



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 168 / AUGUST 2025

168

Răspunsul la Intervenție: modelul educațional care poate reduce eșecul școlar în România

| **CRISTIAN PĂUNICĂ**

Dezvoltarea inteligenței emoționale prin activități motrice la elevii din ciclul primar și gimnazial

| **IOAN-AURELIAN CURTICĂPEAN**

Forme de manifestare a tulburărilor de citit. Variantă de intervenție

| **RALUCA-MARIA TEODORESCU**

Utilizarea platformelor de învățare și formatului blended-learning în procesul educațional. Studiu de caz: aplicația Padlet în orele de limba și literatura română, nivel liceal

| **CLAUDIA STAN**

Testarea practică la informatică. Putem verifica cu detectoarele de conținut AI dacă un program a fost scris cu ajutorul generatorului?

| **ANCA LĂPUȘTEA**

Drag de școală cu tehnologiile digitale

| **ROXANA-CRISTINA POPESCU**

Să învățăm semnele de circulație – educație rutieră prin joc și poveste

| **MARIETA NEAGU**

Formarea autonomiei elevului în modelul educațional Step by Step

| **FLORINA-ELENA STOIAN**

Formarea deprinderilor de comunicare în perioada preșcolarității. O cercetare aplicată

| **ELENA ALEXANDRA NISTORESCU**

Importanța educației familiale în reușita școlară

| **RODICA IONASC**



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

Răspunsul la Intervenție: modelul educațional care poate reduce eșecul școlar în România

De **Cristian Păunică**, 8 august 2025

Școala Gimnazială Specială Constantin Păunescu (București)



Acest articol analizează critica modelul actual de sprijin educațional din România, implementat prin Legea învățământului preuniversitar 198/2023, și propune adoptarea modelului RTI (*Response to Intervention*) ca alternativă viabilă pentru reducerea eșecului școlar. Prin comparația cu implementarea RTI din Finlanda și SUA, se demonstrează că modelul românesc actual transformă o abordare inițial flexibilă și nebirocratică într-o „caricatură ultra-birocratică și centralizată”. RTI propune o intervenție pe trei niveluri (universal, țintit, intensiv) care permite sprijinul timpuriu al elevilor cu dificultăți fără necesitatea diagnosticării formale sau a etichetării CES, deci fără a-i stigmatiza. Studiul evidențiază principalele diferențe între modelul finlandez și cel românesc, subliniind că implementarea autentică a RTI în România necesită transformări profunde: regândirea cadrului legal, formarea profesorilor, flexibilitate curriculară reală și schimbarea mentalităților. Concluzia subliniază că România poate construi un sistem educațional proactiv, care sprijină timpuriu elevii în dificultate, transformând școala dintr-un mecanism de selecție într-una cu adevărat incluzivă.

Context

În timp ce Ministerul Educației vorbește despre „școală pentru toți”, echitate, incluziune și promite **sprijin diferențiat** prin noua Lege a învățământului preuniversitar, realitatea din școli este tot mai sumbră. Numărul scăzut de consilieri și profesori de sprijin, moralul scăzut, precum și amânări și măsuri luate sub umbrela „eficientizării” bugetare pun sub semnul întrebării orice încercare de reformă reală.

În acest context tensionat, am putea să facem un pas în spate și să privim critic modelul de sprijin pe 3+1 niveluri din Legea învățământului preuniversitar (art. 69). Schimbarea din temelii a acestei caricaturi într-un model RTI autentic necesită dezbateri, implicarea profesorilor de sprijin și a consilierilor, a cadrelor didactice, a specialiștilor din universități, colaborarea cu state europene care folosesc cu succes acest model, nu doar înființarea unor comisii obscure în birourile ministerului.

Un model internațional testat, numit RTI (*response to intervention*) – Răspuns la Intervenție, ar putea oferi o soluție structurată și realistă pentru sprijinirea elevilor care întâmpină dificultăți la școală. Și mă refer la **toți copiii**, nu doar a celor care au primit un

certificat de orientare școlară.

RTI înseamnă o intervenție nebirocratică, timpurie, bazată pe date concrete, adaptată nivelului fiecărui copil – fără să-l stigmatizeze, fără a aștepta diagnostice formale, eșecuri repetate sau un certificat de la o comisie.

Se numește *răspuns la intervenție* pentru că decizia de orientare a elevului se ia în funcție de cum răspunde la acțiunile de la un anumit nivel de intervenție.

Poate fi Răspunsul la Intervenție un model viabil pentru România?

Întrebarea esențială este dacă un model ca RTI poate fi aplicat în România, când școlile nu au suficiente cadre didactice, clasele sunt aglomerate, nu există timp suplimentar în orar, iar finanțarea educației rămâne printre cele mai scăzute din UE? Datele până în prezent duc la un răspuns negativ.

Prin Legea învățământului preuniversitar este propus un model care seamănă cu modelul RTI doar într-o singură privință, intervenția în învățământul de masă pentru elevii cu CES este structurată pe 3 niveluri, la fel ca în alte țări, nivelul 4 fiind învățământul special.

În rest, abordarea românească reușește să transforme un model care se vrea flexibil, rapid, nebirocratic și universal într-o caricatură ultra-birocratică și centralizată.

În loc să descentralizeze, Legea învățământului preuniversitar înființează instituții noi și le întărește pe cele existente, legendare prin lipsa de colaborare între ele și cu școlile. Profesorii de sprijin, logopezii și consilierii școlari sunt mutați la CMBRAE /CJRAE promițându-se, printre altele, o colaborare mai bună între acești specialiști (numită pompos *intervizare*).

După ce se face brutal comasarea și se întrerupe orice legătură a profesorilor de sprijin cu școlile speciale ne dăm seama că această mișcare a fost doar o măsură de „eficientizare”, de mărire din pix a normei profesorilor de sprijin la 18 ore și de reducere sau eliminare a plății cu ora. Măsura servește exclusiv birocratilor și nu aduce nici un beneficiu real elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Premiul pentru profesorii de sprijin este așa zisa zi metodică, cunoscută în sistem ca „zi liberă”. Ziua lor „liberă” este luni, cea a consilierilor rămâne vineri, un cadru instituțional care nu permite comunicarea și colaborarea în alt fel decât se făcea până acum. O altă recompensă este lipsa serviciului pe școală. În aceste condiții mulți profesori de sprijin au acceptat în final mutarea la CMBRAE /CJRAE.

La fel ca la copiii cu tulburări de comportament cineva trebuia să scoată cartonașul și să strige autorităților STOP. Este nevoie de o pauză pentru reflecție și de o reformare de la zero a modelului de incluziune din România.

Ce este RTI și cum funcționează?

RTI, prescurtarea de la *Response to Intervention* (Răspuns la intervenție), este un model educațional centrat pe identificarea timpurie a dificultăților de învățare și aplicarea unor intervenții personalizate. A fost dezvoltat și aplicat pe scară largă în Statele Unite, dar este regăsit sub forme adaptate și în Finlanda, Germania, Canada sau Australia.

RTI presupune o abordare pe trei niveluri:

Nivelul 1 – intervenție universală: toți elevii primesc predare de calitate, flexibilă și sunt monitorizați periodic. Este nivelul de bază, general.

Nivelul 2 – intervenție țintită: elevii care nu progresaș suficient la nivelul 1 primesc sprijin suplimentar în grupuri mici – exerciții specifice, mai mult timp de practică, explicații suplimentare.

Nivelul 3 – intervenție intensivă: pentru elevii care continuă să aibă dificultăți și la nivelul 2, sprijinul devine individualizat, zilnic, adaptat specificului fiecărui caz.

RTI nu presupune imediat trimiterea elevului la psiholog sau la CMBRAE/CJRAE. Dimpotrivă, încearcă să ofere sprijin în cadrul clasei, fără a pune părinții pe drumuri.

Modelul RTI presupune angajarea profesorilor de sprijin și a consilierilor de către școala incluzivă. Aceștia colaborează strâns cu cadrele didactice de la clasă pentru a nu lăsa elevi în urmă.

În Finlanda eticheta CES (orientarea școlară) nu este necesară pentru ca un copil să beneficieze de sprijin. Accentul cade pe nevoia copilului și pe intervenția timpurie.

Nivelul 1 RTI: Sprijinul universal

Ruuben este elev în clasa a II-ă la școala din Brändö. Ruuben are dificultăți evidente la citire. Deși nu a primit un diagnostic formal, învățătoarea lui observă că evită lectura, citește rar cu voce tare, confundă literele sau le inversează, nu reține cu ușurință cuvinte familiare.

În clasa lui Ruuben toți elevii beneficiază de o predare de calitate, flexibilă, cu metode active, teste periodice și exerciții diferențiate. Există o colaborare a învățătoarei cu profesorul de sprijin. Ei se întâlnesc la două săptămâni, formal, pentru o discuție despre cum pot fi luate mai bine în considerare nevoile copiilor și periodic fac team-teaching. După 6 săptămâni de școală Ruuben este rămas în urmă față de colegii săi.

Nivelul 2 RTI: Sprijin intensificat (într-un grup mic)

Învățătoarea și profesorul de sprijin informează părinții și le propun ca Ruuben să participe la sesiuni de sprijin de 3 ori pe săptămână, câte 30 minute, într-un grup de 3 elevi cu dificultăți similare. Aici Ruuben și noii săi colegi beneficiază de exerciții fonetice, jocuri de despărțire în silabe, jocuri de asociere sunet-literă, iar progresul său este monitorizat cu ajutorul unei fișe individuale. După două luni Ruuben face progrese modeste, dar rămâne sub nivelul așteptat de performanță.

Nivelul 3 RTI: Sprijin special (individualizat)

La recomandarea profesorului de sprijin Ruuben trece la nivelul 3. El primește acum sprijin individual de 4 ori / săptămână în cabinetul de sprijin, are acum un plan individual de învățare elaborat împreună cu părinții, beneficiază de materiale și mijloace didactice adaptate. Orarul este flexibil, uneori ședințele individuale se desfășoară în paralel cu orele de la clasă, alteori după ore. Profesorul de sprijin și învățătoarea urmăresc progresul individual, nu o performanță comparabilă cu a celorlalți elevi din clasă.

Seamănă modelul românesc cu RTI? Seamănă!

- Are trei niveluri? Are! (nivelul 4 este învățământul special)
- Poate trece copilul de la un nivel la altul? Poate, dar după ce face un nou dosar și trece pe la o comisie!
- Întrece modelul românesc RTI? Da! În condițiile în care există o lipsă de specialiști legea stabilește o armată de terapeuți, inclusiv terapeut ABA.

RTI este însă fundamental diferit față de modelul românesc din Legea învățământului preuniversitar 198/2023. RTI înseamnă că:

- Elevul nu este trimis la o comisie de expertiză
- Nu se așteaptă ca elevul să aibă eșecuri repetate (model *wait to fail* – așteptăm să aibă eșecuri) pentru a interveni
- Elevul nu este exclus de la activitățile clasei, de exemplu de la ore de sport, arte sau altele „mai puțin importante”
- Elevul nu are nevoie de o orientare școlară (“adeverință CES”) pentru a beneficia de sprijin
- Decizia de trecere de la un nivel la altul se ia în școală de cadrul didactic, profesorul de sprijin și părinți, nu este nevoie de un dosar nou și de altă orientare (cum stabilește legea românească)
- Abia după ce toate resursele și soluțiile din școală au fost epuizate elevul este îndrumat spre un psiholog sau serviciu de diagnostic; asta înseamnă că un elev cu tulburări ușoare sau doar cu dificultăți temporare nu ajunge pe la vreo comisie sau pe la psiholog.

Tabel comparativ: Sprijin educațional în Finlanda vs. România

Aspectul Finlanda - Model RTI (sprijin pe 3 niveluri)

România - Model pseudo RTI (sprijin pe 3+1 niveluri)

Acces la sprijin Pentru toți elevii, în funcție de nevoile observate

Doar pentru elevii cu diagnostic și statut CES **Necesitatea diagnosticării** Nu este necesară pentru accesarea sprijinului Obligatorie pentru accesarea serviciilor de sprijin **Eticheta „CES”** Nu se folosește în sistemul public Etichetarea este necesară pentru intervenție adaptată **Niveluri de intervenție** 3 niveluri: universal, țintit, intensiv 4 niveluri: bazal, suplimentar, intensiv, învățământ special **Nivelul 1** Sprijin în clasă Sprijin în clasă, dar și în spații dedicate din afara școlii **Nivelul 2** Sprijin în grupuri mici, în timpul și în afara orelor de curs, 30 minute /sesiune Sprijin individual sau în grupuri mici, în timpul și în afara orelor de curs, inclusiv în clasă și în spații dedicate din afara școlii, cu posibilitatea reducerii componente curriculare cu cel mult 20% **Nivelul 3** Sprijin individual, în timpul și în afara orelor de curs, de 4 ori /săptămână Activități de sprijin între 2-4 ore/săptămână, curriculum adaptat pe toate ariile curriculare sau curriculum modificat **Cadru legal** Sprijinul educațional este reglementat clar în Legea Educației și se aplică unitar Sprijinul educațional este reglementat neclar în Legea Educației, este ultra-birocratizat și potențial perturbat de diverse instituții paralele cu școala **Responsabil pentru intervenții** Profesorul titular, în colaborare cu profesor de sprijin Profesorul titular, în colaborare cu profesor de sprijin **Monitorizarea progresului** Sistematică, periodică, pe bază de date simple Se face rar, o dată sau rar de două ori pe an, fără instrumente standardizate accesibile **Planuri educaționale** Se elaborează planuri individuale chiar și fără diagnostic PSI, PIP și PEP doar pentru elevii cu certificat CES **Rolul părinților** Implicați activ, dar sprijinul nu depinde de acordul pentru

diagnostic Este nevoie de acordul părinților pentru diagnostic și sprijin **Formarea cadrelor** Toți profesorii sunt pregătiți pentru sprijin diferențiat Majoritatea profesorilor nu au formare în adaptări curriculare **Resurse umane** Fiecare școală are acces la profesori de sprijin și consilieri Lipsă acută de personal de sprijin, mai ales în mediul rural **Filosofie generală** *Toți copiii pot învăța, dacă li se oferă sprijinul potrivit la timp Doar cei cu diagnostic primesc sprijin, ceilalți „nu sunt cazuri”*

Cum putem implementa modelul RTI în România?

În primul și în primul rând trebuie să spunem STOP, să admitem ca modelul din Legea învățământului preuniversitar este imposibil de pus în practică chiar și într-un sistem de educație bine finanțat, cu personal suficient și bine pregătit.

Nu este suficientă doar preluarea teoretică a modelului. Este nevoie de o transformare profundă, coerentă, realistă și etapizată a întregului mod de a înțelege sprijinul educațional. O comisie sau două la minister nu rezolvă mare lucru.

Este nevoie de regândirea unui cadru legal, modern, ușor de aplicat și de înțeles în așa fel încât sprijinul educațional să nu depindă de un dosar, de un diagnostic sau de un certificat de orientare.

Este nevoie de o introducere a unor concepte noi, cum ar fi nevoie educațională temporară sau contextuală, fără o etichetă formală CES.

Trebuie clarificate cele 3 niveluri din lege care se suprapun într-un mod greu de înțeles. Trebuie elaborate ghiduri metodologice care descriu foarte clar intervențiile pentru fiecare nivel. Este nevoie de studii de caz și exemple concrete. Acestea nu pot fi oferite de vreo comisie ruptă de realitate, dintr-un birou.

Este nevoie de un sistem de screening la nivel de clasă /evaluare inițială cu instrumente simple care pot fi aplicate de cadrele didactice (e.g. teste rapide de literație, numerație, atenție, progres academic).

Formarea profesorilor, inițială și continuă, trebuie să abordeze explicit incluziunea, cu accent pe metode de intervenție rapidă, adaptări și modificări curriculare, colaborarea cu părinții, monitorizarea progresului elevului.

Este nevoie de o flexibilitate curriculară reală, nu doar formală. Trebuie să se permită profesorilor să adapteze, după caz, obiectivele, conținutul, ritmul, metodele și mijloacele didactice, evaluările, orarul.

Este nevoie de o schimbare a atitudinilor și în final a mentalității. Este nevoie de campanii susținute pentru directori, cadre didactice, părinți și autorități.

Un model RTI nu se poate impune la nivel național într-o zi, peste noapte, fără o bună înțelegere și pregătire, așa cum a făcut Legea 198. Trebuie făcute publice agendele ascunse ale autorităților, procesul trebuie să fie transparent. Este nevoie de planificarea unor proiecte pilot, de parcurgere a unor etape.

RTI nu este un model care să fie implementat oricum. RTI este imposibil de pus în practică în clase cu număr mare de elevi sau într-un sistem care nu are dezvoltat un program modern de formare (vezi metoda obsoletă a cercurilor pedagogice). RTI nu face casă bună cu birocrăția excesivă, e.g. adaptări pentru toate

ariile curriculare, PSI, alte hârtii. În afară de asta RTI are neajunsurile sale specifice, care ar trebui discutate deschis pentru a minimaliza impactul lor negativ.

Concluzii

Așa cum este implementat în alte țări modelul Răspuns la Intervenție poate fi implementat și în România, adaptat la specificul nostru, fără însă a păstra sau crea instituții care să perturbe activitatea de sprijin.

Este nevoie de un dialog matur care să ducă la schimbări **de profunzime**, care includ mentalități, reglementări, formare profesională și echitate socială. Este nevoie de acțiune imediată, cu schimbări reale, pași clari, măsurabili și bine pilotați.

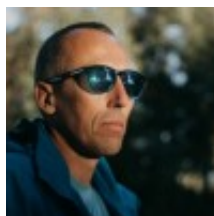
România poate construi un sistem care **nu reacționează târziu, reactiv, ci unul care sprijină devreme, la timp, proactiv**. Este în puterea noastră să transformăm școala dintr-un loc de selecție, într-o școală pentru toți.

RTI este una din soluții. Né-am apucat să implementăm acest model, dar am făcut-o prost. Este momentul să profităm de această "pauză de eficientizare" și să-i punem la treabă pe cei mai valoroși specialiști ai noștri pentru a crea un model care să ajute copiii.

Dezvoltarea inteligenței emoționale prin activități motrice la elevii din ciclul primar și gimnazial

De **Ioan-Aurelian Curticăpean**, 9 august 2025

Școala Gimnazială Ovid Densusianu, Făgăraș (Brașov)



În contextul educațional actual, în care dezvoltarea holistică a elevului capătă tot mai multă importanță, inteligența emoțională (IE) reprezintă o competență fundamentală pentru succesul școlar și social al copiilor. Definirea și susținerea acestei inteligențe prin activități motrice și sportive este nu doar posibilă, ci și necesară. Educația fizică, prin specificul ei interactiv, motivațional și ludic, devine un cadru ideal pentru formarea abilităților emoționale și sociale, atât în ciclul primar, cât și la gimnaziu.

Fundament teoretic

Inteligența emoțională (IA) a fost definită de Goleman (2008) ca abilitatea de a recunoaște, controla și exprima emoțiile proprii, precum și capacitatea de a gestiona relațiile interumane în mod empatic și eficient. În educație, IE se manifestă prin autoreglare, empatie, comunicare pozitivă și motivație intrinsecă – competențe care pot fi cultivate activ în orele de educație fizică.

Mihaela Roco (2004) subliniază faptul că „inteligența emoțională

este un proces educabil, care poate fi cultivat prin experiențe trăite, interacțiuni reale și contexte semnificative". Activitățile motrice și sportive, prin natura lor, presupun gestionarea emoțiilor (frustrare, entuziasm, frică de eșec, bucuria reușitei), fiind, așadar, spații veritabile pentru exersarea și consolidarea acestor abilități.

Aplicabilitate în ciclul primar

La vârstele mici, elevii își formează repere emoționale în mare parte prin joc și imitație. Activitățile motrice cu caracter ludic, desfășurate în grupuri, contribuie la dezvoltarea încrederii în sine, a empatiei și a cooperării. Așa cum arată Cârstea (2000), „jocul motric nu este doar o formă de exersare fizică, ci o experiență de viață în miniatură, în care copilul învață reguli, respect, toleranță și încredere”.

Profesorul devine în acest cadru un facilitator al exprimării emoționale, încurajând comunicarea, recunoașterea emoțiilor (prin exerciții de tip „cum te-ai simțit în timpul jocului?”) și construirea unui climat pozitiv. Jocurile cu roluri sau cele de echipă sunt excelente pentru exersarea autocontrolului și colaborării.

Aplicabilitate în ciclul gimnazial

În perioada preadolescenței, elevii devin mai conștienți de sine, iar presiunea socială și nevoia de validare cresc tot mai mult. Activitățile sportive, mai ales cele care implică echipe, competiție sau rezistență la efort, devin oportunități valoroase pentru dezvoltarea rezilienței emoționale.

Epuran (2005) explică faptul că „în sport, fiecare acțiune implică un echilibru emoțional. Acceptarea înfrângerii, gestionarea victoriei și suportul pentru coechipieri sunt forme practice ale inteligenței emoționale în acțiune”. Elevii învață să-și gestioneze frustrarea, să susțină echipa, să respecte adversarul și să-și regleze comportamentul sub presiune – lecții esențiale în viață.

De asemenea, profesorul are datoria de a crea contexte în care elevii reflectează asupra emoțiilor trăite în timpul jocului sau competiției – fie prin discuții ghidate, fie prin fișe de autoevaluare emoțională. După cum susțin Birjovanu și Mogoș (2019), „activitatea didactică devine eficientă atunci când include conștientizarea emoțiilor, nu doar exprimarea lor spontană”.

Strategii și sugestii metodice

Pentru dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație fizică, pot fi folosite următoarele strategii:

- Jocuri cooperative, în care succesul depinde de colaborarea întregului grup;
- Momente de reflecție, înainte sau după activitate („Cum te-ai simțit? De ce? Ce ai învățat despre tine?”);
- Tehnici de respirație și relaxare, pentru gestionarea emoțiilor înainte de concursuri sau activități intense;
- Roluri rotative în echipă, pentru a dezvolta empatia și responsabilitatea;
- Feedback pozitiv, centrat pe efort și progres, nu doar pe performanță.

Îmbunătățirea inteligenței emoționale a elevilor prin educație fizică și sport poate fi realizată prin metode care dezvoltă autoreglarea emoțională, empatia, comunicarea și gestionarea stresului.

Iată mai jos câteva mijloace, metode și o linie de acțiune simplă aplicată cu succes în peste 10 ani școlari, pe care orice profesor de educație fizică o poate realiza pe durata a cel puțin a unu ciclu de școlaritate, începând chiar de la clasa I:

1. Mijloace și metode aplicabile în școală

a) Jocuri și activități de echipă

Jocuri de colaborare (ex. ștafete, jocuri cu mingea, întreceri de echipă) – dezvoltă empatia, leadershipul și spiritul de echipă. Jocuri de rezolvare de probleme sub presiune (după clasa a V-a) – elevii învață să gestioneze emoțiile și să ia decizii rapide.

b) Exerciții care provoacă autoreglarea emoțională

Activități care implică autoevaluare (ex. măsurarea progresului la anumite probe) – ajută elevii să-și gestioneze frustrarea și motivația.

Tehnici de respirație și relaxare după activități intense – utile pentru controlul emoțiilor și reducerea stresului. Stretching și gimnastică posturală.

c) Competiții cu accent pe fair-play și respect reciproc

Introducerea unor reguli clare privind comportamentul sportiv și sancționarea atitudinilor agresive sau nerespectuoase. Crearea unor momente de reflecție după competiții, în care elevii să discute despre emoțiile resimțite și lecțiile învățate.

2. Activități extrașcolare /extracurriculare și în timpul liber

(curs motricitate pentru copii, cursuri și antrenamente în cluburi sportive, hobby-uri)

a) Cursuri de noapte sau curse de motricitate

Crearea unor trasee cu obstacole care să pună elevii în situații noi, provocatoare, în care trebuie să coopereze și să ia decizii rapide. Încurajarea reflecției la final: Ce au simțit? Cum au gestionat momentele dificile? Ce au învățat despre ei și despre ceilalți?

b) Drumeții și activități în aer liber desfășurate în Săptămâna verde și săptămâna Școala altfel

Activități de orientare și supraviețuire care necesită cooperare și luare de decizii sub presiune.

Exerciții de gestionare a emoțiilor în condiții de efort fizic și oboseală.

c) Ateliere de auto-cunoaștere prin mișcare

Exerciții de exprimare emoțională prin mișcare (exerciții din dans modern și dans popular, exerciții ritmice, aerobic și mai ales yoga pentru copii).

Exerciții de conștientizare a corpului și emoțiilor în timpul mișcării – atelierul de mișcare cu gimnastică sportivă și exerciții pentru dezvoltarea calităților motrice (Exemplu: copiii vor face un challenge cu plank și la sfârșit vor discuta pe tema senzațiilor kinestezice, ce le-a plăcut în exercițiu, ce grupe musculare au simțit, cum ar schimba exercițiul, la ce cred că îi ajută etc.)

3. Linie de acțiune generală

a. Integrarea educației emoționale în orele de educație fizică și sport – Nu doar performanța fizică trebuie urmărită, ci și dezvoltarea personală a elevilor prin stimularea progresului, motivației intrinseci și găsirea unui echilibru între evaluare și autoevaluare, cu accente pe responsabilitate și atitudini pozitive.

b. Crearea unui climat de siguranță emoțională – Elevii trebuie să simtă că pot exprima liber ce simt fără teama de judecată. Creativitatea și inițiativa vor fi stimulate prin încurajări verbale și

consiliere privind dozarea adaptată a efortului și forma corectă a mișcării, respectând câteva principii precum alinierea segmentelor, mișcările simetrice, ținuta posturală și de segment, respirația corectă și lucrul în echipă. Elevii vor fi încurajați să fie originali, să își asume roluri în cadrul lecțiilor și să nu le fie frică dacă exercițiile nu ies din primă.

c. Alternarea competiției cu colaborarea – accentul trebuie pus pe cooperare și progres, nu doar pe cine câștigă o probă sau este mai performant. Aici atitudinea este cea care primează în obținerea de rezultate și un rol determinant îl are orientarea copiilor prin exemplu personal de consecvență și soluții juste, prin comandă fermă și clară, prin încurajare și corectare continuă, folosind o terminologie adaptată.

d. Reflectarea și verbalizarea emoțiilor – După activități, elevii să își exprime trăirile și să identifice lecțiile învățate.

e. Implicarea părinților și a comunității prin inițiative cu sport sau activități eco-turistice variate în care elevii să treacă prin experiențe de învățare pe care nu le întâlnesc în școală. Dacă inteligența emoțională e susținută și în afara școlii, efectele sunt mult mai puternice.

Prin această abordare, educația fizică și sportul devin nu doar mijloace de dezvoltare fizică, ci și instrumente puternice pentru dezvoltarea inteligenței emoționale.

Orele de educație fizică trebuie să fie încadrate într-o strategie didactică de dezvoltare continuă a inteligenței emoționale în acord cu baza materială, metodele didactice moderne, nevoile și opțiunile copiilor.

Dezvoltarea inteligenței emoționale

Pentru a dezvolta inteligența emoțională la copii prin activități motrice, se pot utiliza diverse metode care îmbină mișcarea fizică cu exprimarea și gestionarea emoțiilor. Iată câteva exemple practice concrete:

- Jocuri de rol active: Organizați scenarii în care copiii interpretează diferite emoții prin mișcare și gesturi. De exemplu, puteți crea situații în care ei trebuie să arate cum se simt când sunt fericiți, triști sau furioși, folosindu-și corpul pentru a exprima aceste stări.
- Dansul emoțiilor: Încurajați copiii să danseze în funcție de diferite stări emoționale. Puteți folosi muzică variată pentru a sugera anumite emoții și să le cereți să se miște în moduri care reflectă acele sentimente.
- Circuitul emoțional: Creați un parcurs cu diferite stații, fiecare reprezentând o emoție specifică. La fiecare stație, copiii trebuie să realizeze o activitate fizică asociată cu acea emoție și să discute despre experiența lor.
- Jocuri de echipă: Participarea la jocuri sportive sau de cooperare poate ajuta copiii să își dezvolte abilități precum empatia, comunicarea și gestionarea emoțiilor în contexte sociale.

Aceste activități nu doar că promovează dezvoltarea fizică, dar și facilitează conștientizarea și gestionarea emoțiilor, contribuind la o dezvoltare armonioasă a copiilor.

Toate aceste mijloace deosebite au fost experimentate personal la clasele I-VIII pe parcursul a peste 10 ani de muncă în săli de clasă

și pe unde s-a putut face puțină mișcare organizată. Tabla inteligentă folosită în cadrul orelor de educație fizică și sport se poate integra foarte ușor în câteva momente ale lecției și o consider un instrument deosebit de valoros pe care cu siguranță îl voi utiliza în noua sală de sport pe care elevii mei o așteaptă din anul 2017.

Toate greutățile din practică m-au ajutat să înțeleg mai bine efectul mișcării asupra elevilor mei, să caut permanent soluții de îmbunătățire pe toate planurile și să îmi îmbunătățesc metodele de lucru.

Poate toate aceste informații vor ajuta și pe alți colegi profesori să descopere și să folosească cu încredere aceste metode și mijloace foarte importante pentru actuala generație de elevi.

Mișcarea organizată ne întărește și ne face mai buni pe tot. Ea înseamnă sănătate fizică și mentală, atenție sporită, disciplină, responsabilitate, curaj, inteligență emoțională și determinare în a construi încă din școală un stil de viață activ și sănătos.

Concluzii

Inteligența emoțională (IE) nu este un rezultat colateral al procesului educațional, ci un obiectiv pedagogic esențial, mai ales într-o societate în care succesul profesional și personal depinde tot mai mult de competențele socio-emoționale. Educația fizică, prin natura ei, are un potențial uriaș de a sprijini această dezvoltare, cu condiția ca profesorul să fie conștient, pregătit și implicat în formarea emoțională a elevilor.

A investi în IE prin activități motrice înseamnă a forma copii mai echilibrați, mai încrezători și mai pregătiți pentru viață.

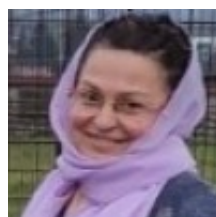
Bibliografie

1. Roco, Mihaela (2004). Inteligența emoțională și educația. Iași: Editura Polirom.
2. Epuran, M. (2005). Psihologia sportului. București: Editura FEST.
3. Cârstea, Gh. (2000). Teoria și metodică educației fizice și sportului. București: Editura ANEFS.
4. Birjovanu, S., Mogoș, A. (2019). Inteligența emoțională în activitatea didactică. Iași: Editura Lumen.
5. Radu, L., Mihăilă, G. (2020). Emoțiile și mișcarea: strategii pentru ore eficiente în ciclul primar, Revista Învățământului Primar.

Forme de manifestare a tulburărilor de citit. Variantă de intervenție

De **Raluca-Maria Teodorescu**, 13 august 2025

Școala Gimnazială Petru Comarnescu, Gura Humorului (Suceava)



Tulburările de citit reprezintă dificultăți în procesul de recunoaștere, decodare, înțelegere și interpretare a simbolurilor grafice, cauzate de disfuncții de natură neurologică, cognitivă, senzorială sau psihoeducatională. Aceste tulburări pot apărea în perioada de inițiere în citit și pot afecta semnificativ evoluția școlară, dezvoltarea limbajului și încrederea în sine a copilului. Cititul este un proces complex, care implică percepția vizuală, analiză fonologică, memoria, vocabularul și înțelegerea textului. Orice afectare la nivelul acestor componente poate duce la instalarea unor tulburări specifice de citire.

Pentru clasificarea tulburărilor de citit, se pot lua în considerare criterii precum natură deficienței, gradul de afectare și cauzele posibile. Dintre cele mai frecvent întâlnite tulburări se disting:

- Dislexia – tulburare specifică de învățare caracterizată prin dificultăți în recunoașterea corectă și fluentă a cuvintelor, în decodare și în ortografie, în absența unei deficiențe intelectuale, senzoriale sau educaționale
- Alexia – pierderea capacității de a citi, dobândită în urmă unei leziuni cerebrale (în cazul adulților), sau imposibilitatea de a învăța cititul în ciuda unui nivel intelectual adecvat (în cazul copiilor).
- Tulburări de decodare fonologică – dificultăți în a lega sunetele cu literele corespunzătoare, afectând procesul de citire silabică și fonetică.
- Tulburări de înțelegere a textului – copilul poate citi corect cuvintele, dar are dificultăți în a înțelege ceea ce citește, din cauza unor probleme de vocabular, atenție sau organizare a informației,
- Lentoarea în citire (bradilalia citirii) – ritm foarte lent al citirii, însoțit adesea de ezitări și autocorectări frecvente, care afectează fluentă și înțelegerea.

Aceste tulburări pot avea un caracter temporar sau persistent, în funcție de cauze și de intervenția aplicată. Diagnosticul se stabilește de regulă printr-o evaluare logopedică și psihopedagogică, care include analiză performanței citirii în raport cu vârsta și nivelul de școlarizare. Identificarea acestor tulburări în copilăria mică sau școlară timpurie este esențială pentru stabilirea unui plan de intervenție personalizat. Evaluarea precoce și aplicarea unor strategii logopedice și educaționale adecvate pot contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare și la dezvoltarea armonioasă a copilului.

Date generale

Elevul este înscris în clasa a III-a, având o dezvoltare cognitivă generală corespunzătoare vârstei. Este cooperant, atent și manifestă interes pentru activitățile desfășurate.

Observații generale

Cunoaște toate literele alfabetului și le recunoaște în izolare și în cuvinte.

Este capabil să pronunțe literele corect și să le reproducă oral. Prezintă însă dificultăți semnificative în procesul de sinteză fonetică (combinarea sunetelor în silabe și cuvinte).

Citirea este limitată la cuvinte monosilabice sau cuvinte foarte scurte.

Ritmul lecturii este de 20 de cuvinte pe minut, în timp ce media clasei este de aproximativ 120 de cuvinte pe minut, indicând un

decalaj sever în fluentă lecturii.

Elevul prezintă:

- Dificultăți în automatizarea citirii.
- Lipsa fluentei și a înțelegerii lecturii.
- Efort crescut în decodarea grafo-fonemică.
- Vocabular pasiv și activ redus în context scris.
- Risc crescut de afectare a încrederii în sine și a motivației școlare.

Obiective ale intervenției

- Automatizarea relației grafem-fonem.
- Îmbunătățirea fluentei în citire (viteză și acuratețe).
- Dezvoltarea abilităților de sinteză fonetică și silabică.
- Îmbunătățirea înțelegerii textului citit.
- Stimularea încrederii în propriile capacități de lectură.

Exerciții lucrate

- Exerciții de discriminare fonemică
- Identificarea poziției sunetului într-un cuvânt (inițial, median, final).
- Exerciții de analiză și sinteză fonetică
- Formarea de cuvinte scurte din litere/sunete date.
- Descompunerea în silabe și reconstituirea cuvântului.
- Citirea silabelor și a cuvintelor monosilabice și bisilabice
- Serii: ma – me – mo – ta – te – to
- Cuvinte: pat, masă, carte, lampă, masa, tata
- Citirea propozițiilor simple urmate de întrebări de înțelegere
- „Mia are o carte.” → Ce are Mia? Cine are o carte?
- Antrenarea fluentei lecturii prin repetiții ghidate
- Repetiția zilnică a aceluiași propoziții simple până la creșterea vitezei.

Jocuri logopedice: domino cu silabe, bingo cu litere, puzzle de cuvinte

Intervenția în cazul copiilor cu dislexie presupune un demers sistematic, individualizat și de durată, care urmărește dezvoltarea progresivă a competențelor de decodare, fluentă și înțelegere a textului. Este esențial ca intervenția să fie centrată pe nevoile specifice ale fiecărui copil, respectând ritmul său propriu de învățare și oferindu-i un cadru securizant, lipsit de presiune. Prin intervenție consecventă și adaptată, copilul cu dislexie poate progresa semnificativ, dobândind treptat autonomie în citire și participare activă la procesul de învățare.

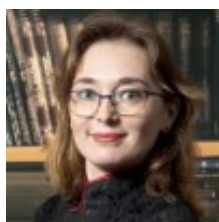
Bibliografie

Hațegan, Carolina, Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri, Editura TREI, 2016
Păunescu, Constantin, Tulburări de limbaj la copil, Editura Medicală, București, 1984;
Schiopu, Ursula, Psihologia vârstelor, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;
Verza, Emil, Tulburările de învățare. Repere psihopedagogice și logopedice. Editura Pro Humanitate, 2000

Utilizarea platformelor de învățare și formatului blended-learning în procesul educațional. Studiu de caz: aplicația Padlet în orele de limba și literatura română, nivel liceal

De **Claudia Stan**, 15 august 2025

Colegiul Economic Ion Ghica, Bacău (Bacău)



Potrivit UNESCO, la nivel global, urmare a contextului pandemic, peste 1,7 miliarde de copii au studiat de acasă începând cu luna aprilie 2020, ceea ce a impus o adaptare, atât la nivelul Ministerului Educației din România, cât și la nivelul fiecărei instituții de învățământ, dar mai ales în cazul fiecărui cadru didactic interesat de o educație de calitate. În sistemul educațional din România, subjugat majoritar metodelor clasice și resurselor tradiționale, adaptarea la mediul online s-a dovedit mai greoaie decât în cazul altor sisteme de educație iar trecerea mult prea rapidă dintr-un spațiu educațional în altul a condus la o pierdere semnificativă a unor repere evolutive în vederea atingerii obiectivelor Agendei pentru educație 2030.

Revenirea în spațiul clasic, formal, a impus, ulterior, o reorientare rapidă a cadrelor didactice, care au putut constata impactul decisiv al utilizării strategiilor digitale asupra educabililor. În perioada de (re)adaptare survenită perioadei pandemice, profesorului de limba și literatura română – fie că predă la nivel gimnazial, fie liceal –, i s-a facilitat nu doar accesul la Cuvânt, la Cunoaștere, cât mai ales la dezvoltarea mult mai firească a competențelor-cheie/ ale viitorului lansate de Comisia Europeană în anul 2012.

Devenită o necesitate, un imperativ al educației, învățarea combinată (blended-learning) la orele de limba și literatura română, realizată prin experiențe didactice creative și atractive, permite, pe lângă dezvoltarea competențelor digitale (accesarea, utilizarea, administrarea, coroborarea instrumentelor digitale atât în orele de gramatică, precum și în cele de literatură), creșterea capacității de adaptare (stabilirea și atingerea unor standarde și țeluri ridicate pentru sine, dar și pentru cei din jur), dezvoltarea curiozității intelectuale și a creativității (prin receptivitatea la nou, prin adaptarea la situații-limită, prin găsirea de soluții creative la orice sarcină de lucru etc.), exersarea gândirii critice (prin înțelegerea și realizarea unor alegeri complexe, prin identificarea conexiunilor dintre elemente, sisteme, moduri de existență etc.).

În plus, profesorul de limba și literatura română poate construi

frecvent demersul didactic pe urmărirea dezvoltării competențelor de comunicare (ghidând elevii spre înțelegerea și realizarea unor acte de comunicare orală și/sau scrisă, multimedia eficientă, într-o varietate de contexte reale sau imaginate, pornind de la situații concrete sau ficționale, din textele predate). Aparent imposibil de dezvoltat în orele de literatură, competența referitoare la identificarea, formularea și soluționarea problemelor poate constitui una dintre oportunitățile oferite elevilor în soluționarea unor probleme identificate în textele citite. De asemenea, varianta blended-learning în timpul orelor de română constituie un cadru excelent pentru dezvoltarea capacității de colaborare, de exersare a diverselor roluri și responsabilități, de empatizare și de respectare a opiniilor diferite; modelul oferit atât de personalitatea cadrului didactic, cât și de personajele literare cu care elevii intră în contact poate reprezenta o sursă constantă de repere pentru dezvoltarea responsabilității sociale, dar și a competenței de autoformare, cu privire la monitorizarea propriilor nevoi de înțelegere și învățare.

Consider că orele de literatură de la nivel liceal au devenit, în condițiile învățării combinate, o oportunitate nemaipomenită nu doar pentru dezvoltarea tuturor competențelor-cheie ale secolului XXI, ci și pentru urmărirea progresivă a creșterii interesului elevilor pentru lectură și text, pentru lumile ficționale, prefigurate cu ajutorul unor metode și instrumente digitale accesibile și atractive; strategia didactică utilizată în orele de învățare combinată a dovedit că implicarea elevilor în proiecte colaborative virtuale, accentul pus pe autoreflexivitate, pe empatie și impact emoțional, pe responsabilitate și autoformare generează reușite în plan personal și colectiv. Crearea unui mediu autentic de învățare presupune adaptarea strategiilor didactice la interesul elevilor, la preocupărilor lor continue; reinventarea permanentă a profesorului necesită căutarea unor metode și strategii clasice, dar și digitale, care să îi ușureze procesul de predare-învățare-evaluare și, în același timp, să îl ajute pe elev să perceapă universul imaginar ca pe o posibilitate de explorare generoasă a mai multor spații și timpuri, să cunoască mai bine trecutul, să reconfigureze momentul prezent și să-și proiecteze acțiunile de viitor cu determinare, să se implice responsabil în soluționarea de probleme, să reacționeze constant și relevant în vederea proiectării propriului viitor.

Desigur, din multitudinea platformelor didactice, din complexitatea aplicațiilor și instrumentelor digitale, profesorului de limba română îi revine sarcina să realizeze o selecție riguroasă, în scopul alegerii unei strategii eficiente, adaptate nivelului clasei, dar și fiecărui individ. Spre exemplificare, identificăm aplicația PADLET ca fiind una dintre cele mai atractive și mai generoase variante utilizate atât în perioada de școală online, cât și în educația postpandemică, în sistemul de învățare blended-learning, o posibilitate de antrenare a tuturor elevilor în realizarea unor sarcini de lucru individuale sau în echipă, atât pentru predarea de noi conținuturi de către elevi (flipped classroom), cât și în prezentarea de proiecte/ studii de caz sau în evaluarea unor sarcini de lucru.

PADLET este o aplicație gratuită disponibilă în peste 40 de limbi, cu o interfață prietenoasă și intuitivă, un mijloc de colaborare la distanță extrem de eficient și de atractiv din punct de vedere vizual. În cazul colaborării, înregistrarea cu un cont nu este obligatorie, astfel că o singură persoană poate crea o pagină de lucru și, prin trimiterea unui link, oricine poate avea acces și poate

completa, la orice oră, în orice moment al zilei. Se poate lucra cu un număr nelimitat de colaboratori, se poate oferi acces la moderator, administrator sau simplu cititor (decizia poate fi anulată/reluată oricând). Aplicația acceptă încărcarea unor documente și fișiere diverse (documente PDF., audio/ video, conținut de pe YouTube, Instagram, Twitter și din alte aproximativ 400 de aplicații) și poate fi folosită nu doar de pe un computer, ci este și disponibilă pe Android și iOS (iPhone, iPad, etc.) și dispozitivele Kindle.

Postările pot fi adăugate cu ușurință, printr-un singur click, prin copiere/ lipire sau glisare/ eliberare a elementului dorit. Informațiile pot fi adăugate într-o temă potrivită, alegând unul dintre fundalurile colorate sau încărcând propriul fundal. Aspectele alese sunt, de asemenea, atractive (postarea sub formă de coloane tematice/ pagină de ziar/ aspect cărămidă etc.) și pot fi oricând reorganizate, prin căutarea unui șablon potrivit. Distribuirea documentului este simplă, prin trimiterea unui click, iar salvarea și exportarea lui se poate realiza sub forma unei fotografii sau a unui document PDF/ Excel.

Varianța gratuită limitează, din păcate, numărul de documente create, dar acestea pot fi arhivate și se poate reveni oricând la ele, prin dezarchivare.

Conform noilor cercetări, există diferite tipuri de software educațional, dintre care pot fi amintite: software interactiv de învățare (prezentarea interactivă a unor cunoștințe); software de simulare (simularea unor situații reale pe care elevul poate să le studieze pentru a formula diverse concluzii); software de exersare – drill and practice (pentru formare de priceperi și deprinderi specifice); software de investigație (dezvoltă gândirea critică, implică rezolvarea de situații problemă); software tematic – tutoriale (abordează teme diverse din programa școlară); software de testare (administrează diverse probe de evaluare). Considerăm că aplicația PADLET înglobează toate aceste elemente, fiind un exercițiu interactiv de învățare, o posibilitatea de simulare a diferitelor experiențe, o bună ocazie de exersare a priceperilor/ competențelor digitale, dar și o metodă excelentă de investigație.

Iată, spre exemplificare, câteva situații de învățare blended-learning în care am folosit cu succes aplicația PADLET în anul școlar 2024-2025, ca variantă a educației combinate:

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa: a IX-a

Unitatea 2: *Iubirea*

Tipul lecției: interdisciplinară, mixtă

Titlul lecției: Colecționarii de valori

Competențe dezvoltate:

- 1.3. exprimarea orală sau în scris a propriilor reacții și opinii privind textele receptate
- 2.2. identificarea temei textului propus pentru studiu
- 2.4. analiza componentelor structurale și expresive ale textelor literare studiate și discutarea rolului acestora în tratarea temelor

Textul-suport: Veronica D. Niculescu, „Luchian: ochii, sufletul, mâna”, Iași, Polirom, 2020

Sarcina de lucru: împărțiți aleatoriu în echipe de câte 4-5 membri, elevii trebuie să citească unu-două capitole din romanul propus (capitolele au fost alese prin tragere la sorți), să discute între ei și să încarce rezultatele în aplicația PADLET. Observațiile finale, imaginile/tabourile alese sunt prezentate în fața clasei, iar elevii

ajung să citească „în cascadă” un roman contemporan.

Utilizarea aplicației PADLET s-a dovedit a fi, în acest caz, un instrument eficient de reunire atât a fragmentelor de text, un spațiu colaborativ primitiv și generos în posibilități de încărcare a dovezilor colaborării între membrii echipelor.

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa: a X-a

Unitatea: *Textul epic de lungi dimensiuni. Romanul*

Tipul lecției: mixtă

Titlul lecției: „Enigma Otiliei” de G. Călinescu

Competențe dezvoltate:

- 1.4. Redactarea unor compoziții despre textele studiate și alcătuirea unor proiecte
- 2.1. Analiza principalelor componente de structură, de compoziție și de limbaj specifice textului narativ
- 2.4. Folosirea unor modalități diverse de înțelegere și de interpretare a textelor literare studiate

Sarcina de lucru:

Organizați în echipe de câte patru-șase membri, elevii au avut ca sarcină principală de lucru lectura atentă a unei secvențe epice din romanul „Enigma Otiliei” de G. Călinescu și realizarea unei dramatizări/ a unui booktrailer al(l) fragmentului ales. Sarcina de lucru vizează nu doar dezvoltarea competenței de comprehensiune a textului, ci și dezvoltarea colaborării, rezolvarea de probleme (întâlnite pe parcursul regizării/ interpretării/ filmării fragmentului), precum și dezvoltarea competențelor digitale (montarea cadrelor, adăugarea de text, editarea videoclipului etc.). Toate produsele au fost încărcate într-un spațiu virtual comun asigurat de aplicația PADLET, beneficiul major al acestui instrument digital fiind posibilitatea vizionării de către colegii din alte echipe a tuturor produselor încărcate, astfel fiind posibilă și o interevaluare (după vizionarea tuturor proiectelor, elevii pot comenta sau aprecia postările colegilor).

Folosirea cu succes a metodelor și mijloacelor virtuale în orele blended learning la disciplina limba și literatura română reprezintă, negreșit, o cale spre dezvoltarea continuă a competențelor-cheie ale viitorului, în măsura în care elevii vor fi înconjurați de atitudini motivaționale, inovative și care le asigură adaptarea la o lume necunoscută (creativitate, gândire critică, dorința de a adresa întrebări și de a găsi rapid răspunsuri favorabile, atenția acordată progresului personal, dar și colectiv, gestionarea timpului și o mai bună organizare, responsabilizarea prin luarea unor decizii în timp real, conștient, solicitarea și acceptarea ideilor celorlalți, respectul și colaborarea în lucrul în echipă etc.).

Concluzionând, considerăm că schimbarea atitudinii elevilor față de școală, în general, față de de lectură, în particular, în orele de literatură, va fi posibilă doar atunci când elevii noștri vor avea un mediu sigur, autentic, creativ de învățare, atunci când fiecare cadru didactic își va reorganiza activitățile de învățare adaptate la particularitățile de vârstă, la interesele și la noile caracteristici intergeneraționale. Pe scurt, atunci când fiecare dintre noi, profesorii, va reuși să conștientizeze că, pentru a realiza educație de calitate, este necesar, în primul rând, să acționăm și să educăm CU și DIN iubire pentru elevi, supunându-ne tuturor transformărilor necesare cu seninătate, creativitate și determinare.

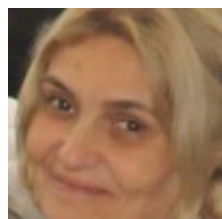
Bibliografie

1. Dana Crăciun, Gabriela Grosseck (coord.), „Ghid practic de resurse educationale si digitale pentru instruire online”, Editura Universității de Vest din Timișoara, 2021, p. 23
2. en.unesco.org/covid19/educationresponse , ultima accesare: 04.08.2025

Testarea practică la informatică. Putem verifica cu detectoarele de conținut AI dacă un program a fost scris cu ajutorul generatorului?

De **Anca Lăpuștea**, 16 august 2025

Colegiul Național Emil Racoviță, Cluj-Napoca (Cluj)



Tehnologizarea accelerată din zilele noastre supune evaluarea practică în informatică și nu numai, la tot mai multe riscuri legate de originalitatea surselor. Am fost obligați să ne adaptăm evaluarea din cauza metodelor de copiere în rețea sau cu ajutorul internetului și a celor prin telefon. Probabil că cea mai simplă metodă de prevenție rămâne cea cu eliminarea tuturor surselor posibile și vigilența maximă. Dar și așa trebuie să acceptăm că se mai întâmplă.

O variantă care păstrează și beneficiile platformelor din educație cum este Google Classroom ar fi educarea etică a elevilor. Dar apariția inteligenței artificiale o pune tot mai greu la încercare. Dependentele par și mai puternice ca cele cauzate de telefonie, rețele de socializare și *gaming*. În contextul folosirii AI-ului tot mai des de către elevi și ca generare de material și ca rafinare a conținutului generat astfel încât să evite detectoarele de conținut sau „radarele” profesorilor, mi se pare că tentația devine tot mai mare și educația elevului este într-un mare impas în primul rând ca raport motivație/efort și inerent ca finalitate.

Datorită unui test practic dat în acest an școlar, test care mi-a ridicat multe întrebări vizavi de onestitatea unor elevi am vrut neapărat să văd dacă detectoarele gratuite de AI pe internet pot folosi la recunoașterea folosirii acestuia în timpul unui test. În primul rând la întrebarea directă dacă se poate face așa ceva răspunsul chatGPT a fost:

„Verificarea dacă un cod sursă este generat de inteligență artificială (AI) nu este o sarcină ușoară și nu există o metodă 100% sigură, dar sunt mai multe tehnici și indicii care pot ajuta la formularea unei ipoteze plauzibile.”

Prima tehnică recomandată a fost: „Analiza stilului de programare AI-urile (precum ChatGPT sau Codex) au un stil distinct de a scrie

cod:

- Comentarii explicative excesive sau foarte „școlare”.
- Formatare foarte consistentă, aproape „robotică”.
- Nume de variabile și funcții foarte descriptive (ex: `calculate_average_temperature()` în loc de `calcTemp()`).
- Lipsa de erori logice evidente, dar uneori codul este supradimensionat (overengineered).
- Codul e deseori „generic” și portabil, fără optimizări specifice contextului.”

A doua sugestie: „Folosirea unui detector de cod generat de AI” despre care recunoaște în clasificarea următoare că are o precizie scăzută:

„Metodă Precizie Observații

Stilul codului Medie Se bazează pe experiență

Detectoare AI Scăzută Nu sunt fiabile 100%

Istoric Git Medie Bun pentru context

Întrebarea directă Mare Dacă e posibil

Analiza metadatelor Scăzută Rar disponibilă”

Rezolvările elevilor mei reprezentau un program scris în limbajul C++ la materia informatică, din care despre doua dintre ele pot afirma cu siguranță că erau produse cu ajutorul AI, și a treia era o rezolvare proprie a elevului. Pentru detectoarele care reușeau să furnizeze un procentaj mai mare AI la sursele presupus fraudate, am testat și modificarea de scor la adăugarea unui comentariu.

Rezultatele pe care mi le-au furnizat detectoarele au fost într-adevăr destul de evazive și confuze:

- Isgen – a apreciat cele doua surse copiate ca fiind 100% originale, iar pe cea originală având 90% conținut uman și 10% conținut amestecat
- justDone – a apreciat cele doua surse copiate ca fiind 86%AI/82%AI, iar pe cea originală ca fiind 70%AI
- try.undetectable.ai – a apreciat o rezolvare copiată ca 94% AI, cealaltă la 98%AI, cea originală ca 68%AI (adăugarea unui comentariu într-o sursă copiată, a scăzut posibilitatea copierii cu 27%, de la 98% la 71%)
- Codespy – a apreciat cu 2%AI și o rezolvare copiată și una originală
- GPTzero – a apreciat cele doua surse copiate ca fiind 97%AI/97%AI, iar pe cea originală ca fiind 70%AI și o oarecare nesiguranță, deși că în urmă cu o lună o considerase fără contribuție AI

Trebuie menționat că inclusiv lucrările majoritar incorecte erau considerate ca fiind generate AI de către verificatoarele ce dau procente mai generoase și acest lucru m-a convins să nu mai testez alte detectoare.

Concluziile mele au fost că aceste aplicații pur comerciale (după câteva testări majoritatea solicitau abonare) nu pot oferi un rezultat clar, cel puțin pe sursele care i le-am oferit eu în formă de programe, algoritmi după care se verifică originalitatea programelor par să țină cont prioritar de existența comentariilor, iar dacă încearcă să regăsească secțiuni din algoritmi pe internet e foarte posibil sa-i găsească, fără a fi neapărat necesar să fie copiată.

Personal, mă consider clar un novice în utilizarea instrumentelor generative, majoritatea informațiilor le aflu de pe internet și de la elevi, pe partea de referate îl consider într-adevăr capabil să obțină în timp util rezultate bune, și pe partea de documente care urmează diverse tipare, dar în cazul realizării de programe poate

oferi doar soluții de probleme matrițate, fără strălucire, care pentru mine nu vor prezenta niciodată farmecul gândirii umane. Iar pe partea pe care mi-ar plăcea să-l folosesc, la generare de fișe și documente care îmi strangulează existența, din păcate nu am cum să le obțin, fără a depune un efort similar pentru a-i specifica suficient ce doresc.

Datorită riscului mare de a stopa dezvoltarea cognitivă necesară vârstei și popularității crescândă a folosirii AI în scopuri nu tocmai favorabile învățării, voi fi nevoită, la fel ca toți profesorii care își doresc încă să mai formeze ceva la generația tânără, să iau măsuri, în special de prevenție, dar acestea le pot lua doar pe baza măsurilor constatative, de detectiv, cu rol reglator de feedback în stabilirea metodelor de evaluare eficiente și în stabilirea unei notări corecte pentru promovarea eticii.

În concluzie, testele practice, foarte importante materiei mele, voi putea să le mai aplic ori fără internet, privându-mă de facilitățile oferite de *Classroom* în transmitere și feedback precum și de economisirea hârtiei, sau cu internet restricționat inteligenței artificiale.

Nu putem nega nici importanța educației etice a un colectiv, nici importanța motivației, nu putem nici presupune prin absurd că putem eradica acest fenomen, dar putem corobora toate aceste măsuri și reduce la maxim tentațiile prin adaptarea permanentă a condițiilor de testare. În materie de depistare a originalității lucrărilor probabil că toți avem modalități proprii de verificare pe care niciun sistem artificial nu le poate înlocui eficient pentru a facilita un progres școlar, dar cel mai dificil și important aspect de realizat, în condițiile societății actuale, rămâne cel motivațional.

Bibliografie

Istrate, O. (2025) – Recomandări practice pentru utilizarea adecvată a inteligenței artificiale de către profesori- Revista iTeach: Experiente didactice, numărul 167, iulie, 2025. Online: <https://iteach.ro/experiencedidactice/recomandari-practice-pentru-utilizarea-adekvata-a-inteligenței-artificiale-de-catre-profesori>

openai.com (accesat în august 2025)

Drag de școală cu tehnologiile digitale

De **Roxana-Cristina Popescu**, 18 august 2025

Colegiul Național Frații Buzești, Craiova (Dolj)



Pasionați de gadgeturi smart, aplicații interesante, resurse digitale sau jocuri online spectaculoase, elevii rezonează destul de greu cu vechile metode de învățare. Din fericire, dezvoltarea tehnologiei a presupus și dezvoltarea unor produse educaționale create în acord perfect cu noile generații de elevi ai erei digitale. Trebuie să fim conștienți că telefonul, computerul și alte gadget-uri pot fi un

suport adevărat de învățare dacă sunt folosite monitorizat, organizat și îndrumat. De cine? De părinți, de profesori, de frați mai mari.

Ca spectator, elevul interacționează pasiv cu aplicațiile educaționale, vizionând tutoriale video interactive și prezentări multimedia adaptate ritmului său de învățare. Ca participant activ, elevul colaborează în timp real cu mediul digital prin platforme precum Google Classroom, Kahoot sau aplicații de realitate augmentată, unde fiecare acțiune – de la atingerea ecranului tactil la manipularea obiectelor virtuale – generează feedback imediat și personalizat. Aplicațiile moderne oferă simulări complexe, laboratoare virtuale, exerciții adaptive cu inteligență artificială care se ajustează la nivelul elevului, precum și instrumente de evaluare formativă în timp real. Elevii utilizează aceste tehnologii nu doar pentru a accesa conținutul educațional, ci și pentru a crea, colabora și împărtăși cunoștințele prin instrumente de storytelling digital, platforme de proiecte colaborative și aplicații care le permit să-și construiască propriul parcurs de învățare personalizat.

O zi cu telefonul școală! Aceasta este o idee foarte apreciată de elevi, însă pentru profesor presupune un efort substanțial...

Să vă așteptați la mare bucurie și entuziasm. Să nu negăm faptul că suntem în era avansului tehnologic și faptul că cei mai mulți copii au o anume ușurință în a aborda și accesa conținutul digital. Să nu ne prefacem că se poate și fără, că va trece pe lângă noi fără să ne atingă. Copiii se bucură să transfere învățarea pe telefon. Se bucură și de faptul că își pot face vizibil telefonul la școală, fără să fie certați, pot arăta ce aplicații folosesc, ce scoruri au la jocuri.

Dacă voi face acest lucru în clasa mea, controlat, totul va decurge strună. Avem momente de învățare pe telefon, fixare, consolidare, evaluare, dar și momente în care au voie să arate unii altora la ce se pricep – socializare. Avem reguli speciale pentru această zi, copiii le cunosc, dar se întâmplă ca 2-3 să nu le respecte, impulsul de a nu se îndepărta de telefon este mult mai mare decât orice. Aici este marea provocare: Să folosesc gadget-urile doar când am nevoie!

Am folosit jocuri din aplicațiile Kahoot și Wordwall, pentru discipline ca limba română, matematică, științe. Cred că s-a auzit în toată școala când au avut un răspuns corect. Este o gălăgie sănătoasă, folositoare, de a cărei intensitate mă bucur și eu. Așa știu și pot ei să sărbătorească. M-au prins în jocul lor, bineînțeles și am trăit satisfacția și dezamăgirea împreună.

Am fost foarte fericită când au spus că vor să se mai joace încă o dată aceleași jocuri, „jocuri serioase”, concepute pentru consolidare și evaluare. Nu au fost ușoare. Au învățat din răspunsuri, din căutări, din accesări.

Să vă așteptați să știți din prima cum se joacă. Recunosc, mie mi-e greu să recunosc simbolurile, culorile, să urmăresc răspunsurile. Ei știu intuitiv unde să intre, cum să acceseze, cum să joace.

Le-am sugerat apoi să instaleze o aplicație cu clopoței, pentru muzică, Prodigies Bells și am cântat câteva melodii. A ieșit foarte bine.

Mai târziu, vor dori să creeze chiar ei jocuri, acesta fiind *next level*. Vor sintetiza informația, vor face alegeri, vor filtra cunoștințele, vor lua decizii, vor anticipa, vor proba, vor încerca și vor căuta cea mai bună variantă. Învățarea aceasta le face bine și lor și mie,

toate informațiile se vor fixa în sertarele minții lor într-un mod simplu, facil, dar mai ales plăcut.

În concluzie, tehnologia în educație este benefică, deoarece în acest mod elevii vor putea folosi ceva cunoscut pentru a învăța lucruri noi și interesante. Totul poate începe de la cinci minute o dată pe săptămână, până la încadrarea platformelor online la fiecare curs. Așadar, tehnologia în educație poate deveni cu ușurință o parte integrantă a actului de predare-învățare. Însă, cu toate acestea, multe cadre didactice, fie că preferă metodele clasice de predare, fie dintr-o reticență și indiferență generală față de noile tehnologii, resping dinamizarea orelor și stimularea elevului cu ajutorul calculatorului, internetului și tuturor celorlalte instrumente asociate.

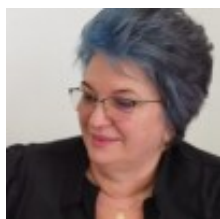
Bibliografie și resurse

1. <https://educatia-digitala.ro/>
2. <https://pedagogie-digitala.ro/>
3. Mihaela Brut – Instrumente pentru e-learning, Ghidul informatic al profesorului modern, Editura Polirom, Iași, 2006.
4. didactform.sns.ro/campanie-online/invatarea-online-avantaje-si-de-zavantaje
5. digitaledu.ro/activitati-de-invatare-digitala

Să învățăm semnele de circulație – educație rutieră prin joc și poveste

De **Marieta Neagu**, 19 august 2025

Școala Gimnazială Ion Ionescu, Valea Călugărească (Prahova)



În contextul intrării în vigoare a legii care instituie „Săptămâna Națională a Siguranței Rutiere” (SSR), activitatea desfășurată la Școala Gimnazială „Ion Ionescu” din Valea Călugărească, la structura Rachieri, în data de 22 mai 2025 oferă un exemplu de bune practici educaționale pentru învățământul primar. Prin metode ludice și interactive, elevii au fost familiarizați cu semnele de circulație și regulile de comportament rutier, activitatea integrându-se armonios în demersurile educației pentru viață din cadrul „Școala altfel” și „Săptămâna verde”. Articolul propune un model aplicativ de educație rutieră destinat elevilor din ciclul primar. Activitatea „Să învățăm semnele de circulație!”, bazată pe metode ludice și experiențiale, urmărește formarea comportamentelor preventive și a spiritului civic prin joc didactic și colaborare. Fundamentele teoretice includ paradigma învățării experiențiale, modelul GDE Matrix și exemple internaționale de bună practică. Se subliniază importanța integrării educației rutiere în curriculumul formal și non-formal, precum și provocările actuale privind formarea cadrelor didactice și accesul la resurse adaptate.

Cuvinte-cheie: siguranță rutieră, semne de circulație, educație preventivă, învățare experiențială, responsabilitate civică

Introducere

Educația rutieră timpurie este una dintre cele mai eficiente metode de prevenire a accidentelor rutiere în rândul copiilor. Prin adoptarea Legii nr. 95/2025, care instituie Săptămâna Națională a Siguranței Rutiere (SSR), statul român recunoaște importanța formării unui comportament rutier responsabil încă din primii ani de școală. Articolul de față propune un model aplicativ de activitate educativă desfășurată în cadrul SSR, cu accent pe metodele ludice, interactive și experiențiale adaptate ciclului primar.

Totodată, educația rutieră înseamnă și adaptarea la noile realități sociale, în care mediul digital joacă un rol major în viața copiilor. Tehnologia aduce beneficii, dar și riscuri atunci când distrage atenția în contexte periculoase, cum ar fi traversarea străzii sau deplasarea pe drumurile publice. Astfel, una dintre direcțiile moderne ale educației rutiere vizează și formarea competenței de a folosi în mod responsabil tehnologia, în contextul siguranței personale.

Fundamente teoretice

Modelul GDE Matrix (OECD, 2006) poate fi utilizat în proiectarea educației rutiere, întrucât propune o ierarhie a competențelor – de la cele operaționale la cele atitudinale și valorice – utile pentru formarea unei conduite rutiere preventive. De asemenea, programele care combină intervențiile curriculare cu activități de tip experiențial și colaborativ, precum LifeSkills Training (Griffin, Botvin & Nichols), s-au dovedit eficiente în reducerea comportamentelor de risc în trafic (Raftery & Wundersitz, 2011).

Educația rutieră nu este doar o responsabilitate punctuală a școlii, ci o parte integrantă a educației pentru viață, recunoscută la nivel internațional. Studiile OECD și UNESCO arată că formarea timpurie a competențelor de siguranță rutieră are efecte directe asupra reducerii comportamentelor riscante în adolescență. Programe educaționale implementate în școli din Finlanda, Germania sau Australia confirmă eficiența metodelor experiențiale în prevenirea accidentelor rutiere în rândul minorilor. Introducerea unor module de educație rutieră în curriculumul primar a dus la scăderea cu 25% a incidentelor rutiere în rândul elevilor din ciclul primar în regiunile pilot (Consiliul European pentru Siguranță Rutieră, 2023).

Modelul de intervenție educațională prezentat se sprijină pe paradigma învățării experiențiale (Kolb, 1984) și pe pedagogia constructivistă, care susține formarea competențelor prin explorare, colaborare și reflecție. Jocul didactic este recunoscut ca metodă eficientă în dezvoltarea abilităților sociale, cognitive și morale (Piaget, 1962), fiind recomandat în ghidurile oficiale pentru educația rutieră (Ministerul Educației, 2024).

Potrivit Barbu et al. (2018), auxiliarele didactice adaptate pe niveluri de vârstă contribuie semnificativ la interiorizarea regulilor de circulație. Manualul opțional elaborat de Chifu et al. (2006) oferă o progresie logică a conceptelor rutiere, punând accent pe aplicabilitatea acestora în viața cotidiană.

Descrierea activității didactice

Activitatea s-a desfășurat în cadrul Săptămânii Naționale a Siguranței Rutiere, instituită prin Legea nr. 95/2025, și a avut ca

scop consolidarea deprinderilor de siguranță rutieră în rândul elevilor prin metode aplicative și ludice. Inspirată de Ghidul pentru educația rutieră (2024), aceasta a transformat învățarea semnelor de circulație într-un demers cu valențe practice și civice. Începând cu anul 2025, a treia săptămână din luna mai este consacrată, prin lege, educației rutiere, ca urmare a adoptării cu largă majoritate de către Parlament a proiectului legislativ susținut activ de Coaliția pentru Siguranță Rutieră (CSR). Această inițiativă reflectă un angajament ferm al statului român și al societății civile pentru prevenirea accidentelor și responsabilizarea participanților la trafic. Educația rutieră începe devreme, încă din grădiniță, unde copiii deprind, prin joc și modelare, primele reguli de comportament rutier (Enache, 2023). Continuarea acestor demersuri în ciclul primar este esențială pentru întărirea reflexelor de siguranță și a spiritului civic.

Activitatea „Să învățăm semnele de circulație!” a fost gândită nu doar ca un exercițiu de memorare, ci ca o poveste practică despre viață și prevenție, ancorată în recomandările Ghidului de educație rutieră pentru învățământul primar (2024). Elevii clasei a II-a au exersat reguli esențiale pentru siguranța personală în trafic, sub îndrumarea cadrului didactic. Manualul opțional elaborat de Chifu et al. (2006) oferă o structurare progresivă a conceptelor rutiere și susține folosirea semnelor în contexte aplicative. Auxiliarul propus de Barbu et al. (2018) aduce activități adaptate pe vârste care stimulează atât învățarea cognitivă, cât și dezvoltarea comportamentelor sigure. Activități precum „Mă joc în siguranță” (Han, 2023) arată cum prin joc didactic pot fi formate deprinderi durabile, iar exemplele oferite pot fi ușor replicate în orice școală. Activitatea „Să învățăm semnele de circulație!” s-a desfășurat la structura Rachieri, în data de 22 mai 2025, cu elevii clasei a II-a. Obiectivul principal a fost familiarizarea elevilor cu semnele de circulație și regulile de comportament rutier prin metode ludice.

Etape ale activității:

1. Activare cognitivă: brainstorming cu elevii despre regulile știute.
2. Prezentare vizuală: afișe, cartonașe colorate, materiale ilustrative.
3. Jocul „Semaforul Vorbitor”: simulare de situații reale, cu roluri de pietoni și participanți la trafic.
4. Fixare și evaluare: fișă de lucru cu sarcini aplicative și discuții de grup.

Activitatea a fost construită conform metodologiilor din *Ghidul pentru educația rutieră în învățământul primar*, având o structură flexibilă, adaptabilă diferitelor niveluri de vârstă.

Analiză pedagogică și reflecție

Utilizarea jocului didactic a crescut motivația intrinsecă a elevilor și a facilitat învățarea prin implicare directă. Elevii au demonstrat o înțelegere crescută a regulilor rutiere, iar observarea comportamentului lor a arătat dezvoltarea unor deprinderi sigure. Participarea activă și colaborarea în echipă au contribuit la formarea spiritului civic și a responsabilității.

Un aspect tot mai îngrijorător este scăderea atenției în trafic, atât la copii, cât și la adulți, cauzată de utilizarea excesivă a telefonului mobil. Mulți elevi circulă cu privirea în ecran, fără a observa pericolele din jur, iar numeroase accidente grave au ca principală cauză neatenția conducătorilor auto care trimit mesaje sau

navighează pe telefon în timpul condusului. Aceste realități subliniază urgența educației preventive și a formării reflexelor de auto-protecție în rândul tinerilor.

În acest context, educația rutieră devine mai mult decât un set de reguli: devine o componentă esențială a educației pentru viață. Elevii învață nu doar să traverseze corect strada, ci și să-și asume roluri responsabile în societate. Această învățare transversală are efecte pozitive asupra comportamentului general al copilului, stimulând luarea de decizii informate și responsabilizarea față de sine și ceilalți.

Activitatea poate fi replicată în orice școală primară, cu adaptări minime, fiind compatibilă cu programele tematice precum „Școala altfel” sau „Săptămâna verde”.

Provocări și direcții viitoare

Deși activitatea descrisă a demonstrat eficiență și aplicabilitate, implementarea la scară largă implică și provocări: lipsa formării specifice a cadrelor didactice în domeniul educației rutiere, insuficiența materialelor adaptate vârstelor mici și integrarea limitată în planificările anuale. Un pas important ar fi includerea în formarea inițială a profesorilor a unui modul dedicat educației pentru siguranță, precum și facilitarea accesului la resurse moderne – aplicații, simulări, parteneriate cu Poliția Rutieră.

Educația rutieră trebuie privită ca o componentă transversală, strâns legată de dezvoltarea personală, educația civică și digitală. Abordată în mod sistematic, în toate ciclurile de învățământ, poate contribui semnificativ la formarea unui comportament preventiv și responsabil în societate.

Concluzii

Pentru ca impactul pozitiv al acestor activități să fie extins, este necesară integrarea lor coerentă în curriculum, susținută de politici educaționale, formare inițială și colaborări interinstituționale. Activitățile cu valoare aplicativă și fundamentare teoretică pot produce schimbări durabile în atitudinea copiilor față de siguranța rutieră, cu efecte benefice pe termen lung în societate. În trafic în rândul elevilor de vârstă mică. Modelul prezentat demonstrează că activitățile cu valoare aplicativă și fundamentare teoretică pot produce schimbări durabile în atitudinea copiilor față de siguranța rutieră. Este esențial ca astfel de activități să fie incluse sistematic în curriculumul formal și non-formal.

Bibliografie

1. Barbu, D. L. et al. (2018). *Educație rutieră. Auxiliar pentru clasele I-IV*. București: Litera.
2. Chifu, F. et al. (2006). *Educație rutieră pentru ciclul primar. Manual opțional*. București: Corint.
3. Consiliul European pentru Siguranță Rutieră (ETSC). (2023). *Instruirea rutieră în școli: bune practici europene pentru reducerea accidentelor*. Bruxelles: ETSC Policy Paper.
4. Enache, A. M. (2023). Importanța educației rutiere în grădiniță. Școala Gimnazială Basarab I.
5. Griffin, K.W., Botvin, G.J., & Nichols, T.D. (2004). Life Skills Training: Long-term impact and effectiveness. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 111-128.
6. Han, G. (2023). Mă joc în siguranță. Activitate rutieră pentru

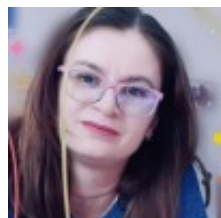
elevii din ciclul primar. Revista iTeach: Experiențe didactice.
<https://edict.ro/ma-joc-in-siguranta-activitate-rutiera-pentru-el-evii-din-ciclul-primar/>

7. Legea nr. 95/2025 privind instituirea SSR, Monitorul Oficial.
8. Ministerul Educației (2024). *Ghidul pentru educația rutieră în învățământul primar*. București: ME & MAI.
9. (2006). Young Drivers: The Road to Safety. OECD Publishing.
10. Raftery, S. & Wundersitz, L. (2011). Road Safety Education: Directions for the future. CASR077. Centre for Automotive Safety Research, University of Adelaide.
11. *** Strategia Națională pentru Siguranța Rutieră 2022-2030, H.G. nr. 682/2022.

Formarea autonomiei elevului în modelul educațional Step by Step

De **Florina-Elena Stoian**, 22 august 2025

Școala Gimnazială Nr. 22, Galați (Galați)



Într-o societate care valorizează tot mai mult competențele de viață, autonomia elevului devine o miză centrală a procesului educațional. Modelul Step by Step se distinge printr-o filozofie care nu mai concepe școala ca pe o etapă pregătitoare pentru viață, ci ca pe un spațiu viu, real, în care copilul trăiește, alege, greșește și învață în mod autentic. Autonomia nu este predată, ci construită zilnic, prin interacțiuni, experiențe relevante și implicare activă în propriul parcurs de învățare.

Studiile realizate de Shahar, Henrich, Blatt, Ryan și Little (2003) evidențiază faptul că, atunci când mediul social oferă copilului experiențe care favorizează sentimentul de siguranță, acesta capătă libertatea de a explora atât lumea exterioară, cât și propriul univers interior. Drept urmare, își dezvoltă o imagine de sine mai complexă și mai autonomă, ceea ce contribuie, la rândul său, la formarea unor deprinderi relaționale superioare. Reacția mediului social la aceste comportamente autonome este una pozitivă, consolidând în mod circular sentimentul de siguranță și apartenență (apud Faiciuc, 2005a).

În cadrul procesului educațional, greșelile copilului nu ar trebui sancționate prin culpabilizare, ci abordate prin responsabilizare. Este esențial ca adultul să semnaleze comportamentele nepotrivite, dar fără a eticheta negativ copilul, subliniind constant calitățile sale pozitive – sensibilitatea, generozitatea, bunătatea – și oferindu-i posibilitatea reală de a repara. Astfel, copilul interiorizează ideea că este întotdeauna posibil un nou început, chiar și în fața celei mai mari dezamăgiri. Pedagogul italian Marcoli (2001) accentuează importanța acestor contexte educative în care, deși copilul pornește de la o relație de dependență față de adult, învață treptat să devină liber și să își câștige propria

autonomie.

Dependența, în această viziune, este percepută ca fiind funcțională dezvoltării. Ea susține achiziția acelor abilități fundamentale care permit ulterior afirmarea de sine a copilului într-un mod coerent și integrat. Cu toate acestea, dezvoltarea autonomiei nu este uniformă, ci condiționată de forma în care aceasta este stimulată. Neacșu (1996) descrie două dimensiuni ale acestui proces: dezvoltarea naturală și dezvoltarea stimulată a autonomiei.

Dezvoltarea naturală presupune o evoluție relativ autonomă a copilului, în limitele unor predispoziții biologice și psihologice. Însă, autonomia astfel dobândită depinde în mod esențial de calitatea stimulilor socio-afectivi pe care copilul îi primește: un climat securizant, încurajarea inițiativelor, valorizarea efortului și sprijinul acordat în activitățile desfășurate cu plăcere.

În schimb, dezvoltarea stimulată a autonomiei implică intervenția directă a mediului educațional – părinți și educatori – prin ofertele didactice, modelele comportamentale și organizarea de contexte situaționale semnificative. Acestea pot lua forma unor experiențe de învățare centrate pe copil, în care interacțiunea cu mediul social și fizic este esențială. O formă mai structurată a acestei abordări este dezvoltarea prin situații controlate, în care autonomia este dobândită în mod dirijat, prin activități intenționate și reflectate, care oferă copilului ocazia de a învăța comportamente esențiale de adaptare.

Astfel, educația pentru autonomie trebuie să înceapă din perioada preșcolarității sau chiar înainte de aceasta, întrucât baza neuropsihologică a dezvoltării copilului susține dobândirea timpurie a unor comportamente autonome. Între abilitățile care susțin acest proces se numără dezvoltarea motrică, capacitățile cognitive, formarea voinței, conștiința de sine și dezvoltarea relațională. Educația are, în acest sens, datoria de a crea contexte favorabile învățării și afirmării sinelui, prin interacțiuni pedagogice autentice și relevante.

În acest cadru, rolul adultului – fie el educator sau părinte – devine acela de mediator între copil și realitate. Adultul este acel inel de legătură între resursele și potențialul copilului și provocările mediului înconjurător. Pe măsură ce copilul își dezvoltă abilitățile, adultul trebuie să știe să-și tempereze intervențiile, să renunțe treptat la controlul protectiv și să creeze spațiul necesar pentru afirmarea inițiativei și asumarea responsabilității. Această retragere progresivă, atent calibrată, reprezintă condiția necesară pentru ca autonomia să devină nu doar un scop educațional, ci o trăsătură stabilă a personalității în devenire.

Modelul educațional Step by Step propune o viziune profund diferită față de paradigma tradițională asupra educației. În locul abordării conform căreia „școala pregătește elevul pentru viață”, această alternativă susține că școala face parte din viața copilului și trebuie să reflecte, în mod autentic, valorile, ritmurile și dinamica lumii în care elevul trăiește. Această schimbare de perspectivă pune accent pe formarea autonomiei, pe implicarea activă a elevului în propria învățare și pe dezvoltarea capacității de a lua decizii responsabile în contexte reale de viață.

În alternativa Step by Step, elevii nu mai sunt considerați simpli receptori ai cunoștințelor transmise de cadrul didactic, ci participanți activi, responsabili de propriul proces educațional. Viața din clasă este construită ca o comunitate de învățare, unde fiecare copil are un rol bine definit: gânditor, organizator, partener

sau martor al unui eveniment. Prin aceste roluri, elevii învață să își exprime opiniile, să ia decizii, să colaboreze, dar și să își asume rezultatele propriilor acțiuni. Astfel, învățarea devine relevantă, conectată la viața reală și orientată spre dezvoltarea de competențe esențiale pentru viitorul adultului responsabil.

Un alt principiu esențial în cadrul Step by Step este colaborarea constantă cu familia. Părinții nu sunt priviți ca actori periferici, ci ca parteneri direcți în sprijinirea procesului educațional. Ei sunt implicați în activitățile școlii, participă la ateliere, proiecte tematice și oferă sprijin constant în conturarea unei educații relevante. Prin implicarea părinților, copilul percepe o continuitate între viața de acasă și cea de la școală, ceea ce contribuie la dezvoltarea unui sentiment de stabilitate, încredere și responsabilitate personală.

Clasele Step by Step sunt organizate pe centre de activitate, unde elevii lucrează individual, în perechi sau în grupuri mici, în funcție de interesele și nevoile proprii. Această structură flexibilă oferă copiilor ocazia de a-și planifica timpul, de a face alegeri, de a finaliza sarcini și de a cere ajutor în mod responsabil. Proiectele integrate, în care se abordează teme reale din viața socială sau familială, devin spații autentice de învățare și formare a caracterului. Copiii învață nu doar să rezolve probleme, ci și să le formuleze, să le discute și să găsească soluții împreună cu ceilalți.

Bibliografie

Neacșu, I. (1996), Formarea personalității autonome a elevului – dimensiune a proiectului educativ. Reconstrucția principiilor”, Învățământul Primar, 1–2–3
Faiciuc, L. (2006), „Comportamentul autonom: fantoma de la operă”, Anuarul Institutului de Istorie George Bariț din Cluj-Napoca, Seria Humanistica
Marcoli, A. (2001), Autonomia di che cosa sono capace?”, Insieme per educarsi, 6/2001

Formarea deprinderilor de comunicare în perioada preșcolarității. O cercetare aplicată

De **Elena Alexandra Nistorescu**, 24 august 2025

Grădinița cu Program Prolungit Nr. 196 (București)



Comunicarea reprezintă elementul cheie pentru dezvoltarea unei societăți, a unei culturi și civilizații echilibrate și sănătoase. Odată cu intrarea în grădiniță a copilului, se produc anumite schimbări în felul de a comunica. Până în acel moment, el comunică mai mult spontan, dar în momentul intrării în grădiniță, datorită procesului educațional, conduita verbală a copiilor capătă o serie de noi caracteristici pozitive, progresive. Întreaga experiență

instructiv-educativă din grădiniță atestă posibilitatea și utilitatea cultivării limbajului oral, în strânsă legătură cu dezvoltarea vorbirii, efectuându-se exerciții de pronunție și de exprimare. Pentru a favoriza educarea conduitei verbale a preșcolarilor, este necesar ca activitatea educativă să fie făcută în așa fel încât aceștia să fie stimulați să participe în mod activ la activități, atât verbal cât și mental.

Prin intermediul limbajului, copilul își dezvoltă propria experiență și mai cu seamă învață din experiența altora. Din punct de vedere psihologic, momentul important pentru dezvoltarea ulterioară a sistemului verbal îl constituie recunoașterea, înțelegerea și pronunțarea primelor cuvinte de către copil.

Îmbogățirea vocabularului preșcolarilor merge în pas cu cunoașterea realității, orientează întregul proces de stimulare și educare a limbajului copiilor spre cultivarea expresivității verbale, flexibilității, intonației și nuanțării vorbirii preșcolarului, astfel încât ea să denote inteligență, creativitate, putere de adaptare la noile situații ivite.

Ideea acestui studiu a apărut ca răspuns la necesitatea aprofundării și descoperirii celor mai eficiente metode și forme de realizare a activității de educare a limbajului în formarea și consolidarea deprinderilor de exprimare și comunicare la copiii de vârstă preșcolară.

Cercetarea a implicat trei etape:

1. Etapa inițială – având caracter constatativ;
2. Etapa experimentală – reprezentând intervenția ameliorativă în formarea și consolidarea deprinderilor de comunicare ale preșcolarilor;
3. Etapa postexperimentală – reprezentând evaluarea finală cu caracter comparativ a rezultatelor obținute în urma demersului experimental-formativ.

Scopul cercetării a vizat formarea și dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală, corectă, coerentă, expresivă a preșcolarilor adaptată la diferite situații de comunicare; dezvoltarea capacității de înțelegere și ascultare a mesajelor în diverse situații de comunicare; dezvoltarea corectitudinii, expresivității și coerenței exprimării în vorbirea monologată și dialogată.

Obiectivele majore urmărite prin experimentul formativ au fost:

- O1 – Preșcolarii să-și formeze capacitatea de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii în situații cunoscute și situații noi;
- O2 – Să diferențieze fonetic cuvinte, silabe, sunete și să asocieze sunete cu litere;
- O3 – Să demonstreze extinderea progresivă a vocabularului;
- O4 – Să respecte regulile de exprimare corectă, din punct de vedere fonetic și gramatical, în diferite contexte de comunicare;
- O5 – Să asimileze unele elemente ale scrisului și să utilizeze diferite modalități de comunicare grafică și orală, adecvate vârstei, pentru transmiterea unui mesaj.

Ipoteza de cercetare: „Dacă în cadrul activităților de educare a limbajului voi utiliza în mod constant jocul didactic, convorbirea, povestirea, lectura după imagini, memorizarea, dramatizarea coroborate cu exprimarea orală liberă, atunci preșcolarii vor înregistra un progres considerabil privind limbajul și deprinderile de comunicare.”

Au fost setate ca variabile de cercetare următoarele:

- variabila independentă – utilizarea frecventă a formelor de realizare a activității de educare a limbajului și a dialogului liber;
- variabilele dependente: indicatori privind dezvoltarea limbajului și a capacităților de comunicare ale preșcolarilor de grupa mare; îmbunătățirea deprinderilor de exprimare orală corectă din punct de vedere gramatical și coerentă, în diverse situații de comunicare a preșcolarilor de 5-6 ani.

Metodele de cercetare utilizate au fost observarea sistematică, experimentul psihopedagogic formativ, convorbirea, testele. Principala metodă a fost observarea sistematică, însă în aplicarea practică am avut în vedere faptul că metodele de cercetare pedagogică au eficacitate educațională și valoare științifică numai dacă sunt privite ca acționând în intercondiționare, alcătuind un sistem metodologic unitar.

După perioada de acomodare cu mediul educațional, s-au aplicat probe pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării. Aceste evaluări au implicat probe de analiză, de sinteză, asociativ-verbală și de recunoaștere. Evaluarea a fost orală, desfășurată prin intermediul convorbirilor/ interviurilor și a jocurilor didactice. Copiii au fost observați în diferite contexte de comunicare și relaționare atât cu ceilalți copii din grupă cât și cu alți copii din grădiniță, alte persoane adulte în afara celor cunoscute (doamna asistentă, doamna doctor, polițistul de serviciu, personalul de îngrijire, părinții altor colegi). În același timp, au fost desfășurate interviuri cu fiecare dintre aceștia. Convorbirile au avut o durată de 5-10 minute, desfășurate în mediul natural al grupei, în momente oportune pentru fiecare dintre copii, în care am încercat să adun cât mai multe date despre trăsăturile personalității copiilor, precum și date relevante pentru cercetare – apropierea de lectură/carte în familie, corectitudinea exprimării și fluiditatea verbală, probleme logopedice, ș.a. De asemenea, prin intermediul jocurilor didactice s-a constatat nivelul de dezvoltare a limbajului și comunicării. S-au aplicat următoarele jocuri didactice:

I. Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului și bogăția vocabularului: *Ce culoare are?, Né jucăm cu baloane, Cine și cum face...?, Spune ce face!, Când facem așa?, Unde s-a oprit roata?*. Fiecare dintre acestea a avut câte o sarcină didactică specifică – recunoașterea și denumirea culorilor, animalelor, obiectelor; denumirea și/sau indicarea unor acțiuni; reproducerea unor onomatopee specifice animalelor denumite; determinarea momentelor din zi și a acțiunilor specifice; diferențierea și enunțarea corectă a substantivelor la singular și plural, formând corect propoziții.

II. Pentru determinarea nivelului comunicării orale: *Ce face păpușa?, Telefonul, Cine te-a strigat?, Spune-mi ce ai gustat!, Focul și vântul*. Obiectivele urmărite au vizat determinarea capacității de ascultare și înțelegere a mesajelor; nivelul de exprimare orală; aspectul fonetic al exprimării (redarea corectă a unor sunete izolate și a unor sunete din componența unor cuvinte, pronunțarea corectă a unor consoane).

Cercetarea experimentală aplicată a fost amplă, având în vedere că s-a desfășurat în mod continuu, zilnic, atât în cadrul activităților de educarea limbajului cât și în cadrul activităților liber alese, a momentului poveștilor și a jocurilor libere. Nu se poate face abstracție de faptul că dezvoltarea limbajului, a comunicării și a

premiselor citirii și scrierii, implicit domeniul limbă și comunicare, reprezintă baza tuturor celorlalte activități precum și baza în dezvoltarea globală a copilului, având în vedere că dezvoltarea capacităților comunicative și a limbajului are impact direct asupra dezvoltării cognitive, afective, volitive și psihice a copilului. Au fost aplicate probe pentru evaluarea nivelului de pregătire din perspectiva capacității de receptare a mesajului oral și de comunicare orală, a nivelului de structurare și operare a capacității de analiză și sinteză a exprimării verbale, precum și probe pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării orale. Probele aplicate au fost extrase din literatura de specialitate și lucrări de cercetare în acest sens.

În cadrul tuturor activităților aplicate pentru formarea și consolidarea deprinderilor de comunicare și a exprimării sub toate aspectele, am avut în vedere ca acestea să fie organizate în așa fel încât copiii să aibă în medie 75-80% din timp.

În urma activității de cercetare, au fost desprinse următoarele concluzii:

- Formarea deprinderilor de comunicare la copiii preșcolari se derulează eficient dacă capacitățile de comunicare sunt vizate în cadrul tuturor ariilor curriculare, se îmbină activitățile didactice obligatorii cu cele extrașcolare; preșcolarii sunt stimulați prin intermediul metodelor interactive să se exprime oral și să participe la diverse situații de comunicare.
- Stimularea dialogului liber a reprezentat modalitatea de îmbunătățire globală a deprinderilor de comunicare a copiilor care necesitau sprijin, bazându-se pe teoria atașamentului în activitatea educațională.
- Jocurile didactice prin varietatea lor, reprezintă una dintre metodele cu impact maxim în formarea capacităților comunicative la preșcolari.
- Lecturile după imagini aduc o contribuție însemnată la fixarea și precizarea cunoștințelor copiilor, în activizarea vocabularului și în formarea unei exprimări orale corecte și coerente.
- Convorbirile implică verificarea cunoștințelor, sistematizarea lor, perfecționarea exprimării într-o formă gramaticală corectă, fiind un mijloc de dezvoltare a vorbirii, în cadrul căruia se pune accent sporit pe aspecte ale structurii gramaticale, urmărindu-se: pronunțarea corectă a substantivelor proprii și a celor comune la singular și la plural și în diferite cazuri; folosirea corectă a gradelor de comparație ale adjectivelor cunoscute de copii; folosirea corectă a verbelor cunoscute la timpul prezent, trecut și viitor; utilizarea corectă a propozițiilor simple și dezvoltate și mai ales a cuvintelor de legătură între propoziții; alcătuirea corectă a propozițiilor și frazelor; reproducerea cu ușurință a unor aspect care se desprind din tablou fără abateri de la subiect, repetări sau omisiuni.
- Planificarea și proiectarea corectă a activităților de educarea limbajului are efect direct asupra progresului înregistrat de preșcolari în timp.
- Formarea și educarea limbajului depinde de contactul direct cu operele literare, selectarea anterioară a acestora în conformitate cu particularitățile psiho-individuale ale grupei fiind un pas important.
- Pentru a fi eficiente toate activitățile trebuie să fie adaptate

particularităților de vârstă și individuale ale copiilor iar acestora trebuie să li se acorde peste 75% din timpul activității pentru a se exprima, lucra și interacționa.

Activitatea de cercetare a confirmat că procesul de însușire a limbajului și dezvoltarea deprinderilor de comunicare a preșcolarilor este complex, de durată, realizându-se prin comunicarea verbală a copilului cu adultul și printr-un sistem de metode și procedee specifice domeniului de dezvoltare a limbajului și comunicării. Experimentul didactic a fost unul reușit, având în vedere că preșcolarii au ajuns la niveluri foarte bune de stăpânire a limbajului și comunicării sub toate aspectele: articularea corectă a sunetelor și grupurilor de sunete; extinderea progresivă a vocabularului activ; exprimarea corectă sub aspect gramatical; capacitățile de înțelegere a mesajelor orale; expresivitatea și cursivitatea vorbirii.

Bibliografie

1. Bârsan, N. (1995). Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului și comunicării orale a preșcolarilor mari. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Bulboacă, S. (2015). Metodologia cercetării pedagogice – suport de curs. Arad.
3. Clichici, V., Stanciuc, Z., Straistari-Lungu, C., Duminică, S., & Dascal, A. (2018). Educație timpurie: Dezvoltări curriculare. Monografie. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației .
4. Mîslîțchi, V., & Prodan, I. (2018). Formarea capacităților de comunicare la copiii de vârstă preșcolară. Învățământ superior: tradiții, valori, perspective (pp. 64–72). Chișinău: Universitatea de stat din Tiraspol.
5. Molan, V. (2015). Didactica disciplinelor "Comunicare în limba română" și "Limba și literatura română din învățământul primar". București: Editura Miniped.
6. Molan, V. (2016). Didactica disciplinelor "Comunicare în limba română". București: Editura Miniped.
7. Molan, V. (2017). Didactica Domeniului "Limbă și Comunicare" din Învățământul Preșcolar. București: Editura Miniped.
8. Niculescu, R. M., & Lupu, D. A. (2007, 11 18). Pedagogia preșcolară și a școlarității mici. Retrieved 2020, from [www.scribd.com: https://www.scribd.com/doc/19347533/Pedagogia-a-Preșcolara-Si-a-Scolaritatii-Mici](https://www.scribd.com/doc/19347533/Pedagogia-a-Preșcolara-Si-a-Scolaritatii-Mici)
9. Ponomari, D. (2019). Dezvoltarea comunicării la preșcolari cu tulburări de limbaj . Chișinău : Universitatea pedagogică de stat "Ion Creangă" .

Importanța educației familiale în reușita școlară

De **Rodica Ionasc**, 25 august 2025

Școala Gimnazială General Grigore Bastan, Buzău (Buzău)



Cu toate că părinții sunt atenți la nevoile copiilor, aceștia nu au

întotdeauna așteptări clare din partea lor, considerând că educația copilului se realizează natural, de la sine, datorită naturii sănătoase a structurii umane. Atunci când lasă procesul de autoreglare la latitudinea copilului, generând confuzii în ceea ce privește statutul și rolul fiecărui membru al familiei, rezultatele școlare sunt cu precădere nesatisfăcătoare, deoarece în toate etapele dezvoltării cognitive părinții tind să manifeste indulgență peste măsură, chiar slăbiciune. Stilul permisiv al părintelui neglijează componenta controlului, în cele din urmă copiii ajungând să exploateze această slăbiciune. Educația familială reprezintă un factor determinant în succesul academic al copiilor, iar stilul parental joacă un rol crucial în obținerea performanțelor școlare. Cercetările demonstrează că părinții care adoptă o abordare echilibrată – combinând afecțiunea și susținerea cu controlul și exigența – creează premisele pentru rezultate școlare superioare. În contrast, stilul permisiv, caracterizat prin absența controlului și indulgența excesivă, conduce frecvent la performanțe nesatisfăcătoare. Eficacitatea educației familiale depinde nu doar de stilul parental individual, ci și de gradul de consonanță între mediul familial și cel școlar, precum și de calitatea parteneriatului dintre aceste două instituții educaționale fundamentale.

La fel ca în cazul dezvoltării cognitive, numeroase cercetări indică o dependență a reușitei școlare de un stil parental caracterizat printr-o combinație nuanțată și flexibilă între afecțiune și susținere parentală – recompense, încurajări, sfaturi – a activității școlare a copilului, pe de o parte, control al acestei activități și exigență, pe de altă parte. Noțiunea de control nu se află în raport de contradicție cu cea de autonomie. Performanța școlară pare a fi legată de un control parental uneori omniprezent și autoritar, corelat cu autonomia instrumentală și funcțională a copilului. Jocul fin între control și autonomie este surprins de Rollins și Thomas (1979): părinții utilizează diverse metode de persuadare – explicații, informații, în legătură cu efectele unei acțiuni – existând constrângerea explicită, astfel încât copiii au sentimentul de a fi optat ei înșiși pentru comportamentul dorit de adult. Acest tip de control, dublat de o competență instrumentală și de conformitatea cu standardele parentale, conduce la un comportament socialmente competent al copilului, incluzând aici un comportament școlar caracteristic situației de succes. Clask asociază reușita școlară cu stilul autorizat descris de Baumrind, cu alte cuvinte, cu atitudinea încurajatoare a părinților, dublată de formularea unor norme clare și ferme de conduită în interiorul și în afara familiei, de supravegherea strictă a orarului zilnic și a contactelor cu exteriorul, de dialogul continuu între părinți și copil. O condiție esențială a reușitei școlare este afecțiunea maternă. Absența ei, și cu atât mai mult respingerea maternă, influențează negativ atât reușita imediată, cât și rezultatele pe termen lung. Relația afecțiune– reușită nu este, însă, mecanică. Afecțiunea maternă pare să conducă, mai degrabă, la insucces, atunci când este dublată de permisivitate în domeniul activității școlare: mamele copiilor performeri sunt mai autoritare și impun mai multe restricții decât cele ale copiilor care eșuează și care le descriu ca permissive, credule, apropiate și aprobatoare. Dependența performanței de afecțiunea maternă pare a fi diferențiată în funcție de sexul copilului: dacă în cazul băieților ea este clară, fetele care primesc din partea mamelor cea mai mare afecțiune și cel mai mult ajutor obțin rezultate școlare mai slabe.

Dacă autoritatea parentală pare indispensabilă unei școlarități reușite, se pune problema modului în care ea este exercitată:

apelând la tehnici de impunere a puterii, la sancțiuni care pot merge de la pedepse ușoare la maltratare sau dimpotrivă, la tehnici cu bază afectivă și la legitimarea ei prin explicații și dialog. Concluzionând, cercetătorii Pourtois și Desmet indică o serie de factori materni, care favorizează, pe termen scurt, dezvoltarea copilului și adaptarea lui școlară, influența lor fiind uneori asociată unui mediu social favorabil în care copilul este integrat. Comportamentul mamei este favorabil atunci când ea manifestă conduite practice, care țin seama de capacitățile copilului, recurge la conduite reactive, care facilitează învățarea atunci când copilul întâmpină dificultăți, exprimă puține sentimente de anxietate, furnizează puține informații copilului, stimulează gândirea copilului, întărește pozitiv, arată puține stări negative față de copil, atribuie o semnificație mai precisă răspunsurilor copilului și o mai mare stimă față de el, exprimă cu mai multă ușurință o stare dezagreabilă care rezultă din activitate, pretinde și oferă o justificare și o explicație pentru răspunsul copilului, îi lasă inițiativa în timpul activității de învățare, îi furnizează standardele de performanță, utilizează feedback-uri corective. Atitudinile mamei stimulează dezvoltarea și adaptarea școlară atunci când ea manifestă toleranță, menține o distanță suficientă în relațiile cu copilul, manifestă o încredere prudentă în posibilitățile acestuia, recunoaște și respectă prezența lui. Din punctul de vedere al factorilor de personalitate, o mare stabilitate emoțională și un bun control al stărilor emotive, posibilități intelectuale superioare, o bună adaptare la mediul familial, perseverența și energia materne au importanță.

Pe termen lung, investigația cantitativă arată că influența acestor factori se resimte în lungimea traseului școlar al copilului. Investigația calitativă indică o pondere semnificativă a altor factori: comportamentele și atitudinile paterne, caracteristicile interacționale și dinamice ale sistemului familial în întregul său, traiectoria familială. Aceste concluzii evidențiază importanța tipului de interacțiune familială, respectiv a acordului sau a dezacordului între părinți cu privire la școlaritatea copilului: eșecul școlar vine de la sine în cazurile în care există un nivel înalt al dezacordului între stilurile educative parentale.

Stilul educativ al familiei nu influențează reușita. Aceasta este un produs complex de factori între care raportul dintre stilul familiei și stilul școlii.

Bernstein insistă asupra acestui subiect atunci când analizează raportul dintre codurile familiale și codurile școlare, nefiind singurul. Dacă este adevărat că, indiferent de stilul cadrului didactic, copiii proveniți din familii cu stil coeziv, similar celui autorizat al lui Baumrind, obțin rezultatele cele mai bune, la fel de adevărat este că, pentru orice copil, cu cât este mai mare distanța între stilurile școlii și stilul familiei, cu atât notele sunt mai mici. Atitudinile și performanțele școlare ale adolescenților sunt dependente, în același timp, de structurile familiale și de cele școlare: dacă definim ca democratice structurile care permit copilului un grad înalt de participare la luarea deciziilor, este incontestabil că metodele familiale și școlare democratice măresc gradul de autonomie de care dau dovadă adolescenții, corelându-se cu atitudini pozitive față de școală și cu un traseu școlar mai lung. Totuși, structurile școlare democratice par să aibă efecte mai mari asupra copiilor proveniți din familii cu un stil mai puțin participativ.

În această lume în permanentă schimbare, aflată sub presiunea competițiilor de orice fel, părinții, dascălii, comunitățile locale,

statele și guvernele naționale se străduiesc împreună să încurajeze sistemele de îmbunătățire a educației pentru a-i ajuta pe copii să se dezvolte. Unul dintre mijloacele de îndeplinire a acestui scop, implicarea familiei în educație, a existat de generații. Familiile trebuie implicate în îmbunătățirea învățării acasă, precum și în școală dacă avem copii care vor să devină persoane instruite. Familiile pot întări învățarea acasă prin implicarea în școlile în care studiază copiii lor, încurajându-i pe aceștia să participe la lecții și susținându-le interesul pentru discipline incitante dar și lărgindu-și propriile abilități parentale. Școala actuală se remarcă prin deschidere pentru toate categoriile de copii, fiind o școală a diversității, o școală a fiecăruia și în același timp o școală a tuturor.

Toate acestea sunt utile, pentru că familiile din societatea modernă se confruntă cu solicitări ridicate, cu competiția crescută din partea copiilor lor, precum și cu poveri economice care forțează tot mai mulți părinți să lucreze în afara căminului și limitează serios timpul pe care aceștia îl petrec cu copiii lor. În același timp, există semne conform cărora legăturile dintre cele două instituții pot deveni mai puternice. Școlile pot și chiar joacă un rol important în întărirea acestor interdependențe. Mediul familial, mediul școlar, în genere mediul uman sunt prezente în parteneriatul școală, familie, comunitate, iar ordinea începe din familie, se dezvoltă în școală și se desăvârșește sau dispare în societate, în funcție de context și natura manifestă a celorlalte. Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influențează și modelează persoana umană. Unii merg chiar mai departe și susțin că acțiunea ei asupra persoanei e atât de mare încât ea egalează acțiunea celorlalte grupuri sociale.

Familia este adevăratul laborator de formare a persoanei. Atmosfera caldă, de înțelegere în cadrul familiei reconfortează și creează climatul necesar unei bune dezvoltări intelectuale a copilului, însă exigența prea mare, dădăceala, ca și severitatea au efecte dăunătoare asupra acestuia. Părinții sunt primii educatori din viața copilului, fapt recunoscut în pedagogie încă de la Komenski, care – în prima carte de educație a copilului considera că educația primită de acesta până la vârsta de șase ani este determinată de dezvoltarea sa actuală. Rolul conducător în procesul de educație îl are fără îndoială școala, dar în calitatea sa de cel mai apropiat colaborator al școlii, familia trebuie să o secondeze de aproape și sincer. Nu putem avea o școală performantă cu rezultate notabile dacă cele două părți nu participă la procesul educativ. Dialogul cu familia este unul din elementele indispensabile ale reușitei școlare. Școala și familia sunt cei doi piloni de rezistență ai educației pentru a-și exercita cu succes rolul în viața copiilor, familiile trebuie încurajate prin acțiuni sociale specifice care favorizează derularea optimă a relațiilor educaționale. Dezvoltarea personalității copilului și a formării lui în conformitate cu idealul social și cel personal este influențată de diferențele de ordin economic, social, cultural care există între familii. Pentru ca elevul să se bucure de performanțe superioare pe toate planurile este nevoie de o punte de comunicare, o conexiune reală între școală și familie.

Părinții sunt în mod obișnuit cei mai buni educatori ai copiilor lor. Dacă vrem ca ei să învețe fapte și figuri noi îi vom învăța – în plus există multe locuri unde putem să cerem ajutor. Bibliotecile nu sunt doar locuri unde putem descoperi cărți noi împreună cu copiii noștri – ele oferă de asemenea sesiuni de activități și povestit în

cadrul cărora copilul poate să cunoască și alți copii. Muzeele pot fi și ele fascinante prin expoziții și concursuri cu întrebări concepute special pentru copii. Copiii né împrumută atitudinea. Dacă punem preț mare pe învățatură și ei vor face întocmai. Trebuie să fim expliciti în legătură cu importanța cunoașterii și cât de ușor este să o sporească urmându-și domeniile de interes. Né amintim mai ușor cuvintele dacă sunt puse pe muzică, după cum majoritatea né dăm seama dacă né gândim la toate cântecelele pe care le știm din réclame. Prin urmare, interpretarea cântecelor reprezintă o metodă excelentă pentru a învăța pe dinafară înșiruiți și informații. Televizorul și, în mod special, jocurile pe computer trebuie monitorizate atent și impuse limite clare de timp. Copiii au nevoie de jocuri active pentru a-și menține corpul în formă și mintea ascuțită și curioasă. Copiilor le plac concursurile cu întrebări dacă nu sunt prea competitive și dacă pot câștiga. Putem inventa jocuri cu subiecte complexe precum numele păsărilor, ale mijloacelor de transport sau le putem face și mai amuzante adăugând un element de genul „descoperă greșeala”.

În concluzie, afirmând că fiecare familie reprezintă o configurație singulară a unor trăsături generale, reușita sau eșecul copiilor în activitatea școlară sunt determinate nu de apartenența familiei la o categorie statistică, ci de particularitățile acestei configurații. Dacă familia și școala pot fi considerate ca rețele de interdependență, structurate în forme de relații sociale specifice, atunci eșecul și reușita școlară pot fi înțelese ca rezultate a unei contradicții mai mici sau mai mari, ale unui grad de disonanță sau consonanță a formelor de relații sociale, ce caracterizează cele două rețele de interdependență. Maniera în care părintele alege să-și educe copilul este unică, reflectând nivelul propriu de cunoștințe, atitudinile sale dar și concepția despre educație pe care o posedă. Deși este greu de conturat profilul familiei ideale sau a stilului parental câștigător prin excelență, a devenit o certitudine faptul că astăzi, a fi părinte într-o societate complexă și nesigură, presupune să devii conștient că delegarea educației copiilor nu înseamnă renunțarea la educația lor ci, dimpotrivă, completarea unui proiect educativ.” (Telleri, 2003, p. 10).

Bibliografie

1. Brown J.S. (2000), Growing Up Digital: How the web changes work, education and the ways people learn in change, March, april, pp. 10-20;
 2. Cristea S. (2010), Fundamentele pedagogiei, Iași, Editura Polirom;
 3. Constantin N. (1995), Învățarea eficientă în școală, București, Editura Didactică și Pedagogică;
 4. Telleri F. (2003), Pedagogia familiei, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice