest aspect reflectă o conștientizare din ce în ce mai accentuată a provocărilor legate de integritate pe măsură ce IA este tot mai prezentă în activitățile zilnice din clasă.

În plus, au fost evidențiate în mod egal teme referitoare la **riscul de supradependență** față de IA și la **potențialul acesteia de a oferi învățare personalizată**. Deși mulți au recunoscut beneficiile oferirii de feedback individualizat și sprijin adaptativ, au existat și rețineri legate de faptul că o dependență excesivă de instrumentele automatizate ar putea conduce la o învățare superficială și o implicare redusă a elevilor, cadrele didactice punând un accent deosebit pe acest compromis.

În cele din urmă, preocupările legate de diminuarea interacțiunii umane, **lipsa empatiei autentice** și **posibilitatea ca IA să înlocuiască profesorii** au fost frecvent exprimate. În ciuda avantajelor evidente oferite de IA, există un consens puternic că aceasta nu poate substitui profunzimea emoțională și conexiunea socială esențiale în procesul de predare. Aceste perspective subliniază necesitatea unor strategii echilibrate care să consolideze competențele de comunicare, să integreze critic IA și să reafirme rolul de neînlocuit al cadrelor didactice în era digitală.

V. Discuții

Interacțiunea om-IA este co-creativă și dialogică (Daugherty & Wilson, 2018). Aceasta presupune încredere, adaptabilitate și transparență. Sprijinul emoțional, feedbackul personalizat și abilitățile conversaționale sunt esențiale pentru o integrare eficientă a IA în educație.

Printre beneficiile incluzive se numără sprijinul oferit elevilor cu anxietate sau dificultăți de învățare. Totuși, **riscuri precum biasul algoritmic** și **dezinformarea** trebuie gestionate în mod critic (Hagendorff, 2020). Rolurile pedagogice trebuie adaptate astfel încât elevii să poată interacționa cu IA într-un mod critic și reflexiv.

O dimensiune esențială a acestei interacțiuni este **manifestarea empatiei algoritmice**, prin care sistemele IA simulează sensibilitate emoțională folosind un limbaj politicos și susținător. Deși nu este o empatie autentică în sens uman, această receptivitate simulată poate contribui la un mediu de învățare mai accesibil și motivant, în special pentru elevii care se simt intimidati în mediile clasice de învățare. Cu toate acestea, este important să se facă distincția între empatia percepută și **inteligenta emoțională profundă** pe care o oferă relațiile autentice profesor-elev.

Integrarea IA impune, de asemenea, o **redefinire a rolului profesorului**, care trece de la simplul furnizor de conținut la facilitator al învățării și mentor digital. Profesorii sunt astăzi solicitați să îi ajute pe elevi să interpreteze răspunsurile generate de IA, să verifice fiabilitatea informațiilor și să înțeleagă limitele etice ale utilizării acestor tehnologii. Această schimbare necesită **formare profesională specializată**, axată pe competențe digitale,

raționament etic și strategii didactice adaptative.

Această reconceptualizare a rolurilor se aliniază **modelului TPACK** (Cunoaștere Tehnologică, Pedagogică și de Conținut), care subliniază integrarea interdependentă a tehnologiei, pedagogiei și expertizei de conținut în actul didactic eficient (Figura 2). În plus, dintr-o perspectivă **conectivistă** (Siemens, 2005), instrumentele IA pot fi considerate componente ale unor ecosisteme de învățare interconectate, în care învățarea se produce prin interacțiunea cu agenți și sisteme digitale (Figura 3). Aceste perspective teoretice consolidează ideea că **fluența digitală** nu este doar o abilitate tehnică, ci o competență pedagogică și cognitivă esențială.

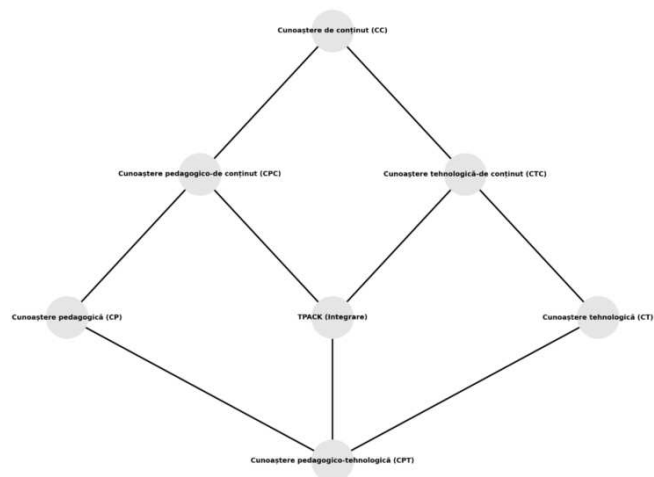
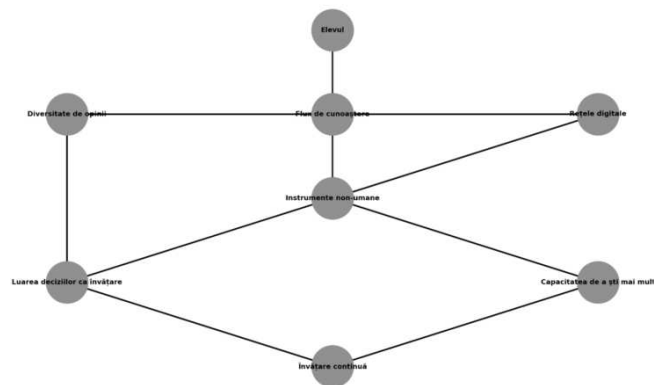


Figura 2. Modelul TPACK aplicat în context educațional digital



Sursa: Adaptare după modelul conectivist al lui Siemens, 2005

Figura 3. Conectivismul ca model explicativ al învățării în rețea și al interacțiunii om-IA

Comunicarea cu sistemele de inteligență artificială nu ar trebui redusă doar la o interacțiune tehnică, ci presupune o înțelegere ancorată în principiile cetățeniei digitale. Elevii trebuie să fie pregătiți să pună sub semnul întrebării sursele de informație, să evalueze rezultatele generate de algoritmi și să reflecte asupra transformărilor socio-culturale generate de tehnologiile digitale. Cultivarea acestor forme de alfabetizare critică asigură o evoluție a comunicării om-IA care să consolideze – și nu să slăbească – autonomia umană, valorile democratice și integritatea spațiului educațional.

VI. Concluzii și perspective de dezvoltare

Colaborarea dintre om și inteligența artificială trebuie să fie ghidată etic și centrată pe om. Educația are rolul esențial de a forma utilizatori capabili să interpreteze, să pună întrebări și să co-creeze împreună cu IA. Cercetările viitoare ar trebui să analizeze impactul pe termen lung, diferențele între nivelurile de educație, conceptul de empatie algoritmică și rolul comunicării mediate de IA.

Un demers prioritar constă în a ne asigura că integrarea IA în educație amplifică – și nu înlocuiește – autonomia și creativitatea umană. Pe măsură ce sistemele IA devin tot mai capabile să ofere feedback personalizat și conținut adaptiv, este esențial să se mențină rolul activ al elevului în construcția cunoașterii. Mediile de învățare viitoare trebuie proiectate pentru a încuraja interacțiunea, dialogul și reflecția metacognitivă, și nu consumul pasiv al outputurilor generate de IA.

De asemenea, formarea cadrelor didactice și politicile instituționale trebuie să țină pasul cu ritmul avansului tehnologic. Profesorii trebuie sprijiniți în dezvoltarea competențelor de gândire critică și digitale necesare pentru a gestiona eficient mediile educaționale asistate de IA. Aceasta implică nu doar cunoaștere tehnică, ci și discernământ etic în gestionarea aspectelor precum confidențialitatea datelor, transparența algoritmică și echilibrul dintre automatizare și interacțiunea umană.

Studiile viitoare ar trebui să investigheze modul în care elevi din diferite grupe de vârstă și contexte culturale percep și interacționează cu sistemele IA. Aceste variabile pot influența semnificativ rezultate precum motivația, implicarea și gândirea critică. Cercetările comparative și longitudinale ar putea oferi perspective valoroase asupra modului în care comunicarea om-IA se dezvoltă gradual, influențată de contextul pedagogic.

În cele din urmă, pe măsură ce IA continuă să remodeleze ecosistemele educaționale, este esențială adoptarea unei perspective interdisciplinare, care să reunească expertiză din domenii precum educația, știința cogniției, ingineria informatică, psihologia și etica. Doar printr-o astfel de cercetare colaborativă putem garanta că IA servește nu doar scopurilor pragmatice ale eficienței și personalizării, ci și valorilor profunde ale incluziunii, echității și dezvoltării umane în era digitală.

Pe termen lung este vital să înțelegem cum dezvoltă elevii practici critice, etice și reflexive în contexte educaționale asistate de inteligență artificială. Dincolo de simpla abordare tehnologică, adevărata provocare constă în modelarea unor culturi educaționale în care IA este utilizată nu doar eficient, ci și responsabil și incluziv. O investigație amplă și longitudinală ar putea furniza dovezi relevante despre evoluția încrederii, a eticii digitale și a implicării cognitive de-a lungul ciclurilor educaționale.

Bibliografie

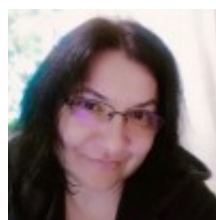
Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1007/s11023-015-9377-7>
Daugherty, P. R., & Wilson, H. J. (2018). *Human + Machine: Reimagining work in the age of AI*. Harvard Business Review Press.
Dignum, V. (2019). *Responsible Artificial Intelligence: How to develop and use AI in a responsible way*. Springer.
Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., et al. (2018). *AI4People – An ethical framework for a*

good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11023-018-9482-5>
Hagendorff, T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines*, 30, 99–120.
<https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
Istrate, O. (2022). Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area. *Journal of Digital Pedagogy*, 1(1) 3–10. Bucharest: Institute for Education. <https://doi.org/10.61071/JDP.0313>
Istrate, O. (2023). Profesori și roboți: Cum și cât ajută agenții cu inteligență artificială. *Revista iTeach.ro: Experiențe didactice*, nr. 160/26 decembrie 2024, <https://iteach.ro/experientedidactice/profesori-si-roboti-cum-si-cat-ajuta-agentii-cu-inteligenta-artificiala>
Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.
Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence*. Alfred A. Knopf.
Van den Berghe, R., Vasalou, A., Zaphiris, P., Pitt, J., & Pouloudi, A. (2021). The teacher in AI: Exploring educators' perceptions of ethical issues in AI-supported learning environments. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 80–94.
Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.
<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0>

Dezvoltarea limbajului în primii ani de viață a copilului. Tulburări de vorbire în perioada de dezvoltare timpurie

De **Nicoleta Ghinoiu**, 16 iunie 2025

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 33, Ploiești (Prahova)



Comunicarea reprezintă unul dintre elementele cele mai importante în explicarea, definirea și înțelegerea individului și

chiar a societății. Ea transmite imagini, noțiuni, idei, facilitează manifestarea conduitelor afective, produce disonanță sau consonanță psihică. Prin comunicare se transmit trebuințe, aspirații, dorințe, imbolduri spre acțiune, se inițiază, declanșează sau se stopează activitățile, se manifestă rezistența la eforturi. Limbajul este definit ca fiind activitatea psihică de comunicare dintre oameni prin intermediul limbii. Acesta poate fi reprezentat pe plan individual, individualizarea lui realizându-se atât în plan fiziologic (particularități ale aparatului fonator), cât și în plan psihologic (el având o manifestare personală și diferită de la individ la individ). În schimb limba este un fenomen social și este elaborată de societate și nu de fiecare individ în parte.

Limbajul reprezintă o conduită verbală care antrenează, în desfășurarea ei, valențele și organizările sistematice ale intelectului și ale personalității umane, jucând în acest sens un rol foarte important în desfășurarea și dezvoltarea și a celorlalte mecanisme psihice, atât conștiente cât și inconștiente. Manifestarea comunicării (limbajul expresiv) și recepționarea acesteia (limbajul impresiv) devine astfel, o conduită verbală de maximă complexitate, ce relaționează și se influențează reciproc cu celelalte comportamente umane, dar pe care, în final, le subordonează, le organizează și le direcționează. El devine, astfel, un fel de ax al sistemului psihic uman, care face posibil fenomenul de conștiință (Popescu-Neveanu, 2013).

Bazele dezvoltării vorbirii și limbajului încep încă din viața uterină, odată cu dezvoltarea structurilor anatomice și a proceselor fiziologice care vor susține în cele din urmă procesele senzoriale, motorii, atenția, memoria și abilitățile de învățare. Înainte de sfârșitul perioadei prenatale, fetoșii sunt capabili să audă, deși imperfect, vorbirea și alte categorii de sunete și în câteva minute de la naștere, aceștia sunt foarte atenți la chipurile și vocile umane (Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program, 2016).

Experiențele și abilitățile sociale care se dezvoltă în primele luni de viață ale sugarului sunt precursori importanți ai abilităților lingvistice: copilul învață mai întâi să se angajeze în interacțiuni bazate pe reciprocitate și să transmită intenții prin mijloace nonverbale precum gesturile și ulterior începe să comunice utilizând forme de limbaj, cum ar fi cuvintele timpurii. În primele luni de viață, sugarii încep să producă sunete care se aseamănă din ce în ce mai mult cu limbajul (gângurit, etc.) pe măsură ce se dezvoltă controlul mușchilor și mișcărilor lor. Astfel, ei sunt capabili să producă în combinații consistente, sunete și silabe asemănătoare vorbirii, acestea fiind un precursor al articulării cuvintelor recunoscute ulterior (Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program, 2016).

În primii cinci ani de viață, evoluția comunicării poate fi împărțită în trei perioade (Adamson LB, Chance SE, 1998):

- a) Prima perioadă începe de la naștere când sugarii comunică prin strigătele, privirile, vocalizările și gesturile timpurii. Aceste comportamente comunicative timpurii nu sunt intenționate, ci creează scena pentru o comunicare intenționată ulterioară.
- b) În a doua perioadă, de la 6 la 18 luni, angajamentul comunicativ al sugarilor cu adulții devine intenționat. Un punct de cotitură major este apariția atenției comune, care implică sugarii să coordoneze atenția vizuală cu cea a altei persoane cu privire la

obiecte și evenimente.

- c) În a treia perioadă, de la 18 luni, limbajul depășește acțiunea ca principalul mijloc de învățare și comunicare al copiilor. Preșcolarii se pot angaja în conversații despre emoții care iau în considerare starea afectivă a altuia, pot folosi limbajul pentru autocontrol și au capacitatea de a negocia verbal.

Limbajul receptiv, limbajul expresiv și vorbirea se dezvoltă într-un ritm rapid în perioada preșcolară pe măsură ce copiii învață să înțeleagă și să rostească mii de cuvinte individuale, precum și structuri gramaticale (morfosintactice), reguli care le permit să înțeleagă și să producă forme de limbaj mai complexe. Aceste abilități de vorbire și de limbaj le permit copiilor să realizeze comunicarea cât mai clar și le permite să realizeze anumite activități diverse precum înțelegerea unor povești simple, participarea în cadrul anumitor jocuri, exprimarea unor emoții, împărtășirea unor experiențe personale, practic abilități de a interacționa cu cei din jur și de a se integra și dezvolta corespunzător (The Connections Between Language and Reading Disabilities, 2004-12-29, 2022).

O serie de tulburări psihosociale și emoționale a fost asociată cu tulburările de limbaj. La sugari, de exemplu, problemele cu reglarea emoțiilor și a comportamentului (dificultăți de alinare, de a mânca și de a dormi) sunt cele mai frecvente (Barwick MA, Cohen NJ, Horodezky NB, Lojkasek M. 2004). Limbajul expresiv este asociat cu limbajul receptiv încă de la vârsta de 19 luni. De la vârsta preșcolară, cel mai frecvent diagnostic în rândul copiilor cu tulburări de limbaj care sunt îndrumați către clinicile de vorbire-limbaj și de sănătate mintală este tulburarea de deficit de atenție (hiperactivitate) legată de cogniție, cogniție socială și abilități motorii.

Tulburările de vorbire și de limbaj

Tulburările de limbaj la copii includ o varietate de afecțiuni care perturbă capacitatea acestora de a comunica. Afecțiunile severe ce afectează vorbirea și limbajul sunt deosebit de grave, prevenind sau împiedicând copii din a participa sau din a se integra corespunzător în cadrul comunității, familiei, având efecte pe termen lung, precum afectarea rezultatelor școlare. O tulburare de vorbire și limbaj se referă la o afectare a vorbirii, a pronunției unui sunet sau a mai multor sunete, a fluentei, a vocii care afectează semnificativ performanța educațională a copiilor și dezvoltarea lor psiho-socială, emoțională (*Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program*, 2016).

Incapacitatea de a articula corect sunetele vorbirii poate fi cauzată de factori biologici, cum ar fi afectarea creierului, deteriorarea nervilor care controlează mușchii utilizați în vorbire sau anomalii grave ale structurilor bucale, cum ar fi despicătura palatului dur al cavității bucale sau frenul lingual foarte scurt (Mureșan C., 2006). Alte posibile afecțiuni care ar putea contribui la tulburările de vorbire și limbaj sunt factorii de mediu, cum ar fi calitatea comunicării părinte-copil, tulburările emoționale și pierderea auzului.

Tulburările de vorbire și limbaj sunt caracterizate prin tulburări de fluentă, tulburări de articulație și tulburări de voce.

Majoritatea copiilor cu tulburări de vorbire și limbaj au dificultăți în a produce sunete în mod corespunzător, în menținerea unui flux sau ritm adecvat în vorbire sau în utilizarea eficientă a vocii. În același timp, ei au probleme în înțelegerea sau exprimarea

simbolurilor și regulilor pe care oamenii le folosesc pentru a comunica între ei, acestea putându-le afecta nivelul de socializare, precum și succesul școlar. Capacitatea de a comunica cu colegii și adulții în mediul educational este esențială pentru ca elevii să reușească în școală. Ei pot avea dificultăți în ceea ce privește lectura, pot avea dificultăți în înțelegerea și exprimarea limbajului, înțeleg greșit indiciile și mesajele și astfel se ajunge la lipsa frecvenței școlii, au o interacțiune socială slabă cât și rezultate insuficiente la teste. O mare parte din tulburările de vorbire și limbaj manifestate la copii sunt de dezvoltare, adică rădăcinile problemei există încă de la naștere și manifestările problemei apar pe măsură ce copilul se dezvoltă și devine evident că este mai lent sau atipic în comparație cu semenii. Într-o minoritate de cazuri, tulburările de vorbire și limbaj sunt dobândite atunci când un copil suferă de o boală sau un accident care afectează funcția creierului. Acest tip de tulburare de vorbire apare sub numele de afazie (Bonchiș, E, 2004).

Limbajul joacă un rol important în dezvoltarea cognitivă, socială, emoțională și comportamentală a copiilor. Prin urmare, afectarea dezvoltării limbajului poate avea un impact grav asupra dezvoltării cognitive și psihosociale. Conform DSM-V tulburarea de limbaj este semnalată de afectarea dezvoltării limbajului expresiv și (sau) receptiv care nu este cauzată de deficite senzoriale, deficite în capacitatea intelectuală nonverbală, o afecțiune neurologică sau deprivarea mediului (American Psychiatric Association, 2013). Caracteristicile lingvistice ale tulburării de limbaj expresiv includ o cantitate limitată de vorbire, o gamă limitată de vocabular, dificultate în obținerea de cuvinte noi, găsirea cuvintelor sau erori de vocabular, propoziții scurte, structuri gramaticale simplificate, varietate limitată de structuri gramaticale (forme verbale), varietate limitată de structuri de propoziție (de exemplu imperative și întrebări), omiterea părților critice ale propozițiilor și utilizarea cuvintelor într-o ordine neobișnuită. Una dintre cele mai frecvente caracteristici asociate cu o tulburare de limbaj de tip expresiv la copiii mai mici este tulburarea fonologică. Caracteristicile lingvistice ale unei tulburări mixte de limbaj receptiv-expresiv includ dificultăți de înțelegere a cuvintelor, propozițiilor sau a unor tipuri specifice de cuvinte în combinație cu probleme de limbaj fonologic și expresiv.

Vom prezenta o clasificare a tulburărilor de limbaj care să țină cont de cât mai multe criterii în același timp: atomo-fiziologic, lingvistic, etiologic, simptomatologic și psihologic (Verza, 2003).

- tulburări de pronunție (dislalia, rinolalia, disartria);
- tulburări de ritm și fluentă a vorbirii (bâlbâiala, logonevroza, tahilia, bradilia, aftongia,
- tulburările pe bază de coree (tumultus sermonis);
- tulburări de voce (disfonemii, fonastenii, afonii, mutații patologice);
- tulburări ale limbajului citit-scris (dislexia-alexia și disgrafia-agrafia);
- tulburările polimorfe (afazia și alalia);
- tulburări de dezvoltare ale limbajului (mutism psihogen, electiv sau voluntar, întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii, disfuncțiile verbale din autismul infantil, sindroame de intelect etc.);
- tulburări ale limbajului bazat pe disfuncțiile psihice (dislogia, ecolalia, jargonofazia, bradifazia etc.).

Tulburările de limbaj determină încă de la vârstele timpurii o dezorganizare a echilibrului personalității dar și a comportamentului copilului afectat. Acestea pornesc de la neparticiparea și neadaptarea în colectivitate, se manifestă prin rețineri în vorbire, lipsă de înțelegere, toate acestea conducând la manifestarea inhibiției în implicarea și desfășurarea activităților de orice natură (Verza, 2003).

Ce aspecte ar trebui să ne îngrijoreze la copiii cu vârsta cuprinsă între 0 și 3 ani, cu privire la posibila existență a tulburărilor de vorbire și de limbaj?

- Dacă se apropie vârsta de 1 an, iar copilul nu spune nici un cuvânt cu sens sau nici măcar nu silabisește;
- Dacă copilul nu are contact vizual cu noi, atunci când îi vorbim;
- Dacă copilul nu îndeplinește sarcini de genul: să dea, să aducă, să arate obiecte la cerere, deși are 1 an și jumătate;
- Dacă nu folosește onomatopee sau cuvinte cu sens și în context. Auu! însoțit de gestul de a pune mâna pe burtică, deși are 1 an și jumătate;
- Dacă nu se exprimă în propoziții simple, deși are 2 ani și jumătate;
- De asemenea, în situația în care adultul adresează copilului o întrebare, iar acesta, în loc să răspundă, repetă întrebarea, este un semnal de alarmă.

Dacă există aceste semnale de alarmă și poate și altele, este necesar ca atât educatorii, cât și părinții să se adreseze specialistului.

Copiii antepreșcolari și preșcolari identificați cu tulburări de limbaj au adesea probleme pe termen lung în ceea ce privește competențele lingvistice și academice. Copiii de vârstă școlară cu tulburări de limbaj pot continua să aibă dificultăți în a-și exprima ideile, ei pot începe să compenseze producând numai propoziții scurte și simple, în care nu este susceptibilă o eroare gramaticală sau pot evita să vorbească, cu excepția cazului în care este necesar. De asemenea, ei pot avea dificultăți în înțelegerea propozițiilor complexe și a limbajului figurat, cum ar fi idiomurile și metaforele.

Cunoștințele slabe de limbaj îi pun pe acești copii în dificultate în ceea ce privește cititul și scrisul. Prin urmare, nu este surprinzător faptul că chiar și copiii cu tulburări de limbaj relativ ușoare pot avea probleme academice (Bonchiș, E., 2002).

Cu cât tulburarea de limbaj este mai gravă și apare la o vârstă cât mai fragedă, când persoana se implică în primele interacțiuni și face eforturi pentru afirmarea sa în planul vieții sociale, cu atât efectele negative în planul citit-scrisului, în plan personal și social sunt mai grave. Conform lui Verza (2003) copiii preșcolari sau de vârstă școlară mică, la care se întâlnesc deficiențe de limbaj, dezvoltă anumite piedici în a se simți degajați în a-și exprima gândurile și ideile în măsura posibilităților intelectuale. Aceștia ajung să se simtă frustrați, nervoși, deprimați, izolați de cei din jurul lor.

Tulburările de limbaj se corelează puternic cu dezvoltarea emoțională, subiectul trăind emoții-șoc, manifestă nesiguranță nu numai în vorbire dar și în alte situații, apare epuizare emoțională, chiar și intelectuală, toate acestea punându-și amprenta pe

întreaga sa activitate (se poate instala anxietatea, depresia etc.). Se formează, astfel, personalități accentuate, fragile, instabile, susceptibile la factori negativi. La unii copii poate apărea și mutismul electiv ce se manifestă printr-o întârziere în ceea ce privește dezvoltarea limbajului dar și izolare și subaprecierea propriilor posibilități. Dacă problema de vorbire nu este rezolvată sau gestionată corespunzător tabloul manifestărilor psihice se complică tot mai mult pe măsură ce copilul înaintază în vârstă.

Blood et al, (2003) a indicat în mod egal faptul că stigmatizarea asociată cu tulburările de vorbire a influențat stima de sine, deoarece copiii cu tulburări de vorbire au experimentat adesea depresie, izolare socială și performanțe mai slabe la studiile academice și la testele standardizate. Acceptarea socială, încrederea și satisfacția generală în viață sunt afectate, iar fără capacitatea de a ține conversații fluente și de succes, multe etape uriașe, cum ar fi menținerea prietenilor, ar putea fi fără succes.

Bibliografie

- Adamson L. B. & Chance S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects, and language. In: Wetherby A. M., Warren S. F., & Reichle J. (Eds.), (pp. 15-38) Transitions in prelinguistic communication. P.H. Brookes Pub.;
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5 (5th ed.). American Psychiatric Publishing;
- Barwick M. A., Cohen N. J., Horodezky N. B., & Lojkasek M. (2004). Infant communication and the mother-infant relationship: The importance of level of risk and construct measurement. *Infant Mental Health Journal*, 25(3), 240-266;
- Beitchman, J., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B., & Patel, P. (1986). Prevalence of Psychiatric Disorders in Children with Speech and Language Disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(4), 528-535. doi.org/10.1016/s0002-7138(10)60013-1;
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tellis, G. M., & Gabel, R. M. (2003). A preliminary study of self-esteem, stigma, and disclosure in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 28(2), 143-159. doi.org/10.1016/s0094-730x(03)00010-x;
- Bonchiș, E. (2004). Psihologia copilului. Editura Universității din Oradea.
- Bonchiș, E. (coord.) (2002). Învățarea școlară - teorii - modele - condiții - factori, Editura Universității Emanuel
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2004). The Connections Between Language and Reading Disabilities. Psychology Press;
- Mureșan C. (2006). Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare [Syllabus]
- Popescu-Neveanu, P. (2013). Tratat de psihologie generală. Editura Trei;
- Rosenbaum, S., Simon, P., Committee on the Evaluation of the Supplemental Security Income (SSI) Disability Program for Children with Speech Disorders and Language Disorders, Board on the Health of Select Populations, Board on Children, Youth, and Families, Institute of Medicine, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (Eds.). (2016). Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program. National Academies Press (US);

- Verza, F. E. (2003). Tratat de logopedie. Editura Fundației Humanitas;

- www.sfatulmedicului.ro/Cresterea-si-dezvoltarea-copiilor/cand-sa-t-e-ingrijoreze-intarzierea-vorbirii-la-copil-ne-raspunde-psihote_18904

Exemple de activități și modalități de comunicare în crearea unui parteneriat viabil grădiniță-familie

De **Alina Andrieș**, 17 iunie 2025

Grădinița cu Program Normal Nr. 20, Iași (Iași)



Né străduim să dezvoltăm pentru preșcolarii grupelor noastre o serie de activități captivante, inspirate de mediul înconjurător și îmbogățite cu abordări educaționale variate din alte sisteme de învățământ, completând astfel precizările metodologice ale Curriculumului pentru învățământul preșcolar din România. Eforturile noastre sunt centrate pe formarea preșcolarilor cu vârsta între 3 și 6 ani, chiar și mai mici. Urmărim în special în cei trei ani de grădiniță dezvoltarea lor socio-emoțională și pregătirea pentru școală. Activitățile de natură didactică sunt completate de cele de îngrijire a copiilor, de motivare și aplicare a unor seturi de acțiuni pozitive prin care să îi putem angaja cât mai eficient și pozitiv în programul zilnic al grădiniței. Pe parcursul procesului de adaptare și după aceea, părinții îi însoțesc cu emoție la început, iar pe măsură ce avansează, cu încredere și sprijin constant. Prezentul articol surprinde exemple de activități prin care părinții sunt parteneri activi în parteneriatul grădiniță-familie. Né propunem să evidențiem importanța desfășurării unor astfel de acțiuni pentru dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor, punând un accent deosebit pe mărturiile părinților implicați. Pe parcurs, acestea se vor împlini cu prezentarea câtorva modalități de comunicare, prin care putem consolida o relație armonioasă între părinți și grădiniță - esențială pentru un parcurs educațional eficient și fără dificultăți.

Parteneriatul cu părinții debutează cu prima întâlnire stabilită la începutul grupei mici. Aceasta are rolul de a facilita cunoașterea, de a descrie trăsăturile comune ale preșcolarilor, precum și profilul copilului de grupă mică. Se discută tehnici prin care copilul se poate adapta mai ușor la noul spațiu și la despărțirea de părinți, acolo unde aceasta nu a avut loc până atunci. Totodată, se punctează principalele activități din programul zilnic, obiectivele esențiale ale primelor 2-3 săptămâni de adaptare și cele ulterioare.

În cadrul grupei Exploratorii, promoția 2023-2026, la grupa mică, această întâlnire a fost însoțită de postări anterioare începutului

de an, distribuite prin intermediul grupului creat pe Facebook. Acestea au fost menite să îi familiarizeze pe părinți și preșcolari cu mediul grădiniței. Una dintre ele a prezentat diverse modalități prin care preșcolarii pot fi pregătiți pentru primele zile de grădiniță, având ca punct de plecare cartea „Adaptarea copiilor la grădiniță”, de Simona Șuhani, și alte materiale primite în cadrul unui curs de formare pe educație parentală, organizat de Asociația Holtis.

La o zi distanță, am adăugat o prezentare PowerPoint care includea descrierea cadrelor didactice ale grupei, fotografii, informații despre formarea educațională, activități preferate și citate motivaționale, inspirație preluată și aplicată de pe Twinkl. Apropiindu-ne de prima zi de grădiniță, am realizat un colaj fotografic, surprinzând mediul educațional în care preșcolarii urmau să își petreacă timpul și să desfășoare activități.

Aceste prime demersuri pentru consolidarea unui parteneriat activ pot fi completate de întâlniri individuale cu părinții, organizate după cel puțin trei săptămâni de grădiniță. Pe marginea fișei de progres, evidențiem aspectele comportamentale urmărite pe parcursul celor trei ani de grădiniță. Totodată, consemnăm preferințele preșcolarilor, modul în care părinții comunică cu ei în diverse împrejurări și alte elemente relevante pentru evoluția copilului. Pe baza acestora ne putem ajusta tehnicile de lucru în direcția dezvoltării emoționale, acolo unde este cazul, sau dacă preșcolarul necesită sprijin, iar părinții au primit îndrumări în acest sens de la alți specialiști, le putem folosi ca atare.

Întâlnirile de grup și cele individuale cu părinții pot fi completate de implicarea acestora, atât directă, cât și indirectă, în organizarea și desfășurarea activităților la grupă, a celor extracurriculare, precum și a celor specifice programelor educaționale naționale *Școala Altfel* și *Săptămâna Verde*.

Implicarea indirectă a părinților constă, în principal, în susținerea cu materiale pentru proiectele tematice, temele săptămânale independente sau teme concurente de o zi. Preșcolarii, sprijiniți de părinții care pot contribui, aduc materiale semnate, pe care le pot lua înapoi acasă la finalul zilei sau al săptămânii. De asemenea, materialele necesare pentru activitățile gospodărești și experimente pot fi donate de părinți sau completate de profesorul grupei. Atunci când părinții susțin activ procesul instructiv-educativ, chiar și o dată pe săptămână, cadrele didactice pot opta pentru comunicarea prin postarea de fotografii cu lucrările colective și activitățile desfășurate, fără a expune chipurile copiilor, dacă pagina este publică. Aceste imagini sunt însoțite de scurte mesaje explicative, oferind părinților o perspectivă asupra activităților zilnice ale copiilor.

Desigur, acest proces implică timp și efort suplimentar, iar uneori pot apărea întrebări legate de modul în care lucrează copiii sau chiar o lipsă de reacție. Totuși, această metodă rămâne o modalitate eficientă de conștientizare a programului și activităților zilnice. Este recomandat să menținem dialogul cu părinții atât la aducerea și preluarea preșcolarilor, cât și prin afișarea lucrărilor acestora și a caietelor de lucru, acolo unde sunt utilizate și unde accesul este permis până la sala de grupă. Dacă există posibilitatea, cadrele didactice pot comunica și telefonic sau prin mesaje pe canalul de WhatsApp, oferind ocazional scurte informații despre evoluția preșcolarilor.

Implicarea directă a părinților poate avea loc și prin organizarea de activități desfășurate de aceștia împreună cu preșcolarii, în

cadrul grupei. Anul trecut, la grupa mică, și anul acesta, la grupa mijlocie, părinții preșcolarilor noștri ne-au sprijinit, în măsura timpului disponibil, în realizarea unor activități variate.

Prima deschidere către astfel de activități s-a concretizat în octombrie 2023, în cadrul Săptămânii *Școala Altfel*. Părinții ne-au sprijinit prin aducerea specialiștilor în sala de grupă sau prin prezența dumnealor, oferindu-le copiilor din grupa mică un program variat. Părintele din Parohia Sfinții Voievozi-Roșca le-a vorbit despre Dumnezeu și bunătate, doamna doctor veterinar le-a explicat cum să îngrijească animalele, iar profesorii din cadrul școlii speciale au pregătit un material despre copiii cu nevoi speciale, cu referire la Jocurile Paralimpice. Cu sprijinul doamnei profesor de teatru, copiii au descoperit jucării-personaje și au învățat modalități de gestionare a emoțiilor.

Doamna doctor dermatolog, părinte la grupa noastră, le-a vorbit copiilor despre igiena mâinilor. Aceștia au ascultat cu mare atenție curiozitățile despre microbi, au răspuns întrebărilor și au observat îndeaproape pielea lor cu ajutorul unui dermatoscop.

Întâlnirea a fost o experiență deosebită nu doar pentru copii, ci și pentru doamna doctor dermatolog, care ne-a oferit câteva gânduri despre acest moment:

Întotdeauna am susținut și am crezut în puterea parteneriatului educațional realizat în mod sinergic de unitățile de învățământ și de familie. Cu siguranță, potențialul valoric al informațiilor transmise și sedimentate cu ajutorul acestor instituții poate fi cuantificat și utilizat în timp. Astfel, comunicarea bidirecțională grădiniță-familie asigură cadrul optim și armonios pentru dezvoltarea psiho-emoțională și cognitivă a copiilor.

În calitate de părinte, am apreciat și apreciez foarte mult toate provocările creative propuse de cadrele didactice în organizarea diferitelor proiecte/programe educaționale și socio-culturale. De exemplu, pe baza recomandărilor și indicațiilor clare ale doamnelor educatoare, fetița noastră reușește să realizeze cu multă încântare toate sarcinile aferente (să confecționeze/ decupeze/ deseneze/ modeleze/ coloreze anumite lucruri). Este foarte mulțumită de toate rezultatele obținute. Totodată, copilul este fericit că „lucrează” alături de părinții lui, că formează o echipă. În acest mod, cu ajutorul și sub îndrumarea grădiniței, reușim să ne organizăm programul pentru a petrece timp de calitate alături de copil. La final, păstrăm în suflete fiecare moment, fiecare clipă ce-a condus la finalizarea unui anumit proiect util dezvoltării și evoluției copilului.

Similar altor părinți, și eu am avut ocazia de a interacționa în mod direct cu preșcolarii grupei. Astfel, pentru mine personal, prima întâlnire cu micuții a constituit o experiență de neuitat. Cu toate că profilul profesional de medic și cadru didactic universitar mă aduce zilnic în contact direct cu foarte mulți pacienți, studenți și rezidenți, totuși, la un momemnt dat, emoțiile m-au determinat să mă gândesc dacă mă voi descurca. Încă din primele secunde, întâlnirea cu minunații copilași mi-a alungat orice trac și orice emoție. Am intrat foarte repede în universul lor și-n același timp îmi place să cred că și eu i-am atras în jocurile mele. A fost un schimb echitabil. Ei au înțeles care este importanța igienei mâinilor și a pielii în general, iar eu mi-am încărcat bateriile cu energia și veselia lor. Nici nu mi-am dat seama când a trecut timpul. Prin urmare, la următoarea întâlnire organizată cu scopul de a le împărtăși câte ceva despre profesia mea știam deja că voi avea lângă mine unii dintre cei mai importanți colaboratori. Curiozitatea și spontaneitatea copiilor sunt susținute zilnic de

întregul personal al grădiniței într-un spațiu educațional armonios și generos. Încurajările și suportul afectivo-emoțional oferit de părinți completează cadrul dezvoltării optime a copiilor noștri. De aceea, eu cred în viabilitatea parteneriatului grădiniță-familie în educația copiilor.

Nu né-am oprit aici. Alte mămici dedicate né-au fost alături, desfășurând activități interactive alături de copii: au creat împreună un omuleț din forme geometrice, au contribuit la plantarea unui măr în curtea grădiniței, né-au însoțit în deplasări, le-au citit povești și le-au vorbit despre prietenie, sprijin și atenție, inspirându-se și din povestea „Căsuța din oală”.

În continuare, voi reda mărturia unei mămici despre importanța implicării părinților în astfel de activități.

În calitate de părinte, am privit cu multă bucurie invitația de a participa activ la desfășurarea unor activități în cadrul grupei “Exploratorii”, din care face parte și fiica mea, Katerina. Anul trecut am avut bucuria de a merge la grădiniță și de a le spune copiilor povestea „Căsuța din oală”, o experiență care m-a emoționat mai ales prin felul în care a fost primită de către cei mici. Copiii au fost extrem de receptivi, curioși și încântați, iar energia lor m-a convins cât de valoroase sunt aceste momente de interacțiune directă.

Un aspect pozitiv care mi-a plăcut a fost deschiderea și căldura cu care am fost primită, în calitate de părinte, în spațiul educațional. Activitatea a creat o punte emoțională importantă între mediul familial și cel educațional și am simțit cu adevărat că fac parte dintr-o echipă care sprijină dezvoltarea armonioasă a copiilor. Din păcate, anul acesta nu am mai reușit să fiu prezentă fizic, fiind într-o perioadă în care familia noastră s-a mărit cu un nou membru, un bebeluș care necesită multă atenție și timp. Cu toate acestea, am rămas cu gândul la atmosfera caldă și la dorința sinceră de a contribui din nou, de îndată ce va fi posibil. Consider că parteneriatul dintre grădiniță și familie este nu doar viabil, ci esențial. Implicarea părinților nu înseamnă doar sprijin logistic, ci o formă de susținere afectivă și educativă care poate face o diferență reală în parcursul copiilor noștri.

Doamna doctor dermatolog né-a fost alături din nou, aducând copiilor un microscop utilizat în laboratoarele medicale. Aceștia au observat o pată de sânge și au discutat despre rolul esențial al sângelui în organism.

Anul acesta, mămicile s-au implicat activ în Săptămâna Școala Altfel, organizând trei ateliere de gătit: pizza, colaci și biluțe de cocos. Pornind de la tema timpului liber, copiii pasionați de călătorii au explorat destinații precum Paris și Barcelona, descoperind totodată frumusețile României – fie la munte, fie la mare.

La final, mama né-a împărtășit un gând frumos, pe care îl voi reda în continuare:

Din punctul meu de vedere, într-o lume în continuă schimbare, în care timpul devine o resursă tot mai prețioasă, colaborarea dintre Grădiniță și Familie are o importanță esențială. Nu vorbim doar despre o relație formală între părinte și cadrele didactice, ci despre o adevărată echipă pentru binele copilului.

La grupa noastră, acest parteneriat prinde contur în cele mai frumoase forme – prin activități comune, implicare, dialog. Consider că implicarea părinților în activitățile din cadrul grupei este o formă valoroasă de învățare pentru copii. Copiii au nevoie să vadă că părinții colaborează cu Doamnele noastre dragi de la

Grădi, că valorile și regulile sunt susținute unitar de ambele părți. Genul acesta de implicare este primită cu entuziasm de către copii, am observat acest lucru atât când am participat cu o prezentare în cadrul grupei, dar și atunci când alți părinți au povestit despre diverse meserii/activități (copilașul meu mi-a povestit mereu despre activitățile interesante desfășurate la grupă de alți părinți). Vă mulțumim că né dați oportunitatea de a face echipă în educația timpurie a copilașilor noștri! Sperăm să întâlnim, pe tot parcursul lor educațional, așa cadre didactice dedicate ca Doamnele noastre de la Grădi!

Cu mulțumiri,

Mamă de Explorator, Grupa Mijlocie 2025

Tăticii né-au fost alături în două activități desfășurate în cadrul proiectului tematic *Ce voi fi când voi fi mare?*. Prima activitate, cu caracter sportiv, a evidențiat importanța mișcării în viața copiilor și a adulților, explicând ce presupune rolul de antrenor și necesitatea respectării regulilor și îndrumărilor pentru a obține succes în competiții. A doua activitate, cu tematică religioasă, le-a explicat copiilor, într-un mod accesibil, semnificația tainei Botezului și modul în care pot alege să asculte de îngerul păzitor. Copiii au fost fascinați de prezentările și jocurile organizate de tătici.

Copiii au avut ocazia să lucreze un trandafir deosebit, simbol al frumuseții și grijii față de natură. Această activitate nu doar că le-a stimulat creativitatea, dar le-a oferit și un prilej de colaborare și învățare prin experiență. Doamna né-a fost alături în multe alte acțiuni, contribuind activ la dezvoltarea unui mediu educațional prietenos și interactiv. Né-a împărtășit impresiile sale despre această experiență. Iată ce né-a spus:

Sunt mândră de dragii Exploratori și extrem de impresionată de creativitatea lor! S-au implicat cu toții în proiect și chiar dacă unele etape au fost mai grele, nu au abandonat, au solicitat ajutorul meu și al doamnei educatoare, chiar s-au oferit să se ajute între ei. Au fost mereu prezenți, au întrebat, au interacționat și au fost răbdători.

Știu că le dăruieți zilnic zâmbete, emoții, răbdare, creativitate, cunoaștere și asta îi ajută să crească frumos și să interacționeze minunat. Oricând se va ivi ocazia, mă voi alătura cu drag echipei de Exploratori, să realizăm proiecte speciale împreună.

Există numeroase activități prin care putem construi un parteneriat solid cu părinții grupei, fie prin implicare directă, fie indirectă, în colaborare cu profesorii instituției, directorul, doamnele asistente și întregul personal. Cea mai mare valoare a acestui proces constă în beneficiile pe care le aduce copiilor.

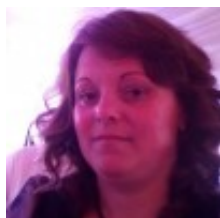
Astfel de activități presupun o comunicare eficientă între părinți și cadrele didactice, colaborare în organizare, viziune de specialist din perspectiva părintelui, utilizarea unor materiale diverse și atractive, precum și crearea unor legături interdisciplinare. Știm sigur că un invitat surpriză anunțat copiilor va stârni mereu curiozitate, entuziasm și o gamă variată de emoții. Așadar, să le oferim cât mai des posibil astfel de întâlniri.

Totodată, relația dintre părinți și cadrele didactice trebuie construită într-un climat pozitiv, bazat pe sprijin reciproc, înțelegere și respect. Alături de părinți, putem contribui la dezvoltarea armonioasă a copiilor noștri, oferindu-le un mediu educațional echilibrat și stimulant.

Socializarea și dezvoltarea socio-emoțională prin joc la vârsta preșcolară

De **Adina Cristina Neacșu**, 18 iunie 2025

Grădinița cu Program Normal, Petrișoru (Buzău)



Procesul de socializare a copilului preșcolar reprezintă o componentă fundamentală a dezvoltării umane, constituind baza asupra căreia se construiesc ulterior toate relațiile sociale și competențele de integrare în comunitate. În contextul educației timpurii, socializarea transcende simpla acumulare de comportamente sociale, devenind un mecanism complex prin care copilul își construiește identitatea, învață să navigheze în sistemul de relații interpersonale și internalizează valorile culturale ale societății în care trăiește. Jocul emerge în acest context ca vehiculul principal prin care se realizează această transformare evolutivă, reprezentând nu doar o activitate recreativă, ci un laborator social autentic în care copilul experimentează roluri, testează limite, dezvoltă empatie și învață să coopereze cu ceilalți. Analiza relației dintre joc și socializare la vârsta preșcolară devine astfel esențială pentru înțelegerea mecanismelor prin care copilul trece de la o existență predominant egocentrică la o funcționare socială adaptativă, proces care se desfășoară într-un continuum dinamic între influențele familiale verticale și interacțiunile orizontale cu grupul de egali.

Fundamente teoretice ale socializării în educația timpurie

Socializarea și comunicarea constituie procese interdependente care definesc esența dezvoltării umane timpurii. Educația contemporană recunoaște existența a două dimensiuni complementare: inculturația, care facilitează contactul cu valorile culturale specifice unei comunități, și socializarea propriu-zisă, care presupune achiziționarea și internalizarea comportamentelor sociale adaptative. Această perspectivă integrativă subliniază că educația transcende simpla transmitere de cunoștințe, constituind un proces complex de socializare care implică dezvoltarea socio-emoțională a individului.

Conceptualizarea darwiniană a omului ca ființă socială oferă fundamentul teoretic pentru înțelegerea importanței socializării. Charles Darwin sublinia că sociabilitatea nu reprezintă doar o caracteristică inherentă a naturii umane, ci constituie o condiție esențială pentru progresul social și o sursă de forță morală pozitivă. Perspectiva sa holistică evidențiază că existența umană se desfășoară într-un context relațional complex, în care individul trăiește cu semenii săi, prin ei și pentru ei. Locul ocupat de fiecare persoană în grupurile sociale, tipul relațiilor socio-afective dezvoltate, statutul social dobândit și nivelul de expansivitate manifestat constituie indicatori ai gradului de sociabilitate al unui individ.

Dinamica grupului social în procesul de socializare

Societatea contemporană funcționează ca un sistem dinamic care conservă și dezvoltă simultan valori economice și culturale complexe. În acest context, se formează conduite elaborate care încorporează multiple dimensiuni sociale, consolidând și rafinând sociabilitatea umană. Henri Wallon contribuie la această înțelegere prin conceptualizarea grupului ca element indispensabil pentru dezvoltarea copilului. Conform perspectivei sale, grupul nu servește exclusiv pentru învățarea comportamentului social, ci joacă un rol crucial în conștientizarea de către copil a propriilor posibilități și capacități, a poziției ocupate în cadrul grupului, precum și a sentimentelor reciproce care se dezvoltă între membrii grupului. Prin această lentilă analitică, grupul devine terenul autentic al practicii sociale.

Jocul emerge ca o componentă vitală în acest proces, alături de activitățile ocupaționale și distractive, contribuind semnificativ la realizarea socializării, în special în perioada primei și celei de-a doua copilării. Caracteristica distinctivă a jocului constă în capacitatea sa de a genera formarea unor grupuri spontane în care se instaurează diviziuni ocupaționale naturale, creând un mediu propice pentru dezvoltarea competențelor sociale.

Evoluția jocului în contextul dezvoltării sociale

Analiza longitudinală a comportamentului ludic relevă o progresie clară în capacitățile sociale ale copiilor. La vârsta de doi ani, copilul manifestă o formă rudimentară de joc social, caracterizată prin activități paralele în care copiii se angajează în aceleași activități sau în jocuri similare, fără însă a coopera efectiv între ei. Paradoxal, când sunt întrebați despre experiența lor de joc, aceștia raportează că s-au jucat satisfăcător unii cu ceilalți, indicând o percepție subiectivă pozitivă a interacțiunii sociale, chiar în absența cooperării obiective.

Transformarea calitativă semnificativă survine începând cu vârsta de trei ani, când apar jocurile cu caracter cooperativ autentic. Aceste activități, precum „Cărăm lemne”, „Construim o casuță” sau „Udăm plantele din curtea grădiniței”, marchează emergența unei noi dimensiuni sociale în care cooperarea dobândește continuitate și se nuanțează progresiv. În această etapă, se dezvoltă ceea ce poate fi denumit „morală jocului”, un sistem de reguli și valori care încadrează activitatea ludică atât din exterior, prin normele sociale explicite, cât și din interior, prin internalizarea acestor valori de către participanți.

Manifestarea acestei evoluții devine vizibilă în comportamentele spontane ale copiilor, care se adună, se prind de mâini și strigă invitații la joc: „Cine vrea să se joace de-a doctorul, de-a florăresele, de-a Baba Cloanța, de-a familia, de-a Scufița Roșie?” Aceste exemple ilustrează emergența relațiilor sociale structurate în contextul jocului, manifestate sub forma de relații reciproce dintre participanți la acțiuni organizate prin funcțiile specifice fiecărui rol asumat.

Rolul social și construcția identității prin joc

Asumarea rolurilor în cadrul jocului constituie un mecanism fundamental prin care copilul găsește expresia relațiilor sociale complexe. Această experiență transcende simpla imitare a comportamentelor adulților, reprezentând un proces sofisticat prin care copilul încorporează nu numai conduita socială, cognitivă și afectivă a rolului asumat, ci și totalitatea relațiilor sociale inerente aceluia rol pe planul social mai larg. Literatura de specialitate

subliniază dezvoltarea intensă a preșcolarității în intervalul 3-7 ani, evidențiind jocul ca o „substanță nutritivă” esențială pentru toate dimensiunile personalității, cu accent particular pe aspectul acțional și ocupațional al activității ludice.

Tranziția către mediul instituționalizat al grădiniței marchează o etapă crucială în dezvoltarea socială a copilului. În acest nou context, copilul începe să perceapă și să observe sistematic pe celălalt, învățând să se cunoască reciproc cu colegii săi. Educatoarea joacă un rol central în acest proces, având responsabilitatea de a organiza și facilita jocuri care să antreneze copiii în activități de relaționare, comunicare, imitare și învățare, pregătindu-i astfel gradual pentru complexitățile vieții adulte.

Dimensiuni psihopedagogice ale jocului în socializare

Jocul reprezintă forma specifică și predominantă a activității copilului la vârsta preșcolară, constituind un mijloc inestimabil pentru educarea personalității în formare. Prin intermediul activităților ludice, copilul se angajează într-un proces multidimensional de dezvoltare: învață și cunoaște lumea înconjurătoare, dezvoltă capacități de autoconducere, își exercită facilitățile mentale, învață să coopereze eficient cu ceilalți, dobândește încredere în propriile capacități și rezolvă tensiunea psihologică dintre dorințe și posibilități reale. Acest proces de rezolvare a conflictului intern se realizează prin transfigurarea mentală a realității în contextul asumării rolurilor, în care copilul atribuie unor obiecte comune funcții simbolice specifice.

Perioada preșcolară se caracterizează prin progrese remarcabile în activitatea de socializare. Integrarea copilului în familia nucleară prin adoptarea comportamentelor și standardelor părintești facilitează procesul de identificare cu aceștia, în timp ce, simultan, se dezvoltă și se pregătește apariția primelor răspunsuri personale autonome. Dezvoltarea limbajului susține emergența unei imaginații vii și a unei curiozități crescute, în timp ce copilul descoperă progresiv identitatea sexuală, reușind să diferențieze sexul masculin de cel feminin pe baza criteriilor observabile precum aspectul fizic, comportamentul și atitudinile manifestate.

Mecanisme psihologice în contextul jocului

La vârsta preșcolară, jocul devine cea mai importantă modalitate de cunoaștere a lumii. Copilul apelează natural la fantezie și la dimensiunea fantastică a experienței, percepând totul ca fiind miraculos și plin de posibilități. Pentru a se simți în siguranță într-o lume pe care încă nu o înțelege pe deplin, se atașează de anumite obiecte, investindu-le cu afectivitate și transformându-le în surse de suport emoțional. În această perioadă se formează mecanismele de apărare psihologică care vor juca un rol important în sistemul emoțional al viitorului adult, incluzând strategii pentru gestionarea trăirilor neplăcute precum negarea, regresia, identificarea și sublimarea.

Jocul constituie principala metodă prin care copilul învață să se cunoască pe sine în raport cu ceilalți, prin angajarea în acțiuni care îl conduc către experiențe noi și îl sprijină în formarea percepției sociale. Mediul grădiniței oferă copilului oportunitatea unică de a relaționa de la egal la egal cu ceilalți copii, adăugând la comportamentele și conduitele învățate în relațiile intrafamiliale (socializare pe verticală) o extindere a interacțiunilor sociale cu copiii de aceeași vârstă (socializare pe orizontală).

Dezvoltarea conștiinței sociale și a identității de grup

La vârsta de cinci ani, copiii dezvoltă capacitatea de a formula judecăți despre sine, de a-și descrie identitatea în raport cu ceilalți și încep să se identifice cu semenii lor, recunoscându-se ca parte integrantă a unui grup social. Această evoluție marchează o etapă fundamentală în dezvoltarea conștiinței sociale și a sentimentului de apartenență la comunitate.

Prin intermediul jocului, copilul reușește să interacționeze eficient cu ceilalți, să-și formeze imagini coerente despre sine și despre grupul din care face parte, să realizeze schimburi semnificative de informații, să stabilească relații complexe de simpatie și antipatie cu colegii și să învețe regulile esențiale de comportare în diverse situații sociale. Aceste competențe constituie fundamentul asupra căruia se va construi ulterior întreaga sa viață socială.

Jocul rămâne, prin urmare, mijlocul cel mai eficient și natural pentru dezvoltarea fizică și psihică a copilului, pentru socializarea sa progresivă și pentru învățarea normelor și valorilor societății în care urmează să se integreze ca adult responsabil și adaptat social.

Bibliografie

1. Chateu, J. „Jocul copilului”, în vol. „Psihologia copilului”, București, E.D.P., 1970.
2. Mureșan, P., „Învățarea socială”, București, Ed. Albatros, 1980
3. Păun, E., „Sociopedagogie școlară”, E.D.P., 1982
4. Golu, P., Verzea, E., Zlate, M., „Psihologia copilului”, București, E.D.P., 1992

Reflecții critice și autonomia elevilor

De **Mihaela Radu**, 19 iunie 2025

Școala Gimnazială Carol I, Călărași (Călărași)



Cu ceva timp în urmă, când lucram într-o școală de sat, colegul meu de lângă mine avea un afiș în clasă: „Gândirea este o muncă grea. De aceea atât de puțini oameni o fac.” Într-adevăr. Orele noastre conștiente sunt pline de gânduri: ce să purtăm; ce să mâncăm; cum să răspundem cuiva. Toate acestea presupun gândire. S-ar putea spune că gândim aproape inconștient în cea mai mare parte a zilei.

Articolul de față face o scurtă prezentare a Taxonomiei lui Bloom, care îi ajută pe educatori să identifice nivelul intelectual la care fiecare student este capabil să lucreze. De asemenea, îi ajută să pună întrebări și să creeze instruire care vizează gândirea critică, încercând să ajungă la cele mai înalte trei niveluri: analiză, sinteză și evaluare, pentru studenții pregătiți pentru aceste niveluri.

Taxonomia lui Bloom a fost creată în 1956 sub conducerea psihologului dr. Benjamin Bloom, cu scopul de a promova forme mai înalte de gândire în educație, cum ar fi analiza și evaluarea, și nu doar memorarea faptelor.

„Cunoștințele se concentrează pe reamintirea și recitarea informațiilor. Înțelegerea se concentrează pe interpretarea și compararea informațiilor învățate anterior. Aplicarea presupune aplicarea cunoștințelor, tehnicilor și regulilor dobândite pentru a găsi soluții la o problemă.” (Paul, 1985:180)

„Gândirea critică are loc în intervalul de la Analiză la Evaluare în cadrul taxonomiei lui Bloom.” (Anderson și Sosniak, 1994:76)

Întrebările joacă un rol important în procesul de predare și învățare, deoarece realizările copiilor și nivelul lor de implicare depind de tipurile de întrebări pe care profesorii le formulează și le folosesc la clasă. Modelele recente de predare și învățare privesc învățarea ca pe o activitate socială în care copiii își construiesc cunoștințele împreună cu profesorul și cu ceilalți copii. În acest context, învățarea este văzută ca o practică socială situată, unde copiii își dezvoltă identitatea ca membri ai unei comunități și este considerată un proces social negociat și arbitrat.

Gândirea este condusă de întrebări.

De aceea este adevărat că doar elevii care au întrebări sunt cu adevărat cei care gândesc și învață. Este posibil să le dăm elevilor un examen la orice materie doar cerându-le să enumere toate întrebările pe care le au despre un subiect, inclusiv toate întrebările generate de lista lor inițială de întrebări.

Întrebările care sunt incoerente, ambigue și imprecise pot deruta copiii și este mai puțin probabil ca aceștia să se poată implica și să participe la discuții. Întrebările formulate și conceptualizate la niveluri joase din taxonomia lui Bloom sunt, de asemenea, susceptibile să limiteze nivelul de provocare pe care copiii îl experimentează în mediul de învățare. Mesajul implicit transmis copiilor prin astfel de întrebări de nivel scăzut este că acest nivel de învățare este mai important, în timp ce este puțin probabil să-i motiveze să se angajeze în învățarea la un nivel superior.

Profesorii trebuie să le adreseze întrebări elevilor pentru a „porni motoarele” intelectuale ale acestora. Întrebările trebuie puse cu un scop clar, astfel încât să necesite folosirea abilităților de gândire pe care profesorul dorește să le dezvolte. Elevii pot genera întrebări pornind de la întrebările profesorului, pentru a-și duce gândirea mai departe. Gândirea nu are nicio valoare dacă nu duce undeva, iar întrebările pe care le punem determină direcția în care merge gândirea noastră.

Dean (1986:185), în cartea „Tehnici de adresare a întrebărilor pentru profesori”, descrie cum întrebările pot duce la înțelegere. El a adăugat:

„Mulți elevi, de obicei, nu au întrebări. Ei pot sta în tăcere cu mintea inactivă. Uneori, întrebările pe care le au elevii tind să fie superficiale și vagi, ceea ce poate demonstra că există momente în care nu reflectă profund asupra conținutului pe care se așteaptă să îl învețe.”

Dacă, în calitate de educatori, dorim ca elevii să gândească, trebuie să stimulăm și să cultivăm gândirea prin intermediul întrebărilor.

„Cei mai mulți profesori de limbi străine atrag atenția asupra frustrării de a investi cantități nesfârșite de energie în elevii lor și de a primi foarte puțin răspuns. Cu toții am avut grupuri care nu și-au făcut niciodată temele, care au fost reticenți să folosească limba țintă în activități în perechi sau în grup, care nu au învățat din greșelile lor, care nu s-au ascultat unii pe alții, care nu au

folosit oportunitățile de a învăța în afara clasei și așa mai departe. Un astfel de comportament provine adesea dintr-o cauză comună: dependența excesivă a elevilor de profesor. Chiar și elevii altfel motivați pot adopta un rol pasiv dacă simt că profesorul ar trebui să fie responsabil pentru tot ceea ce se întâmplă la clasă.” (Scharle și Szabo, 2000:37)

Această observație mi-a atras atenția din două motive: primul, pentru accentul pus pe dependența de profesor; al doilea, pentru presupunerea că dependența de profesor este cauza principală a unei multitudini de comportamente nedorite ale elevilor, în clasă și în afara ei. Problema care mă preocupă aici este că pare să fi ajuns la punctul în care autonomia în învățare este asociată cu comportamentele dorite în clasă, cum ar fi: a-ți face temele, a folosi activ limba țintă în activități în perechi sau în grup, a învăța din greșeli, a-i asculta pe ceilalți și a folosi oportunitățile de a învăța în afara clasei.

În timp ce accept că elevii autonomi vor avea probabil capacitatea de a acționa responsabil și independent de direcția profesorului, sunt mai puțin convins de legătura dintre această capacitate și dezvoltarea autonomiei personale.

Bibliografie

- Anderson, L. W. și Sosniak, L. A. (1994). Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective.
Benson, P. (2006). Autonomy in Language Learning.
Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives.
Breen, M. și Mann, S. (1997). Learner Autonomy.
Dean, J. (1986). Questioning Techniques for Teachers.
Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning.
Little, D. (1991). Learner Autonomy.
Norris, S. (1985). Thinking and Learning.
Paul, R. (1985). Critical Thinking.
Paul, R. și Elder, L. (2011). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools.
Scharle, Á. și Szabo, A. (2000). Learner Autonomy.

Metode activ-participative de predare-învățare. Abordări inovative la orele de limbă și literatură română

De **Gina-Emanuela Bârzo**, 20 iunie 2025

Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Botoșani (Botoșani)



În abundența informațională cu care societatea actuală se confruntă, sistemul educațional are dificilul rol de a forma personalități care să discearnă informația prețioasă de cea excedentară, să extragă esențialul din general. Astfel, în educație a apărut termenul de „educație modernă”. Înveți nu doar pentru „a

ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, ci pentru „a face”, pentru a folosi ceea ce știi, pentru a aplica ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți.

Metodele active sunt acțiunile pedagogice care permit elevului satisfacerea trebuințelor lui de activitate, de cercetare, de creativitate, de comparare și de înțelegere a cunoștințelor prin el însuși sau în colaborare cu alți elevi. Profesorul este animator, moderator, este cel care creează situațiile stimulatoare, care susține efortul elevilor.

„Nu vă mândriți cu predarea unui număr mare de cunoștințe. Stârniți numai curiozitatea. Mulțumiți-vă să deschideți mințile, nu le supraîncărcați. Puneți în ele scânteia.” – Anatole France

Pedagogia modernă are în vedere educatori care ușurează cunoașterea și participă la construirea cunoașterii. Cunoașterea se realizează pentru că este utilă. Relațiile educator-educat sunt deschise, bazate pe sprijin reciproc, pe respect, pe dialog constructiv, cooperare. Această viziune promovează colaborări strânse ale școlii cu comunitatea.

Așadar, pornind de la un articol publicat la rubrica Idei, din revista Consilierul de lectură, nr. 1, 2016, articol semnat de Emilia Borza, Liceul Teoretic Nicolae Bălcescu, Cluj, și intitulat *Zece feluri de a-i motiva pe elevi pentru lectură*, am încercat și eu, de-a lungul timpului, un astfel de proiect cu elevii la care sunt profesor de limba română, elevi de gimnaziu. Inițial am început proiectul, pe care l-am numit aproape la fel îndulcind oarecum sobrietatea din el, și anume 10 feluri de a-i motiva pe copii să citească, „furând” din ideile doamnei profesor mai sus amintite, după care, pe parcurs, le-am adaptat potrivit specificului claselor la care am predat. Ideea mea a fost să adun în acest articol 10 modalități /metode/ idei de a preda Limba și literatura română, prin metode formale sau nonformale, adăugând fotografiile care să ateste modalitatea de rezolvare a temelor, dar și link-uri de pe pagina personală de Facebook unde sunt postate aceste rezultate de-a lungul anilor.

1. Răspunsul creativ presupune faptul că cititorul își exprimă înțelegerea textului prin produse artistice diverse: desen, colaj, joc de rol sau dramatizare, crearea unor diagrame sau a unui poster, scrierea unui alt text, mimă etc. Prin acest tip de răspuns, elevii construiesc semnificațiile textului într-un mod care conduce la o înțelegere de profunzime. Profesorul va putea folosi întrebări de tipul: Cum îți imaginezi...?, Ce ai schimba dacă...?, Cum ai transpune textul într-un alt limbaj?

Am aplicat această metodă la textul narativ literar *Tezeu și Minotaurul*, de Florin Bican, la lecția *Comparația*, la clasa a V-a: Identifică prin ce comparații este descrisă cioara în textul *Cioara*, de George Topîrceanu, și ilustrează asta printr-un desen, evidențiind trăsături/aspecte ale păsării.

[facebook.com/share/v/1CjDTPUGNp/](https://www.facebook.com/share/v/1CjDTPUGNp/)



2. Metoda pălăriilor gânditoare stimulează creativitatea participanților și întrușchipează șase posibilități de procesare a informațiilor, schimbarea pălăriilor oferind elevilor posibilitatea de a aborda o problemă altfel decât în maniera convențională. Aplicarea metodei la elevii din ciclul gimnazial impune existența a șase pălării/ sepcuțe/ făcute din carton, fiecare având câte o culoare: albă, roșie, galbenă, verde, albastră și neagră. Elevii pot să își aleagă pălăriile, asumându-și un anumit rol, dar rolul poate să li se impună și de către profesor. Rolurile se pot inversa și sunt definite de culoarea pălăriei:



- Pălăria albă este neutră, simbolizând gândirea obiectivă. Elevul care poartă această pălărie oferă informații despre tema adusă în discuție, rezumă neutru, face conexiuni.
- Pălăria roșie oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor, iar elevul care își asumă acest rol își exprimă emoțiile, sentimentele, supărarea față de personaje sau față de situațiile la care se raportează. De asemenea, poate să se refere la emoțiile sau sentimentele trăite de personaje.
- Pălăria neagră va prezenta perspectiva gândirii negativiste și pesimiste. Purtătorul pălăriei negre este criticul, acuzatorul și cel care identifică greșelile personajului.
- Pălăria galbenă este simbolul gândirii pozitive, constructive, al perspectivei optimiste asupra evenimentelor. Purtătorul ei explorează optimist posibilitățile, asumându-și adesea rolul apărătorului.
- Pălăria verde este creativă, oferă alternative, idei noi, inovatoare, valorizează ingeniozitatea personajului.
- Pălăria albastră conduce activitatea, definește problema și coordonează discuția. Elevul care poartă pălăria albastră va formula ideile principale și apoi concluziile.

Metoda permite atât activitatea pe grupe (elevii se împart în șase grupe, una pentru fiecare dintre pălării), cât și activitatea individuală (fiecare pălărie este purtată de către un copil).



Am aplicat această metodă la Textul narativ literar Două loturi de I. L. Caragiale, la lecția Naratorul și personajele, la clasa a VII-a: Pălăriile gânditoare. Lucrați în șase grupe. Analizați personajul principal al textului Două loturi din perspectiva fiecărei pălării, conform indicațiilor de mai jos. Prezentați-vă, apoi, concluziile prin intermediul unui raportor al fiecărei grupe.

Pălăria albă: Prezintă informații neutre, obiective, despre personaj: nume, profesie, stare civilă, domiciliu, fapte etc

Pălăria galbenă: Menționează calitățile și acțiunile pozitive ale personajului

Pălăria neagră: Examinează critic personajul, prin prisma greșelilor și a defectelor acestuia.

Pălăria verde: Caută alternative la acțiunile personajului, propune alte soluții.

Pălăria roșie: Analizează emoțiile și sentimentele personajului și precizează reacțiile proprii în legătură cu acestea.

Pălăria albastră: Oferă o viziune de ansamblu asupra personajului, explicând acțiunile și reacțiile acestuia.

facebook.com/share/p/16c5bzutpQ/

3. Răspunsul critic este o metodă de abordare a textelor literare/nonliterare. Cititorul își exprimă și explică/argumentează un punct de vedere, valorificându-și cunoștințele privind limbajul, structurile textuale, stilul, conceptele de teorie literară. În acest caz, elevul citează aspecte relevante din text care îi susțin interpretările, folosește în mod conștient strategiile de lectură și evaluează textele pe care le citește. Răspunsul critic solicită abilitatea cititorului de a folosi logica, raționamentul, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor. Elevul învață să își sprijine întotdeauna judecățile pe exemple din text.

Am aplicat această metodă la Textul liric Lacul de Mihai Eminescu, la lecția Limbajul figurat, la clasa a VII-a. Am propus cinci texte literare având ca simbol central floarea de mac și un text nonliterar despre aceeași floare, din Wikipedia. Proba a fost să analizeze textele din punctul de vedere al încadrării într-un text literar sau nonliterar.

Textul 1: Iar roșul mac închide floarea... (Pastel, George Coșbuc)

Textul 2: Fiindcă de-a dreapta și de-a stânga drumului se legănau lanuri de culoarea soarelui, fiindcă pe-alocuri s-alungau atâția maci... (La Medeleni, Ionel Teodoreanu)

Textul 3: Roșul macilor zugrăvea pete de sânge. (Calvarul florilor, Dimitrie Anghel)

Textul 4: un mac roșu ca un potir plin de sânge trebuia să poarte la piept. (Fata din dafin, Dimitrie Anghel)

Textul 5: cum vă privesc pe malul mării de secară,/flori de mac. (Flori de mac, Lucian Blaga)

Textul 6: Macul de câmp (*Papaver rhoeas*) este o plantă cu flori din familia *Papaveraceae*. Este identic cu macul opiaceu. Semințele sunt utilizate în industria alimentară. În literatura persană macul roșu este considerat floarea iubirii. Perioada înfloririi: mai-aprilie. Are rădăcina pivotantă lungă de 25-30 cm (80 cm), groasă de circa 1-2 cm cu ramificații secundare pe o rază de circa 30-50 cm, tulpina erectă netedă cilindrică, cerficată, înaltă de circa 150 cm, simplă sau puțin ramificată. Frunzele sunt întregi alterne alungit-ovoide, acoperite cu ceară, cu margini neregulate, glabre (lipsite de peri), fața superioară cu nervură proeminentă. Florile sunt mari, solitare 1-10 pe plantă, actinomorfe, violet, albe, roz sau roșii. Fructul este o capsulă ovoidă sau ușor turtită, cu stigmat persistent (aspect de rozetă), caliciul este caduc (cade după înflorire). Toate organele plantei conțin vase laticifere cu latex care are în compoziție peste 40 de alcaloizi.

Trăsătură Textele 1-5 (literare, ficționale) Textul 6 (nonliterar, nonficțional)

Limbajul - Termenii folosiți sunt cu sens figurat sau propriu?

Raportarea la realitate - Florile prezentate au trăsături reale?

Scopul - estetic, pentru impresionarea cititorului sau informativ?

Trăsătură	Textele 1-5 (literare, ficționale)	Textul 6 (nonliterar, nonficțional)
Limbajul - Termenii folosiți sunt cu sens figurat sau propriu?		
Raportarea la realitate - Florile prezentate au trăsături reale?		
Scopul - estetic, pentru impresionarea cititorului sau informativ?		

facebook.com/share/p/19cjrxFzVs/



4. Cubul este o metodă care evidențiază operațiile gândirii în raport cu un conținut. Metoda poate fi folosită atât în etapa de evaluare, cât și în cea de reflecție. Activitatea se poate desfășura individual sau în grup. Un elev sau o grupă pot rezolva toate cele

șase fețe ale cubului sau numai o față. Raportarea se face în ordinea operațiilor care pot fi numerotate chiar pe cub:

1. Descrie! (se descrie un personaj, un peisaj etc.)
2. Compară! (se compară două personaje, două acțiuni etc., evidențiindu-se asemănările și deosebirile)
3. Asociază! (se cer asocieri surprinzătoare, dincolo de textul studiat)
4. Analizează! (se prezintă în amănunt toate elementele unui aspect al textului)
5. Aplică! (cerință care vizează ieșirea din text spre viață)
6. Argumentează! (se formulează o ipoteză față de care elevii sau grupa se poziționează și construiesc o justificare)

Elevii pot realiza câte un poster pe care să își noteze/ilustreze răspunsurile.

Am aplicat această metodă la Textul dramatic Vrem să vă dăruim câte o fereastră de Matei Vișniec, la lecția Semnificațiile textului, la clasa a VII-a: Cubul. Lucrați în șase grupe. Fiecare echipă își desemnează un reprezentant. Acesta va alege sarcina de lucru referitoare la versurile din finalul textului Vrem să vă dăruim câte o fereastră prin aruncarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise comenzile notate mai jos.

- **DESCRIE!** Realizați o descriere a cuvântului, valorificând al doilea și al treilea catren.
- **COMPARĂ!** Comparați primele două versuri și explicați semnificația lor.
- **ASOCIAZĂ!** Stabiliți corespondența dintre o carte și o fereastră, valorificând primul și ultimul catren.
- **ANALIZEAZĂ!** Analizați semnificația pe care autorul o dă cărții, valorificând ultimele două catrene.
- **APLICĂ!** Pornind de la versul „Deschizând o carte nouă”, scrie un alt catren care să transmită ceea ce reprezintă pentru tine lectura.
- **ARGUMENTEAZĂ!** Susțineți-vă punctul de vedere despre efectele lecturii, valorificând al doilea și ultimul catren.

facebook.com/share/p/19UyAb9j68/



5. Miniproiectul se desfășoară pe termen scurt, în grupuri mici, putând fi generate chiar spontan, fără a necesita o planificare deosebită.

Miniproiectul propus este unul centrat pe sarcină, fiindcă profesorul este cel din partea căruia vin tema și sarcina. Elevii au grad mare de autonomie, ei fiind investigatorii care își organizează activitatea, o planifică și o realizează. Copiii sunt puși de profesor într-o situație concretă în care trebuie să își dovedească competențele câștigate la limba și literatura română.

Etapă de evaluare a proiectului este foarte importantă. Proiectul presupune verificarea fiecărei investigații individuale, profesorul putând să aprecieze corectitudinea, formularea, organizarea

ideilor, așezarea în pagină, făcând observații fiecărui elev, care poate reveni asupra redactării. În același timp, toate aceste rezultate pot oferi o imagine asupra activității întregii clase.

Am aplicat această metodă la textul poetic *Lacul*, de Mihai Eminescu, la lecția *Limbajul figurat*, dar și activitate pentru a celebra Ziua Culturii Naționale, ziua de naștere a lui Mihai Eminescu, 15 ianuarie, când se împlinesc 175 de ani de la nașterea marelui poet, *De mă găsesc iar singur...*, la clasa a VII-a: Elevii au avut de identificat motive literare în operele eminesciene: teiul, trestiiile, florile, noaptea, somnul, steaua, codrul, lacul, luna, de ilustrat prin desen pentru recrearea atmosferei poetice.

facebook.com/share/p/16VB8Knzqg/



6. Lectura în lanț, lectura ștachetă este o metodă de citire care antrenează întreaga clasă. Fiecare elev citește câte un fragment, fiind urmat de colegul său, și tot așa până la terminarea textului.

Metoda solicită atenție concentrată din partea fiecărui elev și capacitatea de a citi corect și fluent. Este bine să fie folosită frecvent pentru lectura ce urmează lecturii expresive făcute de profesor.

Am aplicat această metodă la textul narativ literar *D-l Goe...*, de I.L. Caragiale, la prima lecție, de familiarizare cu textul, la clasa a VI-a, în perioada pandemiei, ca activitate online:

facebook.com/share/v/15qVaVuBwn/

Se poate întocmi ulterior o Fișă de evaluare a lecturii:

Elevul/ eleva a citit:	Da	Nu
- Cursiv, fără să se încurce la rostirea cuvintelor;		
- Cu un ritm bun, fără pauze prea mari sau prea mici între cuvinte;		
- Cu o pronunție corectă și clară a cuvintelor;		
- Cu o intonație potrivită;		
- Folosind adecvat elementele nonverbale, gesturi și mimică.		

7. Explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute. Alina Pamfil arată în lucrarea *Limba și literatura română în gimnaziu*. Structuri didactice deschise că există trei soluții didactice:

- a). situarea momentului după prima lectură, lăsând elevii să recepteze textul afectiv, nefragmentându-l cu explicații;
- b). situarea momentului înainte de prima lectură pentru ușurarea înțelegerii textului, cu atât mai mult cu cât s-ar putea să fie vorba de cuvinte importante pentru semnificația textului.
- c). fragmentarea momentului, sensul unor cuvinte fiind explicat înainte de prima lectură și al altora după prima lectură.

Soluția aleasă depinde de text și de numărul de cuvinte necunoscute. Profesorul trebuie să intuiască dificultățile lingvistice ale textului și să verifice dacă elevii cunosc sensul unor

cuvinte care le pot fi necunoscute. Este bine ca elevii să fie învățați să folosească subsolul cărților, unde există explicații ale sensurilor cuvintelor.

Am aplicat această metodă la textul narativ literar *Moara lui Călifar*, de Gala Galaction, la prima lecție, după prima lectură, la clasa a VII-a:

Elevii au avut de căutat în dicționar sensurile termenilor populari și regionali: agurizar, dedițel, făcău, găvan, hârbuit, ipingea, a se izvodi, odor, a oticni, pricolici, a se pricopsi, răboj, rotoghilă, scoc, siv, spumegai, stânjene, stei, vechil, zăgaz și de ilustrat prin desen pentru înțelegerea mai clară a acestor sensuri.

facebook.com/share/p/1AdJnXYHLc/



8. Turul galeriei este o metodă care dezvoltă gândirea critică și abilitățile de colaborare ale elevilor. În grupuri de câte 4-6 elevi, se lucrează la o problemă, rezultatul putându-se materializa într-un poster sau o schemă, un tabel, un set de idei, un desen etc. Produsele/ posterul realizat sunt afișate pe pereții clasei, transformând-o într-o "galerie". Alături de produs se lipește o foaie A4 sau un post-it. În grupuri, elevii examinează produsele și notează sugestii, comentarii, formulează întrebări pe foaia asociată produsului. După ce se încheie turul galeriei, elevii revin în fața produsului lor și îl reexaminează pe baza observațiilor primite.

Am aplicat această metodă la textul narativ literar în proză *Oracolul*, de Mircea Cărtărescu, la lecția *Etapele acțiunii (momentele subiectului literar)*, la clasa a VI-a:

Elevii au fost împărțiți pe grupe de câte 2-3. Au avut de ordonat secvențele textului în succesiunea apariției lor în text, de asociat secvențele cu momentele acțiunii, apelând la cuvintele-cheie și la planul simplu de idei, iar ulterior de transpus aceste momente prin desen. La ora următoare, desenele au fost înrămate și agățate pe pereții clasei sub forma unei "galerii", apoi au fost analizate pe baza metodei turul galeriei.

facebook.com/share/p/1JzM9kUE7v/



9. Harta/ rețeaua personajelor este o metodă grafică de prezentare a unui personaj, analogă ciorchinului sau rețelei de semnificații. Este o metodă prin care se stabilește sistemul relațiilor dintre personaje printr-un organizator grafic. Intră în tipul hărților conceptuale sau cognitive, ce oglindesc înțelegerea unui text și modul de gândire al celor care le elaborează. Între elementele unei hărți conceptuale se stabilesc relații evidențiate prin linii de interconectare, putându-se scrie și exemple care să ilustreze relațiile respective. Este obligatorie discutarea planșelor pentru a se observa dacă acestea corespund sau nu textului.

Am aplicat această metodă la Textul narativ literar în proză Cum e lumea de Veronica D. Niculescu, la lecția Naratorul, personajele, autorul. Enumerația, la clasa a VII-a:

Harta personajelor. Lucrați în grupe de câte 4-5 elevi.

- Pe o foaie mare, scrieți în centru numele personajului principal. Adăugați, sub nume, trăsătura morală cea mai importantă a personajului.
- Notați apoi, în jurul său, celelalte personaje din text. Evidențiați, prin săgeți, legăturile dintre ele.
- Menționați, pe săgeți, tipul de relație dintre personaje. Puteți introduce în produsele voastre și desene.
- Prezentați harta realizată în fața clasei.

facebook.com/share/p/194LqFc3y/



10. Coperțile vii, copiii-cărți, cărțile-copii, biblioteca vie este o metodă nonformală, amuzantă de a stimula interesul pentru lectură și creativitatea elevilor, prin posibilități inedite de procesare a informațiilor. Metoda oferă elevilor posibilitatea de a aborda o problemă altfel decât în maniera convențională. Aplicarea metodei la elevii din ciclul gimnazial impune

confecționarea din carton a unor obiecte vestimentare, rochițe, bluze, corsete, armuri, bluzoane, chiar a unor tricouri pictate, care imită/reproduc originalul copertii de carte preferate. Copiii se îmbracă ulterior în coperta cărții preferate, și intră în dialog cu eventuali cititori. Biblioteca vie funcționează astfel ca o bibliotecă obișnuită – cititorii vin și împrumută cărți pentru o perioadă limitată de timp pe baza prezentărilor și recomandărilor făcute.

Pregătirea unei biblioteci vii presupune mai multe etape:

- Profilul și selecția cărților
- Alegerea locului de desfășurare
- Pregătirea propriu-zisă: confecționarea din carton (decupaj, desen, contur, etc.)
- Întâlnirea cărților
- Recomandările din biblioteca vie

Metoda are impact asupra elevilor, creând o punte de dialog între aceștia. Cărțile au ocazia să își prezinte "povestea" și să ofere vizitatorilor bibliotecii o nouă perspectivă asupra temei, personajelor, citatelor reprezentative.

Am aplicat această metodă, ca modalitate de inventariere a intereselor de lectură, la clasele a V-a și a VI-a:
facebook.com/share/v/1ETQx7u9xX/



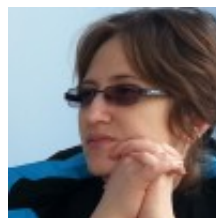
Bibliografie

Caradan L., Gherghescu I., Crăciun B. – Misterioasa viață a reptilelor, Editura Porțile Orientului, Iași, 2001;
Hussar Elena, Aprodu Diana și co. – Școala incluzivă-școală europeană, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău, 2007;
Petrescu I.C. – Școala activă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973

Importanța ancorelor de învățare în predarea matematicii

De **Anca Maria Alexa**, 21 iunie 2025

Liceul Tehnologic Agricol Olga Sturdza, Miroslava (Iași)



În procesul de predare-învățare, profesorul are misiunea de a construi poduri între cunoștințele existente ale elevului și noile concepte care urmează a fi însușite. Una dintre cele mai eficiente modalități de a realiza această legătură este utilizarea ancorelor de învățare – repere cognitive și afective care facilitează înțelegerea, reținerea și transferul cunoștințelor. În predarea matematicii, domeniu adesea perceput ca fiind abstract și dificil, ancorele devin instrumente esențiale pentru a transforma informațiile în cunoaștere semnificativă.

Ce sunt ancorele de învățare?

În sens pedagogic, ancorele de învățare sunt elemente familiare, accesibile și relevante pentru elevi, prin care noile conținuturi se „agață” de cunoștințele anterioare. Acestea pot fi reprezentate prin situații din viața cotidiană, analogii, metafore, experiențe personale, concepte deja învățate sau materiale vizuale ori tactile. Ele oferă un punct de pornire cunoscut, facilitând explorarea a ceea ce este necunoscut.

Din perspectiva teoriei constructiviste, învățarea este un proces activ de construire a cunoașterii, iar ancorele au rolul de a activa schema mentală a elevului. Atunci când elevul reușește să asocieze un concept abstract cu o situație practică sau un exemplu familiar, înțelegerea devine durabilă și transferabilă.

Utilitatea ancorelor în predarea matematicii

Matematica este deseori percepută de elevi ca fiind o disciplină rigidă, abstractă și deconectată de realitatea lor cotidiană. Aici intervine rolul esențial al ancorelor: ele umanizează matematica, oferind un cadru familiar și contextualizat pentru noile concepte.

De exemplu, în predarea proporționalității sau a fracțiilor, putem porni de la situații concrete precum rețetele culinare, împărțirea unui tort sau compararea prețurilor la magazine. În geometrie, putem ancora noțiunile în spații reale (clădiri, ferestre, terenuri de sport), iar în algebra de bază, putem folosi exemple din comerț sau organizarea bugetului personal.

Ancorele ajută și la dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei elevilor, întrucât încurajează transferul: elevul învață nu doar să aplice o formulă, ci și când și de ce să o aplice.

Exemple practice

1. Funcția de gradul I – poate fi introdusă prin analiza unei relații liniare între numărul de bilete vândute și încasările obținute la un

spectacol. Elevii identifică regula, o exprimă algebric și reprezintă grafic situația.

2. Aria cercului – poate fi ancorată în situația practică a pavajului unui teren de joacă circular. Elevii își imaginează cum ar calcula suprafața necesară materialului de acoperire, stabilind o legătură clară între formulă și aplicația reală.

3. Teorema lui Pitagora – poate fi ancorată în măsurarea unei distanțe între două puncte inaccesibile direct (ex: distanța dintre două colțuri ale unui teren de sport), oferind un scop practic aplicării acesteia.

Efecte asupra motivației și retenției

Prin utilizarea ancorelor, profesorul contribuie la creșterea motivației intrinseci a elevilor. Un concept prezentat într-un mod care „face sens” pentru elev devine mult mai ușor de asimilat și mai puțin intimidant. În plus, atunci când informația este legată de o experiență concretă sau personală, memoria pe termen lung este mult mai eficient activată.

Un alt beneficiu major este sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), pentru care gândirea abstractă poate fi o provocare. Ancorele vizuale, tactile sau emoționale contribuie la o mai bună incluziune și înțelegere.

Ancorele de învățare reprezintă o strategie didactică valoroasă în predarea matematicii. Prin ele, profesorul transformă conceptele abstracte în idei accesibile, conectând noile cunoștințe cu universul personal al elevului. Utilizarea consecventă a ancorelor nu doar că facilitează învățarea, ci contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de matematică – o disciplină care, altfel, riscă să fie percepută ca distantă sau inutilă.

Prin ancore, profesorul devine un ghid care deschide drumuri între realitate și raționament, între cunoaștere și viață.

Bibliografie

1. Gagné, R. M., The Conditions of Learning and Theory of Instruction, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1985.
2. Crahay, M., Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2009.
3. Cerghit, I., Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2008.
4. Neacșu, I., Strategii de învățare eficientă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2010.
5. Ministerul Educației, Programul Național de Educație Remedială. Ghid metodologic – Ancore de învățare pentru recuperarea decalajelor, Ministerul Educației, București, 2021.
6. Liljedahl, P., Building Thinking Classrooms in Mathematics, Grades K-12: 14 Teaching Practices for Enhancing Learning, Corwin Publishing, Thousand Oaks, 2021.

Școlile de vară – între complementaritate educațională și necesitate socială

De **Maria-Magdalena Dorcioman**, 22 iunie 2025

Colegiul Național Dinicu Golescu, Câmpulung (Argeș)



Școlile de vară au devenit, în ultimul deceniu, o soluție viabilă și flexibilă pentru extinderea accesului la învățare, adaptată nevoilor reale ale elevilor. Acestea oferă un cadru nonformal, dar organizat, în care copiii pot învăța activ, prin joc, explorare și experiență directă. În România, conceptul de școală de vară este tot mai des asociat cu intervenții educaționale remediale, activități extracurriculare sau incluziune socială. În acest sens, este important să înțelegem ce funcții pedagogice și sociale îndeplinesc aceste inițiative și cum se reflectă ele în peisajul educațional actual.

Dincolo de rolul de spațiu recreativ, școlile de vară reprezintă o oportunitate concretă de a compensa pierderi educaționale, mai ales în rândul elevilor afectați de sărăcie, migrație sau dificultăți de învățare. Ele contribuie la consolidarea achizițiilor esențiale (citire, scriere, socotit), la dezvoltarea socio-emoțională și la creșterea motivației pentru învățare. Mai mult, aceste programe funcționează ca veritabile laboratoare educaționale, bazate pe cooperare, proiecte, creativitate și reflecție. Tocmai din acest motiv, în multe comunități, ele nu sunt doar un supliment opțional, ci singura alternativă viabilă la izolarea socială a copiilor pe durata vacanței.

Exemplele de bune practici din România demonstrează diversitatea și creativitatea acestor inițiative. În București, programul „Vara pe uliță”, desfășurat la Muzeul Satului „Dimitrie Gusti”, oferă copiilor ateliere de meșteșuguri tradiționale și activități culturale. La Opera Comică pentru Copii, se desfășoară tabere creative cu teatru, dans și vizionări de spectacole. Școala de Vară Cantus Mundi introduce copiii în universul muzicii corale, iar Orașelul Cunoașterii propune explorarea științei prin joc. Nu în ultimul rând, organizații precum Salvați Copiii dezvoltă programe de școală de vară pentru mii de elevi vulnerabili din întreaga țară, contribuind activ la reducerea abandonului școlar. Astfel, școala de vară devine un liant între educație și echitate socială.

Pentru o înțelegere mai profundă a potențialului acestor programe, este util să privim și spre alte sisteme educaționale. În Finlanda, vacanța de vară este utilizată pentru consolidarea învățării prin ateliere comunitare gratuite. Franța oferă programe în „centre de loisirs” unde copiii îmbină educația nonformală cu recreerea. În Statele Unite, „summer camps” dezvoltă autonomia, leadership-ul și abilitățile sociale, iar în Japonia, școlile de vară au

un caracter academic pronunțat, axat pe aprofundarea cunoștințelor. Aceste exemple arată că, indiferent de contextul cultural, școala de vară poate deveni un catalizator pentru dezvoltarea integrală a copilului. România nu face excepție – ci, dimpotrivă, se alătură unei tendințe internaționale care valorifică învățarea în afara granițelor rigide ale programului școlar.

În concluzie, școlile de vară devin tot mai necesare într-un peisaj educațional afectat de inechitate, crize și nevoia de reinventare. Acestea nu trebuie văzute ca un surogat al școlii formale, ci ca o completare vie, flexibilă și semnificativă.

Este esențial ca politicile educaționale să sprijine extinderea acestor programe, prin finanțare, formare și parteneriate comunitare. În plus, lecțiile desprinse din școlile de vară – deschiderea, colaborarea, centrarea pe nevoile reale ale copilului – pot și trebuie să inspire reforme curriculare mai profunde. Doar astfel putem construi un sistem educațional în care învățarea nu se oprește la clopoțel, ci continuă să crească în fiecare anotimp al copilăriei.

Bibliografie

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
 - Gardner, H. (2006). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
 - Neacșu, I. (2010). *Educația nonformală și alternativa formării continue*. Editura Didactică și Pedagogică.
 - Salvați Copiii România. (2023). *Programe educaționale de vară*. www.salvaticopiii.ro
 - Zile și Nopti. (2024). *Școli de vară pentru copii în România*. zilesinopti.ro
 - Gokid.ro. (2024). *Activități educative în vacanță*. gokid.ro
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice