

REVISTA

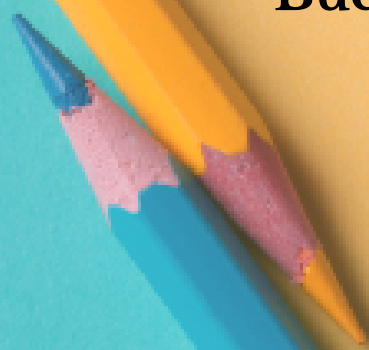
VIVID



EDU

NR. 31/2026

București, august 2026



ISSN 2821- 8124

ISSN - L 2821 - 8124

NR. 31/AUGUST 2026



ISSN 2821– 8124
ISSN – L 2821 – 8124

REVISTA



Tel: 0746 170 521

E-mail: asociatiavividedu@gmail.com

Site: www.vivid-edu.ro/revista/

Adresa redacției: Str. Vasile Alecsandri nr. 180, Comuna
Cordun, Jud. Neamț



**Autorii își asumă întreaga responsabilitate pentru conținutul
materialelor publicate!**

CUPRINS

Ascensiunea arhitecturilor NVIDIA: de la accelerarea grafică la epoca inteligenței artificiale, Marin Dragoș	4
Internet of things, Marin Dragoș	8
Standardul WI-FI 7, Marin Dragoș	12
Comment utiliser l’art en classe de FLE? Activités proposées pour le niveau B1- B2, Mihaela Bondoc	15
Le projet en classe de FLE - quelques propositions pour un apprentissage efficace, Mihaela Bondoc	18
Les charades en classe de FLE, Mihaela Bondoc	22
Les pratiques artistiques en classe de FLE - l’emploi de l’image aux niveaux A1-B1, Mihaela Bondoc	25
Retour à la littérature française en classe de FLE - pourquoi et comment?, Mihaela Bondoc	29
Fiche pédagogique: l’égalité femmes-hommes au travail, Mihaela Bondoc	33
Exprimer ses goûts et ses préférences en classe de langue – étude de spécialité, Șerban Irina-Mihaela	39
L’Interculturel en classe de FLE - étude de spécialité, Șerban Irina-Mihaela	43
Une approche culturelle et pédagogique de la chanson - étude de spécialité, Șerban Irina-Mihaela	47
Metode interactive folosite în receptarea textului dramatic la gimnaziu, Adochița Alina Rodica	50
Insuccesul școlar, Plăpămaru Artemiza Simona	54
Economia circulară în agricultură – model de protejare a mediului înconjurător, Pisarciuc Carmen . ..	58
Paint 3D. Elemente de interfață, Diaconu Dorin-Sorin	62
Prelucrarea imaginii în GIMP, Diaconu Dorin-Sorin	65
Windows Live Movie Maker, Diaconu Dorin-Sorin	68
Avalanșele de zăpadă-definire, caracterizare, Diaconu Luminița	71
Brizele marine-definire, caracterizare, Diaconu Luminița	75
Fenomenele orajoase din atmosfera terestră, Diaconu Luminița	78
Ora de „Inițiere Vocală”, Carmen Feraru	82
Test de evaluare triumfiul dreptunghic, Godja Maria - Corina	86
Rolul disciplinei Matematică în formarea competențelor elevilor, Godja Maria - Corina	90
Fișă de lucru clasificarea unghiurilor, Godja Maria - Corina	93
Strada, Grădinaru C. Petronela	98
Proiect educațional „Împrumută o poveste!”, Kósa Hajnalka	100

Rolul activităților extracurriculare în dezvoltarea competențelor sociale și civice, Crăciuneanu Luminița	103
Jocul – strategie didactică esențială în educația timpurie din perspectiva abordării STEAM, Lungu Mirela-Raluca	105
Resurse educaționale digitale în grădiniță: exemple concrete pentru învățarea prin joc, Ana-Maria Marcu	109
Digitalizarea: care sunt limitele?, Gyulai-Nagy Mária-Magdolna	113
Antreprenoriatul și școala agricolă, Minculete Gabriela	117
Studiu de caz privind integrarea tehnologiilor web interactive în predarea reacțiilor redox, Mioara Prundeanu	119
Plan de evaluare la disciplina Comunicare în limba română, Toader Mirela	123
Cod de etică pentru utilizarea responsabilă a genAI în educație. Reguli de utilizare responsabilă a genIA la clasă, Toader Mirela	129
Model de instruire digitală: Game-Based Learning, Toader Mirela	131
Valorificarea tehnicilor de pictură pentru stimularea creativității și imaginației la preșcolari, Moisă Claudia	135
Remediere și progres școlar la limba și literatura română prin proiectul PNRR „CNPR – SKILLS 4 LEARNING”, Pașca Liana Valentina	139
L’intelligence artificielle au service de l’enseignement-apprentissage du FLE, Păvălașcu Livia Emilia	143
The South As Reflected in a Few Major Literary Works, Ariadna Raluca Crețu	147
The Infinite Scroll vs. The Static Page: Navigating the Literacy Gap in the Romanian High School Classroom, Ariadna Raluca Crețu	151
The Silent Cut – Why One Hour of Language a Week Just Isn’t Enough, Ariadna Raluca Crețu	153
The <i>Gilmore Girls</i> series – Feminist, Marxist and Cultural Studies Perspectives Case Study, Ariadna Raluca Crețu	155
O reformă necesară: prevenirea și combaterea hărțuirii în sistemul de învățământ, Danciu Răzvan	159
Procedura informală – o inovație legislativă esențială pentru prevenirea și gestionarea situațiilor de hărțuire în relațiile de muncă, Danciu Răzvan	163
Convenția nr. 190 a Organizației Internaționale a Muncii și articolul 20 din Constituția României – fundamentul unei noi culturi a prevenirii violenței și hărțuirii în relațiile de muncă, Danciu Răzvan	167
Friends of Nature: Fostering Ecological Awareness through Play, Exploration and Creativity, Silea Giorgiana-Ionela	171
Enseigner de nos jours-développer la compétence de communication chez les débutants, Simion Alexandra-Otilia	175
La motivation des élèves dans l'apprentissage du FLE au collège, Simion Alexandra-Otilia	179
La relation enseignant-élèves, Simion Alexandra-Otilia	182
Inteligența artificială pentru profesori, Elena Alina Stafie	186

Terminological card, Tudorache Alina-Gabriela	190
School in the era of artificial intelligence. Perspectives on the management of emotions and competences for the future, Marinescu Ioana - Valentina - Alexandra; Oprea Nina - Cătălina; Marinescu Dana - Nicoleta	193
Fișă de evaluare din două unități de învățare: Învățătura de credință și Trăirea învățaturii creștine. Clasa a X-a, Aurelia-Georgeta Batica	198

analist programator Marin Dragoș
Colegiul Național „Zinca Golescu”, Pitești

Ascensiunea arhitecturilor NVIDIA: de la accelerarea grafică la epoca inteligenței artificiale

În peisajul tehnologic contemporan, puține companii au exercitat o influență atât de profundă asupra evoluției calculului de înaltă performanță precum NVIDIA Corporation. Fondată în 1993, compania a pornit la drum cu misiunea de a rezolva o problemă specifică: îmbunătățirea graficii 3D pentru jocurile de calculator. Însă, viziunea fondatorilor a depășit rapid granițele divertismentului. Prin intuirea potențialului de calcul paralel masiv al unităților de procesare grafică (GPU), NVIDIA a transformat un cip destinat jocurilor într-un motor fundamental pentru cercetarea științifică, modelarea climatică și, cel mai important, Inteligența Artificială(IA).

Astăzi, cipurile NVIDIA nu mai sunt doar componente hardware; ele reprezintă infrastructura critică a noii revoluții industriale digitale. De la primele acceleratoare GeForce până la arhitecturile ultramoderne Hopper și Blackwell, evoluția microprocesoarelor NVIDIA reflectă însăși istoria recentă a puterii de calcul globale.

Înainte de apariția GPU-ului, unitatea centrală de procesare (CPU) era responsabilă de toate sarcinile de calcul ale unui sistem. Deși extrem de eficient în procesarea secvențială complexă, CPU-ul devenea ineficient când trebuia să gestioneze simultan milioane de pixeli pe un ecran.

În anul 1999, NVIDIA a lansat GeForce 256, promovat ca fiind ”primul GPU din lume”. Inovația majoră a constat în mutarea motoarelor de transformare și iluminare (T&L) direct pe cipul grafic, eliberând CPU-ul de sarcini repetitive. Acest cip putea procesa minimum 10 milioane de poligoane de secundă, setând un nou standard în industrie.

Dacă GeForce a definit grafica, lansarea arhitecturii CUDA (Compute Unified Device Architecture) în 2006 a redefinit întreaga industrie a calculatoarelor. Sub conducerea lui Jensen Huang, NVIDIA a luat decizia riscantă – și extrem de costisitoare la acea vreme – de a echipa fiecare GPU comercializat cu capacități de calcul de uz general (GPGPU).

Prin intermediul CUDA, programatorii au putut utiliza limbaje standard precum C sau C++ pentru a rula ecuații matematice complexe direct pe miile de nuclee ale GPU-lui. Această democratizare a calculului paralel a pus bazele matematicii necesare pentru antrenarea rețelelor neuronale artificiale adânci (Deep Learning), o tehnologie care, până atunci, suferea din cauza lipsei hardware-ului adecvat.

Odată cu validarea rețelelor neuronale la începutul anilor 2010 (momentul de cotitură fiind rețeaua AlexNet antrenată pe GPU-uri NVIDIA în 2012), compania și-a reorientat strategia de cercetare și dezvoltare către centrele de date și inteligența artificială generativă. Evoluția Arhitecturilor NVIDIA pentru Centre de Date: Volta (2017), Ampere (2020), Hopper (2022), Blackwell (2024/2025).

Lansat în 2017, cipul NVIDIA V100, bazat pe arhitectura Volta, a introdus pentru prima dată Tensor Cores (Nuclee Tensor). Acestea sunt unități hardware specializate exclusiv în operațiuni cu matrice matematice (înmulțiri și acumulări rapide), care stau la baza algoritmilor de IA. Volta a oferit o performanță de 5 ori mai mare decât predecesorul său (Pascal) în sarcinile de deep learning.

Arhitectura Ampere, reprezentată de cipul A100, a extins capacitățile Volta prin introducerea tehnologiei Multi-Instance GPU (MIG). Aceasta permitea împărțirea unui singur GPU fizic în șapte instanțe izolate, optimizând utilizarea resurselor în centrele de date cloud. A100 a devenit rapid standardul de facto în industrie, fiind cipul pe care au fost antrenate primele versiuni de mari modele de limbaj (LLM), inclusiv ChatGPT.

În 2022, NVIDIA a prezentat arhitectura Hopper, având ca vârf de lance cipul H100. Fabricat pe un proces personalizat TSMC de 4 nanometri, H100 a integrat un motor revoluționar numit Transformer Engine. Acesta ajustează dinamic precizia matematică (comutând între FP8 și FP16) în timpul antrenării, accelerând masiv procesarea modelelor bazate pe arhitectura Transformer. H100 a generat o cerere globală fără precedent, devenind un bun geopolitic disputat de superputeri și giganții tech deopotrivă.

Pe măsură ce modelele de IA au crescut de la miliarde la trilioane de parametri, limitele fizice ale unui singur cip de siliciu au fost atinse. Răspunsul NVIDIA la această provocare structurală a fost prezentat prin arhitectura Blackwell (cipurile B100 și B200).

Blackwell nu mai este doar un cip monolitic, ci o capodoperă de inginerie multi-cip (chiplet). Tehnologia din spatele acestei arhitecturi include:

- Design Bi-Chip Coeziv – două cipuri de siliciu de dimensiuni maxime sunt unite printr-o conexiune ultra-rapidă (NVLink de generația a 5-a), funcționând ca un singur GPU unificat cu 208 miliarde de tranzistori;
- A doua generație de Transformer Engine – permite capabilități de calcul la nivel de FP4 (precizie de 4 biți), dublând capacitatea de procesare pentru modelele LLM de ultimă generație;
- Eficiență energetică – NVIDIA susține că Blackwell reduce consumul de energie și costurile operaționale de până la 25 de ori comparativ cu arhitectura Hopper pentru aceleași sarcini de lucru.

NVIDIA deține o cotă de piață estimată la peste 80-90% în segmentul cipurilor dedicate accelerării IA în centrele de date. Această poziție de cvasi-monopol a propulsat compania în topul celor mai valoroase corporații din lume, depășind praguri de capitalizare bursieră istorice. Cipurile companiei fac acum obiectul unor stricte controale de export din partea guvernului SUA, subliniind importanța strategică a hardware-ului NVIDIA în securitatea națională și supremația tehnologică globală.

Evoluția cipurilor NVIDIA demonstrează că succesul în tehnologie nu se datorează doar excelenței hardware, ci mai ales integrării armonioase dintre hardware și software. Prin decizia vizionară de a dezvolta ecosistemul CUDA în urmă cu două decenii și prin adaptarea rapidă la cerințele matematice ale inteligenței artificiale, NVIDIA a încetat să mai fie un simplu producător de plăci grafice. Compania a devenit arhitectul principal al infrastructurii de calcul pe care se construiește viitorul societății informaționale, transformând pixeli în raționamente artificiale automate.

Bibliografie:

1. NVIDIA Corporation (2024), *NVIDIA Blackwell Architecture Technical Brief*
2. Huang, J. (2023), *The New Computing Model: Keynote speech at GTC 2023*
3. Vance, A. (2021), *The Chip Titan: How NVIDIA Hooked the World on AI*
4. Kirk, D.B., & Hwu, W.W. (2020), *Programming Massively Parallel Processors: A Hands-on Approach (4th ed.)*
5. Seitz, P. (2023), *The AI Hardware Gold Rush: Inside the Shortage of Nvidia's H100 Chips*

analist programator Marin Dragoș
Colegiul Național „Zinca Golescu”, Pitești

Internet of things

Internet of Things (IoT) este o rețea de obiecte fizice care conțin electronice încorporate în arhitectura lor pentru a comunica și a simți interacțiunile între ele sau cu mediul extern. În următorii ani, tehnologia bazată pe IoT va oferi niveluri avansate de servicii și va schimba practic modul în care oamenii își duc viața de zi cu zi. Progresele în medicină, inginerie, business, agricultură, orașe și case inteligente sunt doar câteva dintre exemplele de implicare a IoT. Permite conectarea oricărui dispozitiv (telefoane mobile, vehicule, electrocasnice și alte elemente încorporate cu senzori și actuatori) cu Internetul, astfel încât aceste obiecte să poată schimba date între ele într-o rețea.

Dispozitivele IoT pot crea informații despre comportamentele individuale, pot analiza și acționa prin diferite componente care alcătuiesc sistemul. În afară de infrastructura și securitatea rețelei, o mare parte din IoT necesită stocarea și procesarea datelor pe un macroscopic (în sistemul de ansamblu) precum și pe un nivel microscopic (în fiecare Smart Object-SO local). SO-urile în sine au prelucrări de date, informații și capacitate de luare a deciziilor în baza lor (prin instrumentele de prelucrare a datelor încorporate, pentru a analiza datele senzorului și a lua decizii inteligente). Orice SO poate avea o capacitate de stocare a datelor și o capacitate limitată de prelucrare a datelor. Nu este necesar să se păstreze toate datele într-un singur loc, la un momente de timp. Sunt extrase porțiuni relevante mai mici ale datelor și analizate în timp real pentru a lua decizii utile.

Senzorii sunt o componentă cheie care ne ajută să colectăm date în timp real din mediul înconjurător. Toate aceste date pot avea diferite niveluri de complexități. Un dispozitiv poate avea diferite tipuri de senzori care îndeplinesc mai multe sarcini în afară de detectare. Un senzor este un dispozitiv a cărui sarcină este de a detecta evenimente sau schimbări în mediul său imediat și de a converti aceste fenomene fizice (cum ar fi temperatura, lumina, umiditatea aerului, mișcarea, prezența substanțelor chimice etc) în impulsuri electrice care apoi poate fi interpretat în mod semnificativ.

Pe de altă parte, un actuator poate fi văzut ca un instrument care funcționează invers la senzor. Interpretând impulsurile electrice transmise de la sistemul de control și transformându-le în mișcare mecanică, introduce de fapt modificări în mediul său fizic printr-o varietate de acțiuni simple (deschiderea și închiderea ventilelor, schimbarea poziției altor dispozitive sau unghiul, activarea lor sau emiterea de sunete sau lumină).

Cel mai important dispozitiv care a contribuit la IoT sunt telefoanele mobile. Ele sunt deja încărcate cu aplicații și senzori care dezvăluie multe informații despre utilizatorul său (locația geografică, starea luminii, orientarea dispozitivului etc) și vine cu mai multe opțiuni de conectare (Wi-Fi, Bluetooth, celular etc) care îi ajută să comunice cu alte dispozitive, reprezentând nucleul ecosistemului IoT. IoT folosește mai multe tehnologii și protocoale pentru a comunica cu dispozitivele în funcție de cerințe (bluetooth, wireless, NFC, RFID, protocoale radio și Wifi-Direct).

Internet of Things este format din senzori/dispozitive conectate, deci prin definiție un sistem IoT are nevoie de un fel de conectivitate, mai ales dacă folosește cloud. Cu toate acestea, există anumite cazuri în care prelucrarea datelor sau interacțiunea cu senzorul/dispozitivul prin interfața de utilizator pot avea loc fără a fi transferate date printr-o rețea externă. Un motiv este latența, care se referă la cât timp durează un pachet de date pentru a ajunge de la punctul de pornire la punctul final. Deși latența nu contează în marea majoritate a cazurilor, pentru unele aplicații IoT, latența este esențială. Un alt motiv este că trimiterea multor date poate deveni cu adevărat costisitoare. Unele aplicații IoT colectează multe date, dar doar o mică parte este de fapt importantă. Algoritmii locali pot restricționa ceea ce este trimis, reducând astfel costurile. După ce datele sunt colectate și ajung în cloud, software-ul efectuează procesarea datelor colectate.

Informațiile trebuie să fie disponibile pentru utilizatorul final în așa fel încât să fie posibilă declanșarea de alarme pe telefoanele lor sau trimiterea notificărilor prin e-mail sau prin mesaj text. Uneori, utilizatorul poate avea nevoie de o interfață care verifică activ sistemul IoT. În funcție de aplicația IoT și de complexitatea sistemului, utilizatorul poate fi, de asemenea, capabil să efectueze o acțiune care poate crea efecte în cascadă.

În domeniul medical ceasurile inteligente și dispozitivele de fitness au schimbat frecvența monitorizării sănătății. Oamenii își pot monitoriza propria sănătate la intervale regulate. Dacă un pacient vine la spital prin ambulanță, la momentul în care ajunge sau la spital

raportul său de sănătate este diagnosticat de medici și spitalul începe rapid tratamentul. Datele culese din mai multe aplicații de asistență medicală sunt acum colectate și folosite pentru a analiza diferite boli.

Guvernele încearcă să construiască orașe inteligente folosind soluții IoT (care îmbunătățește sistemele și serviciile forțelor armate). Oferă o mai bună securitate peste granițe prin dispozitive ieftine și performante. Prin diferiți senzori, putem detecta poluarea din aer și apă prin prelevare frecventă, ajutând la prevenirea dezastrelor conexe.

În sistemul transporturilor avem autovehicule cu senzori, semafoare care prioritizează traficul, oferă asistență la parcare.

Casele smart oferă posibilitatea de a automatiza majoritatea acțiunilor efectuate zilnic: deschiderea ușii, la apropierea dispozitivului portabil către locuință să se deschidă ușa automat, să se aprindă luminile și termostatul să acționeze centrala.

Securitatea este cea mai importantă problemă de implementare și o barieră de vârf pentru IoT, dispozitivele conectate la internet fiind vulnerabile la atac. Atacul exploatează punctele slabe ale securității a mii de dispozitive IoT, permițându-le să fie deturnate. Riscurile de securitate care apar pot fi generate de platformă, de sistemul de operare, de un sistem slab proiectat la care dispozitivul este conectat.

Trebuie luate în considerare unele cerințe fundamentale de securitate în IoT, cum ar fi autorizarea, autentificarea, confidențialitatea, încrederea și securitatea datelor. Majoritatea datelor sunt personale și trebuie protejate prin criptare. Criptarea este utilizată pe scară largă pe internet pentru a proteja informațiile utilizatorilor care sunt transmise între un browser și un server, inclusiv parole, informații de plată și alte informații personale care ar trebui considerate private.

Majoritatea dispozitivelor pe care le utilizăm în prezent funcționează pe baterie și au un termen de valabilitate ridicat. Pe măsură ce IoT câștigă popularitate, numărul de dispozitive și dimensiunea rețelei va crește rapid. Pe baza disponibilității de energie, ar fi imposibil să alimentăm miliarde de dispozitive alături de rețeaua globală. În cele din urmă, va trebui să trecem la surse neconvenționale de energie pentru utilizare prelungită.

Deși IoT are multe beneficii, există anumite piedici ce țin de guvernanta și nivel de implementare. Vom vedea că Internetul se schimbă în multe moduri importante și în contextul

analizei amenințărilor, va trebui să continuăm să explorăm impactul acestor modificări. IoT va aduce multe progrese noi, inclusiv noi moduri de a gândi și de a interacționa cu lumea noastră. Aceste oportunități creează multe provocări în lumea securității informațiilor și va trebui să dezvoltăm noi abordări pentru siguranță, securitate și confidențialitate.

Bibliografie:

1. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8603082>
2. <https://medium.com/iot-with-raspberry-pi/chapter-1-introduction-to-internet-of-things-c8c459f4f961>
3. <https://www.leverage.com/iot-ebook/introduction>

analist programator Marin Dragoș
Colegiul Național „Zinca Golescu”, Pitești

Standardul WI-FI 7

În ultimul deceniu, dependența noastră de internet a evoluat de la simpla navigare web la ecosisteme complexe de dispozitive smart, streaming 8K și realitatea augmentată (AR). Pentru a susține acest volum imens de date, IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) a dezvoltat standardul 802.11be, cunoscut comercial sub numele de Wi-Fi 7. Acesta nu reprezintă doar o actualizare incrementală, ci un salt tehnologic major, fiind supranumit standardul de „Extremă Înaltă Performanță” (EHT).

Principala promisiune a Wi-Fi 7 este viteza. Teoretic, acesta poate atinge rate de transfer de până la 46Gbps, de aproape cinci ori mai mult decât Wi-Fi 6/6E (care se oprește la 9,6 Gbps). Această performanță este obținută prin trei mecanisme fundamentale:

- **Canale de 320MHz** – dacă Wi-Fi 6 folosea canale de maximum 160MHz, Wi-Fi 7 dublează această „autostradă” digitală la 320 MHz (disponibilă în banda de 6GHz). Este echivalentul dublării numărului de benzi pe o șosea, permițând trecerea unui flux mult mai mare de date simultan;
- **4K-QAM (Quadrature Amplitude Modulation)** – această metodă de modulare permite fiecărui semnal să transporte mai multe date. Trecerea de la 1024-QAM (Wi-Fi 6) la 4096-QAM (Wi-Fi 7) înseamnă că fiecare simbol transmite 12biți în loc de 10, oferind o creștere de 20% a ratei de transfer brute.
- **MIMO 16x16** – Wi-Fi 7 dublează numărul de fluxuri spațiale de la 8 la 16, îmbunătățind capacitatea rețelei de a servi multiple dispozitive simultan fără degradarea vitezei.

Poate cea mai importantă inovație adusă de Wi-Fi 7 este **MLO (Multi-Link Operation)**. În standardele anterioare, un dispozitiv se conecta la router folosind o singură bandă (2.4 GHz, 5GHz sau 6GHz). Dacă acea bandă devenea aglomerată, apărea latența. Wi-Fi 7 permite dispozitivelor să utilizeze simultan mai multe benzi și canale. Acest lucru înseamnă că datele pot fi trimise în paralel pe 5GHz și 6GHz, reducând drastic latența și crescând

fiabilitatea. Pentru un jucător online sau un utilizator de căști VR, acest lucru elimină „lag-ul” și oferă o experiență fluidă, comparabilă cu cea a unei conexiuni prin cablu Ethernet.

O problemă comună în zonele urbane este interferența . Dacă o porțiune dintr-un canal de comunicare este ocupată de o rețea vecină, în standardele vechi, întregul canal devenea indisponibil. Wi-Fi 7 introduce **Puncturing**, o tehnologie care permite „decuparea” porțiunii interferate și utilizarea restului canalului. Astfel, spectrul este folosit mult mai eficient, evitând irosirea lățimii de bandă.

Wi-Fi 7 nu este destinat numai descărcărilor rapide de fișiere. Arhitectura sa vizează industrii care necesită precizie și volum mare de date:

- **Metavers și XR (Extended Reality)** - latența ultra-scăzută este critică pentru a preveni răul de mișcare în mediile virtuale;
- **Industria 4.0** - Automatizarea fabricilor prin roboți care comunică în timp real fără cabluri;
- **Telemedicină** - chirurgia de la distanță și monitorizarea pacienților la rezoluții ultra-înalte.

Wi-Fi 7 marchează momentul în care conexiunea wireless încetează să mai fie „alternativa mai lentă” la cablu. Cu viteze de ordinul zecilor de gigabiți și o gestionare inteligentă a spectrului, acest standard pune bazele următoarei decade de inovație digitală. Deși adopția completă va dura câțiva ani, infrastructura este acum pregătită pentru viitor.

Bibliografie:

1. IEEE Standard Association (2024). *IEEE P802.11be - Amendment 8: Enhancements for Extremely High Throughput (EHT)*. standards.ieee.org
2. Wi-Fi Alliance (2024). *Wi-Fi Certified 7™: High-performance connectivity for the next generation of Wi-Fi*. wi-fi.org
3. Intel Corporation (2023). *Wi-Fi 7: The Next Generation of Wireless Performance*. Documentație tehnică despre 4K-QAM și MLO.
4. Qualcomm Technologies, Inc. (2023). *Pushing the Limits of Wi-Fi: How Wi-Fi 7 solves the spectrum challenge*. White paper.
5. Broadcom Inc. (2024). *The Evolution of Wi-Fi 7 and its Impact on Enterprise Networks*. Raport tehnic.

Profesor: Mihaela Bondoc

Școala: Colegiul Național *Ion Luca Caragiale* Ploiești

Comment utiliser l'art en classe de FLE? Activités proposées pour le niveau B1- B2

I. Découvrir l'art urbain- le street-art

Le street-art regroupe des disciplines comme le graffiti, le pochoir, le collage, la mosaïque, la murale, le trompe-l'oeil et les installations de rue.

On peut proposer aux élèves, si la ville où ils habitent leur permet, une activité interactive et ludique en trois étapes-crée une histoire à partir des oeuvres de street-art. (si dans la ville il n'y a pas d'oeuvres de ce type, on se résume à la première étape)

Etape 1: en classe: découvrir les différents supports, styles et artistes s'exposant à Paris et à Montpellier

Activités proposées:

- CO: reportages sur différents artistes graffeurs
- CE: articles tirés de différents journaux sur le street-art (l'artiste Banksy)
- PO: débat sur l'impact du street art sur l'environnement, sur l'esthétique urbaine

Etape 2: sur le terrain: arpenter les rues à la recherche des oeuvres inspiratrices et en tirer les éléments d'une épopée fantastique dont vous êtes le héros

Consignes: promenez-vous dans les rues de votre ville et prenez-vous en photo devant/avec des oeuvres de street art pour:

- Imaginer le scénario original de votre conte (récit élaboré à l'aide du schéma narratif)
- Chercher trois décors (situation initiale, péripéties, situation finale)
- Trouver un objet mystérieux ou un message, représentant votre quête
- Trouver des personnages tenant les rôles d'adjuvants et d'opposants

Etape 3: en classe: mise en place et finalisation du récit; appréciation des productions réalisées par les élèves

Possibles sujets de débat:

1. Une bonne oeuvre d'art peut-elle être éphémère ?
2. Art urbain et graffitis= vandalisme ?

II. L'exploitation didactique d'un film: Bienvenue chez les Ch'tis

✓ Compréhension orale:

- regarder le film Bienvenue chez les Ch'tis

✓ Production orale :

- par groupes, dégagez les principaux stéréotypes du film. Est-ce qu'en Roumanie existe aussi des stéréotypes concernant les régions? Y-a-t-il des stéréotypes concernant les Anglais, les Français etc?
- préparez une courte saynète à partir des scènes préférées. Implication active de tous les membres du groupe! (Vous pouvez rajouter des personnages) (4-5 minutes)

✓ Compréhension écrite:

- localisez sur une carte de France Bergues et Sanary-sur-Mer; trouvez des informations concernant ces deux villes.

✓ Production écrite:

- réalisez une affiche publicitaire pour promouvoir le film dans votre lycée.
 - réalisez des fiches- présentation de Bergues et de Sanary-sur-Mer (région, population, climat, points forts, grandes villes voisines). Ajoutez-en des photos!
 - faites une liste des principaux plats du nord et du sud de France. Ecrivez les recettes préférées (1- nord, 1-sud).
- Autoévaluez-vous!

III. Organiser un festival de cinéma

Il est malheureusement (presque) impossible d'emmener sa classe de FLE au festival de Cannes, car les accréditations cinéphiles scolaires sont réservées aux lycéens de plus de seize ans. En revanche, il est tout à fait possible de téléporter le festival de Cannes directement dans la classe de FLE.

Quelques pistes pour faire découvrir le festival en classe:

- expliquer l'histoire de la création du festival ;
- présenter les différentes sections (Sélection officielle, Quinzaine des réalisateurs, Semaine de la critique, Cannes Classics), les différents prix, les différents événements (cérémonie d'ouverture, montée des marches, etc.) ;

-dresser un panorama rapide des métiers du cinéma, de l'écriture à la projection en salle ;

-travailler sur l'édition de l'année en cours à partir du site internet, des diffusions en direct ou différé des montées des marches, des articles sur la presse, des critiques de films sur internet, etc. En faisant du repérage (CO ou CE) pour répondre à des questions telles que : Où se trouve Cannes ? Pourquoi le festival se déroule là-bas et non pas ailleurs ? Qui sont les membres du jury ? Quels sont les différents prix attribués ? Comment sont choisis les films ? Par qui ? Etc.

-organiser un festival de cinéma au sein même de la classe avec soit, une petite production par élève (court métrage + affiche), soit un film choisi par élève (de son pays d'origine — ou autre) accompagné d'un extrait, d'un court argumentaire pour défendre le choix, d'un discours de remerciement, etc. Pour chacun des cas, l'enseignant et sa classe décident de prix à attribuer, procèdent à un vote, puis reproduisent une cérémonie.

Sitographie:

1. <https://arlap.hypotheses.org/11991>
2. <https://www.montpellier-tourisme.fr>
3. <https://www.scoop.it/topic/arts-et-fle/?&tag=street+art>

Profesor: Mihaela Bondoc

Școala: Colegiul Național *Ion Luca Caragiale* Ploiești

Le projet en classe de FLE - quelques propositions pour un apprentissage efficace

Motto: “ J’entends et j’oublie,

Je vois et je me souviens

Je fais et je comprends”

(Confucius)

Il y a beaucoup de professeurs qui réalisent des projets avec leurs élèves sans s’en rendre compte. Comment sait-on que l’on a réalisé un projet ? Quelles seraient les caractéristiques d’un projet ?

Selon le *Glossaire des termes de technologie éducative* édité par l’Unesco, “ le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution des problèmes et, souvent, l’utilisation des objectifs concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l’enseignant dans un contexte naturel et vrai.”

En bref, un projet :

- est initié à partir des difficultés et des **besoins des élèves**, soit par le professeur, soit par les élèves eux-mêmes ;
- suscite de l’**intérêt** et de la **motivation** ;
- permet à l’élève **l’acquisition personnelle de savoirs** (connaissances), de **savoir-faire** (compétences linguistiques) et de **savoir-être** (compétences transversales : la responsabilité, la confiance en soi, la collaboration etc)
- a une **dimension collective**, tous les élèves de la classe étant impliqués activement

- comprend des **objectifs**, des **étapes**, un **produit final**

Types de projets

On peut avoir des projets au niveau de la classe (les projets de classe) et des projets (télé)collaboratifs, impliquant d'autres classes/ d'autres écoles.

En fonction de la durée du projet, il y a des projets à court terme (1- 2 semaines), à moyen terme (3-4 semaines) et à long terme (quelques mois, même quelques années).

Un projet peut être : une pièce de théâtre, un roman-photo, une visite, un concours, un jeu, un voyage d'étude, un blog/ un site Internet, un journal de correspondance scolaire, une rencontre gastronomique, une exposition à l'occasion de certaines fêtes, un court-métrage etc.

Étapes dans le déroulement d'un projet

- 1) identifier le/les besoin/s des élèves (la situation problématique)
- 2) formuler les objectifs
- 3) organiser les élèves en groupes ; distribuer les responsabilités : nommer le chef de groupe et demander son e-mail pour une meilleure collaboration avec le professeur (ils pourront se distribuer les responsabilités en fonction des tâches à accomplir)
- 4) établir avec les élèves les tâches à accomplir et le temps nécessaire pour chaque tâche
- 5) établir avec les élèves la forme du produit final (maquette, dossier, exposition etc.)
- 6) discuter avec les élèves sur les modalités d'évaluation du projet (il est important de ne pas rater cette étape initiale, pour donner la possibilité aux élèves de savoir ce qu'ils ont à faire pour bien réussir leur projet)
- 7) la période de recherche
- 8) l'élaboration du produit final
- 9) la présentation du projet devant la classe

10) l'évaluation du projet (autoévaluation, évaluation- voir *Annexes*, page 83) (on rencontre trois moments de l'évaluation : diagnostique- avant le projet; formative- pendant le projet- permet à l'apprenant de remédier à ses erreurs peu de temps après leur apparition ; sommative- on établit le degré d'atteinte des objectifs, la qualité du produit, de la présentation)

D'habitude, lorsque l'on parle de projet en classe de fle, on pense tout de suite à une méthode alternative d'évaluation : on fait un projet pour obtenir une note, généralement à la fin du semestre. Mais, le projet peut être une véritable activité d'apprentissage aussi. Favoriser la pratique du projet, signifie se rapprocher de ses élèves, "gagner" leur coeur, améliorer leurs compétences écrites et orales.

On sait que tous les contenus ne peuvent pas être enseignés avec le projet, mais là où les méthodes traditionnelles d'enseignement ne prouvent plus leur efficacité, il faut avoir du courage pour innover ou pour accepter l'innovation. Il y a beaucoup de situations où ce sont les élèves qui nous proposent de réaliser des projets. C'est à nous d'être à leur écoute.

On sait que pratiquer le projet comme activité d'apprentissage demande des efforts et plus de temps de la part des professeurs. De plus, il y a un problème de mentalités : celle des élèves, qui ont l'habitude de fonctionner dans un système individualiste et concurrentiel ; celle des parents qui pensent que le projet n'est pas quelque chose de sérieux, mais une sorte d'amusement sans valeur éducative.

Cependant, il y a plusieurs autorités dans ce domaine qui soutiennent que la pratique du projet en classe ne peut avoir que des avantages. Notre propre expérimentation sur le projet nous a également fourni des résultats positifs.

Du point de vue technique, lorsque vous voulez réaliser un projet, l'important c'est de partir des besoins des apprenants. Quels sont leurs points faibles que je voudrais améliorer ? Ensuite, il y a la question des fiches de projet. Notre proposition est d'essayer de développer les quatre compétences (C.E., P.E., C.O., P.O.) à la fois, même si elles n'y seront pas représentées d'une manière unitaire ; on doit insister sur la compétence la moins développée, mais en même temps on ne doit pas négliger les trois autres. Cette approche est bénéfique aussi pour la préparation des apprenants aux examens DELF, où ils seront évalués d'après les quatre compétences.

Notre expérience nous permet d'affirmer que, pour favoriser la production orale, il vaut mieux réaliser des projets concrétisés par des spectacles théâtraux (on peut profiter des fêtes religieuses- Noël, Pâques- ou des idées des élèves). Côté plaisir pour la langue, ces activités ont des effets positifs à long terme. En outre, lorsque l'on présente le projet, il est préférable que tous les membres de l'équipe s'y impliquent. (On ne doit pas laisser cette tâche dans la seule responsabilité de l'élève-rapporteur). Par ailleurs, favoriser le jeu de rôle dans le cadre du projet ne peut qu'être favorable pour le développement de la production orale.

Une autre observation pour les professeurs désirant appliquer le projet c'est profiter des TICE (technologies de l'information et de la communication de l'enseignement), surtout si l'on veut favoriser la production écrite créative. L'un de nos premiers projets menés en classe de fle a été la réalisation de romans-photo en utilisant l'ordinateur. A la fin, on a pu observer que l'intégration des TICE dans un parcours didactique axé sur la créativité facilite fortement la motivation de l'apprenant, laquelle à son tour peut encourager le processus efficace d'acquisition de compétences linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE:

- 1) Ionescu, Mihaela, *Managementul clasei. Un pas mai departe... Învățarea bazată pe proiect*, Ed. Humanitas Educational, 2003
- 2) Campanale, F., Dessus, P., *Projets et pédagogie de projet*, accessible à <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedaprojet.html>
- 3) Bondoc, Mihaela, lucrarea pentru obținerea gradului didactic I- *Apprendre le FLE par le biais du projet*, Ploiești, 2012

Profesor: Mihaela Bondoc

Școala: Colegiul Național *Ion Luca Caragiale* Ploiești

Les charades en classe de FLE

Une charade est une énigme où l'on doit deviner un mot de plusieurs syllabes décomposé en parties formant elles-mêmes un mot, d'après la définition des parties et du tout.

Le mot recherché est basé sur des homonymes (des mots qui se prononcent de la même façon mais ne s'écrivent pas forcément pareil).

Structure d'une charade : Mon premier est..., mon second est..., etc., et mon tout est...

Exemple de charade :

Mon premier est la 1ère lettre de l'alphabet ...(a)

Mon deuxième est le petit de la vache ...(veau)

Mon troisième vient avant la lettre L ...(k)

Mon tout est un fruit originaire du Mexique ... (avocat)

(a-veau-k= avocat)

Les objectifs pédagogiques d'une charade reposent sur l'apprentissage par le jeu. En classe, l'écriture ou la résolution de charades servent principalement à renforcer le découpage syllabique, enrichir le vocabulaire et améliorer la maîtrise de l'orthographe à travers un exercice d'expression écrite ludique.

Les compétences et objectifs visés se divisent en trois axes :

1. Maîtrise de la langue et conscience phonologique

- Découpage syllabique : Décomposer un mot en syllabes ou en sons pour mieux comprendre sa structure.
- Jeux de mots et polysémie : Comprendre qu'un même mot ou son peut avoir plusieurs orthographes et significations (ex: ver, verre, vers).

- Enrichissement lexical : Travailler sur la synonymie et les contraires pour formuler les indices de chaque syllabe.

2. Raisonnement et logique

- Esprit de déduction : Mettre en place une démarche de résolution de problème en recoupant des indices fragmentés.
- Capacité de synthèse : Assembler des éléments distincts (les syllabes) pour former un tout cohérent (le mot mystère).

3. Expression écrite et orale

- Respect d'une structure narrative : Maîtriser le code traditionnel de la charade (Mon premier est..., Mon deuxième est..., Mon tout est...).
- Communication : Développer l'expression orale en lisant ou en présentant la charade à un public (camarades) pour la faire deviner.

Voici quelques exemples de charades ayant comme thématique la famille, que l'on peut proposer à des élèves avec un niveau B1 en français :

1. Mon premier est une petite étendue d'eau.

Mon deuxième est la femme du roi.

Mon tout est la personne qui accompagne un enfant lors de son baptême.

2. Mon premier est une préposition qui indique un moyen ou un agent (ex : écrit ____ moi).

Mon deuxième est un organe du corps humain qui filtre le sang.

Mon tout est l'équivalent masculin de la marraine.

3. Mon premier est un adjectif possessif qui indique ce qui m'appartient.

Mon deuxième est la partie tendre du pain.

Mon tout est le mot familier pour dire grand-mère.

4. Mon premier est la première syllabe du mot papa.

Mon deuxième est le symbole mathématique π .

Mon tout est le grand-père en langage familier.

5. Mon premier fait 365 jours.

Mon deuxième est le synonyme pour « admirateur »

Mon tout n'est pas encore un adulte.

6. Mon premier est une négation.

Mon deuxième indique une position ou un niveau dans une hiérarchie.

Mon tout est un membre de la famille.

(SOLUTIONS : 1. Marraine (mare-reine) ; 2. Parrain (par-rein) ; 3. Mamie (ma- mie) ; 4. Papy (pa-pi ; ici pi c'est le symbole mathématique π) ; 5. Enfant (an- fan) ; 6. Parent (pas-rang)

SITOGRAPHIE:

1. <https://www.demotivateur.fr/lifestyle/top-100-des-meilleures-charades-29718>

2. <https://www.larousse.fr>

Profesor: Mihaela Bondoc

Școala: Colegiul Național *Ion Luca Caragiale* Ploiești

Les pratiques artistiques en classe de FLE - l'emploi de l'image aux niveaux A1-B1

La place accordée à l'art en classe de langue n'est plus à démontrer. Suite à l'ouverture culturelle et à l'interdisciplinarité prônées par les recherches en didactique, l'art s'est introduit dans les méthodes FLE. Howard Gardner nous rappelle qu'agrémenter les contenus linguistiques d'une image et d'une tâche manuelle stimule les deux hémisphères et active les intelligences multiples et notamment le visuel et le kinesthésique.

Nous vivons dans une société visuelle. Des images, des photos, des émoticônes, des vidéos, tout cela appartient à notre vie quotidienne. On ne devrait donc pas s'étonner que pendant nos leçons, les images ont aussi une grande puissance. Puisque on est entourés d'images, notre vie quotidienne est une mine d'or de ressources visuelles tout prêtes. On peut chercher des photos sur Internet ou dans la presse, utiliser des cartes postales, de vraies photos, des affiches, des publicités et des vidéos. La seule limitation est notre imagination et elle n'a pas de limites.

Le jeu est central dans l'approche des supports artistiques et c'est le jeu qui permet de dialoguer entre là-bas et ici, je et l'autre. L'art est un espace de jeu libre parce qu'il est un espace d'interprétation.

L'image est un support didactique qui peut être exploité de maintes manières. Grâce aux images, on peut proposer des activités multiples à tous les niveaux pour atteindre différents objectifs, on peut faire parler, discuter, négocier les apprenants, découvrir ou réviser le lexique, travailler la grammaire ou même faire écrire les apprenants.

Pourquoi utiliser les images ?

En cours de langue, les images servent de support pour travailler les compétences langagières et participent également au développement des compétences interculturelles. De plus, les images développent la créativité des apprenants puisqu'elles donnent un contexte et suscitent des émotions ce qui favorise la mémorisation des mots.

Comment utiliser les images ?

Niveau A1:

Apprendre les fruits et les légumes avec Arcimboldo

A. JE DÉCOUVRE UN PEINTRE

1. Observe la série de peintures. Elle s'appelle « Les quatre saisons ». Écris la saison correspondante sous chaque tableau.

le printemps / l'été / l'automne / l'hiver



2. Le peintre des 4 tableaux s'appelle Giuseppe Arcimboldo. Fais des recherches sur internet pour mieux le connaître et trouve d'autres tableaux de lui.

B. JE RECONNAIS DES ALIMENTS

1. Quels fruits et légumes est-ce que tu vois sur les tableaux ? Écris la(les) lettre(s) du tableau à côté, comme sur l'exemple.

Du raisin > B

Un artichaut >

Un navet >

Du chou >

Des champignons >

Un citron >

Des cerises >

Une pêche >

Une orange >

De l'ail >

Du maïs >

2. Dans la liste, qu'est-ce que tu aimes ? Discute avec ton voisin de ce que tu aimes et de ce que tu n'aimes pas.

C. C'EST MOI L'ARTISTE !

1. Crée un tableau de toi comme Arcimboldo ! Prends une photo de toi puis colle des images d'aliments, de fleurs ou d'objets sur ton nez, ta bouche, etc. Affiche le résultat dans la classe et compare les photos de tes camarades.

Niveau A2-B1

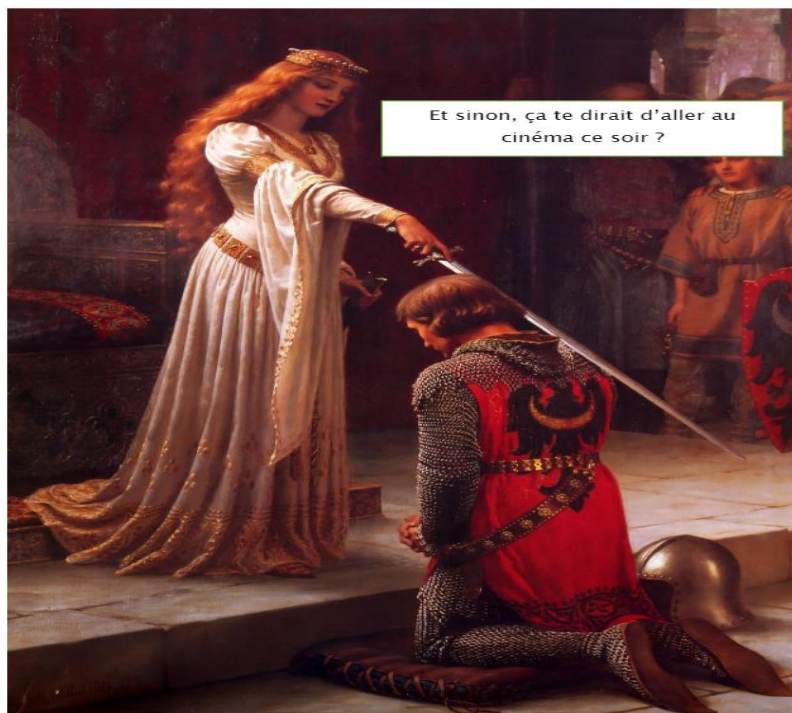
Faire parler les personnages des tableaux

Vous annoncez aux élèves qu'ils vont créer une vignette de BD. Vous prenez des images de tableaux (classiques, modernes). Vous les imprimez et vous découpez des espaces comme pour les bulles de dialogue dans les bandes dessinées. Ils doivent créer des répliques en respectant les contraintes imposées par le professeur. Par exemple:

-parler de l'actualité récente

- utiliser un champ lexical (la cuisine ? les médias ? les loisirs ? la ville ? la présentation ? à tous les niveaux)

- utiliser une situation de communication (acheter un titre de transport, commander un repas au restaurant, inviter quelqu'un)
- utiliser le passé composé, le subjonctif, l'hypothèse, la négation, l'impératif, le gérondif



Fiche réalisée par Ewa Rdzanek pour

LES-EXPERTS-FLE

www.leszexpertsfle.com

Bibliographie et sitographie:

1. Gardner, H., *Les Intelligences multiples*, Retz, Paris, 2004
2. <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/et-sils-pouvaient-parler/>
3. <https://www.fransksprog.dk/fiches/les-fruits-et-les-legumes-avec-arcimboldo>
4. <https://arlap.hypotheses.org/11991>

Profesor: Mihaela Bondoc

Școala: Colegiul Național *Ion Luca Caragiale* Ploiești

Retour à la littérature française en classe de FLE - pourquoi et comment?

On constate que les dernières années, le Ministère de l'Éducation nationale et les experts de la didactique insistent sur l'enseignement de la littérature française en classe de FLE. Quelles en seraient les raisons ?

1. Passer de la "langue de laboratoire" à la langue réelle

Les manuels de FLE utilisent souvent des dialogues standardisés et artificiels. L'institution encourage la littérature car elle expose les apprenants à une langue authentique. Cela montre comment la grammaire s'anime pour exprimer des nuances subtiles, de l'humour, de l'ironie ou de la colère.

2. Valider les compétences du CECRL (Cadre européen de référence)

Pour atteindre les niveaux avancés (B2, C1, C2), l'apprenant doit être capable de comprendre l'implicite, l'humour et les registres de langue. Le ministère voit dans le texte littéraire le réservoir naturel de ces jeux sur le sens. On n'apprend plus seulement à "survivre" en français, on apprend à négocier le sens d'un message complexe.

3. Dédramatiser l'erreur et l'apprentissage

La grammaire pure peut être perçue comme un ensemble de règles rigides et intimidantes. Introduire des fables, des poèmes ou des contes permet de dédramatiser l'apprentissage. L'apprenant se focalise sur l'histoire ou l'émotion, ce qui réduit l'anxiété linguistique et stimule l'engagement.

4. Développer l'interculturalité (Le dialogue des cultures)

Le ministère défend l'idée que la littérature permet une confrontation bienveillante entre la culture d'origine de l'élève et la culture francophone. En analysant les comportements des personnages de Molière ou de Maupassant, l'élève décode les codes sociaux français tout en les comparant aux siens.

5. Favoriser l'intégration républicaine (Cas des élèves allophones)

Pour les mineurs isolés ou enfants immigrés scolarisés en France, l'accès au patrimoine littéraire est un outil de lutte contre les exclusions. Partager les mêmes références culturelles (comme *Le Petit Prince* ou *Les Misérables*) que les élèves natifs est le moyen le plus rapide de construire un sentiment d'appartenance à une même communauté scolaire.

Voici un exemple d'intégration de la littérature française dans le parcours linguistique des élèves de niveau B1-B2 :

MARCEL PROUST (1871–1922)

Petite biographie

Marcel Proust est un écrivain français majeur du XX^e siècle. Il est né à Paris en 1871 et a grandi dans un milieu bourgeois cultivé. De santé fragile (il souffrait d'asthme), il a mené une vie plutôt retirée dans les dernières années de sa vie.

Son œuvre principale, *À la recherche du temps perdu*, est composée de sept volumes. Dans ce roman, il explore les thèmes de la mémoire, du temps, de l'amour et de la société. L'épisode de « la madeleine » est l'un des passages les plus célèbres de la littérature française, car il illustre le phénomène de la mémoire involontaire.

Voici l'épisode original de la madeleine, extrait de *Du côté de chez Swann* (1913), premier volume de *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust:

« Il y avait déjà bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me donner, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques.

Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses

désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu’opère l’amour, en me remplissant d’une essence précieuse : ou plutôt cette essence n’était pas en moi, elle était moi.

D’où avait pu me venir cette puissante joie ? Je sentais qu’elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu’elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D’où venait-elle ? Que signifiait-elle ? Où l’appréhender ? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m’apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m’arrête ; la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n’est pas en lui, mais en moi.

Et tout d’un coup le souvenir m’est apparu. Ce goût, c’était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l’heure de la messe), quand j’allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m’offrait après l’avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. »

FICHE DE TRAVAIL – Niveau B1/B2

La « madeleine » de Proust

I. Vocabulaire

Associez les mots à leur définition :

Une madeleine	a) Émotion soudaine liée au passé
La nostalgie	b) Petit gâteau traditionnel
Un souvenir	c) Sentiment mélancolique du passé
Évoquer	d) Faire revenir à la mémoire

II. Compréhension globale

1. Où se trouve le narrateur au début du texte ?
2. Quelle sensation déclenche le souvenir ?
3. Quel souvenir d’enfance revient au narrateur ?
4. Pourquoi ce souvenir est-il si fort et inattendu ?

III. Compréhension détaillée

1. Expliquez l'expression « mémoire involontaire » avec vos propres mots.
2. Pourquoi le narrateur ne comprend-il pas immédiatement l'origine de son émotion ?
3. Relevez dans le texte :
 - un champ lexical des sensations
 - un champ lexical du souvenir
4. Quelle est la différence entre mémoire volontaire et mémoire involontaire selon le texte ?
5. Quels sont les thèmes abordés dans le fragment de la madeleine ?

IV. Expression écrite

Sujet (120–180 mots) :

Avez-vous déjà vécu une expérience similaire à celle de la madeleine (une odeur, un goût ou une musique qui vous rappelle un souvenir d'enfance) ?

Racontez cette expérience et expliquez vos émotions.

V. Expression orale (activité en classe)

En petits groupes, discutez :

- Les souvenirs d'enfance sont-ils plus intenses que les souvenirs récents ?
- La mémoire peut-elle modifier la réalité ?

Bibliographie et sitographie

1. Proust, Marcel, *Du côté de chez Swann*, édition de Jean Milly, Paris, Garnier-Flammarion, 1987
2. <https://oposfrances.wordpress.com/2023/08/01/la-litterature-en-classe-fle/>
3. <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1212>
4. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>

Profesor: Mihaela Bondoc

Școala: Colegiul Național *Ion Luca Caragiale* Ploiești

Fiche pédagogique: l'égalité femmes-hommes au travail

Document support

Titre : « Pourquoi, avant, les femmes faisaient le ménage et ne travaillaient pas ? »

URL : <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/les-p-tits-bateaux/les-p-tits-bateaux-du-lundi-16-septembre-2024-7577574>

Public : Adolescents

Niveau: B1

Durée de la séquence : 50 minutes

Objectifs communicatifs :

- Exprimer son opinion sur le partage du travail entre femmes et hommes.
- Justifier son point de vue sur l'égalité hommes-femmes dans le travail et les tâches domestiques.

Objectifs linguistiques :

- Utiliser le vocabulaire lié aux tâches ménagères.
- Reformuler un énoncé en utilisant des connecteurs de concession adéquats.
- Mettre un verbe à la forme active.

Objectifs socioculturels :

- Découvrir l'évolution historique de la place des femmes dans le monde du travail.
- Comparer les rôles et les responsabilités des femmes et des hommes dans le passé et à l'époque actuelle.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

APPEL (2 minutes)

L'enseignant fait la présence en classe.

Activité 1 : MISE EN ROUTE (5 minutes)

Organisation de la classe : En grand groupe, individuellement

Consigne pour l'enseignant : Demander aux apprenants d'observer le titre du document
(*Pourquoi,*

avant, les femmes faisaient le ménage et ne travaillaient pas ?) et de réfléchir à leurs représentations sur le travail des femmes et des hommes.

Consigne pour l'apprenant : Répondez aux questions suivantes : Qui travaille chez vous ? Qui travaille à la maison ? Qui travaille à l'extérieur ? Était-ce pareil dans le passé, par exemple à l'époque de vos grands-parents ?

Réponses possibles des apprenants (optionnel) :

Réponses libres.

Activité 2 : COMPRÉHENSION ORALE (deux écoutes de 8 minutes au total+ 2 minutes pour corriger les réponses aux questions)

Organisation de la classe : individuellement, puis correction collective.

Consigne pour l'enseignant :

Distribuer une fiche de travail aux apprenants.

Demander aux apprenants de lire les questions :

1. Qui pose la question ? Quel est son nom et son âge ?
2. Quelle est la profession de l'invitée ? En quoi est-elle spécialiste ?
3. Quel est le thème du document ?
4. Pourquoi la fille pense-t-elle que les femmes ne travaillaient pas dans le passé ?

5. Pourquoi le travail des femmes n'était-il pas reconnu ?

6. Donnez trois exemples de travaux faits par les femmes.

7. Qu'est-ce qui change à partir des années 1950-1960 ?

8. Quelles inégalités existent encore aujourd'hui ?

Demander aux apprenants d'écouter le document ensuite de répondre aux questions. Guider la correction.

Consigne pour l'apprenant :

Lisez les questions. Ecoutez le document et répondez aux questions.

Réponses possibles des apprenants (optionnel)

1. Le thème du document est le travail des femmes par rapport au travail des hommes, dans le passé et à présent.
2. La personne qui pose la question s'appelle Lou et elle a 8 ans.
3. L'invitée est historienne, spécialiste en histoire des femmes.
4. Parce qu'elles faisaient le ménage et s'occupaient des enfants, tandis que les hommes « allaient au travail ».
5. Leur travail n'était pas comptabilisé ou payé.
6. Travail agricole, couture, ménage, enfants.
7. Les femmes ont plus d'emplois salariés.
8. Les femmes gagnent moins que les hommes et font plus de tâches ménagères que ceux-ci.

Activité 3 : TRAVAIL SUR LA LANGUE (15 minutes)

Organisation de la classe : en deux

Consigne pour l'enseignant

Demander aux apprenants de faire l'exercice 2 sur la fiche de travail.

Consigne pour l'apprenant

Passez à l'exercice 2 sur la fiche de travail :

- a. Reformulez cette phrase de deux manières différentes, en remplaçant le connecteur « mais » par deux autres connecteurs de sens similaire :

« Le travail des femmes existait, *mais* il n'était pas reconnu. »

- b. Mettez la partie soulignée de la phrase à la forme active : « Le travail des femmes existait, mais il n'était pas reconnu. »

- c. Cochez dans le tableau les tâches ménagères effectuées par le père, la mère, les deux ou l'enfant/les enfants :

Distribution des tâches ménagères				
	Le père	La mère	Les deux	L'enfant/les enfants
Faire le lit				
Mettre/débarrasser la table				
Faire la vaisselle / Ranger le lave-vaisselle				
Nettoyer la table et les surfaces de cuisine				
Passer un coup de balai/ Passer l'aspirateur				
Vider les poubelles / Trier les déchets				
Ranger les vêtements et les espaces communs				
Laver les sols (serpillière)				

Nettoyer la salle de bain et les WC				
Dépoussiérer les meubles et les objets				
Changer les draps				
Faire les lessives				
Faire les courses				
Dépoussiérer les placards en hauteur				
Désinfecter poignées de portes et interrupteurs				
Nettoyer le réfrigérateur et le four				
Laver les rideaux / couettes				
Aérer les pièces				

Réponses possibles des apprenants (optionnel)

1. Bien que le travail des femmes existe, il n'était pas reconnu./ Le travail des femmes existait, pourtant/cependant il n'était pas reconnu.
2. « Le travail des femmes existait, mais on ne le reconnaissait pas. »
3. Réponses libres.

Activité 4 : PRODUCTION ORALE (15 minutes)

Organisation de la classe : en deux, ensuite en grand groupe

Consigne pour l'enseignant : Proposer une tâche de production orale en lien avec l'expérience personnelle des apprenants. Cadrer les discussions entre les élèves. Répondre aux questions de vocabulaire posées par ceux-ci. Animer et modérer le débat avec toute la classe.

Consigne pour l'apprenant :

Mettez-vous en binôme et répondez aux questions suivantes, ensuite participez au débat avec toute la classe:

Le partage des tâches est-il égal dans votre famille ?

Pensez-vous que le travail des femmes soit aujourd'hui reconnu ? Pourquoi ?

Réponses possibles des apprenants (optionnel).

Réponses libres.

EVALUATION (3 minutes)

L'enseignant note les élèves ayant activement participé au cours.

Prof. Șerban Irina-Mihaela
Liceul Teoretic « Emil Racoviță », Galați

Exprimer ses goûts et ses préférences en classe de langue – étude de spécialité

Depuis quelques années les didacticiens du FLE mettent l'accent non seulement sur les aspects linguistiques mais aussi sur une approche communicative étroitement liée à la dimension culturelle. La classe n'est plus un lieu où l'on enseigne les règles de grammaire, de conjugaison, le vocabulaire, mais le lieu où les apprenants établissent un contact avec le monde de l'Autre. Ainsi, pour que l'enseignement d'une langue étrangère soit complet il faut donc prendre en considération une triple association : langue, culture et communication.

Un des supports pédagogiques par le biais desquels on peut rendre le cours de langue plus attrayant et créer une dynamique de classe positive est, sans doute, la chanson. On la trouve partout : à la radio, à la télévision, sur les réseaux sociaux, elle est riche et variée et permet la représentation de toutes les tendances multiculturelles. Par ses paroles, et sa musique, la chanson reste ancrée dans la vie quotidienne de tout le monde, des jeunes, des moins jeunes et des adultes, et fait partie du patrimoine de la culture cible. Elle représente une œuvre créative et tient, selon l'expression de Cuq et Gruca, « le haut du pavé », dans la didactique du FLE.

Comme tout document authentique qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques, la chanson représente une œuvre créative qui permet au professeur de l'exploiter comme il veut et quand il veut, selon le niveau des élèves, leur âge, leurs intérêts, le contenu qu'il veut enseigner.

Prenons, par exemple, la chanson *Qu'est-ce que tu aimes faire ?* interprétée par John DeMado, qui peut être utilisée en classe au niveau A1-A2, pour exprimer les goûts et les préférences, pour travailler aussi sur la communication et pour rendre en classe une ambiance dynamique.

Exprimer ses goûts et ses préférences

I. Écoutez la chanson et complétez avec les mots qui manquent:

Qu'est-ce que tu aimes faire?

par John DeMado

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire, mon ami?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

J'adore

J'aime énormément mon baladeur.

Soit au parc ou à la piscine

Moi, j'ai toujours mes écouteurs.

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire, mon ami?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Luc aime bien

Alors, il la regarde jour et nuit.

Claire, elle préfère

Que de à des amis.

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire, mon ami?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Ma copine, Caroline déteste

..... .., pour Caroline, c'est travailler

Et toi? Dis-moi... Tu aimes ?

Souvent? De temps en temps? Ou jamais?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire, mon ami?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

.....,,,

..... ou bien

.....,,,,,,

..... ou bien

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Qu'est-ce que tu aimes faire, mon ami?

Qu'est-ce que tu aimes faire?

Bien dit...

II. Après avoir écouté et complété la chanson dites ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas faire tout en utilisant des expressions variés.

BON COURAGE!

Bibliographie:

- Boiron, M., *Approches pédagogiques de la chanson*, Cavilam, Vichy, 1998, sur http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf.
- Cuq, J.-P., et Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2012
- Dragomir, M., *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

Sitographie:

- https://www.youtube.com/watch?v=Lun0GwJVFD4&list=RDLun0GwJVFD4&start_radio=1

Prof. Șerban Irina-Mihaela
Liceul Teoretic « Emil Racoviță », Galați

L’Interculturel en classe de FLE - étude de spécialité

Le terme d’interculturel est assez nouveau, il est apparu au début des années 1970, et de manière simplifiée, on peut le définir comme un processus dynamique d’échanges, des contacts entre différentes cultures.

Le dictionnaire en ligne *La toupie.org* donne la définition suivante :

L’adjectif *interculturel* qualifie ce qui concerne les rapports ou contacts entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes, leurs points communs, leurs interactions, leurs échanges, leurs relations, etc.¹

Le préfixe « inter » d’interculture indique la découverte des cultures étrangères et l’ouverture aux autres, il porte sur les rapports ou les contacts entre plusieurs cultures ou des personnes appartenant à des cultures différentes, supposant en même temps la notion d’altérité, c’est-à-dire la reconnaissance, la valorisation de l’altérité. L’étude de l’autre sous la perspective interculturelle implique, alors, l’acceptation de la multitude d’opinions, de comportements, et d’espaces. Dans ce cas, l’interculturel « n’est pas un contenu d’enseignement, mais plutôt une démarche qui vise, la construction de passerelles, de liens entre les cultures »².

L’interculturel propose « non seulement une étude d’altérité mais une réflexion sur la culture propre, une reconstruction permanente de l’identité dans le cadre d’une relation avec l’autre. C’est pourquoi cette perspective d’approche part du fait que l’ethnocentrisme empêche le travail sur la culture cible et qu’il est nécessaire d’éliminer cette barrière pour arriver à un état de reconnaissance et d’acceptation de l’autre et de la différence, une différence qui n’implique pas la supériorité ou l’infériorité d’une culture par rapport à l’autre »³.

¹ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Interculturel.htm>, consulté le 21 avril 2019.

² R. M. Chaves, L. Fovier et S. Pélissier, *L’interculturel en classe*, Paris, PUG, 2012, p. 12.

³ Julio Sánchez et Gredy Sibaja, « Quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE », in *Lettras* 53 (2013), p.72-73, disponible sur <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476272.pdf>, consulté le 21 avril 2019 p.82.

Dans la didactique moderne, l'interculturel prend en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités, donc il correspond à une réalité subjective. « L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu. La rencontre avec un étranger, c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres. La compétence interculturelle n'est pas une compétence qui permet de dialoguer avec un étranger (avec une personne de nationalité, de culture différentes), mais avec autrui (une autre personne). L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre »⁴.

Haydée Maga, en collaboration avec Manuela Ferreira Pinto, responsable du Département langue française au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) parlent d'une *démarche interculturelle* qui comprend quatre étapes :

Se décentrer : jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur. L'objectif est d'apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancier (sans pour autant le récuser) et donc à admettre l'existence d'autres perspectives.

Se mettre à la place des autres : développer des capacités empathiques : se mettre à la place des autres, se projeter dans une autre perspective. Appréhender une culture, c'est dépasser une vision parcellaire et ne pas la réduire à une énumération de faits et de caractéristiques culturels, ne pas classer, ne pas généraliser.

Coopérer : dépasser les préjugés, faire la démarche d'essayer de comprendre l'autre.

Comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit : apprendre à décoder correctement les messages émis. Pour cela, il est nécessaire de connaître un certain nombre de données quant à la grille de comportement de son interlocuteur.⁵

La même idée de l'autre est reprise par le didacticien Jean Pierre Cuq qui affirme que l'altérité est une partie de sa subjectivité, l'autre faisant partie de son *je*.

⁴ Haydée Maga, Manuela Ferreira Pinto, « L'interculturel : éléments théoriques », 2008, disponible sur http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_theorie.htm, consulté le 26 avril, 2017.

⁵*Ibidem*.

Je suis un sujet, responsable de moi et d'autrui, et, comme tel je ne peux pas exister que par d'autres sujets. L'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible, l'existence d'un je. Il n'y a pas de pour-soi sans pour-autrui.⁶

Quand les deux cultures se rencontrent, il y a la tendance de transformer l'autre en chose, de l'annuler en tant que personne, de le dominer. Ces deux aspects sont toujours ensemble. Dans ce contexte, « l'interculturel se situe précisément au cœur de cette tension et il lui appartient de mettre en évidence que l'échange égalitaire est plus fructueux, pour les deux partenaires qu'un affrontement »⁷.

La découverte de la culture cible suppose un travail de réflexion appréciative, où on rencontre toujours le *je* authentique, « dans des prises de positions orales qui ne feront pas uniquement état de connaissances sur la culture étrangère, mais permettront à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de cette nouvelle culture en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne »⁸.

Le travail sur la culture étrangère dans le cadre de l'approche interculturelle suppose le dépassement de l'étude de documents et la simple compréhension de textes. Cette démarche exige la mise en place d'une étude qui favorise l'acquisition d'une compétence facilitant la résolution des difficultés rapportées au contact avec l'autre et à la découverte de son identité et des pratiques et des comportements, jusqu'à présent évidents, liés à la culture propre. Cette compétence est conçue comme la prise de conscience de notre propre existence (notre environnement, nos sentiments et nos pensées) et, en plus, elle comporte la connaissance et la compréhension de l'autre comme des éléments essentiels pour accepter et respecter les différences culturelles.

Il ne faut pas oublier qu'aborder la culture cible sous l'approche interculturelle place l'autre au centre des relations et promeut une mise en question incessante des préjugés et une ouverture envers ce qui est inconnu et incompris. C'est pourquoi, dans une classe de FLE, il serait utile que les apprenants prennent conscience du rôle que jouent les stéréotypes et l'importance de les assumer. En outre, il faudrait travailler les pratiques culturelles fondamentales de la vie quotidienne (par exemple : la famille, l'école, les loisirs, le travail, les

⁶ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003, p.137.

⁷ *Ibidem*, p.138.

⁸ Christine Tagliante, *La classe de langue*, Paris, Clé international, 2006, p.166.

relations entre les jeunes et les adultes, la gastronomie, le chômage, les croyances, l'habitat) et les rituels de communication ; ceci, entre autres aspects, faciliterait l'étude sur l'autre.

L'approche interculturelle constitue, alors, dans le contexte actuel, un excellent guide de principes et méthodologies pour promouvoir et développer les capacités d'intercommunication, interaction et intercompréhension entre les cultures différentes⁹.

BIBLIOGRAPHIE:

- Chaves, R.M., Fovier, L., et Péliissier, S., *L'interculturel en classe*, Presse Universitaire de Grenoble, Paris, 2012, p. 12.
- Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003, p.137.
- Maga, H., Ferreira Pinto, M., « L'interculturel : éléments théoriques », 2008, disponible sur http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_theorie.htm, consulté le 26 avril 2019.
- Sánchez, J., Sibaja, G., « Quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE », in *Lettras* 53 (2013), sur <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476272.pdf>, consulté le 21 avril 2019.
- Tagliante, C., *La classe de langue*, Clé international, Paris, 2006, p.166.

SITOGRAPHIE :

- <http://www.toupie.org/Dictionnaire>.

⁹ Julio Sánchez et Gredy Sibaja, *op. cit.*, p.82.

Prof. Șerban Irina-Mihaela
Liceul Teoretic « Emil Racoviță », Galați

Une approche culturelle et pédagogique de la chanson - étude de spécialité

De nos jours, les médias en classe de FLE représentent une valeur extraordinaire dans l'univers des jeunes. Ils sont aussi un outil précieux, s'ils sont utilisés d'une manière responsable, parce qu'ils préparent les apprenants à vivre dans une société numérique.

Enseigner à travers la chanson, présente du point de vue pédagogique, plein d'avantages, comme par exemple : rendre les leçons plus intéressantes, donner aux apprenants la possibilité de communiquer d'une manière authentique, développer leur esprit critique, renouveler et diversifier l'apprentissage, mettre les élèves en contact direct avec la vraie culture et civilisation que ce soit moderne ou non, donner accès à des informations récentes.

L'objectif principal de cette démarche est d'encourager et de stimuler la créativité chez les jeunes et les sensibiliser, par le biais des paroles de la chanson, à la bonne utilisation et à la défense d'une langue étrangère.

Comme la théorie ne suffit pas, je vous propose une fiche de travail, niveau B1, sur une chanson moderne, que j'ai utilisée dans la classe de FLE.

Rêves D'Enfants

par Shy'm

Et c'est dans l'.....
que ma s'achève
seule dans mon je t'appelle
encore le répondeur
et ta qui me rappelle
que c'est mon seul de te dire je t'aime
j'ai l'impression que l'on n'..... plus
j'ai peur que tu ne te souviennes
de mon de ma voix

nos envies tous les deux de notre
je sais que

Refrain:

Jamais je n'aurais cru pouvoir autant
j'ai choisi de mon rêve d'enfant
jamais je n'aurais cru t'aimer autant
mais j'ai choisi de mon rêve d'enfant
mais j'..... simplement que tu comprends

Si tu ce que je
tous les jours toutes les
déchirée par un de peine
je que je t'ai fait mal mais j'ai mal aussi
j'ai dû tourner le dos à l'..... que j'aime
je voudrais tant te garder que pour
pouvoir encore te contre moi
c'est je le sais
mais je ne peux m'empêcher de le
je sais que

Refrain:

Jamais je n'aurais cru pouvoir autant
j'ai choisi de mon rêve d'enfant
jamais je n'aurais cru t'aimer autant
mais j'ai choisi de mon rêve d'enfant
mais j'..... simplement que tu comprends.

Approche de la chanson:

- Écoutez la chanson et complétez avec les mots convenables.
- Analysez les verbes (mode, temps, groupe).

- Donnez des homonymes pour *voix, lit, nom*. Formez des phrases avec les homonymes trouvés.
- Dégagez le thème de la chanson et dites votre opinion.
- Quelle est l'atmosphère de la chanson ?
- Quel est votre genre de musique préféré ? Quels sont vos chanteurs français préférés ?

Bibliographie:

- Dragomir, M., *Clin d'œil sur la civilisation française*, Editura Motiv, Cluj-Napoca, 1996.
- Dragomir, M., *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001

Sitographie:

- https://www.youtube.com/watch?v=aU1MDP_LZco&list=RDaU1MDP_LZco&start_radio=1

Prof. Adochița Alina Rodica

Școala Gimnazială Nr.1 Iaslovăț, jud. Suceava

Metode interactive folosite în receptarea textului dramatic la gimnaziu

Receptarea unei opere dramatice presupune un proces de lectură diferit de cel specific textelor epice sau lirice. Caracterul dialogat al textului, prezența indicațiilor scenice și orientarea spre reprezentarea scenică solicită cititorului competențe multiple, care depășesc simpla identificare a informațiilor explicite. Elevul trebuie să reconstituie imaginar spectacolul, să interpreteze intențiile personajelor, să anticipeze evoluția conflictului și să atribuie semnificații elementelor nonverbale sugerate de autor.

Spre deosebire de roman sau de nuvelă, unde naratorul mediază relația dintre cititor și universul ficțional, textul dramatic elimină această instanță și lasă personajele să se definească prin propriul discurs și prin propriile acțiuni. În consecință, elevul este obligat să interpreteze dialogul în mod activ, identificând nu doar ceea ce personajele spun, ci și ceea ce ascund, evită sau sugerează indirect.

O altă particularitate a receptării textului dramatic este caracterul său dublu: text destinat lecturii și, simultan, text destinat reprezentării scenice. Această dublă natură justifică utilizarea unor metode didactice care valorifică expresivitatea orală, mișcarea, colaborarea și interpretarea scenică. Atunci când elevii citesc pe roluri, dramatizează anumite secvențe sau reconstruiesc spațiul scenic, ei depășesc nivelul unei lecturi pasive și ajung să înțeleagă mecanismele interne ale construcției dramatice. În plus, receptarea textului dramatic contribuie la dezvoltarea unor competențe transversale importante: comunicarea eficientă, colaborarea, exprimarea creativă și empatia. Interpretarea unui personaj presupune asumarea unei perspective diferite, înțelegerea motivațiilor sale și adaptarea exprimării la contextul dramatic, ceea ce favorizează dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale.

Din perspectiva curriculumului actual, studiul textului dramatic nu urmărește memorarea unor informații despre genul dramatic, ci formarea unui cititor capabil să interpreteze, să argumenteze și să valorifice experiența lecturii în contexte diverse. În acest

sens, metodele interactive reprezintă nu doar o alternativă metodologică, ci o condiție necesară pentru transformarea elevului într-un participant activ la actul lecturii.

Ele oferă posibilitatea transformării procesului de învățare într-o experiență activă, în care elevii descoperă semnificațiile textului prin colaborare, interpretare și reflecție. Acest articol evidențiază rolul unor metode interactive – lectura pe roluri, dramatizarea, jocul de rol, metoda Cubului și Pălăriile gânditoare – în dezvoltarea competențelor de receptare a textului dramatic și în stimularea participării active a elevilor.

Transformările din educația contemporană au determinat o schimbare semnificativă a modului în care este conceput procesul de predare-învățare. Accentul nu mai cade exclusiv asupra transmiterii informațiilor, ci asupra dezvoltării competențelor și implicării active a elevilor în construirea propriilor cunoștințe. În acest context, metodele interactive ocupă un loc important în activitatea didactică, deoarece stimulează participarea, colaborarea și gândirea critică. În cadrul disciplinei Limba și literatura română, textul dramatic ridică provocări specifice. De aceea metodele interactive facilitează apropierea elevilor de acest gen literar prin implicarea lor directă în procesul de interpretare.

Una dintre cele mai eficiente metode este **lectura pe roluri**. Aceasta presupune distribuirea personajelor și citirea dialogului cu respectarea intonației, ritmului și expresivității specifice fiecărui personaj. Elevii sunt determinați să înțeleagă motivațiile personajelor înainte de a le interpreta, ceea ce conduce la o receptare mai profundă a textului. Lectura pe roluri dezvoltă exprimarea orală, atenția și capacitatea de colaborare, fiind totodată o etapă pregătitoare pentru activități mai complexe. O continuare firească a acestei metode este **dramatizarea**. Prin dramatizare, textul este transpus într-o reprezentare scenică, iar elevii devin actori ai propriei învățări. Ei își asumă roluri, stabilesc poziționarea în spațiu, utilizează elemente de comunicare verbală și nonverbală și colaborează pentru realizarea unei interpretări coerente. Activitatea dezvoltă creativitatea, empatia și încrederea în sine, oferind elevilor posibilitatea de a înțelege textul din interiorul acțiunii dramatice.

La fel de valoroasă este **metoda jocului de rol**, care permite explorarea unor situații inspirate de text fără a urmări fidel scenariul original. Profesorul poate propune elevilor să imagineze continuarea unei scene, să modifice comportamentul unui personaj sau să prezinte conflictul din perspectiva altui participant la acțiune. Acest tip de activitate stimulează imaginația și dezvoltă gândirea critică, deoarece elevii sunt nevoiți să argumenteze deciziile personajelor și să anticipeze consecințele acestora.

Între metodele moderne care pot fi integrate cu succes în studiul textului dramatic se numără și **metoda Cubului**. Cele șase fețe ale cubului corespund unor sarcini diferite: descrie, compară, analizează, asociază, aplică și argumentează. Aplicată asupra unui personaj sau asupra unei scene, metoda îi determină pe elevi să privească textul din perspective multiple. În locul unui răspuns unic, elevii formulează interpretări diverse, susținute prin argumente extrase din text. Astfel, activitatea contribuie la dezvoltarea flexibilității gândirii și a competențelor de argumentare.

O altă strategie eficientă este **metoda Pălăriilor gânditoare**. Fiecare pălărie simbolizează o modalitate diferită de analiză: obiectivă, afectivă, critică, optimistă, creativă sau organizatorică. În cadrul receptării textului dramatic, elevii pot analiza comportamentul personajelor din perspective diferite, înțelegând că aceeași situație poate genera interpretări multiple. Metoda dezvoltă toleranța față de opiniile celorlalți și capacitatea de a argumenta puncte de vedere diferite.

Eficiența acestor metode depinde în mare măsură de modul în care sunt integrate în demersul didactic. Profesorul are rolul de a selecta activitățile potrivite nivelului clasei, de a organiza colaborarea dintre elevi și de a crea un climat care să încurajeze exprimarea liberă a ideilor. Activitățile interactive nu urmăresc doar însușirea unor cunoștințe despre textul dramatic, ci și dezvoltarea competențelor de comunicare, cooperare și reflecție.

Experiența didactică arată că elevii răspund pozitiv atunci când sunt implicați activ în procesul de învățare. În loc să memoreze informații despre personaje sau despre structura textului dramatic, ei descoperă semnificațiile prin propriile observații și prin dialogul cu colegii. Acest mod de lucru conduce la o înțelegere mai profundă și la o motivație mai ridicată pentru studiul literaturii.

În concluzie, valorificarea metodelor interactive în receptarea textului dramatic contribuie la transformarea lecției într-un spațiu al dialogului și al descoperirii. Lectura pe roluri, dramatizarea, jocul de rol, metoda Cubului și Pălăriile gânditoare facilitează implicarea activă a elevilor și dezvoltă competențe esențiale pentru formarea cititorului contemporan. Prin utilizarea acestor strategii profesorul creează contexte autentice de învățare, în care literatura nu mai este percepută ca un obiect de studiu abstract, ci ca o experiență vie, capabilă să stimuleze creativitatea, comunicarea și gândirea critică.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Cucos, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Iucu, R. B. (2008). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom.

Prof. Plăpămaru Artemiza Simona
Colegiul de Industrie Alimentară „Elena Doamna”, Galați

Insuccesul școlar

Fiecare traiectorie școlară are o istorie unică ce poate fi povestită în moduri diferite, în funcție de punctul de vedere adoptat: al elevului, al părintelui, al profesorului. Interesul tuturor pentru performanțele elevilor nu este întâmplător. Notele școlare, statutul de „elev bun” sau „elev slab”, succesul sau insuccesul la examene influențează nemijlocit poziția elevului în familie și în grupul de prieteni, dar și prestigiul familiei, percepția socială a acesteia, calitatea educației în familie. Școala însăși este evaluată de comunitatea socială în funcție de notele obținute de elevii săi.

Succesul și insuccesul școlar nu sunt atemporale, ci sunt impuse de istoria socială. Succesul școlar constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului”, iar insuccesul se referă la rămânerea în urmă la învățătură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepantei dintre exigențe, posibilități, rezultate”.

Fazele pe care le parcurge insuccesul școlar:

- Faza premergătoare – caracterizată prin apariția primelor probleme în realizarea sarcinilor școlare, a primelor goluri în cunoștințele elevului, încetinirea ritmului în raport cu ceilalți elevi; în plan psihologic, impactul acestor dificultăți se exprimă în apariția primelor simptome ale nemulțumirii elevului în legătură cu școala, în lipsa interesului și a dorinței de a învăța.
- Faza de retrapaj propriu-zis – caracterizată prin acumularea de goluri mari în cunoștințele elevului și evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor;
- Faza eșecului școlar formal – care se exprimă în repetenție sau abandon școlar, cu consecințe negative atât în ceea ce privește dezvoltarea personalității, cât și integrarea socială și profesională.

Atunci când se vorbește de insuccesul școlar, apare și conceptul de inadaptare școlară. Inadaptarea școlară se referă atât la dificultățile de a îndeplini sarcinile școlare, cât și la eșecul de integrare în mediul școlar din care elevul face parte. Un elev este adaptat atunci

când reușește să aibă relații cu ceilalți elevi și un mod adecvat de a răspunde exigențelor școlare.

Dimensiunea subiectivă a insuccesului școlar

Aprecierea succesului/insuccesului școlar prin raportare la norme, la standardele de performanță stabilite de sistemul educațional face să se piardă din vedere dimensiunea umană a acestor fenomene. Profesorul este cel care constată, printr-o varietate de tehnici de evaluare, care sunt cunoștințele și competențele achiziționate de elev și emite o apreciere (note sau calificative) prin care decide destinul școlar al elevului.

Dimensiunea subiectivă a insuccesului școlar poate fi relevantă atunci când același rezultat școlar capătă semnificații diferite pentru profesor, pentru elev și pentru părinte. Dacă profesorul va aprecia o notă de 8 drept succes, elevul o poate considera eșec. În fixarea nivelului de aspirație, un rol important îl au atât autoaprecierea elevului cât și familia. În unele familii se fixează standarde foarte înalte privitoare la reușita școlară a copilului. Pot fi apreciate ca reușite numai notele de 9 și 10, iar tot ce se află sub aceste note să fie considerat insucces. Avem de-a face cu un insucces psihologic sau un fals insucces. Acesta se măsoară prin distanța dintre rezultatele așteptate și cele obținute.

Avem și situația inversă, în care există o nereușită obiectivă, reală, exprimată printr-o notă proastă, dar care să nu fie resimțită de elev ca insucces. Elevul care dorește doar promovarea la limită a clasei, va trăi un sentiment de succes de fiecare dată. Un rol important îl are interesul acordat de către familie instruirii școlare a copiilor. De obicei, părinții își proiectează în copii propriile lor ambiții, vise și dorințe nerealizate, fără să se gândească la ceea ce doresc și pot ei să facă. Standardele înalte ale părinților, referitoare la rezultatele elevului sunt resimțite de acesta ca o presiune, ceea ce poate dezvolta o teamă de eșec. Nevoia accentuată de succes generează teama de eșec, care induce blocajul forțelor psihice și apoi la insucces.

Factorii insuccesului școlar

Se disting trei categorii de factori ai insucceselor școlare:

- Factori determinați de caracteristicile anatomo-fiziologice ale elevului
- Factori determinați de condițiile pedagogice
- Factori determinați de familie și de mediul socio-cultural

Factorii individuali ai insuccesului școlar

Inteligența este unul dintre factorii individuali ce determină succesul sau insuccesul școlar. Ea devine factorul fundamental în cazul de deficiență mentală. Aceasta desemnează o reducere a capacităților psihice, fapt care determină dereglări ale mecanismelor de adaptare ale elevului la condițiile de mediu.

- IQ situat între 90 și 110 – normal
- IQ mai mare de 130 – inteligență superioară -supradotare
- IQ mai mic decât 70 – deficiență mentală

Aceasta este de patru tipuri:

- deficiență *mentală ușoară* - IQ situat între 55 și 70
- deficiență *mentală moderată* - IQ situat între 40 și 55
- deficiență *mentală severă* - IQ situat între 20 și 40
- deficiență *mentală profundă* - IQ situat sub 20

Când IQ-ul este situat între 70 și 80 este vorba de *inteligență de limită*.

În situația când insuccesul unui elev exprimă dezvoltarea sub limită a nivelului inteligenței, acesta trebuie orientat către școlile speciale.

Integrarea copiilor cu inteligență de limită este posibilă cu condiția diferențierii și individualizării curriculumului. Unii elevi rezolvă sarcinile școlare până la un anumit nivel de complexitate. Diagnosticarea inteligenței de limită este importantă deoarece există particularități comune cu deficiența mentală ușoară.

Educabilitatea cognitivă vizează ameliorarea eficienței intelectuale prin elaborarea unor metode de recuperare centrate pe elev, respectiv pe tipul de deficiență constatat.

Factorii familiali ai insuccesului școlar

Teoria handicapului socio-cultural susține că inegalitățile socio-culturale reprezintă cauza majoră a diferențierii traiectoriilor școlare. În situația în care se evaluează impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare ale elevului, se țin seama de parametrii: situația economică a familiei, nivelul cultural al părinților, stilul educațional familial, coeziunea familială. Situația economică instabilă, afectează traiectoria școlară a elevului. În toate țările se înregistrează abandonuri școlare. În țările sărace rata abandonului școlar este mai mare la nivelul învățământului primar.

Factorii de ordin școlar ai insuccesului

Succesul sau insuccesul școlar furnizează informații despre calitatea actului didactic și personalitatea profesorului.

În mediul școlar selectiv, elevul trebuie să se adapteze condițiilor oferite de școală, metodelor utilizate de profesor. Reușita elevului este condiționată de capacitatea de a se adapta unor condiții exterioare ce se impun. Mediul școlar adaptativ oferă condiții variate elevilor și permite exprimarea posibilităților fiecăruia.

Profesorul rămâne un factor important în determinarea rezultatelor școlare ale elevului. Ceea ce contează în abordarea situațiilor de insucces școlar este pregătirea de specialitate, dar mai ales pregătirea lui psihopedagogică. Importantă este și relația profesor-elev. Relația personalizată a profesorului cu elevul este o condiție a reușitei. Pentru elevii cu dificultăți școlare trebuie realizată o evaluare de progres, care să-l angajeze în competiția cu sine însăși. Este important ca elevul să fie informat în privința progresului făcut, pentru că aceasta conține multe elemente motivaționale.

Bibliografie

- Ausubel, D., Robinson, F., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Polirom, Iași, 2004

Profesor Pisarciuc Carmen,
Colegiul Național de Agricultură și Economie Tecuci

Economia circulară în agricultură – model de protejare a mediului înconjurător

Economia circulară reprezintă o modalitate sustenabilă și inovatoare de gestionare a proceselor economice, care vizează utilizarea eficientă a resurselor, reducerea deșeurilor și susținerea reutilizării, reciclării și regenerării materialelor. Spre deosebire de modelul economic liniar tradițional - bazat pe extragere, producție, consum și eliminare, economia circulară are ca scop crearea unui sistem închis, unde resursele sunt menținute în uz cât mai mult timp posibil. Economia liniară și economia circulară reprezintă două modele fundamentale de organizare a activității economice, fiecare având implicații diferite asupra utilizării resurselor, gestionării deșeurilor și sustenabilității economice și ecologice pe termen lung, diferențele dintre acestea fiind esențiale pentru înțelegerea tranziției globale către un sistem economic mai eficient și mai responsabil din punct de vedere ecologic.

Principalele concepte ale economiei circulare includ designul eco-eficient, reciclarea și reutilizarea, economia de servicii și consumul responsabil. Economia circulară poate fi definită ca un sistem economic regenerativ prin intenție și design. Aceasta presupune păstrarea valorii produselor, materialelor și resurselor cât mai mult timp posibil și minimizarea generării de deșeuri. Prin adoptarea acestui model, putem contribui la crearea unui sistem mai sustenabil și echitabil care să protejeze mediul și să asigure bunăstarea generațiilor viitoare, bazându-se pe principiile celor 3R: Reducere, Reutilizare și Reciclare. Scopul acesteia este de a aduce beneficii afacerilor, societății și mediului precum și a obține o producție optimă prin utilizarea redusă a resurselor naturale, generând nepoluare, emisii și deșeuri minime prin aplicarea acestor principii.

O economie circulară reduce dependența de resurse și utilizarea acestora, inclusiv energia, controlând astfel costurile de producție, restrângând expunerea pe piață și limitând costurile rezultate din extragerea și generarea de resurse. De asemenea, conduce la introducerea unor metode economice viabile de reducere a poluării și separarea

materialelor deșeuri dăunătoare de cele reutilizabile. Dincolo de întreprinderile individuale, aceste beneficii se extind la sectoare industriale întregi sau chiar la economii naționale. Acest lucru ajută, la rândul său, la creșterea performanței generale a economiilor naționale și deschide noi piețe și locuri de muncă. La nivel internațional, economia circulară facilitează schimbul de bunuri peste granițe prin introducerea unor standarde pentru materiile prime secundare care anterior erau considerate deșeuri. Caracteristicile îmbunătățite ale produselor, cum ar fi durata de viață extinsă, capacitatea de reciclare și capacitatea de a fi întreținute, contribuie suplimentar la asigurarea faptului că produsele pot fi utilizate și vândute pe piața globală. Prin ajutarea depășirii barierelor comerciale internaționale în acest mod, economia circulară oferă noi posibilități prin care țările pot prospera.

Pe de altă parte, economia circulară propune și o abordare complet diferită ceea ce implică adoptarea unei practici economice care are drept scop menținerea materialelor și produselor în uz pentru cât mai mult timp posibil, minimizarea generării de deșeuri și reducerea consumului de resurse într-un circuit economic continuu, fiind pierderi semnificative de valoare.

Un alt aspect esențial prin care economia circulară depășește economia liniară este integrarea unor mecanisme de regenerare a ecosistemelor și utilizarea eficientă a resurselor mediului, dar care contribuie activ la refacerea capitalului natural prin diverse soluții, ceea ce înseamnă că acest model reduce impactul negativ asupra solurilor. În plus, economia circulară stimulează inovația tehnologică prin dezvoltarea unor materiale ecologice, a unor soluții de reciclare avansate și a unor tehnologii eficiente din punct de vedere energetic, în timp ce modelul economic liniar nu încurajează astfel de practici, fiind axat exclusiv pe obținerea de profit prin exploatarea intensivă a resurselor și producerea în masă, fără a ține cont de impactul pe termen lung asupra mediului și societății.

Prin adoptarea principiilor economiei circulare, se creează noi oportunități economice și locuri de muncă, deoarece acest model presupune dezvoltarea unor industrii bazate pe reutilizare, reciclare, recondiționare și partajare a bunurilor și serviciilor, ceea ce oferă avantaje economice semnificative atât pentru companii, cât și pentru consumatori, spre deosebire de economia liniară, care depinde de un model de consum accelerat și de o disponibilitate constantă a materiilor prime, aspect care devine din ce în ce mai dificil de susținut în contextul actual al schimbărilor climatice și al creșterii populației globale.

Economia circulară în agricultură reprezintă un model modern de producție care urmărește utilizarea eficientă a resurselor și reducerea la minimum a deșeurilor. Spre deosebire

de modelul tradițional liniar în agricultură, economia circulară promovează reutilizarea, reciclarea și valorificarea continuă a materiilor prime, astfel încât nimic să nu se piardă, iar impactul asupra mediului să fie redus.

Adoptarea economiei circulare în agricultură contribuie nu doar la protejarea mediului, ci și la creșterea rezilienței fermelor, reducerea costurilor de producție și dezvoltarea unei economii rurale durabile. Astfel, agricultura circulară devine un pilon important în tranziția către un sistem alimentar mai responsabil și mai eficient, capabil să răspundă provocărilor actuale legate de schimbările climatice și de utilizarea limitată a resurselor naturale.

În sectorul agricol, acest model devine din ce în ce mai relevant, având în vedere provocările asociate cu schimbările climatice, degradarea solurilor și necesitatea producerii de alimente într-un mod sustenabil pentru o populație în continuă creștere. Unul dintre principalele aspecte ale economiei circulare în agricultură constă în valorificarea deșeurilor organice, care, în loc să fie eliminate, pot fi transformate în resurse utile pentru producția agricolă, contribuind astfel la îmbunătățirea fertilității solului și reducerea dependenței de îngrășăminte chimice sintetice. Unele din cele mai importante direcții în agricultură sunt:

- compostarea resturilor vegetale și utilizarea acestora ca fertilizatori naturali reprezintă o metodă eficientă de menținere a calității solului, reducând, totodată, emisiile de gaze cu efect de seră care ar fi fost generate prin depozitarea acestor deșeuri în gropi de gunoi.

- biogazul obținut din fermentarea gunoierului de grajd sau a altor resturi organice poate fi utilizat ca sursă de energie regenerabilă, reducând dependența de combustibili fosili și contribuind la tranziția energetică sustenabilă.

- utilizarea tehnologiilor de agricultură de precizie pentru a optimiza consumul de resurse, cum ar fi apa și nutrienții, astfel încât să se reducă pierderile și să se maximizeze randamentele culturilor. De exemplu, prin implementarea senzorilor de umiditate a solului și a sistemelor de irigație inteligente, agricultorii pot ajusta cantitatea de apă utilizată în funcție de nevoile reale ale plantelor, evitând astfel risipa și prevenind degradarea solului prin salinizare sau eroziune. Utilizarea dronelor pentru monitorizarea stării culturilor poate contribui la aplicarea precisă a îngrășămintelor și pesticidelor, ceea ce reduce impactul negativ asupra biodiversității și minimizează poluarea apelor subterane.

Economia circulară în agricultură include și integrarea principiului simbiozei industriale, prin care deșeurile unei industrii devin materii prime pentru altă industrie, creând astfel un sistem interconectat și eficient din punct de vedere al resurselor.

Un aspect esențial al tranziției către o economie circulară în sectorul agricol îl constituie promovarea și adoptarea practicilor agroecologice, care pun accent pe regenerarea ecosistemelor și utilizarea sustenabilă a resurselor naturale. Agricultură ecologică, de exemplu, încurajează diversificarea culturilor, utilizarea metodelor naturale de combatere a dăunătorilor și menținerea echilibrului solului prin rotația culturilor și utilizarea îngrășămintelor organice. Un alt element deosebit de important în cadrul economiei circulare în agricultură este reducerea risipei alimentare, care implică atât măsuri de eficientizare a lanțului de aprovizionare, cât și soluții inovatoare pentru reutilizarea produselor alimentare nevândute sau considerate neconforme din punct de vedere estetic.

Implementarea acestui model al economiei circulare necesită colaborare între fermieri, industrie, guverne și consumatori, precum și adoptarea unor politici publice adecvate care să sprijine inovația și dezvoltarea unor practici agricole durabile și regenerabile. Economia circulară în sectorul agricol poate fi implementată printr-o serie de practici și tehnologii inovatoare care urmăresc reducerea risipei de resurse, re folosirea și reciclarea deșeurilor organice și optimizarea consumului de inputuri agricole, astfel încât să se creeze un sistem sustenabil și eficient din punct de vedere ecologic și economic.

Prin urmare, implementarea economiei circulare în sectorul agricol necesită adoptarea unor măsuri integrate care să includă valorificarea deșeurilor organice, utilizarea tehnologiilor avansate pentru eficientizarea consumului de resurse, dezvoltarea unor lanțuri valorice mai sustenabile și promovarea unor politici publice care să sprijine aceste inițiative, economia circulară fiind nu doar un concept teoretic, ci o realitate care poate aduce beneficii economice, sociale și de mediu.

Bibliografie

- Guvernul României. *Planul de Acțiune pentru Strategia Națională privind Economia Circulară*.
- Institutul Național de Statistică. *Anuarul Statistic al României* și publicațiile privind gestionarea deșeurilor, reciclarea și protecția mediului.
- Academia de Studii Economice din București. *Economie circulară în sectorul agroalimentar: Bune practici din Regatul Țărilor de Jos și România*. București, 2021.
- Ministerul Mediului, Apelor și Pădurilor. *Strategia Națională privind Economia Circulară*.

Prof. Diaconu Dorin-Sorin
Liceul Teoretic ‘‘C-tin Brâncoveanu’’, Dăbuleni, Dolj

Paint 3D. Elemente de interfață

Paint 3D este un editor grafic Microsoft introdus odată cu actualizarea majoră a sistemului de operare Windows 10.

Această nouă aplicație permite crearea sau modificarea graficii 2D și 3D sau chiar transformarea imaginilor 2D în imagini 3D. Potrivit acestei aplicații, un fișier grafic poate fi salvat într-un fișier cu extensiile: 3D: .glb, .fbx, .3mf sau 2D: .png, .jpg, .bmp, .gif, .tiff.

Paint 3D este un program de la Microsoft care include diferite unelte. Se pot folosi pensule, forme, text sau efecte pentru a crea o artă 2D, dar și alte instrumente pentru a crea o artă în 3D.

În acest program se pot crea obiecte 3D. Uneltele pe care le pune la dispoziție aplicația nu sunt deloc complicate și sunt suficiente pentru a te ajuta în crearea de imagini și obiecte 3D.

Aplicația include un set de modele 3D predefinite: bărbat, femeie, câine, pisică, șoarece și pește, dar se pot crea și alte modele.

De asemenea, în acest program se pot picta obiecte cu autocolante. Fiecare model și fiecare obiect 3D pe care îl creezi poate fi pictat cu autocolante. Autocolantele (ori stickers în engleză) sunt desene sau șabloane pe care le "lipești" de obiecte și le schimbi astfel complet înfățișarea. În acest caz, limita este doar imaginația ta.

Se poate adăuga text, dar și efecte 3D. Astfel, se poate scrie text în 2D ori în 3D, dar și câteva efecte de iluminare care pot să schimbe modul în care arată culorile pe desenele și creațiile tale cu ajutorul obiectelor 3D disponibile: cub, sferă, cilindru, capsulă, con.

Lansarea în execuție a aplicației se face astfel:

1. din meniul Start accesând: All Apps -> Paint 3D sau se apasă Start, apoi se tastează Paint 3D și se apasă Enter când s-a afișat sigla și numele programului.

2. din aplicația Paint, apăsându-se butonul Paint 3D din fila Home (Acasă).

Aplicația Paint 3D se deschide cu un ecran de start, de unde se poate alege:

- ❖ New (Nou) – crearea unui nou proiect.
- ❖ Open (Deschide) – deschiderea unui proiect existent.

- ❖ Paste (Lipește) – deschiderea unui proiect nou, în care se lipește ceea ce există anterior salvat în Clipboard.

Fereastra de interfață este formată din următoarele *elemente*:

1. Bara de titlu (Title bar);
2. Panglica (Ribbon)-conține meniuri și comenzi.
3. Bară cu comenzi- conține diferite comenzi, aici apare zona de panoramare a spațiului de lucru (pânza de desen);
4. Panoul unei file-conține comenzi, instrumente, galerii de diferite elemente vizuale specifice meniurilor din Panglică;

5. Pânza de desen (Canvas)-este spațiul pe care se desenează

Bara de titlu conține:

1. Numele fișierului aflat în lucru
2. Butoane pentru minimizarea/restaurarea/maximizarea ferestrei

Panglica (Ribbon) conține descrierea principalelor meniuri prezente pe panglica Paint 3D:

1. Menu (Meniu)-conține comenzile ce inițiază acțiuni asupra fișierului grafic realizat: creare, deschidere, inserare, salvare, export, partajare, tipărire, gestionarea opțiunilor. La selectarea acestei file se deschide o vizualizare nouă ilustrată în imaginea alăturată.
2. Grupul de meniuri (file) corespunzătoare operațiilor de realizare grafică. Apăsarea unui buton din meniu deschide în partea dreaptă a ecranului corpul filei cu comenzi, instrumente, galerii de diverse elemente grafice.
3. Grupul de comenzi specifice editării: Paste (Lipire), Undo (Renunțare), Redo (Refacere), dar și o comandă de înregistrare a operațiilor realizate într-un fișier video.
4. Buton care afișează sau ascunde textul scurt cu numele meniurilor.

Bară cu comenzi:

Principalele butoane sunt: **Selectare** (Select), **Decupare** (Crop), **Selecție inteligentă** (Magic select), **Vizualizare 3D** (3D view), **Ajustați zoomul** (Adjust the zoom), **Realizare captură de ecran** (Take screenshot).

Panoul unei file: sunt afișate, pentru fiecare buton din grupul de meniuri, instrumentele, formele sau galeriile de obiecte și opțiunile de setare specifice.

Grupul de meniuri (file) corespunzătoare operațiilor de realizare grafică sunt:

- **Brushes** (Pensule)-conține galerii de tipuri de pensule și culori, efecte, potențiometre de ajustare a opacității și grosimii tușei de desenare.
- **2D Shapes** (Forme 2D)-conține instrumente grafice, linii și forme 2D.

- **3D Shapes** (Forme 3D)-conține galerii de modele și forme 3D, culori, efecte. Există posibilitatea de a importa diferite modele din comunitatea Remix 3D.
- **Stickers** (Abțibilduri)-conține o paletă de imagini (abțibilduri) și texturi care se pot aplica pe obiectele grafice. De asemenea, există posibilitatea de a importa un abțibild realizat de tine.
- **Text** (Text)-conține comenzi necesare scrierii de text în 2D și 3D. De aici se pot controla caracteristicile scrisului (tip de font, dimensiune, aliniere, îngroșare, aplecare, subliniere).
- **Effects** (Efecte)-conține o galerie de efecte care se pot aplica imaginilor desenate. Efectele pot fi filtre aplicate peste imagine sau iluminare din diferite părți.

Pânza de desen (Canva):conține comenzile necesare configurării pânzei de lucru: alegerea opțiunii dacă este vizibilă sau nu, configurarea dimensiunii, rotirea sa în diferite direcții.

Remix 3D de aici se accesează comunitatea Remix 3D. Aceasta este constituită din toate persoanele care pun la dispoziția celorlalți propriile modele 3D. Orice model 3D prezentat în cadrul comunității poate fi descărcat și folosit în propria lucrare.

Aplicația Paint 3D este oferă maselor de utilizatori posibilitatea de a crea rapid conținut 3D. Există și alte aplicații similare pe internet, dar este prima dată când există o astfel de aplicație preinstalată în Windows.

Acest program dezvoltă creativitatea, imaginația și simțul culorii, multe desene și animații amuzante pot deveni mai complexe.

Bibliografie:

- Giurgiulescu, Mihaela, Giurgiulescu, V.,B., (2023), *Manual de Informatica si TIC*, Editura ArtKlett
- <https://tehnoinfotic.weebly.com/paint-3d.html>
- WWW.didactic.ro
- www.scribd.com
- www.competentedigitale.ro

Prof. Diaconu Dorin-Sorin

Liceul Teoretic ‘‘C-tin Brâncoveanu’’, Dăbuleni, Dolj

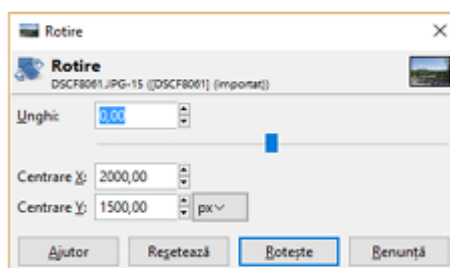
Prelucrarea imaginii în GIMP

Decuparea unei imagini se realizează atunci când se dorește eliminarea unor elemente nedorite din aceasta sau când este necesară preluarea unor detalii ce urmează a fi folosite ulterior.

Pentru realizarea acestei operații se folosesc opțiunile **Transform Tools** (Instrumente de transformare) + **Crop** (Decupare) din meniul **Tools** (Instrumente) sau **iconița din Toolbox** (Trusă de instrumente).

După selectarea zonei de decupare, pentru confirmarea decupării, se apasă tasta **Enter** în interiorul selecției.

Pentru **rotirea unei imagini** este necesară activarea instrumentului **Rotate** (Rotire) a unei imagini sau a unui strat al acesteia, folosindu-se opțiunile **Transform tools** (Instrumente de transformare) + **Rotate** (Rotire) din meniul **Tools** (Instrumente) sau **iconița din Toolbox** (Trusă de instrumente). În caseta de dialog **Rotate** (Rotire) se stabilesc axele de rotație și unghiul.

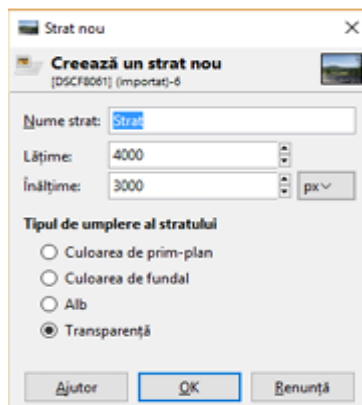


Pentru **oglundirea unei imagini** se utilizează instrumentul **Flip** (Întoarcere) a unei imagini și se folosesc opțiunile **Transform tools** (Instrumente de transformare) + **Flip** (Întoarcere) din meniul **Tools** (Instrumente) sau **iconița din Toolbox** (Trusă de instrumente).

Layer-ele sunt elemente ale unei imagini, suprapuse „în straturi” unele peste altele, ce pot fi utilizate individual.

Pentru crearea unui **Layer** (Strat) se alege opțiunea **New Layer** (Strat nou) din meniul **Layer** (Strat). Se va deschide caseta de dialog **New Layer** (Strat nou) unde se pot selecta proprietățile stratului creat.

Selectarea unui strat creat se realizează prin alegerea opțiunilor **Dockable Dialogs** (Dialoguri andocabile) + **Layers** (Straturi) din meniul Windows (Ferestre).



Fiecare strat dintr-o imagine are o serie de proprietăți, precum:

- **Name** (Nume) reprezintă numele stratului alocat de aplicație sau de utilizator;
- **Opacity** (Opacitate) reprezintă gradul de vizibilitate al culorilor, aflat între 0 (transparent/complet vizibil) și 100 (opac/complet invizibil).
- **Blending** (Mod de amestecare) reprezintă modul de îmbinare a straturilor. Gimp oferă 21 de tipuri de amestecare, disponibile într-o listă.
- **Lock** (Blocare) oferă posibilități de blocare a pixelilor sau a canalului alfa pentru un strat; un strat blocat nu poate fi modificat.

În cazul în care este necesară modificarea ordinii unor straturi se alege opțiunea **Stack** (Stivă) din meniul **Layer** (Strat). Se la deschide o listă derulantă de unde se poate alege opțiunea dorită:

- **Layer to Top** (Ridică stratul sus de tot, pe prima poziție);
- **Layer to Bottom** (Coboară stratul jos de tot, pe ultima poziție);
- **Reverse Layer Order** (Inversează ordinea straturilor);
- **Select Top Layer** (Selectează stratul de sus, primul strat);
- **Select Bottom Layer** (Selectează stratul de jos, ultimul strat);
- **Select Previous Layer** (Selectează stratul precedent, deasupra stratului selectat);
- **Select Next Layer** (Selectează stratul următor, sub stratul selectat);

- **Raise Layer** (Ridică stratul deasupra celui de dinainte);
- **Lower Layer** (Coboară stratul sub cel de după).

Dacă este necesară unirea a două sau mai multe straturi într-unul singur, se vor îmbina straturile vizibile cu ajutorul opțiunii **Merge Visible Layers** (Combină straturile vizibile) din meniul **Image** (Imagine).

În cazul în care se dorește salvarea imaginii într-un format ce nu suportă transparență este necesară comanda de aplatizare a straturilor care îmbină toate straturile într-unul singur, fără transparență. Această comandă se realizează cu ajutorul opțiunii **Flatten Image** (Aplatizează imaginea) din meniul **Image** (Imagine). La final imaginea va arăta la fel, dar toate elementele imaginii sunt într-un singur strat fără transparență.

Pentru redimensionarea stratului și conținutului este necesară scalarea acestuia, operație realizată cu ajutorul opțiunii **Scale Layer** (Scalează stratul) din meniul **Layer** (Strat).

Pentru rotirea unui strat se folosește opțiunea **Transform** (Transformare) din meniul **Layer** (Strat), urmată de tipul de rotire dorit.

Rasterizarea textului în Gimp se realizează apelând succesiv comenzile: click pe butonul din **Toolbox** (Trusă de Instrumente) pentru introducerea textului, click dreapta pe stratul ce conține text din bara **Layers** (Straturi) + opțiunea **Discard Text Information** (Aruncă informațiile de text).

Copierea unui strat în vederea utilizării în altă imagine se face apelând succesiv opțiunile **Copy** (Copiază) din meniul **Edit** (Editare) + Paste as (Lipește ca) + **New Layer** (Strat nou).

Mutarea unui strat se realizează cu ajutorul opțiunilor **Transform tools** (Instrumente de transformare) + **Move** (Mutare) din meniul **Tools** (Instrumente).

Bibliografie:

- Dulu, Ana (2020), *Utilizarea calculatorului in 7 module (ECDL complet)*, Andreco Educational Grup, București
- Tudor, S., Huțanu, V. (2006), *Crearea și programarea paginilor Web*, Editura L&S
- Giurgiulescu, Mihaela, Giurgiulescu, V., B., (2023), *Manual de Informatica si TIC*, Editura ArtKlett
- <https://tehnoinfotoc.weebly.com/paint-3d.html>
- www.competentedigitale.ro
- www.scribd.com

Prof. Diaconu Dorin-Sorin

Liceul Teoretic ‘‘C-tin Brâncoveanu’’, Dăbuleni, Dolj

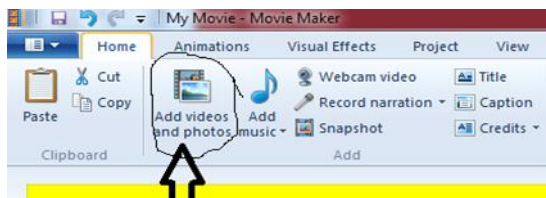
Windows Live Movie Maker

Windows Live Movie Maker este o aplicație folosită pentru a edita filme sau pentru a crea noi clipuri. În Movie Maker se poate lucra cu imagini, muzica și filme.

Importul fotografiilor (imaginilor), filmelor

Pentru a importa fotografii sau filme:

-Se acceseaza Meniul HOME opțiunea Add videos and photos



Adaugarea coloanei sonore (muzică):

Pentru a adăuga muzică:

- 1.Pe meniul HOME, se face clic pe Add music (Adăugare muzică)
- 2.Se dă click pe fișierul de muzică pe care se dorește a fi utilizată, apoi se dă click pe Open (Deschidere).



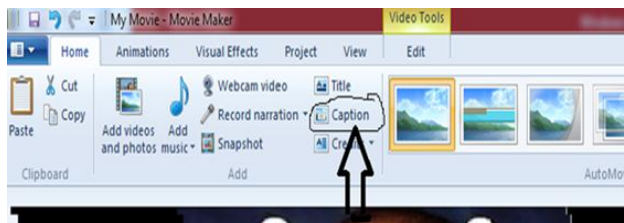
Pentru a adauga un titlu clipului realizat de noi:

-Din meniul HOME, se selectează Title

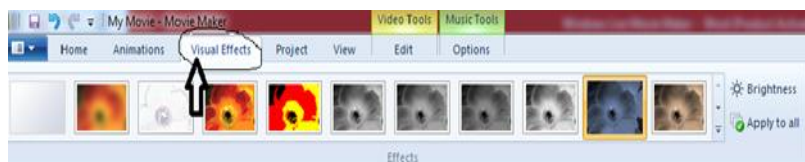


Pentru a edita text peste o imagine (fotografie), :

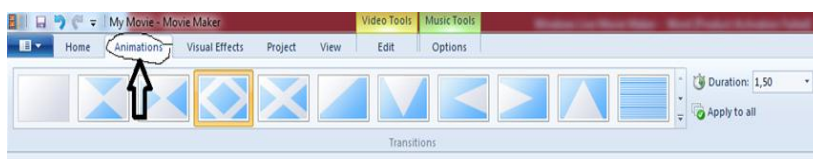
- se selectează imaginea
- din meniul HOME, se selectează Caption

**Adaugarea efectelor speciale**

- Se pot adauga efecte pe fotografii- din meniul Visual Effects



- Se pot adaugă animații din meniul Animations; se selectează animația dorită

**Pentru a face muzica să apară și să dispară gradual**

- 1.Se apasă click pe melodia care se dorește să apară și/sau să dispară gradual.
- 2.Sub Music Tools (Instrumente muzică), pe fila Options (Opțiuni), în grupul Audio, se efectuează una sau ambele operațiuni de mai jos:

- Pentru ca muzica să apară gradual, se dă click pe lista Fade in (Apariție graduală), apoi pe viteza cu care muzica urmează să apară gradual.
- Pentru ca muzica să dispară gradual, se dă click pe lista Fade out (Dispariție graduală), apoi pe viteza cu care muzica urmează să dispară gradual.

Pentru a modifica punctul de început și de sfârșit al muzicii

- 1.Se apasă click pe muzică.
- 2.Se glisează indicatorul de redare pe rezumat până în punctul din fișier unde se dorește să înceapă sau să se oprească redarea în film. Apoi se alege una dintre următoarele variante:

- Pentru a seta un nou punct de început pentru ca muzica să înceapă să se redea în punctul curent, sub Instrumente muzică, pe fila Options (Opțiuni), în grupul Editare, se dă click pe Setare punct de început.
- Pentru a seta un nou punct de sfârșit pentru ca muzica să se oprească din redare în punctul curent, sub Instrumente muzică, pe fila Opțiuni, în grupul Editare, se dă click pe Setare punct de sfârșit.

Pentru a modifica volumul audio al unui element muzical

1. Se dă click pe muzică.

2. Sub Instrumente muzică, pe fila Opțiuni, în grupul Audio, se dă click pe Volum muzică, apoi mutați cursorul la stânga pentru a reduce volumul sau la dreapta, pentru a-l mări.

Pentru a modifica volumul audio dintr-un videoclip

1. Se dă click pe videoclip.

2. Sub Instrumente video, pe fila Editare, în grupul Audio, se dă click pe Volum video, apoi se mută cursorul la stânga pentru a scădea volumul sau la dreapta, pentru a-l mări.

Bibliografie:

- Florea A., Săcuiu, S., E., (2024), *Manual de Informatica si TIC pentru gimnaziu*, Editura EDP 2024
- Dulu, Ana (2010), *Utilizarea calculatorului in 7 module (ECDL complet)*, Edit. Andreco Education Group, București 2010
- WWW.didactic.ro
- www.scribd.com
- www.competentedigitale.ro

Prof. dr. Diaconu Luminița
Liceul Teoretic ‘‘C-tin Brâncoveanu’’, Dăbuleni, Dolj

Avalanșele de zăpadă-definire, caracterizare

Avalanșele de zăpadă reprezintă o masă de zăpadă care se deplasează gravitațional, prin alunecare sau rostogolire, cu viteză foarte mare care antrenează în drumul lor bolovani, pietre mari, arbori ruți sau dezrădăcinați sau alte obiecte în cale, mărindu-și treptat viteza, volumul, greutatea și declanșând un zgomot asurzitor (Stoenescu, 1951, 1956; Topor, 1957, Grecu, 1997, 2004, Bogdan, Niculescu, 1999, Bogdan, 2003).

Avalanșele se formează pe versanții de sub munte, unde zăpada spulberată de vântul dominant se depune la adăpost, formând cornișe, care înaintează pe peretele opus direcției din care bate vântul.

Producerea avalanșelor constă în două etape: *o etapă premergătoare* și *o etapă de desprindere și evoluție*.

Etapă premergătoare constă într-un cumul de cauze, care, atunci când depășesc pragurile de rezistență și de stabilitate a echilibrului de susținere, contribuie la declanșarea avalanșelor. Acestea pot fi naturale sau antropice:

- **caracteristicile fizice ale startului de zăpadă:** structura internă, porozitate, densitate, rezistență, coeziune, grosime, umiditate, vechime sau vârsta zăpezii etc.
- **cauze meteorologice (caracteristice timpului):** frecvența și intensitatea ninsorilor, caracterul depunerii stratului de zăpadă, formarea cornișelor pe crestele alpine, advecțiile de aer cald și rece, insolația, temperatura, vântul, caracterul topirii stratului de zăpadă. Succesiunea ciclurilor gelive
- **cauze geomorfologice:** constau în caracteristicile reliefului (altitudinea, panta și profilul pantei, expoziția, microrelieful, prezența torenților, a vechilor culoare de avalanșe, rugozitatea patului de alunecare)
- **cauze geofizice:** cutremurele de pământ, care se produc mai rar, dar sunt posibile

- **cauze biogeografice:** caracteristicile covorului vegetal (pășuni, arbuști pitici, pădure) care pot frâna sau accelera deplasarea zăpezii pe versant, gradul de împădurire și altitudinea la care se situează limita superioară a pădurii
- **cauze antropice:** tăierea jnepenișurilor, despădurirea și coborârea limitei superioare a pădurii, tăierea unor culoare de vegetație pentru liniile de înaltă tensiune, pentru transportul buștenilor, constituirea unor drumuri forestiere, netezirea pantelor pentru sporturile de iarnă
- **alte cauze:** zgomotele provocate de rostogolirea unei pietre sau stânci, trecerea unui turist sau a unui grup de turiști, strigățul turiștilor, șuieratul trenului, zgomotul unui avion cu reacție sau elicopter, fuga și zgomotul unei căprioare, vibrațiile aerului etc.

Etapă de desprindere și evoluție poate avea loc în orice moment din zi și din noapte, dacă se întrunesc condițiile necesare de rupere a stratului de zăpadă, care este supus gravitației.

Avalanșele se pot forma atât pe timp cu cer senin, cât și pe timp cu cer acoperit, dar la anumite ore din zi, în raport cu expoziția versanților și înălțimea Soarelui deasupra orizontului.

Avalanșele formate în timpul nopții au loc după zile însorite, când zăpada se topește și apoi îngheață noaptea. Apa își mărește volumul prin înghețarea straturilor de zăpadă, ceea ce provoacă modificarea tensiunilor interioare, dezechilibrarea stratului de zăpadă, mutarea centrului de greutate în sus și desprinderea acesteia la cel mai mic impact produs supra ei. La acestea se adaugă golurile de aer create sub stratul de zăpadă la contactul cu solul prin topire de jos în sus, ca o consecință a radiației efective a Pământului, formând o rețea torențială subnivală.

Avalanșele se pot forma pe parcursul sezonului bivernal: la începutul acestuia după ninsori proaspăt căzute, în plin sezon de iarnă, după perioade calde sau după ninsori proaspăt căzute, la sfârșitul acestuia când alternanța temperaturilor pozitive și negative este frecventă, iar ploile de primăvară înmoaie și tasează zăpada, ceea ce determină creșterea greutății și producerea dezechilibrului ei.

Odată produsă ruptura profundă a stratului de zăpadă, aceasta își începe evoluția pe versant, fie lent, pe fundul văilor, fie brusc, prin rostogolire, antrenând milioane de m³ de zăpadă.

Există numeroase **clasificări ale avalanșelor** după diferite criterii (Topor, 1957, Bogda, Niculescu, 1999, Ciulache, Ionac, 1995, Grecu, 1997-a, Chardon, 1996, Voiculescu, 2002).

Topor (1957) a stabilit o clasificare a **tipurilor de avalanșe**, în raport cu structura microfizică a stratului de zăpadă și cu acele condiții genetice și meteorologice în care evoluează:

- **avalanșe de ninsoare prăfoasă sau areina sau staublawine sau avalanșe afânate**

Sunt cele mai frecvente, fiind posibile în timpul ninsorilor abundente. Sunt alcătuite din cristale de gheață, care se depun peste straturile mai vechi de zăpadă, cu pante cu înclinare de 25-35°. Deoarece cristalele nu sunt legate între ele, zăpada se prăbușește ca o pulbere fină. În timpul producerii, mii de tone de zăpadă prăfuită amestecată cu roci, smulg arborii, distrug pădurile, răstoarnă cabanele, distrug totul în cale.

Este cel mai periculos tip de avalanșă, atât prin efectele produse, cât și prin modul brusc de declanșare, fiind greu de prevăzut locul și momentul producerii

- **avalanșe de fund sau copacte**, numite și **avalanșe de primăvara** sau **Grundlawünen**

Sunt frecvente în perioadele calde de iarnă sau spre sfârșitul iernii și primăvara când începe topirea zăpezii concomitent, de jos în sus și de sus în jos. Zăpada se umezește, se desprinde de sol, devine grea și antrenează plăci enorme, care alunecă în bloc, făcând un zgomot puternic. Zăpada este umedă și de aceea turistul prins sub ea este pierdut. Acestea sunt mai ușor de prevăzut decât precedentele.

- **avalanșe în plăci sau în scânduri de zăpadă**

Se formează pe terenurile cu înclinare mică, folosite în practicarea schiurilor. Sunt formate din straturi de zăpadă suprapuse pe versant ca niște scânduri. Primul strat de zăpadă este lipit de sol, înghețat, peste care se depune un nou strat de zăpadă grăunțoasă, fără aderență între cristale. Ulterior, un alt strat de zăpadă de măzăriche moale formează o altă scândură. Prin tasare, zăpada se rupe sub propria greutate, alunecând pe stratul grăunțos, cu zgomot puternic, ceea ce îi atenționează pe turiști să se retragă.

- **avalanșe în bulgari de zăpadă** sau **avalanșe de cataractă**

Sunt prezente primăvara sau vara, fiind specifice pentru galeriile cu pereții abrupti sau cu hornuri pe pereții cărora sunt numeroase plafoane pe care se depozitează zăpada. Primăvara, la dezgheț, blocurile de gheață alunecă de pe o platformă pe alta, sfărâmându-se în bulgări care cad în prăpăstii până la piciorul muntelui.

- **avalanșe de cornișe sau balcoane**

Se produc atât iarna, din cauza zăpezii depuse pe cornișa de gheață, care se rupe, dar și primăvara, când începe procesul de încălzire și cornița sau balconul începe să se topească și se rupe, prăbușindu-se cu zgomot în abisul văii.

Bibliografie:

- Stoenescu, Șt., M. (1951), *Clima Bucegilor*, Memorii și studii, **IV**, I, IMC, Edit.Tehnică., București, 222 p.
- Stoenescu, Șt., M. (1956), *Condițiile meteorologice favorabile formării avalanșelor*, MHGA, **I**, I, pp.51-54 p.
- Topor, N. (1957) *Meteorologie turistică*, Edit. CERES, București, 153p.
- Grecu, Florina (1997-b), *Gheață și ghețari*, Edit. Tehnică, București, 228p
- Grecu, Florina (2004 și 2006), *hazarde și riscuri naturale*, Edit. Universitară, București, 166 p. și 222p.
- Bogdan, Octavia, Niculescu, Elena (1999), *Riscurile climatice din România*, Acad. Română, Inst. Geogr.Tipar Segra Internațional, București , 280p
- Bogda, Octavia (2003-a), *Probleme de climatologie turistică*, Sinteze de geografie generală și regională, Fac.Geogr.Turism, Sibiu, Edit. „Lucian Blaga”, pp 306-341.

Prof. dr. Diaconu Luminița
Liceul Teoretic ‘‘C-tin Brâncoveanu’’, Dăbuleni, Dolj

Brizele marine-definire, caracterizare

Vânturile locale se produc ca urmare a influenței generale a atmosferei, a condițiilor fizico-geografice, dar și a contrastelor termo-barice.

După geneză, se pot clasifica astfel:

- ❖ Vânturi locale generate de contrastul termo-baric
- ❖ Vânturi locale desprinse din circulația generală a atmosferei și influențate de un baraj orografic
- ❖ Vânturi locale desprinse din circulația generală a atmosferei fără a fi influențate de un baraj orografic

Vânturile locale generate de contrastul termo-baric sunt vânturi cu periodicitate zilnică, care iau naștere ca urmare a succesiunii regulate a proceselor de încălzire și de răcire, care se produc în 24 ore sau numai în timpul zilei, ca urmare a diferențelor de temperatură și presiune între diferite tipuri de suprafețe active.

Vânturile locale generate de contrastul termo-baric sunt:

- Brizele marine
- Brizele lacustre
- Brizele de pădure
- Brizele urbane
- Brizele montane

Brizele marine se dezvoltă în zona litorală, pe timp senin, datorită contrastelor termo-barice dintre uscatul continental și apa mării.

Diferențele de încălzire și de răcire se produc ca urmare a *caracteristicilor fizice ale celor două tipuri de suprafețe active*, total opuse. Astfel, căldura specifică mică și conductivitatea calorică mare proprii suprafețelor de uscat determină procese de încălzire și de răcire rapide, dar și transmiterea căldurii și răcelii în sol și în aer la fel de rapid. Căldura specifică mare și

conductivitatea calorică mică specifică apei marine determină procese întârziate de încălzire și de răcire a apei, atât la suprafața ei, cât și în apa și în aerul de deasupra.

Procese convective sunt inversate. Acestea se produc **ziua** pe uscat, când solul și aerul se încălzesc foarte mult și noaptea pe mare, când apa mării cedează căldura acumulată în timpul zilei.

Procesele de răcire sunt rapide **noaptea** pe uscat și lente pe mare.

Diferența de încălzire dintre uscat și apa mării din timpul zilei se mai datorează și proceselor de evaporație de pe suprafața apei, care au loc cu un consum de căldură, fapt ce menține relativ scăzută temperatura la nivelul apei mării.

Aceste caracteristici explică periodicitatea ritmică a brizelor, precum și modificarea direcției lor. **Ziua** bat dinspre marea mai rece și cu presiunea aerului mai mare spre uscatul mai cald, unde presiunea este mai mică, iar **noaptea** invers, dinspre uscatul care se răcește mai repede, cu presiune mai mare, spre marea care este mai caldă, cu presiune atmosferică mai mică.

Analizând izobarele în câmpul de curenți generați de sistemul de brize marine se observă modul de distribuție al presiunii: **ziua**, acestea sunt mai apropiate de mare, unde presiunea este mai mare și mai distanțate pe uscat, unde aerul rarefiat exercită o presiune mai mică, iar **noaptea** situația este inversă.

Sistemul curenților de aer care contribuie la formarea brizei acționează atât în plan orizontal, cât și în plan vertical. **Ziua**, deasupra mării, aerul se comprimă, fapt ce determină curenți de aer descendenți, în timp ce pe uscat aerul se dilată, sub influența curenților de convecție, formând curenți ascendenți, care înalță în atmosferă aerul cald. Prin răcire, devine mai greu și tinde să ia locul aerului mai rece de deasupra mării, care este dirijat spre uscatul mai cald.

În consecință, **ziua**, deplasarea pe orizontală la nivelul suprafeței terestre a curenților de aer, conform gradientului baric orientat dispre mare spre uscat se numește **briza de mare** sau **briza de zi**. Circuitul curenților de aer se încheie în altitudine, unde aceștia sunt orientați invers brizei de zi, dispre uscat spre mare, ceea ce formează **antibrizele**.

Noaptea, gradientul baric orizontal se orientează la nivelul suprafeței terestre în sens invers, de la uscatul care s-a răcit prin radiație nocturnă, spre marea care este mai caldă datorită rolului de rezervor termic, fapt ce determină **briza de uscat** sau **briza de noapte**. În altitudine, curenții de aer sunt orientați invers brizei de uscat, denumiți **antibriză**.

Briza de mare sau de zi este întotdeauna mai intensă decât cea de uscat sau de noapte din cauza contrastului termic mult mai pronunțat noaptea.

În zona temperată, pe țărmurile mărilor continentale, briza de zi înaintază pe uscat până la 30-40 km, mai puțin decât în cazul oceanelor, ducând cu ea aerul umed și răcoros, încărcat cu aerosoli de pe mare și contribuind la modelarea temperaturii în regiunile limitrofe.

Pe țărmul românesc al Mării Negre, sistemul de curenți dezvoltăți de briza marină se resimt pe circa 25 km spre interiorul uscatului în sudul litoralului și pe circa 60 km pe litoralul nordic.

Cea mai mare influență se face resimțită în primii 5 km în interiorul uscatului, unde gradientii orizontali ai tuturor elementelor climatice înregistrează inflexiune pronunțată, după care panta de variație a curbei se reduce mult, ca în cazul temperaturii, a umezelii relative și a numărului de zile cu umezeală relativă $\geq 80\%$ la ora 14 din luna iulie (*Geografia României*, V, 2005).

Briza de noapte sau de uscat înaintază pe circa 10 km în largul mării.

Observațiile efectuate pe litoralul românesc al Mării Negre (O. Neacșa și colab., 1969) au arătat că, în cursul a 24 ore, pe timp senin și liniștit, mișcarea aerului suferă o rotire de 360° în sensul acelor de ceasornic, trecând prin sectorul brizei de zi, între orele 10-20 și prin sectorul brizei de noapte între orele 23 și 8. În intervalele 8-10 și 20-23 se realizează fazele de echilibru termic dintre apa și uscat, care corespunde cu schimbarea sensului circulației de briză.

Bibliografie:

- **Pop, Gh.**(1988), *Introducere în Meteorologie și Climatologie*, Edit. Șt și Enciclop., București, 343 p.
- **Bogdan, Octavia** (2009), *Bazele teoretice ale Meteorologiei*, Edit. Universității Lucian Blaga, Sibiu, 433p
- * * * (2005) *Geografia României*, V, Editura Academiei, București ;

Prof. dr. Diaconu Luminița

Liceul Teoretic ‘‘C-tin Brâncoveanu’’, Dăbuleni, Dolj

Fenomenele orajoase din atmosfera terestră

Fenomenele orajoase reprezintă un complex de *fenomene atmosferice* însoțite de *descărcări electrice luminoase*, care se produc fie între doi nori cu sarcini electrice diferite, fie între părți ale aceluiași nor cu sarcini electrice de sens contrar sau între un nor și suprafața terestră.

Fenomenele orajoase care se formează în *norii Cumulonimbus* au ca și caracteristici o instabilitate a aerului, o cantitate mare de vapori și dezvoltare în plan vertical (6-12 km) și în plan orizontal (10-25km).

Acești nori se produc vara deasupra uscatului, în cursul după-amiezilor călduroase și noaptea deasupra oceanelor, fiind determinați de convecția termică diurnă și nocturnă.

Norii Cumulonimbus sunt încărcăți cu ace de gheață, vapori de apă, fulgi de zăpadă, grindină, cu sarcini electrice pozitive și negative, care generează câmpuri electrice locale în nor și modifică câmpul electric al atmosferei.

În interiorul lor, sunt întâlniți curenți de aer ascendent, în partea anterioară a norului cu viteze de 15-20 m/s, dar și curenți de aer descendenți în partea posterioară.

Din cauza concentrației mari a câmpului electric în prezența acestor nori orajoși au loc *descărcări electrice (electrometeori)*.

Descărcările electrice sunt manifestări electrice ale atmosferei provocate de diferențele mari de potențial electric, vizibile sau audibile, având caracter discontinuu (fulgerul, tunetul) sau o oarecare continuitate (Focul Sf. Elm, Aurorele polare)

Există mai multe *forme de descărcări electrice*:

- **Focurile Sf. Elm:** reprezintă descărcări luminescente care se produc frecvent în timpul rafalelor

de vânt sau iarna în timpul viscolului pe crestele ascuțite ale paratrasnetelor, pe vârfurile copacilor, pe piscurile munților, din cauza ionizării puternice. Uneori scurgerea electricității se produce în jurul animalelor sau a oamenilor ca o aureolă luminescentă, de unde și denumirea de focul Sf. Elm.

- **Fulgerul:** reprezintă forma cea mai clasică a descărcărilor orajoase, când câmpul electric depășește 200 000-300 000 V/m

Există mai multe *tipuri de fulgere*:

- **Fulger linear:** este fulgerul format dintr-un canal de descărcare cu diametrul de 5-60 cm, cu

lungimi de 2-3 km, când descărcarea electrică are loc între nor și pământ sau de peste 20 km, când aceasta este cauzată de potențialul electric dintre nori. El apare sub forma unei dungi luminoase lineare, cu ramificații, având caracter discontinuu, producându-se la intervale mici de câteva milionimi de secundă.

- **Fulger plan sau difuz:** reprezintă o descărcare electrică de scurtă durată, care ocupă mai mult

partea superioară a norului. El este cauzat de descărcările lente provenite din picăturile de apă electrizate care intră în constituția norilor, luminând difuz partea lui superioară. El nu dispune de un canal de descărcare bine exprimat, fapt ce îl deosebește de fulgerul linear.

- **Fulger sferic sau globular:** se produce după descărcarea puternică a unui fulger linear sub forma

unor sfere luminoase sau globuri incandescente cu diametrul de 20-30 cm, iar în atmosfera liberă poate atinge câțiva metri și durează de la câteva fracțiuni de secundă, până la câteva zeci de minute, producând un bâzâit sau un șuierat și uneori explozii puternice prin expansiunea gazelor comprimate în interiorul acestuia (L.T.Matveev, 1964).

Legat de formarea fulgerului globular, există *două ipoteze*: una presupune că fulgerul este alcătuit din anumite substanțe, care sub acțiunea forțelor electrice se adună într-un ghem, iar alta consideră că fulgerul este un vârtej de gaze care se menține sub acțiunea forțelor de tensiune superficială, în interiorul căruia se produc reacții chimice, ce mențin temperatura ridicată.

- **Fulger sub formă de mărgelă, boabe, mătăanii:** este un fulger globular de mici proporții care

face trecerea de la fulgerul linear, la cel globular, fiind format dintr-o succesiune de sfere mici, care se produce mai rar. Ele sunt dispuse de-a lungul canalului de descărcare a fulgerului linear, distanța fiind de circa 1m, iar diametrul lor atinge câțiva centimetri.

Indiferent de forma fulgerului, mecanismul genezei lui rămâne același: existența unei descărcări electrice inițiale slabe, care înaintează lent și se ramifică în aerul slab ionizat cu rol de leader.

Descărcarea principală a fulgerului este formată dintr-o serie de predescărcări, care se succed în intervale foarte scurte de timp. Totalitatea acestora reprezintă fulgerul ca rezultat al unei descărcări progresive prin salturi, a cărei viteză este de circa 200km/s.

- **Trăznetul:** reprezintă descărcarea electrică între nori și Pământ, alcătuită din mai multe impulsuri, care se succed la intervale foarte mici.
- **Tunetul:** reprezintă zgomotul care însoțește descărcarea electrică, rezultat al acțiunilor mecanice

și calorice intense care au loc de-a lungul canalului fulgerului, unde temperatura atinge 10.000°C, iar presiunea aerului trece de la valori ridicate la valori coborâte, brusc, însoțite de zgomot puternic. Ele pot dura 30-40' la câmpie și mai multe în regiunile înalte și se aude după ce s-a văzut fulgerul (deoarece lumina se transmite cu viteza mai mare ca sunetul).

Fenomenele electrice ce au loc în atmosferă se mai numesc și **fenomene keraunice**.

Ionizarea aerului si electricitatea atmosferei prezintă o deosebită importanță pentru organismul

uman, atât a ionilor pozitivi, cât și negativi. Depășirea stadiului normal de ionizare influențează negativ viața.

Dacă aerul atmosferic conține multi **ioni pozitivi**, organismul uman pierde prin respirație un număr mare de ioni negativi, ceea ce face sa slăbească rezistența organismului față de microbi.

Pe timp noros si ploios, pe suprafața Pământului se aglomerează ionii pozitivi, care împiedică respirația și determină durerile reumatice și crizele de astm.

Ionii negativi restabilesc echilibrul în organismul uman și îi apără sănătatea. De aceea, tratamentul cu ioni negativi a dus la vindecarea multor boli.

- **Aurorele polare:** reprezintă fenomene electroluminoase, care se produc în regiunile celor doi

poli, în straturile înalte ale atmosferei, la înălțimi de 100-400 km, cu cea mai mare frecvență la 100-200 km. Uneori se pot produce și la numai 60 km înălțime sau la peste 1000 km înălțime.

De regula, aurorele polare apar la 3-4 ore după apusul Soarelui. Ele au o luminozitate și un colorit variabil, care se determină vizual și se exprimă în unități internaționale de intensitate I-IV.

Primele trei sunt în mod obișnuit necolorate și rar apar colorate galben-verzui, iar cele de intensitate IV prezintă nuanțe de verde, violet și rosu.

Aurorele polare prezintă forme variate de benzi, draperii sau raze:

- ✓ ***aurarele polare sub formă de luminiscență difuză*** sunt aurorele care se produc la începutul

noapții, în apropierea orizontului, având aspect verde-galbui sau aspectul unor pete albicioase caracteristice norilor luminați de lună.

- ✓ ***aurarele polare cu formă de arce sau panglici*** sunt mai frecvente. Aspectul de arc este clar

conturat și se sprijină cu capetele pe orizont, iar din forma cubata, larg deschisa spre cer, pornesc în sus benzi luminoase verzui sau roșiatice și portocalii. ***Arcele de cerc*** pot avea clipe de dispariție, pentru ca apoi să reapară, nemodificându-și conținutul.

În unele cazuri, locul arcelor de cerc este luat de ***draperii colorate galben-verzui, tivite cu roșu la partea inferioară*** sau ***de panglici cu aceleași culori***.

- ✓ ***aurarele cu structură radială*** sunt reprezentate printr-un sistem de raze, viu colorate și luminate, care pornesc dintr-un punct al bolții cerești peste tot cerul și mai rar de coroane luminiscente.

Producerea fenomenelor orajoase da naștere la variații ale elementelor climatice, intensitatea acestora depinzând de gradul de dezvoltare a fenomenului orajos.

Bibliografie:

- **Matveev, T.L** (1964), *Osnovî obşcei meteorologhii*, III, *Fizika atmosferî*, Ghidrometeoizdat, Leningrad
- **Pop, Gh.**(1988), *Introducere în Meteorologie și Climatologie*, Edit. Șt și Enciclop., București, 343 p.
- **Bogdan, Octavia** (2009), *Bazele teoretice ale Meteorologiei*, Edit. Universității Lucian Blaga, Sibiu, 433p.

Prof. dr. Carmen Feraru

Liceul Pedagogic „Ioan Popescu” – Bârlad

Ora de „Inițiere Vocală”

„Nu-l pot învăța să vorbească
pe cel care nu se străduiește să vorbească.”¹⁰

Confucius



Extrapolând această butadă a filosofului antic chinez, putem spune că este valabilă și în cazul Artei Vocale: nu poți învăța un copil să cante dacă el nu se străduiește, sau, nu se străduiește suficient.

Din păcate, am observat că în ultimii ani se înmulțesc cazurile când elevii nu mai învață cât ar trebui, și, adesea, se complac în atitudinea *dolce far niente*. Aici intervine rolul cadrului didactic, care se vede pus în situația de a gestiona situații atipice și de a apela la metode nu neapărat inovative, dar care să-l atragă pe elev, să-i capteze atenția, să-l determine să-și dezvolte competențele.

Trebuie precizat că la Liceul Pedagogic din Bârlad, la profilul Artistic *Muzică*, elevii de la toate cele 4 clase, au studiat până în acest an școlar 2025 - 2026, disciplina *Inițiere Vocală*, cu o oră pe săptămână, urmând ca din anul școlar 2026 – 2027, să studieze 3 ore/săptămână, doar o grupă de 8 elevi admiși în clasa a IX-a, la secția *Interpretare Vocală*, profilul *Canto clasic*, conform noilor planuri-cadru.

Fiind profil vocațional, elevii susțin la admiterea în clasa a IX-a, o probă practică în care interpretează în fața comisiei, un repertoriu propus anterior. Trebuie să precizăm că cei care au dat admitere la profilul *Muzică*, nu au avut ca materie anterioară de studiu disciplina *Inițiere Vocală*, așa cum se întâmplă în cazul celorlalte instrumente – pian, vioară, chitară, flaut, etc. De aceea, elevii admiși la această secție, pot proveni de la orice școală generală. Aceasta înseamnă că un mic procent dintre ei are cunoștințe muzicale teoretice avansate, ori acestea se situează la un nivel mediu sau elementar, chiar – depinzând de școala generală anterioară. Se cunoaște

¹⁰ Ciucă, Lydia, C.; Boeru, Constantin, I. - *op. cit.*, p. 27

situația că în școlile din mediul rural mai îndepărtate de orașe, profesorii de *Educație Muzicală* lipsesc, iar locul lor este suplinat de profesori cu alte specializări.



Ce calități ar trebui să posede elevul care studiază disciplina *Inițiere Vocală/Canto*? În primul rând, să aibă o voce frumoasă, cu un timbru plăcut, să intoneze corect, să fie dotat cu inteligență (nu doar muzicală), cu memorie, cu sensibilitate, simț ritmic, agilitate, să aibă dorința de progres și, nu în ultimul rând, echilibru psihologic.

Un aspect – deloc de neglijat, este că, odată admiși la profilul Artistic *Muzică*, nu toți elevii păstrează dorința de a asimila noi cunoștințe, de a se perfecționa.

Se știe că studiul cu vocea implică multă răbdare, perseverență, dăruire, iar rezultatele nu apar imediat. Acestea depind și de personalitatea profesorului și de metodele de învățământ pe care le aplică, cel mai des folosite fiind: explicația, conversația, exercițiul, demonstrația. Pentru a ajunge – chiar din timpul ciclului liceal – să interpreteze cu adevărat o partitură, pentru a transmite ceea ce și-a dorit compozitorul – întregul conținut ideatic – afectiv, nu este suficient ca elevul să cunoască notele muzicale împreună cu toate semnele întâlnite în partitură și să emită matematic acele sunete pe frecvențele corespunzătoare – este nevoie de mai mult! Aici intervine rolul profesorului: acesta trebuie să intuiască cu ce fel de caracter se confruntă, să-l „citească” cum se spune pe elev, și să-i propună spre interpretare partituri care să i se potrivească și care să nu-l depășească din punct de vedere al dificultății. Totodată, profesorul de *Canto* trebuie să-l îndrume pe elev spre anumite lecturi, să asculte și să vizioneze materiale referitoare la conținutul piesei respective – care să-l conducă, în final, spre o interpretare adecvată. De cealaltă parte, elevul trebuie să studieze acasă individual. Aici deschidem o paranteză mare cu observația: un procent destul de ridicat al elevilor nu (prea) studiază acasă sau vin fără partituri la oră! S-a instalat (pentru unii) o autosuficiență: studiul la clasă. Sigur, există explicații: elevii nu au un model, nu au un ideal, le lipsește perspectiva, se lasă „furați de val” (internet, platforme de socializare), provin din familii destrămate, etc.. Se naște firesc întrebarea: Ce este de făcut? Cu ce metode inovative poate interveni profesorul la clasă pentru a-i stimula pe elevi să (mai) studieze? Dacă ar fi să-l cităm pe poetul nostru național, am spune „toate-s vechi și nouă toate”. Personal, în primul rând, nu descurajez elevul, din contra, îl încurajez să studieze măcar 15 minute acasă, și să observe progresul realizat, începând chiar cu prima oră din clasa a IX-a. Pentru aceasta, le propun comparația cu ridicarea unei case: întâi construim fundația și apoi adăugăm pereți, ferestre, uși, și, la final, acoperișul.

În practică, concret, pentru a putea parcurge la nivel optim secvențele lecției de *Inițiere Vocală* (vocalize, un studiu, un lied sau o arie) le recomand elevilor și multe audiții muzicale clasice, corespunzător nivelului de pregătire. În acest scop, postez pe platforma Classroom pentru toți elevii de la clasa respectivă, sau individual, pentru anumiți elevi (în funcție de nivelul de pregătire al fiecăruia), link-uri de pe platforma You Tube – care înlocuiesc vechile audiții muzicale cu CD-uri sau DVD-uri.

Și la disciplina *Inițiere Vocală* urmărim dobândirea competențelor specifice și a celor generale și, cel mai adesea, operăm cu lecția mixtă, deoarece elevul este solicitat oră de oră să pună în practică deprinderile dobândite la lecțiile anterioare: respirația corectă, controlul aparatului fonator, poziția în cânt, expresia feței, deschiderea gurii, emisia vocalelor și consoanelor, dicția, frazarea muzicală. Totodată, pentru reușită și progres la ora de *Inițiere Vocală*, elevii trebuie să dobândească competențe și la celelalte materii specifice din curriculumul diferențiat: *TSD (Teorie – Solfegiu - Dicteu)*, *Armonie*, *Forme muzicale*, *Istoria Muzicii*, *Pian complementar*, *Al doilea instrument la alegere* și *Ansamblu coral*.

Pentru ultima verigă din triada predare – învățare - evaluare, urmărim anumite criterii pe care trebuie să le îndeplinească evoluția elevului la sfârșitul unui modul din anul școlar sau, după caz, interpretarea artistică a acestuia, într-un recital. Ce așteptări avem de la un elev, în general și de la elevul – solist, în particular? Pe primul plan ar fi expresivitatea, sensibilitatea, veridicitatea, intonarea corectă, pasiunea - care se bazează toate, pe stăpânirea partiturii.



Din practica ultimilor ani, am observat că manifestările artistice organizate sub titulatura „Zilele Liceului”, se bucură de apreciere, implicând deopotrivă, pe elevii cei mai talentați ai liceului, dar și pe cadrele didactice din catedră. Aceste audiții cu public se concretizează, de obicei, prin două spectacole muzicale diverse: pop-rock și clasic – acesta din urmă oferind genuri muzicale stilistic diferite. Ambele concerte atrag – ca public și susținători - și pe ceilalți elevi, pe care, în felul acesta îi stimulăm să evolueze din punct de vedere artistic și social.

Renumitul pedagog Constantin Cucoș afirma că „Educația este un act cultural care conduce la sporirea capitalului spiritual al umanității. Omenirea durează nu numai prin civilizație, prin dimensiunile materiale ale culturii, ci și prin formațiunile ei spirituale, prin idei,

prin năzuințe, prin credințe. A cultiva aceste valori în mod explicit, inclusiv prin școală, constituie o chestiune de continuitate și salvagardare spirituală.”¹¹

Ce idee putem desprinde, în final, din afirmațiile anterioare? Că odată cu această disciplină - inclusă în aria curriculară *Arte* - se educă și caracterul și se formează oameni frumoși, valoroși de care avem atâta nevoie!



(Imagini preluată de pe internet)¹²

BIBLIOGRAFIE:

1. Ciucă, Lydia Constanța; Ionescu Boeru, Constantin - *Citate și cugetări din lumea întreagă*. Editura Prietenii cărții, București, 1997
2. Cucos, Constantin – *Pedagogie*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Editura Polirom, 2014
3. Ghiațu, Roxana – *Etica profesiei didactice*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași. Iași - 2013
4. Munteanu, Gabriela – *Didactica Educației Muzicale*, Ediția a II-a. Editura Fundației România de Mâine, București, 2007
5. Pocinoc, Tatiana – *Tradiție și înnoire în interpretarea muzicală*. Editura ARTES, Iași, 2009
6. Severin, Adriana – *Metodica predării cântului*. Editura ARTES, Iași, 2000

¹¹ Cucos, Constantin – *op. cit.*, p. 27

¹² Wikipedia, the free encyclopedia - <https://ro.stockfresh.com/royalty-free-stock-photos/muzic%C4%83/2>

Prof. Godja Maria - Corina
Școala Gimnazială Săcel

Test de evaluare triunghiul dreptunghic

Timp de lucru: 50 de minute.

Se acordă 10 puncte din oficiu.

Subiectul I (40 puncte)

Încercuiești litera corespunzătoare răspunsului corect

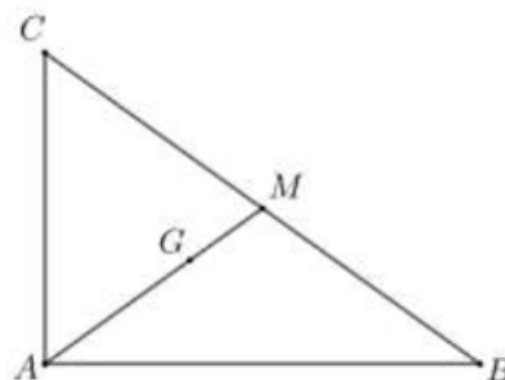
(8p) 1. Într-un triunghi dreptunghic, latura opusă unghiului drept se numește:

- a) catetă; b) ipotenuză; c) mediană; d) bază.

(8p) 2. Într-un triunghi dreptunghic isoscel cu lungimile catetelor de 7 cm lungimea ipotenuzei este egală cu:

- a) 14 cm; b) 10,5 cm; c) $7\sqrt{3}$ cm; d) $7\sqrt{2}$.

(8p) 3. În figura alăturată este prezentat un triunghi dreptunghic ABC , cu ipotenuza $BC = 12\sqrt{3}$ cm. Dacă punctul M este mijlocul segmentului BC , iar punctul G este centrul de greutate al triunghiului ABC , atunci lungimea segmentului AG este:



- a) $2\sqrt{3}$ cm; b) $3\sqrt{3}$ cm; c) $4\sqrt{3}$ cm; d) $6\sqrt{3}$ cm.

(8p) 4. Într-un triunghi dreptunghic cu catetele de 6 cm și 8 cm, lungimea ipotenuzei este:

- a) 10 cm; b) 8 cm; c) 14 cm; d) 11 cm.

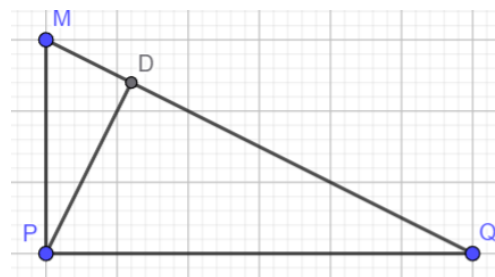
(8p) 5. Într-un triunghi dreptunghic, dacă un unghi ascuțit are măsura de 30° , celălalt unghi ascuțit are măsura de:

- a) 90° ; b) 60° ; c) 45° ; d) 30° .

Subiectul al II -lea (50 puncte)

(12 p)1. Se consideră triunghiul MPQ , dreptunghic în P , și $PD \perp MQ, D \in MQ$. Asociați fiecărei teoreme menționate în coloana **A** relația corespunzătoare din coloana **B**.

A	B
1. Teorema înălțimii	a) $PM^2 + PQ^2 = MQ^2$
2. Teorema catetei	b) $PD^2 = DM \cdot DQ$
3. Teorema lui Pitagora	c) $PQ^2 = QM \cdot DQ$
	d) $PM^2 = PD \cdot DM$



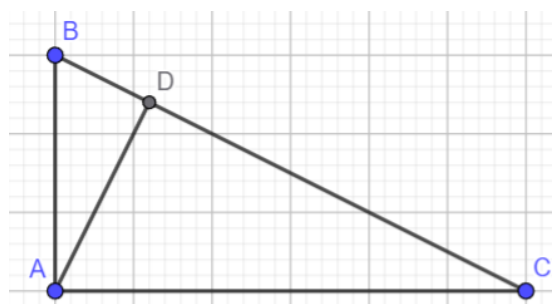
(18 p) 2. Se consideră triunghiul ABC , dreptunghic în A , și $AD \perp BC, D \in BC$, cu $BD = 4 \text{ cm}$ și $CD = 9 \text{ cm}$.

Calculați:

(6 p) a) AD și BC ;

(4 p) b) $\mathcal{A}_{\triangle ABC}$;

(8 p) c) $P_{\triangle ABC}$.



(10 p)3. Fie triunghiul ABC , dreptunghic în A , $AB = 12 \text{ cm}$ și $\cos B = \frac{12}{13}$, calculați AC și BC .

(10 p) 4. În triunghiul ABC , $AB = 5 \text{ cm}$, $AC = 12 \text{ cm}$ și $BC = 13 \text{ cm}$. Arătați că triunghiul ABC este dreptunghic.

Barem de evaluare și notare

- Se acordă zece puncte din oficiu. Nota finală se calculează prin împărțirea la zece a punctajului total acordat pentru lucrare.
- Pentru orice soluție corectă, chiar dacă este diferită de cea din barem, se acordă punctajul corespunzător.

Subiectul I

- Se punctează doar rezultatul, astfel: pentru fiecare răspuns se acordă fie opt puncte, fie zero puncte.
- Nu se acordă punctaje intermediare.

1 – b) → 8 puncte

2 – d) → 8 puncte

3 – c) → 8 puncte

4 – a) → 8 puncte

5 – b) → 8 puncte

Subiectul al II -lea

1. 1 → b 4 puncte

2 → c 4 puncte

3 → a 4 puncte

(18 p) 2. Se consideră triunghiul ABC , dreptunghic în A , și $AD \perp BC, D \in BC$, cu $BD = 4 \text{ cm}$ și $CD = 9 \text{ cm}$.

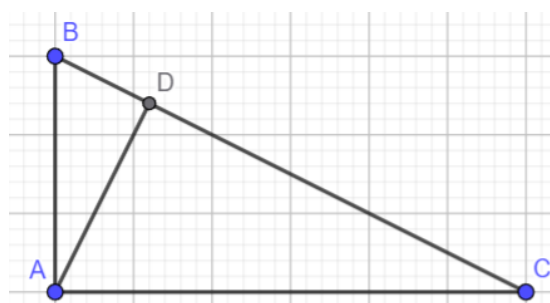
Calculați:

(6 p) a) AD și BC ;

(4 p) b) $\mathcal{A}_{\triangle ABC}$;

(8 p) c) $P_{\triangle ABC}$.

Rezolvare:



a) Aplicăm T. înălțimii în $\triangle ABC$: $AD^2 = BD \cdot DC$; 2p

$$AD^2 = 4 \cdot 9; AD = 6 \text{ cm} \dots\dots\dots 2p$$

$$BC = BD + DC; BC = 13 \text{ cm} \dots\dots\dots 2p$$

$$b) \mathcal{A}_{\triangle ABC} = \frac{b \cdot h}{2} = \frac{BC \cdot AD}{2} = \frac{13 \cdot 6}{2} = 39 \text{ cm}^2 \dots\dots\dots 4p$$

c) Aplicăm T. catetei în $\triangle ABC$: $AC^2 = DC \cdot BC$ 1p

$$AC^2 = 9 \cdot 13; AC = 3\sqrt{13} \text{ cm} \dots\dots\dots 2p$$

Aplicăm T. catetei în $\triangle ABC$: $AB^2 = BD \cdot BC$ 1p

$$AB^2 = 4 \cdot 13; AB = 2\sqrt{13} \text{ cm} \dots\dots\dots 2p$$

(10 p)3. Fie triunghiul ABC , dreptunghic în A , $AC = 12 \text{ cm}$ și $\cos B = \frac{12}{13}$, calculați AB și BC .

Rezolvare:

$$\cos B = \frac{\text{cat.op.}}{\text{ip.}} = \frac{AC}{BC} \dots\dots\dots 3p$$

$$\frac{12}{13} = \frac{12}{BC}, BC = 13 \text{ cm} \dots\dots\dots 2p$$

Aplicăm T. Pitagora în $\triangle ABC$, dreptunghic: $AB^2 = BC^2 - AC^2$ 3p

$$AB^2 = 169 - 144, AB = 5 \text{ cm} \dots\dots\dots 2p$$

(10 p) 4. În triunghiul ABC , $AB = 5 \text{ cm}$, $AC = 12 \text{ cm}$ și $BC = 13 \text{ cm}$. Arătați că triunghiul ABC este dreptunghic.

Rezolvare:

Aplicăm reciproca T. Pitagora: $BC^2 = 13^2$; $BC^2 = 169$ 3p

$$AB^2 + AC^2 = 5^2 + 12^2; AB^2 + AC^2 = 25 + 144; \dots\dots\dots 3p$$

$$AB^2 + AC^2 = 169, \text{ așada } BC^2 = AB^2 + AC^2 \dots\dots\dots 2p$$

rezultă că $\triangle ABC$ este dreptunghic, $\angle A = 90^\circ$ 2p

Prof. Godja Maria - Corina
Școala Gimnazială Săcel

Rolul disciplinei Matematică în formarea competențelor elevilor



Matematica reprezintă una dintre disciplinele fundamentale ale curriculumului școlar, având un rol esențial în dezvoltarea gândirii logice, critice și analitice a elevilor. Studiul matematicii contribuie nu doar la acumularea de cunoștințe teoretice, ci și la formarea unor competențe necesare în viața cotidiană și în diverse domenii de activitate.

Importanța matematicii în educație

Matematica este considerată un limbaj universal, utilizat pentru a descrie și interpreta realitatea. Prin studiul acestei discipline, elevii își dezvoltă:

- ☞ capacitatea de a rezolva probleme;
- ☞ gândirea logică și structurată;
- ☞ abilitatea de a analiza și interpreta date;
- ☞ perseverența și disciplina în muncă.

În plus, matematica are un caracter interdisciplinar, fiind strâns legată de domenii precum fizica, informatica, economia sau ingineria.

Obiectivele predării matematicii

Predarea matematicii urmărește atingerea unor obiective esențiale, precum:

- ☞ formarea competențelor de raționament și calcul;
- ☞ dezvoltarea capacității de modelare matematică a situațiilor reale;
- ☞ stimularea creativității în rezolvarea problemelor;
- ☞ utilizarea corectă a limbajului matematic.

Profesorul are rolul de a adapta strategiile didactice la nivelul clasei și la particularitățile individuale ale elevilor, astfel încât procesul de învățare să fie eficient.

Metode și strategii didactice

Pentru a face matematica mai accesibilă și atractivă, se pot utiliza diverse metode didactice moderne:

- ☞ învățarea prin descoperire;
- ☞ problematizarea;
- ☞ lucrul în echipă;
- ☞ utilizarea tehnologiei (softuri educaționale, aplicații interactive).

De asemenea, este importantă alternarea metodelor tradiționale cu cele moderne pentru a menține interesul elevilor și a facilita înțelegerea conceptelor abstracte.

Evaluarea în cadrul disciplinei

Evaluarea rezultatelor elevilor trebuie să fie continuă și diversificată, incluzând:

- ☞ evaluări scrise (teste, lucrări);
- ☞ evaluări orale;
- ☞ proiecte și portofolii;
- ☞ autoevaluarea.

Scopul evaluării nu este doar notarea, ci și identificarea progresului și a dificultăților întâmpinate de elevi.

Dificultăți întâmpinate în predarea matematicii

Printre principalele dificultăți se numără:

- ☞ lipsa motivației elevilor;
- ☞ percepția matematicii ca disciplină dificilă;
- ☞ diferențele de nivel între elevi;
- ☞ insuficienta aplicare practică a cunoștințelor.

Pentru depășirea acestor obstacole, este necesară utilizarea unor metode interactive și adaptarea conținuturilor la realitatea elevilor.

Astfel, matematica joacă un rol esențial în formarea elevilor, contribuind la dezvoltarea unor competențe fundamentale pentru integrarea în societate. Printr-o abordare didactică modernă, centrată pe elev, această disciplină poate deveni mai atractivă și mai ușor de înțeles.

În concluzie, activitatea din cadrul comisiei metodice trebuie să vizeze îmbunătățirea continuă a procesului de predare-învățare-evaluare, prin schimb de bune practici și adaptarea la cerințele actuale ale educației.

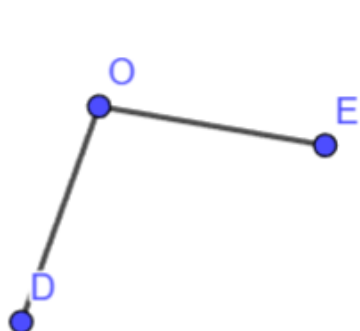
Bibliografie

1. Ministerul Educației, *Programa școlară pentru disciplina Matematică*, București.
2. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
3. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
4. Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
5. Albulescu, I., *Didactica disciplinelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
6. Bocoș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice*, Editura Paralela 45, Pitești.

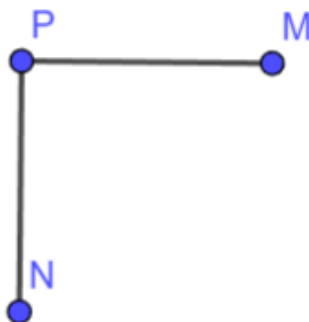
Prof. Godja Maria - Corina
Școala Gimnazială Săcel

Fișă de lucru clasificarea unghiurilor

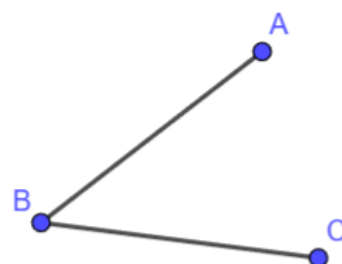
1. Măsurați următoarele unghiuri cu ajutorul raportorului și precizați natura acestora (nul, ascuțit, drept, obtuz sau alungit).



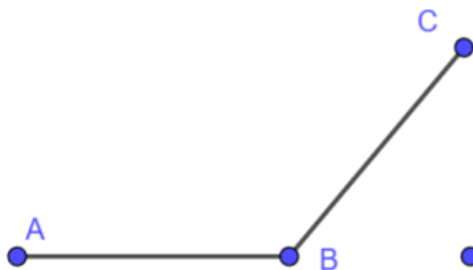
Măsura: unghi:
unghi:



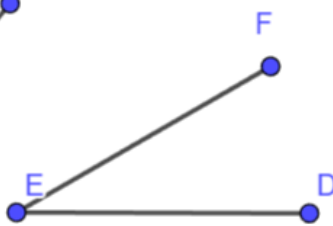
Măsura: unghi:



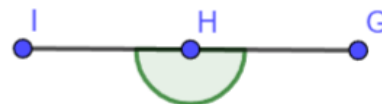
Măsura:



Măsura: unghi:
unghi:



Măsura: unghi:

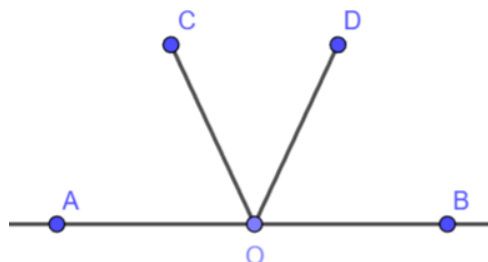


Măsura:

2. Stabiliți valoarea de adevăr a informațiilor:

- a) Suma măsurilor oricăror două unghiuri ascuțite este mai mică decât 90° .
- b) Suma măsurilor a două unghiuri drepte este de 180° .
- c) Diferența dintre măsura unui unghi obtuz și a unui unghi ascuțit este întotdeauna mai mică ca 90° .
- d) Suma dintre măsura unui unghi drept și a unui unghi ascuțit este întotdeauna mai mare ca 90° .

3. Unghiul $\angle AOB$ din figura alăturată este alungit, iar $\angle AOC$ și $\angle COD$ au măsura egală cu 65° și, respectiv, 50° . Arată că unghiul $\angle AOC \equiv \angle DOB$.



4. Determinați x și precizați în fiecare caz măsura cărui tip de unghi este (ascuțit, drept sau obtuz).

a) $2x - 57^\circ = 223^\circ$; b) $x + 67^\circ 33' = 95^\circ 49'$;

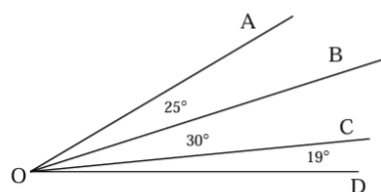
c) $x:3 + 12^\circ 30' = 45^\circ$; d) $625^\circ 35':x = 5$.

5. Fie figura alăturată. Aflați măsurile unghiurilor:

$\angle AOC =$ _____

$\angle BOD =$ _____

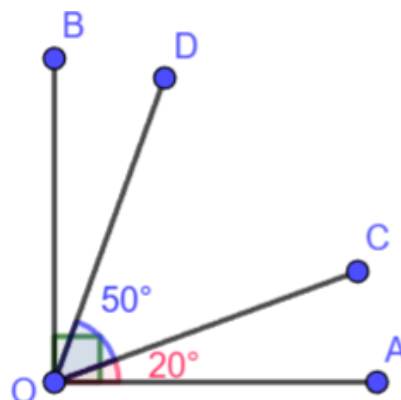
$\angle AOD =$ _____



6. În figura alăturată unghiul $\angle AOB$ este drept, punctele C și D se află în interiorul unghiului astfel încât unghiul $\angle AOC$ are măsura egală cu 20° , iar unghiul $\angle COD$ are măsura egală cu 50° . Aflați măsura unghiurilor:

$\angle AOD =$ _____

$\angle BOD =$ _____



$$\angle BOC = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\angle COD = \underline{\hspace{2cm}}$$

Ce putem spune despre unghiurile $\angle BOD$ și $\angle AOC$?

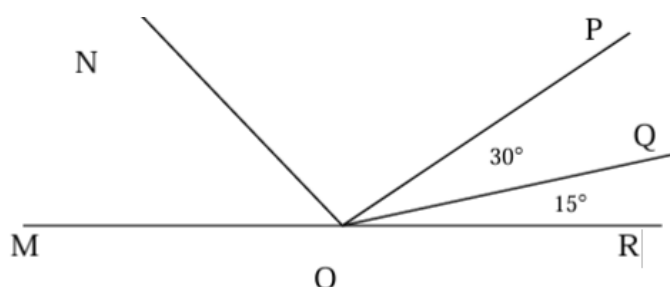
7. În figura alăturată punctele M, O, R sunt coliniare iar unghiul $\angle NOP$ este drept. Calculați măsurile unghiurilor:

$$\angle POR = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\angle NOQ = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\angle NOM = \underline{\hspace{2cm}}$$

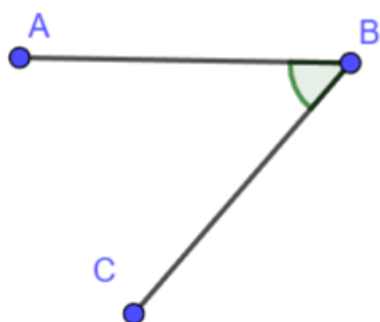
$$\angle POM = \underline{\hspace{2cm}}$$



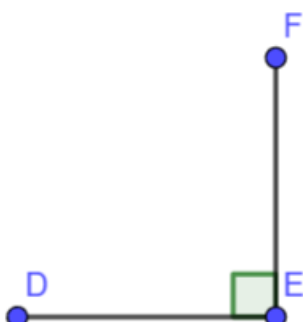
Ce putem spune despre unghiurile $\angle MON$ și $\angle POR$?

Temă

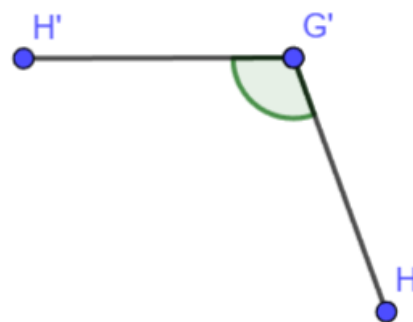
1. Măsurați următoarele unghiuri cu ajutorul raportorului și precizați natura acestora (nul, ascuțit, drept, obtuz sau alungit).



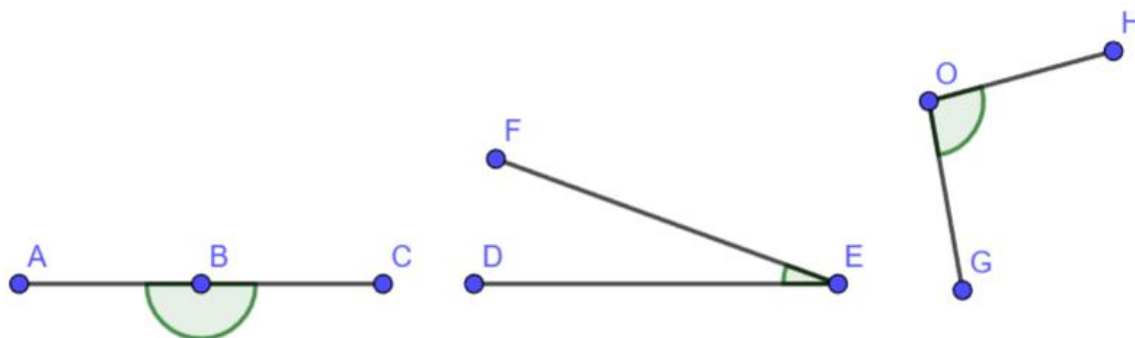
Măsura: unghi:



Măsura: unghi:



Măsura: unghi:



Măsura: unghi:

unghi:

Măsura: unghi:

Măsura:

2. Clasifică următoarele unghiuri:

$49^\circ \rightarrow$ unghi _____

$34^\circ \rightarrow$ unghi _____

$90^\circ \rightarrow$ unghi _____

$0^\circ \rightarrow$ unghi _____

$67^\circ \rightarrow$ unghi _____

$176^\circ \rightarrow$ unghi _____

$98^\circ \rightarrow$ unghi _____

$101^\circ \rightarrow$ unghi _____

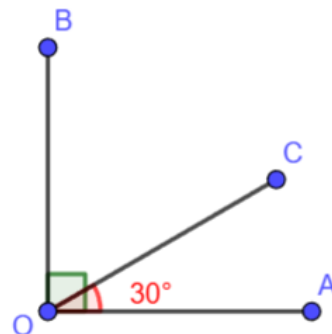
$8^\circ 59' \rightarrow$ unghi _____

$55^\circ 56'$ unghi _____

3. Determinați x și precizați în fiecare caz măsura cărui tip de unghi este (ascuțit, drept sau obtuz).

- a) $3x - 27^\circ = 213^\circ$; b) $x + 51^\circ 23' = 85^\circ 49'$;
c) $x:3 + 9^\circ 15' = 45^\circ$; d) $525^\circ 25':x = 5$.

4. În figura alăturată unghiul $\angle AOB$ este drept, punctul C se află în interiorul unghiului astfel încât unghiul $\angle AOC$ are măsura egală cu 30° . Aflați măsura unghiului $\angle BOC$.



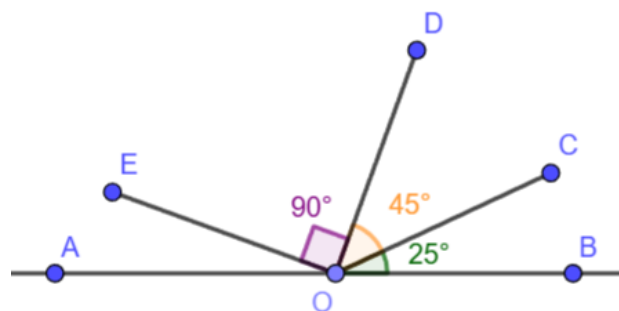
5. În figura alăturată punctele A, O, B sunt coliniare, iar unghiul $\angle DOE$ este drept, calculați măsurile unghiurilor:

$\angle BOD =$ _____

$\angle COE =$ _____

$\angle AOE =$ _____

$\angle AOD =$ _____



Prof dr. Grădinariu C. Petronela

Școala Gimnazială Șipote, Iași

Strada

Este motivatorul tuturor vârstelor indiferent de modul de deplasare, nu știm cât de vizitată este, din zori și până-n noapte, de la deal și până-n vale.

Strada, de-a lungul istoriei sociale a fost „martorul,, tuturor incidentelor și accidentelor, de aceea s-a realizat schimbarea, s-a trecut de la uliță la autostradă, dar au fost și sunt momente când ne displace abordarea, probabil, dar acceptăm narațiunea.

Strada a căpătat înfățișări diferite, iar definiția ei a suportat modificări vizibile, în raport cu etapa istorică perpetuă. Nu mai este ulița satului, este asfaltul turnat cu grijă, fără început și fără sfârșit, de la șes la munte, care așteaptă să fie vizitată cu interes de fiii satului, dar care? Lumea satului a plecat în pribegie, a plecat către noul altora și a lăsat vechiul lor permanent autentic, care se pare că, nu mai are valoare, decât atunci când se pierde.

Unde sunteți voi ai mei? strigă ulița, acum nu sunt altceva, decât calea de acces ce gestionează ecoul tot mai asurzitor al claxaonelor, al scârțâitului roților cailor putere, pe care voi v-ați dorit-o. Liniștea captivantă a drumului de țară, a fost inhibată de biasurile neprietenoase a mașinilor în culorile zorilor de zi, care insistă să fie văzute, nimic nu mai este din ce a fost cândva, aproape nimic.

Pe ulițele satului nu mai găsești șezătoarea de odinioară, când se întâlneau ai noștri copii cu ai lor nepoți, ai noștri părinți cu ai lor părinți, finii cu nașii, frații cu surorile, acum forma verbală de comunicare a fost substituită, în mare parte, de prezența multitaskingului, cu un feedback animat de emoticoane, ceva cool pentru copii zilelor noastre, dar strada strigă, îmi este dor de cândva.

Haina de sărbătoare pe care o îmbracă acum drumul satului, ne comunică fiecăruia cât de dispus este, să găzduiască scrâșnitul roților de la mașinile trendului, în detrimentul atingerilor fine a mersului biped sau a roților de căruță trasă de patrupelele nobile, văzute contemporan doar în poze, care provoacă un dor arhaic. Drumul satului, cu nostalgie spunem, este dornic de a vedea pe cineva, care sa-i simtă colbul, praful de odinioară, care nu mai este și, care pentru noi era locul de joacă și parcul amenajat cu un srânciop ce legăna păpușile cu cozi aurii ale știuleților de porumb, mirific, dar pierdut.

Strada de astăzi este autostrada care la trecerea de pietoni, conducătorul pe patru roți, scârție arțăgos pentru ași arăta formele de putere, fără a se gândi, probabil, că trecere a fost cândva locul de joacă al copilului adult, de astăzi. Niciodată ca odată, totul este nepermanent, puteai să vezi trecutul de astăzi și nu puteai să vezi viitorul care nu se vedea, pășind în gol dar și, în timp.

Strada poate fi masca zilnică ce o poartă pământul crud, cândva maseorul de serviciu neremunerat al tălpilor noastre, dar nimic nu mai este din ce a fost, aproape nimic. A convertit democratic glodul copilului, în finețea asfaltului fierbinte, care reflectă pietricelele cochet asortate în culorile anotimpurilor, pentru a ne convinge că astăzi este mai bine ca ieri. Nimeni nu mai merge desculț prin ograda de lângă casa, ne-am pus galășii în cutie și am încălțat papucii trendului pentru a putea coborâ la scara blocului din autovehicolele ușor parcă, neasortate cu timpul prezent.

Frumos era odată, naturalețea ingenuă permitea interpretări creionate individual, care aveau sensul adevărului, antingeam cu pudoare pământul care se bucura de prezența papucilor scofâlciți ai timpului. Acum avem străzile cele mai arătoase nevizitate de adierile autentice ale trecutului, ieri nu mai este ca astăzi. Mâna caldă a trecutului s-a coordonat simetric cu mâna rece a prezentului, glodul de ieri este asfaltul de astăzi.

Strada poate fi drumul către frumos atunci când acceptăm cine, ce și cum sântem sau poate fi drumul către nimic când nimic nu acceptăm. Doar strada cunoaște tainele celor patru roți, care au atins-o cu multă pricepe sau nu.

Educ. Kósa Hajnalka

Școala Gimnazială “Kájoni János”, Ciceu

Proiect educațional „Împrumută o poveste!”

Denumirea proiectului: „Împrumută o poveste!”

Scopul proiectului:

- Integrarea constantă a lecturii poveștilor în viața familiilor și a copiilor.
- Asigurarea accesului fiecărei familii la povești atent selectate, adecvate vârstei copiilor.
- Implicarea părinților în procesul educațional din grădiniță și consolidarea relației dintre părinte și copil.
- Dezvoltarea vocabularului, imaginației și a universului emoțional al copiilor prin valorificarea poveștilor.
- Formarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură.
- Sprijinirea egalității de șanse între familii.

Grupul țintă: Copiii preșcolari cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani.

Perioada de desfășurare: Anul școlar 2025–2026

Responsabil:

Desfășurarea și implementarea proiectului

1. Colectarea și pregătirea poveștilor

- Educatoarea selectează povești adecvate vârstei copiilor.
- Poveștile sunt redactate, tipărite și laminate pentru a asigura o utilizare îndelungată.
- Fiecare poveste este însoțită de o fișă de lucru scurtă și atractivă (de exemplu: desenează un personaj sau răspunde la o întrebare)

2. Amenajarea „Cutiei cu povești”

- Pe holul grădiniței este amplasată o „Cutie cu povești”, amenajată estetic.
- Copiii, împreună cu părinții, aleg o poveste pe care o împrumută pentru acasă.

3. Activitatea desfășurată acasă

- Familia citește povestea de mai multe ori.
- Părintele și copilul rezolvă împreună sarcinile din fișa de lucru.

4. Returnarea poveștii și alegerea uneia noi

- Copilul aduce povestea înapoi la grădiniță și poate împrumuta o altă poveste.
- Educatoarea încurajează și apreciază participarea fiecărui copil.

5. Caietul colecționarului de povești

- Fiecare copil deține un „Caiet al poveștilor”.
- Titlurile poveștilor citite sunt notate în caiet acasă, împreună cu părintele.

6. Panoul „Povestea mea preferată”

- În grădiniță este amenajat un panou pe care sunt expuse desenele copiilor inspirate din poveștile împrumutate.

7. Încheierea proiectului și recompensarea participanților

- La finalul proiectului, fiecare participant primește o recompensă (un semn de carte).
- Se acordă o diplomă cu titlul: „**Prietenul eroilor din povești**”.
- Copiii își păstrează caietele cu povești ca amintire.

Evaluarea proiectului

Evaluarea proiectului se realizează pe baza feedbackului oferit de părinți și a caietelor cu povești completate de copii.

Activitate de încheiere: „*Lectură comună de povești la grădiniță, împreună cu părinții.*”

Raport de activitate privind proiectul educațional „Împrumută o poveste”

Proiectul educațional „Împrumută o poveste” a fost implementat în anul școlar 2025–2026 și s-a desfășurat cu un real succes. Copiii au împrumutat povești din „Cutia cu povești”, amenajată pe holul grădiniței, iar acasă acestea au fost citite de părinți sau bunici. Împreună au rezolvat și scurtele sarcini cu caracter ludic de la finalul fiecărei povești.

Obiectivele proiectului au fost atinse. În multe familii, lectura poveștilor a devenit o activitate desfășurată cu regularitate, copiii au început să îndrăgească poveștile și au solicitat cu interes împrumutarea unor noi titluri. Prin valorificarea acestora și-au îmbogățit vocabularul, și-au dezvoltat imaginația și universul emoțional. Totodată, proiectul a contribuit la promovarea egalității de șanse între familii, având în vedere că unele dintre acestea nu dețin cărți de povești acasă. La sfârșitul anului școlar, colecția proiectului cuprindea 45 de povești.

Ca activitate de încheiere a proiectului, copiii au prezentat titlurile poveștilor lor preferate. Fiecare copil avea o poveste preferată, iar mulți chiar mai multe. O fetiță din grupa mijlocie a povestit în fața colegilor povestea „Calul cenușiu”. La sfârșitul anului școlar, copiii au adus înapoi caietele de povești, iar în semn de apreciere au primit o diplomă și o cărticică cu poezii și jocuri de cuvinte.

Rezultatele obținute ne încurajează să continuăm acest proiect și în anii școlari următori.

19.06.2026.

Educatoare,
Kósa Hajnalka

Prof. înv. primar Crăciuneanu Luminița

Școala Gimnazială nr.39, București

Rolul activităților extracurriculare în dezvoltarea competențelor sociale și civice

Profilul de formare al absolventului la sfârșitul clasei a IV-a descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului primar. Conform acestuia este foarte important ca pe lângă competențele de comunicare în limba maternă și într-o limbă străină, competențe matematice, competențe digitale, competența de a învăța să înveți, competențe antreprenoriale sau de exprimare culturală să dezvoltăm și competențele sociale și civice. Formarea acestui tip de competențe este esențială pentru formarea viitorului cetățean, care are comportamente proactive față de mediul înconjurător.

Competențele sociale și civice se pot dezvolta atât în context formal, cât și informal și nonformal, prin activitățile extracurriculare pe care le proiectăm la începutul fiecărui an școlar.

Dincolo de cunoștințele dobândite la ore, activitățile extracurriculare oferă oportunitatea implicării active în comunitate, a colaborării cu ceilalți și a înțelegerii responsabilităților pe care fiecare persoană le are față de societate și față de mediul înconjurător. Într-o lume în care problemele ecologice devin tot mai grave, educarea tinerilor în spiritul protejării naturii reprezintă o necesitate.

Participarea la activități extracurriculare îi ajută pe elevi să își dezvolte competențe sociale esențiale, precum comunicarea, cooperarea și spiritul de echipă. În cadrul proiectelor de voluntariat ecologic, al campaniilor de reciclare sau al acțiunilor de plantare de copaci, tinerii învață să lucreze împreună pentru atingerea unui scop comun. Ei descoperă importanța respectului reciproc, a solidarității și a implicării active în viața comunității. Astfel, activitățile extracurriculare contribuie la formarea unor cetățeni responsabili și empatici.

De asemenea, aceste activități dezvoltă competențele civice ale elevilor. Prin participarea la acțiuni de ecologizare a parcurilor, râurilor sau pădurilor, tinerii înțeleg că fiecare persoană are datoria de a contribui la protejarea mediului. Ei devin mai conștienți de efectele poluării și de importanța unui comportament responsabil față de natură. Colectarea selectivă a deșeurilor, reducerea consumului de plastic sau economisirea resurselor naturale sunt exemple de comportamente care pot fi învățate și aplicate prin intermediul activităților extracurriculare.

Un alt aspect important este faptul că astfel de activități stimulează inițiativa și spiritul civic. Elevii pot organiza campanii de informare despre protecția mediului, pot realiza afișe și prezentări

sau pot promova mesaje ecologice în școală și în comunitate. În acest fel, ei își dezvoltă capacitatea de a lua decizii, de a conduce proiecte și de a influența pozitiv comportamentul celor din jur. Educația ecologică realizată prin experiențe practice are un impact mult mai puternic decât simpla transmitere teoretică a informațiilor. În acest sens, în cadrul Programului Național „Săptămâna Verde” am proiectat activități practice, cum ar fi: realizarea unui filtru de apă, realizarea de hrănituri pentru păsări pe care apoi le-am așezat în copacii din grădina școlii, am declarat o zi ca fiind „Ziua fără plastic”, am reciclat hârtia rămasă de la orele de arte vizuale și abilități practice. Pe tot parcursul săptămânii am realizat Jurnalul activităților, în care copiii au completat în fiecare zi cel puțin o faptă bună pe care au realizat-o pentru a proteja mediul înconjurător.

În concluzie, activitățile extracurriculare reprezintă un mijloc eficient de dezvoltare a competențelor sociale și civice ale elevilor. Prin implicarea în proiecte dedicate protejării mediului, tinerii învață să fie responsabili, cooperanți și activi în comunitate. În același timp, ei dobândesc obiceiuri sănătoase și o atitudine respectuoasă față de natură, contribuind astfel la construirea unei societăți mai curate și mai responsabile. Consider că folosind pași mici îi vom învăța pe elevii noștri să prețuiască și să apere mediul, transformând astfel școala într-un motor al dezvoltării durabile.

Bibliografie:

- *Profilul de formare al absolventului*, Institutul de Științe ale Educației
- *RECOMANDARE A CONSILIULUI UNIUNII EUROPENE privind învățarea pentru tranziția verde și dezvoltarea durabilă din 16 iunie 2022*

*Profesor educație timpurie **Lungu Mirela-Raluca**
Grădinița cu Program Prelungit „Căsuța Bucuriei”, nr 11 Brașov*

Jocul – strategie didactică esențială în educația timpurie din perspectiva abordării STEAM

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării competențelor necesare copilului pentru integrarea într-o societate aflată într-o continuă schimbare. În acest context, jocul constituie principala modalitate de învățare, iar integrarea abordării STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) transformă activitățile ludice în experiențe educaționale complexe, interdisciplinare și centrate pe copil. Prin explorare, investigație și creativitate, copiii își dezvoltă gândirea critică, capacitatea de rezolvare a problemelor și competențele de colaborare încă din primii ani de viață. Articolul evidențiază rolul jocului în educația timpurie și propune exemple de bune practici prin care principiile STEAM pot fi valorificate în activitatea didactică desfășurată în grădiniță.

Transformările societății contemporane solicită un sistem educațional orientat spre dezvoltarea competențelor secolului XXI: gândire critică, creativitate, colaborare, comunicare și rezolvarea de probleme. În educația timpurie, aceste competențe se formează firesc prin experiențe de învățare bazate pe joc, explorare și descoperire.

Abordarea STEAM completează această perspectivă, propunând activități integrate în care știința, tehnologia, ingineria, arta și matematica nu sunt predate separat, ci se regăsesc în situații autentice de învățare. În grădiniță, STEAM nu presupune utilizarea unor tehnologii sofisticate, ci organizarea unor contexte educaționale în care copilul observă, experimentează, construiește, formulează ipoteze și găsește soluții prin intermediul jocului.

Astfel, jocul devine cadrul natural în care copiii dezvoltă atât competențele specifice curriculumului pentru educația timpurie, cât și competențele transversale necesare învățării pe tot parcursul vieții.

Jocul și învățarea prin investigație

Conform teoriei constructiviste formulate de Jean Piaget, copilul își construiește cunoștințele prin acțiune și interacțiune cu mediul. Lev Vygotsky completează această perspectivă prin evidențierea rolului interacțiunilor sociale și al sprijinului oferit de adult în dezvoltarea cognitivă. Aceste teorii fundamentează abordarea modernă a educației timpurii, în care jocul reprezintă principalul context de învățare.

Integrarea principiilor STEAM extinde valoarea educativă a jocului. Copilul nu doar manipulează materiale sau interpretează roluri, ci formulează întrebări, observă fenomene, testează soluții și reflectează asupra rezultatelor. În acest mod, experiențele de joc stimulează curiozitatea și dezvoltă gândirea investigativă.

Jocul STEAM – exemple de activități integrate

Construim cel mai rezistent pod

Pornind de la o poveste despre animale care trebuie să traverseze un râu, copiii sunt provocați să construiască un pod folosind cuburi, bețe din lemn, carton sau materiale reciclabile.

În această activitate sunt integrate toate componentele STEAM:

- **Science** – observarea proprietăților materialelor și identificarea celor mai rezistente;
- **Technology** – utilizarea unor instrumente simple (riglă, balanță, aplicații digitale pentru documentarea activității, acolo unde sunt disponibile);
- **Engineering** – proiectarea și testarea construcției;
- **Arts** – decorarea podului și integrarea acestuia într-o poveste creată de copii;
- **Mathematics** – compararea lungimilor, numărarea pieselor și estimarea dimensiunilor.

Prin joc, copiii învață că o problemă poate avea mai multe soluții și că greșeala reprezintă o etapă firească a procesului de învățare.

Micul laborator al naturii

Pornind de la observarea unei plante, copiii formulează întrebări precum: *De ce are nevoie o plantă pentru a crește?* sau *Ce se întâmplă dacă nu primește lumină?*

Ei plantează semințe, observă zilnic modificările, măsoară creșterea și reprezintă grafic rezultatele folosind simboluri adaptate vârstei.

În această activitate sunt dezvoltate competențe de observare, clasificare, măsurare și interpretare, iar jocul facilitează înțelegerea relațiilor dintre fenomenele naturale.

Orașul viitorului

Copiii construiesc împreună un oraș utilizând materiale reciclabile. Discută despre spațiile verzi, locuințe, drumuri și mijloace de transport. Activitatea stimulează creativitatea, colaborarea și gândirea inginerescă, promovând în același timp educația pentru dezvoltare durabilă.

Rolul educatoarei în proiectarea activităților STEAM

În abordarea STEAM, educatoarea creează contexte de învățare în care întrebările sunt la fel de importante ca răspunsurile. Ea stimulează curiozitatea copiilor prin provocări autentice și îi încurajează să investigheze, să experimenteze și să argumenteze.

Mai mult decât transmiterea informațiilor, rolul cadrului didactic este acela de facilitator al învățării, observator și partener în procesul de descoperire. Organizarea centrelor de interes cu materiale variate, accesibile și reutilizabile favorizează inițiativa, autonomia și colaborarea între copii.

Integrarea tehnologiei trebuie realizată echilibrat și adaptat particularităților de vârstă. Tablele interactive, microscopul digital, roboții educaționali sau aplicațiile pentru documentarea activităților pot completa experiențele directe, fără a înlocui explorarea concretă a mediului.

Parteneriatul cu familia

Implementarea activităților STEAM este consolidată prin implicarea familiei. Părinții pot realiza împreună cu copiii experimente simple, construcții din materiale reciclabile sau observații asupra fenomenelor din natură. Aceste experiențe contribuie la transferul învățării din mediul educațional în viața cotidiană și consolidează relația dintre grădiniță și familie.

Concluzii

Jocul rămâne fundamentul educației timpurii, iar integrarea abordării STEAM îi amplifică valoarea formativă. Activitățile bazate pe investigare, experimentare și creație oferă copiilor oportunitatea de a învăța într-un mod activ, interdisciplinar și relevant.

Educația STEAM nu urmărește doar acumularea unor cunoștințe din domeniul științelor sau matematicii, ci dezvoltarea unor competențe esențiale pentru viitor: curiozitatea, perseverența, colaborarea, creativitatea și capacitatea de a găsi soluții inovatoare. Prin intermediul jocului, copilul devine protagonistul propriei învățări, iar grădinița se transformă într-un spațiu al descoperirii, explorării și bucuriei de a învăța.

Bibliografie

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Pearson.
- Piaget, J. (1972). *Psihologia copilului*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yakman, G. (2008). *STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education*. Virginia Polytechnic Institute.
- UNESCO. (2022). *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. UNESCO Publishing.
- Ministerul Educației. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*.
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

Prof. Ana-Maria Marcu
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 4 Moreni

Resurse educaționale digitale în grădiniță: exemple concrete pentru învățarea prin joc

În educația preșcolară, resursele educaționale digitale pot avea un rol important atunci când sunt folosite cu măsură și cu un scop didactic clar. La vârsta grădiniței, copilul învață în principal prin joc, mișcare, explorare directă, conversație și interacțiune cu ceilalți. Din acest motiv, tehnologia nu trebuie să înlocuiască activitățile practice, ci să le completeze. O platformă, o aplicație sau un joc digital devine valoros atunci când îl ajută pe copil să observe, să compare, să recunoască, să comunice, să creeze sau să rezolve sarcini simple într-un mod atractiv.

Resursele digitale folosite în grădiniță trebuie să fie simple, vizuale, sigure și adecvate vârstei. Ele pot sprijini activități de limbaj, matematică, educație pentru mediu, dezvoltare socio-emoțională, creativitate și gândire logică. În continuare sunt prezentate câteva exemple concrete de platforme, jocuri, aplicații și instrumente digitale care pot fi utilizate în activitățile din grădiniță.

Wordwall

Wordwall este o platformă educațională care permite crearea unor activități interactive și fișe printabile. În grădiniță, aceasta poate fi folosită pentru jocuri de tip „potrivește imaginea”, „găsește perechea”, „roata aleatoare”, „grupează corect” sau „adevărat/fals”. Avantajul platformei este că activitățile pot fi construite foarte simplu, pe baza imaginilor, ceea ce le face potrivite pentru copiii preșcolari.

De exemplu, într-o activitate despre animale domestice, educatoarea poate crea un joc în care copiii trebuie să potrivească animalul cu hrana lui: vaca cu iarba, pisica cu laptele, câinele cu osul, găina cu boabele. La o activitate despre anotimpuri, copiii pot grupa imagini cu fulgi, flori, frunze uscate, soare sau ploaie în categoria potrivită. Activitatea poate fi proiectată pe tablă interactivă sau pe ecran, iar copiii pot răspunde pe rând, fiind încurajați să explice alegerea făcută.

Book Creator

Book Creator este o aplicație care permite realizarea de cărți digitale. În grădiniță, aceasta poate fi folosită pentru povești ilustrate, portofolii digitale, albume tematice sau proiecte de grup.

Educatoarea poate adăuga imagini, text, sunete și înregistrări audio, iar copiii pot contribui prin desene, fotografii ale lucrărilor sau prin înregistrarea propriei voci.

De exemplu, după o activitate despre prietenie, grupa poate realiza o carte digitală intitulată „Cum ne ajutăm unii pe alții”. Fiecare pagină poate conține o imagine și o propoziție simplă, precum „Împărțim jucăriile”, „Ne cerem scuze”, „Ascultăm colegii” sau „Lucrăm împreună”. Copiii pot asculta apoi povestea și pot discuta despre comportamentele prezentate. Book Creator poate fi folosit și ca portofoliu digital, în care se adună lucrări, fotografii și activități realizate de copii pe parcursul unei perioade.

ScratchJr

ScratchJr este o aplicație de programare vizuală potrivită pentru copiii de vârstă mică. Copiii nu scriu coduri, ci folosesc blocuri grafice pentru a face personajele să se miște, să vorbească sau să interacționeze. În grădiniță, ScratchJr poate fi folosit mai ales la grupa mare, în activități de creare a unor povești simple sau animații.

De exemplu, copiii pot crea o poveste intitulată „Drumul iepurașului spre casă”. Ei aleg un decor, un personaj și stabilesc câțiva pași: iepurașul merge înainte, se oprește, salută un prieten și ajunge la casă. Prin această activitate, copiii învață noțiuni simple de succesiune, orientare spațială, cauză-efect și planificare.

Educaplay

Educaplay este o platformă care permite crearea de jocuri și activități educaționale interactive. În grădiniță, aceasta poate fi folosită pentru exerciții de asociere, jocuri de memorie, puzzle-uri, activități de identificare și sarcini simple de clasificare. Platforma este potrivită pentru recapitulare, deoarece transformă conținuturile în jocuri scurte și atractive.

De exemplu, într-o activitate despre animale, educatoarea poate crea un joc în care copiii potrivesc animalul cu mediul în care trăiește: peștele în apă, pasărea în copac, vaca la fermă și ursul în pădure. La o activitate despre culori, copiii pot asocia obiecte cu nuanța potrivită. Activitățile Educaplay pot fi folosite frontal, cu întreaga grupă, sau individual, dacă există suficiente dispozitive și supraveghere adecvată.

Genially

Genially este o platformă pentru crearea de prezentări interactive, povești vizuale, jocuri educaționale și imagini interactive. În grădiniță, educatoarea poate folosi Genially pentru a crea materiale atractive, cu imagini, animații, butoane și elemente care se descoperă treptat. Această

platformă este potrivită pentru activități de cunoaștere a mediului, limbaj, educație morală sau recapitulare tematică.

De exemplu, educatoarea poate crea o poveste interactivă intitulată „O zi la fermă”. Pe fiecare pagină apar animale, iar copiii pot apăsa pe imagine pentru a descoperi numele, sunetul sau hrana animalului. La o temă despre anotimpuri, educatoarea poate crea o imagine interactivă în care copiii descoperă elemente specifice primăverii, verii, toamnei și iernii. Genially este utilă pentru că stimulează observația, curiozitatea și participarea activă.

ABCya

ABCya este o platformă care conține jocuri educaționale pentru copii, inclusiv activități de numărare, recunoaștere a literelor, forme geometrice, puzzle-uri și jocuri de logică. În grădiniță, educatoarea trebuie să selecteze doar jocurile potrivite vârstei și obiectivelor activității.

Un exemplu de utilizare este un joc de numărare în care copilul trebuie să aleagă cifra corespunzătoare numărului de obiecte de pe ecran. Un alt exemplu este un joc de recunoaștere a formelor, în care copiii identifică cercul, pătratul, triunghiul și dreptunghiul. Platforma poate susține activitățile matematice de bază, dar trebuie folosită în sesiuni scurte și sub supravegherea educatoarei.

Toy Theater

Toy Theater este o platformă cu jocuri educaționale online, potrivite pentru matematică, artă, logică și dezvoltarea atenției. Pentru grădiniță, pot fi selectate jocuri simple de sortare, puzzle-uri, activități cu forme, culori și modele.

De exemplu, copiii pot folosi jocuri de tip pattern, în care trebuie să continue un șir de forme: cerc roșu, pătrat albastru, cerc roșu, pătrat albastru. Astfel, ei exersează recunoașterea modelelor și anticiparea următorului element. Toy Theater poate fi util și pentru activități vizuale, deoarece oferă instrumente simple de desen, construcție și organizare a obiectelor.

PBS KIDS

PBS KIDS este o platformă care oferă jocuri și materiale educative pentru copii. În grădiniță, aceasta poate fi folosită pentru activități scurte de limbaj, matematică, știință, comportament social și dezvoltare emoțională. Resursele trebuie selectate înainte de activitate, astfel încât să corespundă temei și nivelului grupei.

De exemplu, educatoarea poate alege un joc în care copiii trebuie să numere obiecte, să recunoască forme geometrice sau să rezolve un traseu simplu. Pentru dezvoltarea socio-emoțională, pot fi folosite materiale în care personajele învață să coopereze, să aștepte rândul, să respecte reguli

sau să își exprime emoțiile. După utilizarea resursei digitale, este recomandată o conversație cu copiii sau o activitate practică, precum desenul, jocul de rol sau lucrul în echipă.

Așadar, resursele educaționale digitale pot avea un rol important în grădiniță atunci când sunt alese cu atenție și folosite cu scop pedagogic. Totuși, valoarea acestor resurse nu stă doar în caracterul lor digital, ci în modul în care educatoarea le integrează în activitate. La nivel preșcolar, tehnologia trebuie să fie simplă, sigură, interactivă și legată de joc. Folosită echilibrat, aceasta poate transforma activitățile de învățare în experiențe mai atractive, mai vizuale și mai apropiate de interesele copiilor.

Bibliografie:

- Cucoș, C. (2006). Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării. Iași: Editura Polirom.
- Donohue, C. (2014). Technology and Digital Media in the Early Years: Tools for Teaching and Learning. New York: Routledge.
- Haugland, S. W., Wright, J. L. (1997). Young Children and Technology: A World of Discovery. Boston: Allyn & Bacon.
- <https://bookcreator.com/>
- <https://genially.com/>
- <https://pbskids.org/>
- <https://toytheater.com/>
- <https://wordwall.net/>
- <https://www.abcya.com/>
- <https://www.educaplay.com/>
- <https://www.scratchjr.org/>

Prof. Gyulai-Nagy Mária-Magdolna

C.N. „Áprily Lajos”, Braşov

Digitalizarea: care sunt limitele?

O analiză critică a inovațiilor pedagogice, a limitelor de suprasolicitare psihologică și a primatului didacticei.

Integrarea mediilor digitale în viața școlară de zi cu zi nu mai este de mult o opțiune, ci o realitate. Cu toate acestea, în timp ce infrastructura tehnologică se dezvoltă în mod constant, se pune mai stringent ca oricând întrebarea privind limitele acestei transformări. Unde se termină valoarea adăugată pedagogică și unde încep riscurile pentru dezvoltarea cognitivă și psiho-socială a tinerilor în creștere?

1. Noua paradigmă: Tehnologia ca realitate a vieții

În domeniul educației, tehnologia modernă nu mai trebuie înțeleasă ca un simplu instrument izolat. Ea a devenit o parte integrantă a realității vieții copiilor și tinerilor. Prin urmare, o predare digitalizată contemporană nu se rezumă în niciun caz la simpla punere la dispoziție de laptopuri sau tablete. Mai degrabă, este vorba despre o reproiectare fundamentală a proceselor de învățare. În centrul acestei abordări se află așa-numitele „**competențe 4K**” (în limba română cunoscute ca cei „4C”), considerate competențe-cheie pentru secolul XXI.

- **Colaborare:** Rezolvarea comună, sinergică a problemelor prin intermediul platformelor digitale.
- **Comunicare:** Schimbul de informații direcționat și responsabil în lumi interconectate.
- **Creativitate:** Utilizarea instrumentelor digitale pentru crearea de soluții inovatoare.
- **Gândire critică:** Capacitatea de a gestiona și de a evalua informațiile în mod critic.

Obiectivul general al acestei schimbări este pregătirea adecvată a elevilor pentru o lume a muncii globalizată și profund interconectată, în care flexibilitatea și suveranitatea tehnologică sunt premise obligatorii.

2. Rolul schimbat al cadrului didactic și noile cerințe

Această transformare modifică fundamental profilul profesional al cadrelor didactice. Pedagogul evoluează treptat **de la transmițătorul clasic de cunoștințe către un însoțitor al învățării (coach)**, care sprijină și moderează parcursurile individuale de învățare ale elevilor. Acest lucru necesită un set complet nou de competențe: Pe de o parte, o competență digitală solidă este indispensabilă – aceasta include stăpânirea sigură a sistemelor de management al învățării (LMS) și a tablelor interactive. Pe de altă parte, și mult mai important, în prim-plan se află transmiterea spiritului critic față de mass-media (educația media). Elevii trebuie să învețe să înțeleagă mecanismele din spatele mediilor digitale. Cea mai mare provocare pentru profesori constă în învățarea pe tot parcursul vieții și în adaptarea permanentă, consumatoare de timp, la noile cicluri de software.

Excurs teoretic: Ciclul de învățare al lui Kolb și învățarea pe bază de proiecte

Digitalizarea oferă puncte de legătură ideale pentru *Experiential Learning* (învățarea prin experiență) conform lui David Kolb. Mediile digitale permit parcurgerea dinamică a ciclului format din patru etape: **experiența concretă (acțiunea)**, **observarea reflexivă**, **conceptualizarea abstractă** și **experimentarea activă**. Mediile digitale își demonstrează întregul potențial în special în cadrul învățării moderne pe bază de proiecte: ele permit simulări complexe și sigure ale unor fenomene științifice și încurajează colaborarea globală pentru rezolvarea unor probleme reale, autentice.

3. Noi dimensiuni ale învățării

Prin intermediul digitalizării, abordările didactice care plasează individul în centru câștigă tot mai multă importanță:

- **Învățarea autodirijată:** Elevii își asumă responsabilitatea explicită pentru propriul progres, gestionându-și timpul de studiu și alegând formatele potrivite.
- **Învățarea adaptivă:** Programele software inteligente se adaptează dinamic la nivelul individual al elevului, creând astfel curricule personalizate, adaptate în timp real.
- **Flexibilitatea temporală și spațială:** Învățarea nu mai este legată de spațiul fizic al clasei. Modele precum *Flipped Classroom* (clasa inversată) mută acumularea pură de cunoștințe acasă, în timp ce timpul valoros de prezență fizică este utilizat pentru aprofundare și interacțiune.

4. Competențe dincolo de cunoștințele de specialitate

În era digitală, școala trebuie să transmită competențe care depășesc canonul tradițional al disciplinelor. Printre acestea se numără în primul rând **competența de rezolvare a problemelor**, precum și o **competență informațională** profundă, care adresează întrebarea esențială: *Care sursă este serioasă și bazată pe fapte?* În ciuda digitalizării avansate, **competența socială** și munca în echipă (atât analogică, cât și digitală) rămân esențiale. Acestea sunt completate de necesitatea unei **suveranități tehnice**, adică înțelegerea de bază a algoritmilor și a structurilor de date, pentru a fi nu doar un consumator, ci un creator al lumii digitale.

5. Evaluare: Prezentare generală a șanselor și riscurilor

Avantaje	Dezavantaje
Putere mare de motivare: Participare crescută a elevilor datorită interactivității inerente și a gamificării.	Izolare socială: Pericolul de singurătate și de pierdere a contactelor interumane reale, haptice.
Incluziune: Sprijin direcționat, fără bariere, și sisteme de asistență pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.	Dependență și protecția datelor: Dependente tehnice critice de infrastructuri, precum și riscuri grave privind confidențialitatea datelor.
Eficiență: Organizarea structurată a proceselor de învățare și feedback imediat, automatizat pentru elevi.	Potențial de distragere a atenției: Solicitare cognitivă ridicată și pierderea disciplinei din cauza supraîncărcării permanente cu stimuli digitali.

6. Limitele psihologice și fiziologice

Cele mai grave limite ale digitalizării se manifestă în zona sănătății mintale. **Influența masivă a platformelor TikTok, Reels și altele similare** a dus la o problemă evidentă legată de „Short-Attention-Span” (durata scurtă a atenției). Sistemul neuronal de recompensă (dopamina) este suprasolicitat cronic de micro-stimuli permanenți.

Consecințele fatale pentru copii sunt dificultățile majore în ceea ce privește concentrarea profundă și rezistența mentală (*Deep Work* / muncă profundă). De asemenea, s-a dovedit că un consum excesiv corelează cu tulburări grave de somn, lipsă cronică de mișcare și stres psihic. Această ultimă problemă

afectează și cadrele didactice: disponibilitatea permanentă (starea de a fi mereu accesibil online) duce tot mai des la epuizare psihică și simptome de burnout.

7. Concluzie: Pedagogia înaintea tehnologiei

Pentru a contracara pericolele digitalizării, este necesară o schimbare radicală de mentalitate. Conceptele de succes mizează pe un **model hibrid**: combinarea deliberată a metodelor tradiționale verificate (scrisul de mână, cititul analogic, haptica) cu inovațiile digitale. Trebuie să trasăm o graniță clară: tehnologia ar trebui să sprijine omul, niciodată să îl înlocuiască. Rămâne valabilă axioma de neclintit: **Pedagogia înaintea tehnologiei!** Un concept pedagogic slab nu devine mai bun doar prin utilizarea unui iPad. În concluzie, se poate afirma că digitalizarea oferă oportunități enorme pentru autonomie și personalizare, dar are nevoie de limite clare, de natură reglementară și psihologică, pentru protejarea sănătății mintale.

Întrebare de final: *De cât „analog” mai avem nevoie pentru a rămâne umani?*

Bibliografie, link-uri utile:

- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
- Krommer, A.: *Drei Thesen zur Digitalisierung* (Aktuelle Debatten zur Mediendidaktik in Deutschland).
- Spitzer, M.: *Digitale Demenz* (Kritische Perspektive zur Gehirnentwicklung – als Kontrapunkt).
- [Schulentwicklung NRW - Projektorientiertes Lernen](#)
- [Kultusministerkonferenz \(KMK\) - Bildung in der digitalen Welt](#)
- [Deutsches Schulportal - Artikel zu Blended Learning](#)
- [Medienpädagogik Praxis-Blog](#)

Prof. Minculete Gabriela
Liceul Tehnologic nr 1 Fundulea

Antreprenoriatul și școala agricolă

În contextul economiei actuale, marcată de schimbări rapide și globalizare, agricultura românească se confruntă cu provocări legate de adaptarea la noile tehnologii, valorificarea resurselor locale și crearea unor modele de afaceri sustenabile.

Antreprenoriatul agricol poate reprezenta un factor decisiv în dezvoltarea localităților și creșterea competitivității fermelor, iar formarea antreprenorială, integrată în planurile de învățământ ale liceelor agricole, contribuie la dezvoltarea competențelor de planificare, inovare și gestionare a resurselor.

Liceele agricole nu sunt doar instituții de instruire tehnică. Ele ajută elevii să-și formeze competențe în domenii precum:

- managementul exploatațiilor agricole;
- utilizarea tehnologiilor moderne (irigații inteligente, agricultură de precizie);
- marketingul produselor agricole;
- antreprenariat și legislație specifică.

Astfel, școala agricolă contribuie la dezvoltarea și la reînnoirea generației de fermieri

Un antreprenor agricol bine pregătit poate:

1. Identifica piețele profitabile (produse ecologice, plante aromatice);
2. Valorifica resursele comunității prin asociere și cooperare;
3. Accesa fonduri europene pentru investiții și modernizare;
4. Contribui la crearea de locuri de muncă.

De aceea este necesară o colaborare strânsă între școli, mediul privat și autoritățile locale, precum și promovarea învățării prin proiecte și parteneriate.

În acest sens, în școala noastră a fost implementat proiectul „De la idee la imagine - Cum ne promovăm firma de exercițiu”, care integrează antreprenoriatul direct în procesul de învățare. Elevii, coordonați de noi, profesorii de specialitate, au înființat o firmă de exercițiu, cultivă legume pe terenul școlii folosind metode sustenabile, promovează produsele pe care le obțin și le valorifică.



Etapele proiectului:

- Producția: elevii planifică și realizează semănatul, plantatul, întreținerea culturilor și recoltarea;
- Stabilirea prețurilor: calculează costurile de producție și stabilesc prețul de vânzare;
- Promovarea: învață să creeze afișe, pliante și postări online pentru promovarea produselor și a activităților, participă la târgul firmelor de exercițiu din județ;
- Vânzarea: organizează un mic târg în curtea școlii, unde vând legumele colegilor, părinților și comunității locale.

Rezultatele au fost deosebite: elevii au înțeles mecanismele pieței, au învățat să colaboreze și au obținut venituri reinvestite în materiale și semințe pentru anul următor. Această abordare practică ilustrează recomandarea conform căreia „educația antreprenorială trebuie ancorată în experiențe reale, pentru a produce schimbări durabile în mentalitatea tinerilor fermieri”.

Antreprenoriatul agricol, atunci când este integrat în procesul educațional prin exemple concrete și experiență practică, devine o sursă de evoluție pentru întreaga comunitate. Școlile agricole au potențialul de a genera fermieri pricepuți, capabili să inoveze și să creeze valoare.

Bibliografie

1. Nicolescu, O., & Nicolescu, L. (2011). Antreprenoriatul și managementul întreprinderilor mici și mijlocii. București: Editura Economică.
2. Otiman, P. I. (2012). Dezvoltarea rurală durabilă în România. București: Editura Academiei Române.
3. Munteanu, S. (2017). Educația și formarea profesională în agricultură. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
4. Popescu, G. (2015). Managementul exploatațiilor agricole. Cluj-Napoca: Editura Risoprint.

Prof. dr. Mioara Prundeanu
Colegiul Tehnic „Mircea cel Bătrân”, București

Studiu de caz privind integrarea tehnologiilor web interactive în predarea reacțiilor redox

Contextul cercetării

Pentru a evalua impactul utilizării tehnologiilor web interactive asupra învățării reacțiilor de oxidare–reducere, a fost proiectat și implementat un demers didactic bazat pe învățarea prin investigație, colaborare și utilizarea resurselor digitale interactive. Activitatea s-a desfășurat în cadrul lecțiilor de chimie la nivel liceal și a urmărit analiza modului în care integrarea tehnologiei influențează dezvoltarea competențelor specifice disciplinei, a gândirii critice și a motivației pentru învățare. Demersul didactic a avut la bază principiile constructivismului și ale învățării centrate pe elev, profesorul asumând rolul de facilitator al procesului de învățare. Elevii au fost implicați în activități de investigare, rezolvare de probleme și argumentare științifică, utilizând simulări virtuale, platforme colaborative și instrumente de evaluare digitală.

Obiectivele cercetării

Cercetarea și-a propus următoarele obiective: evaluarea impactului tehnologiilor web interactive asupra înțelegerii conceptelor specifice reacțiilor redox; analizarea dezvoltării competențelor de investigare și argumentare științifică; evaluarea influenței tehnologiilor digitale asupra motivației pentru învățare; identificarea percepției elevilor privind eficiența utilizării instrumentelor digitale în cadrul lecțiilor de chimie.

Ipoteza cercetării

S-a pornit de la ipoteza că integrarea sistematică a tehnologiilor web interactive în predarea reacțiilor de oxidare–reducere conduce la îmbunătățirea semnificativă a performanțelor școlare, la dezvoltarea gândirii critice și la creșterea motivației elevilor pentru studiul chimiei, comparativ cu utilizarea exclusivă a strategiilor tradiționale de predare

Participanți

Studiul a fost realizat pe un eșantion format din 54 de elevi din clasa a X-a, filiera tehnologică, specializările Tehnician proiectant CAD și Tehnician mecatronist, din cadrul Colegiului Tehnic „Mircea cel Bătrân” din București. Participanții au fost organizați în două grupe de lucru, implicate în activități colaborative și investigații asistate de tehnologie.

Metodologia cercetării

În vederea colectării și interpretării datelor au fost utilizate metode complementare: observația sistematică; analiza produselor activității elevilor; test inițial; test final; chestionar privind percepția elevilor; analiza comparativă a rezultatelor.

Pentru desfășurarea activităților au fost integrate următoarele instrumente digitale: PhET Interactive Simulations; ChemCollective; Genially; Padlet; Google Classroom; Kahoot; Quizizz.

Desfășurarea cercetării

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a **șase săptămâni**, conform etapelor prezentate în tabel.

Etapă	Activitate
-------	------------

Săptămâna 1	Aplicarea testului inițial și identificarea concepțiilor alternative
-------------	--

Săptămânile 2–5	Implementarea activităților bazate pe tehnologii web interactive
-----------------	--

Săptămâna 6	Aplicarea testului final și a chestionarului de satisfacție
-------------	---

Pe parcursul implementării, elevii au utilizat simulări virtuale pentru investigarea reacțiilor redox, au realizat activități colaborative pe platforme digitale și au participat la evaluări formative prin aplicații interactive.

Rezultatele cercetării

Compararea rezultatelor obținute la evaluările inițiale și finale evidențiază o evoluție pozitivă a nivelului de înțelegere a conceptelor și a competențelor dezvoltate.

Competență evaluată	Test inițial (%)	Test final (%)	Creștere
Identificarea proceselor de oxidare	56	93	+37
Identificarea proceselor de reducere	52	91	+39
Determinarea numerelor de oxidare	60	95	+35
Argumentarea științifică	48	88	+40
Rezolvarea problemelor redox	50	90	+40
Utilizarea limbajului chimic	58	92	+34

Rezultatele indică îmbunătățiri semnificative pentru toate competențele evaluate, cele mai mari progrese fiind observate în domeniul argumentării și al rezolvării de probleme.

Percepția elevilor asupra utilizării tehnologiilor digitale

Analiza răspunsurilor la chestionarul aplicat după finalizarea activităților evidențiază o atitudine favorabilă față de utilizarea tehnologiilor web interactive.

Item	Acord (%)
Simulările m-au ajutat să înțeleg reacțiile redox	96
Activitățile digitale au făcut lecțiile mai atractive	98
Colaborarea online mi-a îmbunătățit înțelegerea	89
Feedback-ul imediat m-a ajutat să îmi corectez greșelile	94
Aș dori utilizarea frecventă a acestor instrumente	97

Elevii au apreciat în mod deosebit posibilitatea de a observa procesele microscopice prin simulări și de a primi feedback imediat în timpul activităților de evaluare.

Discuția rezultatelor

Rezultatele obținute susțin ipoteza cercetării și confirmă faptul că integrarea tehnologiilor web interactive contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare și la dezvoltarea competențelor științifice. Simulările virtuale au facilitat înțelegerea transferului de electroni și a modificării numerelor de oxidare, reducând dificultățile conceptuale frecvent întâlnite în studiul reacțiilor redox. Activitățile colaborative desfășurate prin intermediul platformelor digitale au stimulat argumentarea și comunicarea științifică, iar instrumentele de evaluare online au oferit feedback rapid, favorizând autoreglarea învățării. Rezultatele sunt în concordanță cu literatura de specialitate, care evidențiază efectele pozitive ale utilizării tehnologiilor digitale asupra învățării disciplinelor STEM și asupra dezvoltării competențelor secolului XXI.

Discuții, recomandări și concluzii

Rezultatele prezentate în cadrul studiului de caz evidențiază potențialul semnificativ al tehnologiilor web interactive de a îmbunătăți procesul de predare–învățare a chimiei, în special în cazul conceptelor cu un grad ridicat de abstractizare, precum reacțiile de oxidare–reducere. Integrarea simulărilor virtuale, a laboratoarelor digitale și a platformelor colaborative a favorizat dezvoltarea unei înțelegeri conceptuale mai profunde, reducând dificultățile întâmpinate de elevi în identificarea proceselor de oxidare și reducere, în determinarea numerelor de oxidare și în explicarea mecanismului transferului de electroni.

Rezultatele sunt în concordanță cu cercetările recente din domeniul didacticii științelor, care evidențiază faptul că utilizarea simulărilor interactive și a resurselor multimedia conduce la creșterea performanțelor școlare, la dezvoltarea competențelor de investigare și la stimularea motivației pentru învățare.

Implicații pentru practica educațională

Integrarea tehnologiilor web interactive în predarea reacțiilor redox oferă oportunități importante pentru modernizarea activităților didactice și pentru dezvoltarea competențelor prevăzute de profilul absolventului. Pe baza analizei realizate, se pot formula următoarele recomandări: proiectarea lecțiilor pornind de la situații-problemă și contexte autentice de învățare; utilizarea simulărilor virtuale pentru explicarea fenomenelor microscopice dificil de observat în laborator; combinarea experimentului real cu experimentul virtual pentru dezvoltarea competențelor practice și conceptuale; integrarea platformelor colaborative în activitățile de argumentare și rezolvare de probleme; utilizarea evaluării formative digitale pentru monitorizarea progresului elevilor; dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor prin programe de formare continuă; valorificarea responsabilă a instrumentelor bazate pe inteligență artificială ca suport pentru proiectarea și personalizarea învățării.

Limitele cercetării

Prezenta lucrare are anumite limite care trebuie avute în vedere în interpretarea rezultatelor. Studiul a fost realizat într-un context educațional specific și pe un eșantion relativ restrâns, ceea ce limitează generalizarea concluziilor. De asemenea, perioada de implementare a fost limitată la o singură unitate de învățare, fără urmărirea efectelor pe termen lung asupra retenției cunoștințelor și transferului competențelor. În concluzie, tehnologiile web interactive nu reprezintă doar instrumente moderne de predare, ci resurse educaționale care contribuie la dezvoltarea unei culturi a investigației, a colaborării și a gândirii critice, pregătind elevii pentru provocările unei societăți caracterizate prin schimbare, inovare și utilizarea intensivă a tehnologiilor digitale.

Bibliografie:

- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- European Commission. (2022). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Publications Office of the European Union.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD Publishing.

Prof. Înv. Primar Toader Mirela

Școala Gimnazială Crai Nou

Plan de evaluare la disciplina Comunicare în limba română

A. Disciplina

Comunicare în limba română

B. Tipul de evaluare- evaluare formativă

Evaluarea formativă are rolul de a monitoriza progresul elevilor pe parcursul procesului de învățare, de a identifica eventualele dificultăți și de a oferi feedback imediat pentru reglarea activității didactice.

C. Modalitatea de evaluare utilizată de către cadrul didactic: am ales evaluarea formativă digitală cu feedback imediat pentru că le oferă elevilor șansa de a-și identifica erorile și a le corecta imediat. Sarcina va fi implementată în cadrul orei de Comunicare în limba română, activitatea desfășurându-se individual, fiecare elev o va rezolva pe tablet.

Testul digital realizat prin **Google Forms** reprezintă o metodă modernă de evaluare formativă care permite verificarea sistematică a nivelului de înțelegere a textului literar. Metoda facilitează diversificarea itemilor, corectarea automată și oferirea feedbackului imediat.

În context formativ, rezultatele sunt utilizate pentru reglarea procesului instructiv-educativ și pentru organizarea activităților de consolidare sau remediere.

D. Instrumentul digital de evaluare utilizat

Instrumentul digital utilizat este Google Forms, care permite:

- administrarea testului în format online;
- colectarea automată a răspunsurilor;
- generarea de rapoarte și grafice;
- exportul rezultatelor pentru analiza progresului.

Structura testului Google Forms:

1. Alegere multiplă – Ce a plantat femeia într-un ghiveci?

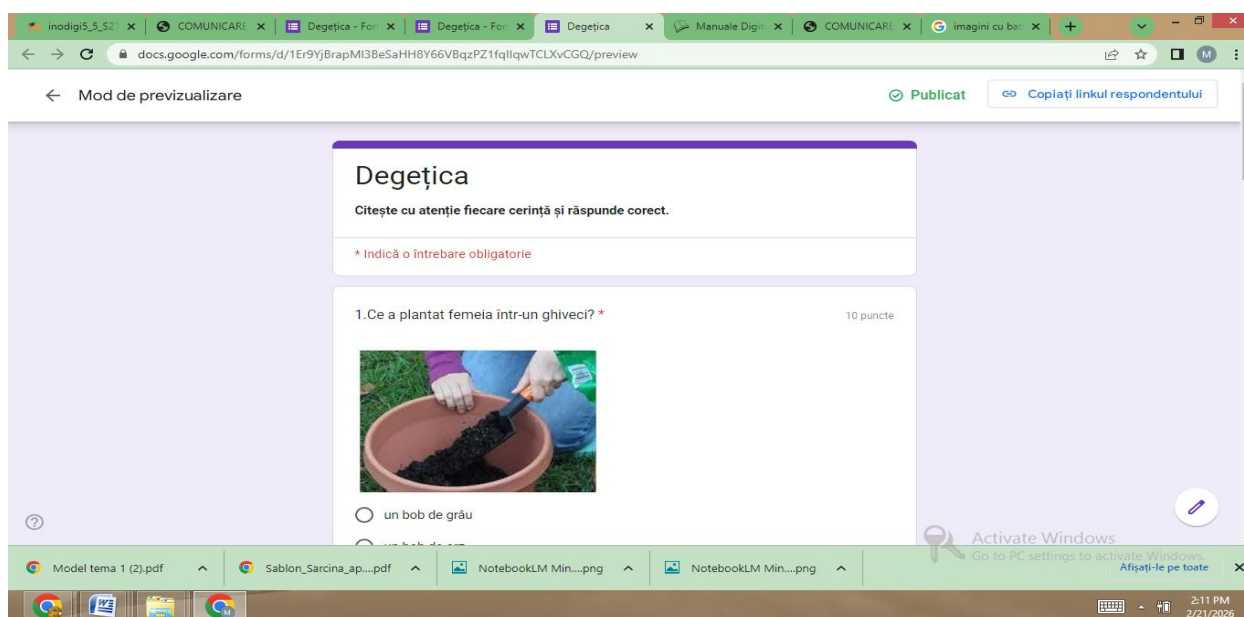
2. Alegere multiplă – Ce a răsărit din bobul fermecat?
3. Adevărat/Fals – Degețica era cât un copil obișnuit.
4. Răspuns scurt – Scrie două însușiri ale fetei.
5. Asociere – leagăn / saltea / plapumă.
6. Completare – „Într-o farfurie cu apă plutea, ca o _____.”
7. Ordonare – momentele acțiunii.
8. Alegere multiplă – Cum era glasul Degețicăi?
9. Răspuns scurt – De ce este povestea una fantastică?

Etapele implementării Google Forms

1. Stabilirea competențelor și obiectivelor evaluării.
2. Elaborarea itemilor și stabilirea punctajului.
3. Crearea formularului în Google Forms și activarea opțiunii „Test”.
4. Introducerea răspunsurilor corecte și a feedbackului automat.
5. Distribuirea linkului către elevi.
6. Analiza rezultatelor și interpretarea datelor statistice.

Testul este accesat prin link, iar elevii îl completează individual, într-un interval de timp stabilit.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGixph2jVS99UmTptk7F7rT1FsmI_WMpUvZ5J5pxY2DrdSLQ/viewform?usp=publish-editor



Mod de previzualizare

Publicat Copiază linkul respondentului

Degețica

Citește cu atenție fiecare cerință și răspunde corect.

* Indică o întrebare obligatorie

1. Ce a plantat femeia într-un ghiveci? *

10 puncte



☐ un bob de grâu

☐ un bob de soia

Activate Windows Go to PC settings to activate Windows. Afășți-le pe toate

Model tema 1 (2).pdf Sablon_Sarcina_ap...pdf NotebookLM Min...png NotebookLM Min...png

2:11 PM 2/21/2026

Descriere

Feedbackul digital este oferit prin activarea opțiunii „Transformă în test” și „Publică nota imediat după trimitere”. Elevii primesc automat:

- punctajul obținut (scor din 100);
- răspunsurile corecte pentru itemii obiectivi;
- semnalarea răspunsurilor greșite;
- mesaje de feedback preconfigurate pentru fiecare item.

Pentru itemul de tip paragraf (15 puncte), cadrul didactic oferă feedback individualizat ulterior, utilizând comentarii raportate la criteriile de evaluare stabilite.

Modul de utilizare

- Elevul completează testul online.
- Primește feedback imediat pentru itemii obiectivi.
- Analizează greșelile și revine asupra conținutului.
- Profesorul completează feedback personalizat pentru itemul argumentativ.
- Se discută rezultatele în clasă, pentru clarificarea dificultăților comune.

Această modalitate susține autoreglarea învățării și dezvoltarea capacității de autoanaliză.

E. Modalități de reflecție / autoevaluare / feedback

În cadrul evaluării formative realizate prin test digital, sunt integrate două modalități complementare de feedback și reflecție, menite să susțină autoreglarea învățării și monitorizarea progresului elevilor.

1. Modalitate digitală Instrument digital utilizat: Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGixph2jVS99UmTptk7F7rT1FsmI_WMpUvZ5J5pxY2DrdSLQ/viewform?usp=header la secțiunea 2 de Reflecție și autoevaluare.

The screenshot displays a Google Forms interface in a web browser. The form is titled 'REFLECȚIE ȘI AUTOEVALUARE' (Reflection and Self-evaluation). It contains four text input fields with the following questions in Romanian: 'Am înțeles textul citit?' (Did I understand the text read?), 'Am reușit să identific informațiile importante?' (Did I manage to identify the important information?), 'Ce mi s-a părut dificil?' (What did I find difficult?), and 'Ce pot îmbunătăți la următoarea evaluare?' (What can I improve for the next evaluation?). The form is part of a larger test, as indicated by the 'Total puncte: 100' (Total points: 100) at the top right. The browser's address bar shows the Google Forms URL.

2. Modalitate de reflecție și autoevaluare – Secțiune reflexivă integrată în formular

În partea finală a testului este inclusă o secțiune fără punctaj, destinată reflecției individuale.

Structura secțiunii:

- Am înțeles textul citit. (Da / Parțial / Nu)
- Am reușit să rezolv majoritatea itemilor.
- Ce mi s-a părut dificil?
- Ce pot îmbunătăți la următoarea evaluare?

Modul de utilizare

Elevii completează această secțiune imediat după test, înainte de transmitere. Răspunsurile sunt analizate de cadrul didactic pentru:

- identificarea percepției elevilor asupra propriei performanțe;
- adaptarea activităților remediale;
- diferențierea sarcinilor de lucru.

Prin corelarea feedbackului digital cu autoevaluarea reflexivă, procesul evaluativ devine unul integrat, orientat spre progres și dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor.

RUBRICS – Formularul de reflecție / autoevaluare

Instrument: Secțiune reflexivă integrată în formularul realizat în Google Forms

Scop: dezvoltarea competențelor metacognitive și a capacității de autoevaluare.

Criterii și indicatori de performanță

Criteriu evaluat	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel minim
Conștientizarea nivelului de înțelegere	Elevul identifică clar ce a înțeles și ce nu	Identifică parțial dificultățile	Nu poate identifica propriul nivel
Identificarea dificultăților	Menționează concret aspecte dificile	Menționează vag dificultăți	Nu identifică dificultăți
Capacitatea de autoreglare	Propune soluții de îmbunătățire	Sugerează parțial modalități	Nu propune soluții
Coerența exprimării	Răspuns clar și organizat	Răspuns parțial organizat	Răspuns lacunar

Modalitate de utilizare a rubricii

- Nu se acordă punctaj numeric.
- Rubrica este utilizată pentru analiza calitativă a răspunsurilor.
- Profesorul identifică nivelul de reflecție al fiecărui elev.
- Se stabilește necesitatea intervenției pedagogice diferențiate.

Rol pedagogic

Această rubrică permite:

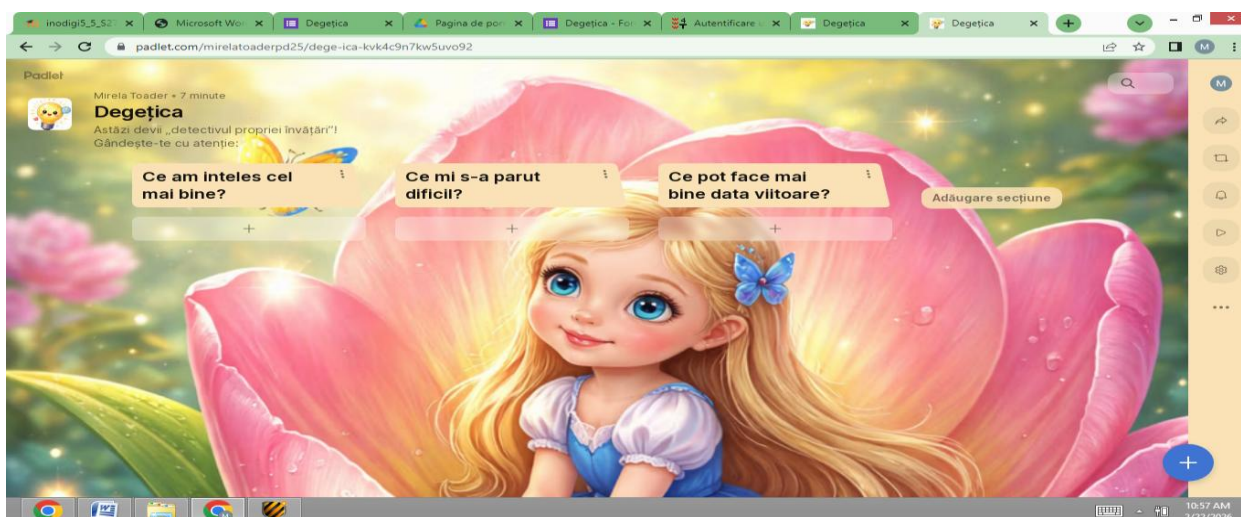
- evaluarea nivelului de dezvoltare metacognitivă;
- sprijinirea autoreglării învățării;
- adaptarea activităților remediale;
- formarea unei atitudini reflexive față de procesul de învățare.

2 Jurnal reflexiv digital – Padlet

Instrument utilizat: Padlet <https://padlet.com/mirelatoaderpd25/dege-ica-kvk4c9n7kw5uvo92>

Descriere

A fost creat un perete digital intitulat „Ce am învățat din povestea Degețica?”, unde elevii postează reflecții scurte după evaluare.



Structura intervenției elevilor:

- Ce am înțeles cel mai bine?
- Ce mi s-a părut dificil?
- Ce pot face mai bine data viitoare?

Modul de utilizare

- Elevii accesează linkul Padlet.
- Postează individual un răspuns scurt.
- Pot vizualiza și reflecțiile colegilor (învățare colaborativă).
- Profesorul analizează răspunsurile pentru a identifica nevoi de sprijin.

Utilizarea Google Forms pentru verificarea achizițiilor și a Padlet pentru reflecție permite corelarea feedbackului imediat cu dezvoltarea competențelor metacognitive. Monitorizarea progresului prin analiză digitală și fișă individuală asigură adaptarea intervenției didactice la nevoile reale ale elevilor. Astfel, evaluarea devine un instrument de sprijin al învățării, centrat pe progres și pe dezvoltarea competențelor

Prof. Înv. Primar Toader Mirela

Școala Gimnazială Crai Nou

Cod de etică pentru utilizarea responsabilă a genAI în educație. Reguli de utilizare responsabilă a genIA la clasă

Reguli pentru elevi

1. Folosiți inteligența artificială ca sprijin, nu ca înlocuitor al gândirii proprii. Este important ca temele și proiectele să reflecte ideile voastre, nu doar ceea ce generează un instrument digital.
2. Spuneți întotdeauna dacă ați utilizat AI. Onestitatea academică este esențială pentru a construi încredere și pentru a evita situațiile de plagiat.
3. Verificați informațiile primite. AI poate greși sau poate oferi răspunsuri incomplete, de aceea este responsabilitatea voastră să confirmați datele din surse sigure.
4. Nu copiați automat textele generate. Citiți, înțelegeți și reformulați cu propriile cuvinte, astfel încât să demonstrați că ați învățat cu adevărat.
5. Folosiți AI pentru a vă dezvolta ideile și creativitatea. De exemplu, îl puteți utiliza pentru sugestii, planuri de lucru sau clarificarea unor concepte dificile.

Reguli pentru profesori

1. Le explic elevilor, de la început, ce înseamnă utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale, insistând atât asupra avantajelor, cât și asupra riscurilor. Consider că elevii trebuie să înțeleagă că AI este un instrument de sprijin, nu o soluție care înlocuiește efortul personal.
2. Proiectez sarcini de lucru care solicită gândirea critică și implicarea reală a elevilor, precum activități bazate pe argumentare, exemple personale sau aplicarea cunoștințelor. Astfel reduc posibilitatea copierii și încurajez învățarea autentică.
3. Monitorizez modul în care elevii folosesc aceste instrumente și ofer îndrumare atunci când apar neclarități, pentru a preveni utilizarea incorectă sau superficială a informațiilor generate.
4. Respect confidențialitatea și protecția datelor, evitând introducerea în aplicațiile AI a informațiilor personale despre elevi sau despre activitatea școlară.
5. Integrez inteligența artificială doar atunci când aduce un beneficiu real procesului educațional, folosind-o pentru a diversifica metodele de predare, a crește motivația elevilor și a sprijini creativitatea, fără a diminua importanța muncii individuale..

La ciclul primar, stabilirea unor reguli clare privind utilizarea inteligenței artificiale este foarte importantă, deoarece elevii se află la începutul formării obiceiurilor de învățare. În această etapă, copiii trebuie să înțeleagă că tehnologia este un ajutor, dar nu poate înlocui gândirea proprie sau efortul personal. Prin respectarea regulilor, elevii învață să fie sinceri în realizarea temelor și să evite copierea, chiar și atunci când folosesc instrumente digitale.

Regulile contribuie și la dezvoltarea gândirii critice într-un mod adaptat vârstei lor. Copiii pot fi încurajați să pună întrebări, să verifice informațiile împreună cu profesorul și să discute răspunsurile primite. Astfel, ei nu acceptă automat tot ceea ce este generat de AI, ci învață treptat să analizeze și să înțeleagă informațiile.

În același timp, inteligența artificială poate sprijini creativitatea elevilor mici atunci când este folosită corect. Aceasta îi poate ajuta să găsească idei pentru povești, să descopere modalități noi de rezolvare a sarcinilor sau să își organizeze mai bine învățarea. Este însă esențial ca rezultatele finale să reflecte contribuția copilului, pentru a-i dezvolta încrederea în propriile capacități.

Un set de reguli bine explicate creează un mediu sigur și echilibrat, în care tehnologia este utilizată responsabil. Elevii învață treptat ce înseamnă corectitudinea, responsabilitatea și respectul față de munca proprie și a celorlalți. În acest fel, școala pune bazele unor competențe digitale sănătoase și îi pregătește pe copii pentru o utilizare conștientă a tehnologiei pe termen lung.

Contribuția IA

Menționați dacă ați folosit un instrument de inteligență artificială generativă pentru redactarea acestui material. Dacă da, specificați numele aplicației, promptul utilizat (dacă este relevant) și adăugați stickerul corespunzător (ex. Assisted by AI / Made with AI).

Pentru redactarea acestui material a fost utilizat instrumentul de inteligență artificială generativă ChatGPT, cu scopul de a sprijini organizarea ideilor și formularea clară a conținutului. Textul a fost ulterior analizat, selectat și adaptat pentru a corespunde contextului educațional și nivelului de învățământ primar.

Prompt utilizat: „Generează un cod de etică pentru utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale în educație, adaptat ciclului primar, incluzând reguli pentru elevi și profesori, precum și importanța respectării acestora.”

Prof. Înv. Primar Toader Mirela

Școala Gimnazială Crai Nou

Model de instruire digitală: Game-Based Learning

Disciplina: Matematică și explorarea mediului

Clasa: a II-a

Alegerea modelului de instruire digitală

Am ales modelul **Game-Based Learning** deoarece se potrivește foarte bine nivelului de dezvoltare al elevilor de clasa a II-a. La această vârstă, copiii învață cel mai eficient prin activități dinamice și interactive, iar integrarea jocului în lecțiile de matematică contribuie la menținerea atenției și la creșterea motivației.

În plus, competențele vizate în această lecție, efectuarea corectă a calculelor și aplicarea lor în exerciții, necesită mult exercițiu. Prin joc, această repetare devine plăcută și reduce teama de greșală.

Game-Based Learning (învățarea bazată pe joc) reprezintă un model de instruire care integrează mecanici și principii specifice jocului: precum provocarea progresivă, feedbackul imediat, regulile clare și recompensele în activități educaționale structurate, cu scopul de a sprijini implicarea activă și învățarea profundă. Acest model valorifică motivația intrinsecă a elevilor și creează contexte autentice de exersare, în care sarcinile cognitive sunt integrate într-o experiență ludică orientată spre atingerea obiectivelor curriculare.

Argumentarea alegerii cu dovezi empirice

Literatura de specialitate confirmă eficiența învățării prin joc în ciclul primar. Studiul realizat de **Ke (2009)** arată că utilizarea jocurilor digitale la matematică îmbunătățește performanța elevilor și crește implicarea acestora în sarcinile de lucru.

Meta-analiza realizată de Clark, Tanner-Smith și Killingsworth (2016), care a inclus 69 de studii experimentale, evidențiază un efect pozitiv moderat al jocurilor educaționale asupra performanței academice, în special în domeniul matematicii. Rezultatele indică faptul că integrarea feedbackului imediat și a elementelor de progres gradual contribuie la consolidarea învățării procedurale. Aceste concluzii sunt relevante pentru disciplina Matematică și explorarea mediului,

unde formarea automatismelor de calcul necesită exercițiu repetat și monitorizare constantă a progresului.”

Secvență didactică bazată pe Game-Based Learning

Tipul lecției: Recapitulare și consolidare

Tema: Tabla înmulțirii (0–10)

Pentru recapitularea tablei înmulțirii, am organizat o activitate de tip joc digital utilizând proiectorul și o platformă educațională interactivă Wordwall. Chiar dacă elevii nu folosesc dispozitive individuale, proiectarea frontală permite participarea întregii clase și transformă exercițiul repetitiv într-o experiență dinamică.

Activitatea, intitulată „**Campionii înmulțirilor**”, urmărește consolidarea automatismelor de calcul și verificarea rapidă a nivelului de înțelegere.

Împart clasa în 3–4 echipe pentru a stimula cooperarea și pentru a reduce teama de a greși. Pe ecran sunt afișate exerciții precum:

- $6 \times 4 = ?$
- $7 \times 8 = ?$
- $9 \times 3 = ?$
- $5 \times 6 = ?$

După afișarea fiecărui item, elevii discută câteva secunde în echipă și oferă răspunsul. Selectez varianta indicată, iar aplicația furnizează feedback imediat prin semnale vizuale, confirmând corectitudinea răspunsului. Această reacție rapidă le permite elevilor să își corecteze pe loc eventualele erori.

Pentru a evita participarea pasivă, alternez sarcinile pe echipe cu momente de lucru individual. De exemplu, fiecare elev notează rezultatul pe mini-table și îl arată simultan, ceea ce îmi oferă posibilitatea de a identifica rapid elevii care au nevoie de sprijin.

Variez tipurile de cerințe pentru a menține atenția:

- alegerea rezultatului corect;
- completarea factorului lipsă ($_ \times 7 = 56$);
- identificarea unui calcul greșit;
- rezolvarea unor probleme scurte.

Diferențierea activității

Elevii care stăpânesc bine tabla înmulțirii primesc provocări suplimentare, precum exerciții în lanț sau compunerea unei probleme după un calcul dat. În schimb, elevii care întâmpină dificultăți

sunt sprijiniți prin reamintirea strategiilor de calcul — adunarea repetată, gruparea sau utilizarea unui suport vizual.

La final, apreciez implicarea tuturor echipelor, punând accent pe progres și pe efort, nu doar pe câștig.

Analiza provocărilor și soluții

Implementarea acestui model poate aduce anumite provocări. Una dintre ele este tendința elevilor de a se concentra mai mult asupra competiției decât asupra conținutului matematic. Pentru a preveni acest lucru, revin la obiectivele lecției și discutăm strategiile de calcul utilizate.

Entuziasmul generat de joc poate conduce uneori la agitație, motiv pentru care stabilesc reguli clare de participare și alternez momentele dinamice cu activități individuale.

O altă dificultate poate fi accesul limitat la tehnologie. Totuși, această experiență demonstrează că instruirea digitală nu depinde neapărat de existența dispozitivelor individuale.

Utilizarea proiectorului și a unei platforme interactive permite implicarea tuturor elevilor și aduce un plus de interactivitate față de metodele tradiționale.

Utilitatea modelului în învățare

Integrarea jocului digital în recapitularea tablei înmulțirii generează beneficii vizibile.

Elevii sunt mai motivați și reușesc să rezolve într-un timp scurt un număr mai mare de exerciții. Feedbackul imediat facilitează corectarea rapidă a greșelilor și sprijină consolidarea cunoștințelor.

Atmosfera relaxată reduce teama de a răspunde greșit, iar lucrul în echipă dezvoltă comunicarea și sprijinul reciproc. În același timp, profesorul poate identifica mai ușor lacunele și poate interveni punctual.

Activitatea a sprijinit formarea competenței de efectuare corectă și rapidă a calculelor, precum și aplicarea în situații practice.

Reflecție personală

Experiența utilizării jocului digital într-o lecție de recapitulare mi-a reconfirmat cât de important este ca învățarea să fie adaptată modului natural în care copiii descoperă lumea, prin implicare, curiozitate și emoții pozitive. Am observat că, atunci când exercițiul matematic este integrat într-o activitate cu caracter ludic, elevii nu mai percep sarcina ca pe o obligație, ci ca pe o provocare pe care doresc să o accepte.

Un aspect care m-a impresionat a fost schimbarea atitudinii unor elevi mai rezervați. Dacă în activitățile tradiționale evitau să răspundă de teama greșelii, în cadrul jocului au devenit mai curajoși și mai dispuși să participe. Atmosfera relaxată i-a ajutat să înțeleagă că eroarea face parte din procesul de învățare.

Chiar și prin folosirea proiectorului am reușit să creez un context interactiv, în care elevii au fost atenți și implicați. Această experiență mi-a schimbat perspectiva asupra integrării resurselor digitale: nu instrumentul în sine este esențial, ci modul în care este valorificat pentru a sprijini învățarea.

Această activitate m-a determinat să reflectez și asupra propriului rol. Profesorul nu este doar un furnizor de informații, ci un organizator al experiențelor de învățare. Printr-un demers didactic bine gândit, chiar și o lecție de recapitulare poate deveni un moment autentic de progres.

Pe viitor, îmi propun să integrez mai frecvent astfel de activități, menținând echilibrul dintre componenta ludică și obiectivele pedagogice, pentru ca învățarea să rămână atât eficientă, cât și plăcută pentru elevi.

Această experiență mi-a confirmat că, atunci când strategiile didactice sunt alese în acord cu nevoile reale ale elevilor, chiar și o lecție de recapitulare poate deveni un context autentic de învățare.

Prof. educație timpurie: Moisă Claudia
Grădinița cu Program Prelungit Prejmer

Valorificarea tehnicilor de pictură pentru stimularea creativității și imaginației la preșcolari

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării armonioase a copilului, iar activitățile artistico-plastice ocupă un loc esențial în formarea personalității acestuia. Prin intermediul tehnicilor de pictură, copiii își exprimă emoțiile, își dezvoltă imaginația și își formează deprinderi cognitive, motrice și sociale. Lucrarea evidențiază importanța utilizării unor tehnici variate de pictură în activitățile din grădiniță și impactul acestora asupra dezvoltării creativității preșcolarilor.

Cuvinte-cheie: creativitate, imaginație, pictură, tehnici plastice, educație timpurie, preșcolari.

Introducere

Perioada preșcolară este caracterizată printr-o curiozitate naturală și o dorință permanentă de explorare. Copiii descoperă lumea prin joc, experiment și creație, iar educația artistică oferă cadrul ideal pentru valorificarea acestor resurse. Activitățile de pictură nu urmăresc doar realizarea unor produse estetice, ci contribuie la dezvoltarea gândirii divergente, a sensibilității artistice și a încrederii în propriile capacități.

Rolul educatorului este de a crea un mediu stimulativ, în care fiecare copil să se simtă liber să experimenteze și să își exprime ideile fără teama de a greși. În acest context, tehnicile de pictură devin instrumente valoroase pentru dezvoltarea competențelor specifice vârstei.

Rolul tehnicilor de pictură în dezvoltarea copilului

Activitățile de pictură contribuie simultan la dezvoltarea mai multor dimensiuni ale personalității copilului:

- dezvoltarea motricității fine și a coordonării ochi-mână;
- stimularea imaginației și a creativității;
- dezvoltarea atenției și a capacității de concentrare;
- exprimarea emoțiilor și a stărilor afective;
- dezvoltarea limbajului prin descrierea propriilor creații;

- formarea spiritului estetic și a încrederii în sine.

Atunci când copilul este încurajat să experimenteze liber diferite materiale și tehnici, procesul de învățare devine unul autentic și atractiv.

Tehnici de pictură utilizate în învățământul preșcolar

Diversificarea tehnicilor plastice contribuie la menținerea interesului copiilor și stimulează originalitatea acestora. Dintre cele mai eficiente metode pot fi utilizate:

Pictura cu degetele și palmele – favorizează explorarea senzorială și exprimarea spontană a ideilor.

Pictura cu buretele – dezvoltă coordonarea mișcărilor și permite obținerea unor efecte vizuale atractive.

Pictura cu ștampile realizate din materiale naturale (cartofi, frunze, dopuri, bureți) – stimulează spiritul de observație și creativitatea.

Pictura prin suflare – utilizând paiul, copiii descoperă efecte plastice spectaculoase și dezvoltă controlul respirației.

Pictura cu periuța de dinți – permite realizarea unor texturi interesante și stimulează experimentarea.

Tehnica firului colorat – produce imagini surprinzătoare și dezvoltă imaginația prin interpretarea formelor obținute.

Pictura simetrică (prin plierea hârtiei) – contribuie la înțelegerea relațiilor spațiale și a simetriei într-o manieră ludică.

Pictura pe folie alimentară sau pe suprafețe neconvenționale – transformă activitatea artistică într-o experiență de explorare și descoperire.

Strategii didactice pentru stimularea creativității

Creativitatea nu apare spontan, ci este cultivată într-un mediu educațional care încurajează inițiativa și libertatea de exprimare. Educatorul poate utiliza o serie de strategii eficiente:

- formularea unor sarcini deschise, fără modele rigide;
- evitarea comparațiilor între lucrările copiilor;
- valorizarea procesului creativ mai mult decât produsul final;

- integrarea poveștilor, muzicii și jocurilor în activitățile plastice;
- utilizarea materialelor reciclabile și a elementelor din natură;
- organizarea unor expoziții tematice care evidențiază unicitatea fiecărei creații.

În acest mod, fiecare copil își dezvoltă propriul stil de exprimare artistică și își consolidează încrederea în propriile idei.

Exemplu de activitate integrată

Tema: „Copacul anotimpurilor”

Copiii sunt invitați să observe imagini reprezentând cele patru anotimpuri și să discute despre schimbările din natură. Ulterior, folosind tehnici diferite de pictură (amprentare cu degetele, buretele, ștampile din frunze și suflare cu paiul), fiecare copil realizează propriul copac imaginar.

La final, lucrările sunt expuse într-o galerie de artă organizată în sala de grupă, iar copiii sunt încurajați să prezinte și să descrie creațiile realizate. Activitatea dezvoltă atât exprimarea artistică, cât și competențele de comunicare și cooperare.

Beneficiile observate în practica educațională

Experiența didactică demonstrează că utilizarea constantă a tehnicilor variate de pictură conduce la:

- creșterea interesului pentru activitățile artistice;
- dezvoltarea originalității și flexibilității gândirii;
- îmbunătățirea coordonării motrice;
- exprimarea liberă a emoțiilor;
- consolidarea relațiilor de colaborare dintre copii;
- dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

Copiii manifestă entuziasm în fața provocărilor artistice și devin mai deschiși către explorare și experimentare.

Concluzii

Valorificarea tehnicilor de pictură în învățământul preșcolar reprezintă o modalitate eficientă de stimulare a creativității, imaginației și exprimării emoționale. Diversitatea materialelor și a procedeelelor utilizate transformă activitatea artistică într-o experiență de învățare atractivă și

semnificativă. Educatorul are rolul de facilitator al explorării, oferind copiilor oportunități autentice de exprimare și descoperire.

În contextul educației moderne, accentul trebuie pus pe procesul creator și pe dezvoltarea potențialului individual al fiecărui copil. Prin activități artistice variate și adaptate particularităților de vârstă, grădinița contribuie la formarea unor viitori adulți creativi, sensibili și capabili să găsească soluții originale în situații diverse.

Bibliografie

1. Curriculum pentru educație timpurie (2019), Ministerul Educației.
2. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, Ministerul Educației.
3. Cucos, C. (2014). *Pedagogie*. Editura Polirom.
4. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică.
5. Glăveanu, V. P. (2014). *Creativitatea – psihologie și educație*. Editura Polirom.

Prof. Pașca Liana Valentina
Colegiul Național „Petru Rareș” Beclean

Remediere și progres școlar la limba și literatura română prin proiectul PNRR „CNPR – SKILLS 4 LEARNING”

Colegiul Național „Petru Rareș” Beclean continuă implementarea proiectului „CNPR – SKILLS 4 LEARNING” (cod proiect: 107), finanțat de către Uniunea Europeană-NextGenerationEu prin Planul Național de Redresare și Reziliență-Fonduri pentru România Modernă și reformată, apelul PNRR/2024/C15/I18 „Granturi pentru unitățile de învățământ pilot”, componenta C15: Educație, Reforma guvernantei sistemului de învățământ preuniversitar și profesionalizarea managementului. Cu o finanțare totală de **1.178.945 lei** obținută pentru perioada **20 decembrie 2024 – 31 august 2026**, instituția noastră pilotează noi standarde de evaluare și intervenție educațională adaptată (Contract nr. 14136/10.12.2024)

Obiectivele proiectului vizează: (O.1) Creșterea nivelului de calitate a predării-învățării-evaluării prin utilizarea de standarde de evaluare și elaborarea planurilor individualizate de învățare; (O.2) Creșterea calității actului educațional prin implementarea Planului de Îmbunătățire elaborat în urma procesului de autoevaluare instituțională, plan generat de către membrii CA și CEAC care vor fi formați pentru utilizarea instrumentarului pilotat în cadrul proiectului; (O.3) Creșterea nivelului de performanță al elevilor încadrați în categorii de risc prin desfășurarea de acțiuni/activități cu scop de remediere sau stimulare a performanței.

Cum transformăm învățarea la Limba și literatura română?

Limba și literatura română reprezintă nu reprezintă doar o disciplină de examen, ci instrumentul prin care copiii își definesc gândirea și comunicarea. Prin programul remedial din proiectul „CNPR – SKILLS 4 LEARNING” ne propunem să transformăm fiecare dificultate într-o oportunitate de progres. Fiind o disciplină fundamentală, golurile acumulate în trecut devin rapid bariere de comunicare și de exprimare logică. În calitate de **Expert program remedial pentru limba și literatura română**, rolul meu central este să transform rezultatele evaluărilor standardizate în măsuri concrete de sprijin pedagogic, să identific cu precizie aceste decalaje și să ghidez elevii pe un traseu de recuperare rapidă și eficientă. Pentru elevii Colegiului Național „Petru Rareș” Beclean din grupul țintă care se confruntă cu dificultăți de învățare, competențele de literație, analiză textuală și exprimare corectă reprezintă temelia întregului parcurs școlar.

➤ **Progrese înregistrate: de la diagnoză la acțiune personalizată.**

În primele luni de proiect, activitatea specifică programului remedial de limba română a parcurs etape esențiale de organizare și diagnosticare:

- **Analiza diagnostică:** Pe baza rezultatelor testării standardizate inițiale, realizată pe platforma de teste standardizate **BRIO**, am identificat ariile de conținut critic unde elevii întâmpină cele mai mari dificultăți (de la înțelegerea textului la prima vedere, până la utilizarea corectă a normelor gramaticale actuale, de la receptarea textului scris până la argumentarea unui punct de vedere).
- **Constituirea grupelor de nivel:** Elevii aflați în categorii de risc au fost repartizați în grupe de lucru flexibile, de dimensiuni reduse (Grupa 1 – 16 elevi de clasa a XII-a, respectiv Grupa 2 - 17 elevi de clasa a XI-a), pentru a asigura o interacțiune directă și un ritm optim de lucru.
- **Crearea resurselor specifice:** Am conceput fișe de lucru diferențiate și suporturi vizuale adaptate stilurilor individuale de învățare (vizual, auditiv, kinestezic), integrând instrumente digitale interactive pentru a crește atractivitatea orelor. În acest sens, platforma **EduBoom** a fost de un mare ajutor. De asemenea, fiecărei grupe i-am creat o clasă atât pe platforma **GoogleClassroom**, cât și pe platforma **BRIO**.

➤ **Rezultate estimate și indicatori de progres**

Prin intermediul orelor remediale la disciplina limba și literatura română, urmărim atingerea unor indicatori clari de performanță măsurabili până la finalul proiectului (31 august 2026):

- **Peste 85% dintre elevii participanți** își vor îmbunătăți abilitățile de receptare și redactare a mesajelor scrise până la finalul anului școlar. Aceasta va conduce la creșterea ratei de succes la evaluările curente și examenele naționale pentru elevii încadrați în categorii de risc școlar. În acest moment, rezultatele elevilor din Grupa1, care au susținut **examenul de Bacalaureat**, sunt bune și foarte bune: notele lor la Limba și literatura română se situează între 6.80 și 9.55. Aceste rezultate reflectă un evident progres, atât al grupei, cât și la nivel individual.
- **Reducerea absenteismului** și creșterea încrederii în sine pentru elevii din grupurile vulnerabile prin crearea unui mediu de învățare sigur și lipsit de presiunea notei.
- **Asimilarea tehnicilor de argumentare:** Elevii vor învăța să își exprime clar opiniile în scris și oral, un indicator direct al competențelor transversale vizate de PNRR.
- **Dezvoltarea autonomiei în învățare**, astfel încât elevii să poată aborda singuri un text la prima vedere fără blocaje emoționale sau tehnice.
- **Portofolii individualizate:** Fiecare elev va deține un istoric al evoluției proprii, reflectat în planurile individualizate de învățare reevaluate periodic. Pe baza testărilor inițiale am alcătuit

încă de la început câte un Plan individualizat de învățare pentru fiecare elev din grupele remediale (R9).

➤ **Pașii urmăriți în procesul de remediere**

Direcțiile de acțiune pentru perioada implementării proiectului vizează intensificarea intervenției în cazul fiecărui elev. Eforturile vor fi canalizate spre implementarea directă a activităților de suport:

- **Demararea sesiunilor remediale în grupuri mici:** Organizarea orelor de sprijin într-un format flexibil, axat pe exercițiu practic și feedback imediat, într-un mediu sigur și lipsit de presiunea notei din catalog. Mai mult decât atât, coeziunea grupului este creată și de faptul că la începutul activităților remediale în format fizic, elevilor li se asigură în cadrul acestui proiect o masă caldă.
- **Derularea atelierelor de lectură și scriere reflexivă:** Aplicarea unor strategii moderne de literație pentru a ajuta elevii să decodifice corect sensul textelor literare și nonliterare. Activitățile s-au derulat în format fizic, online și asincron.
- **Monitorizarea progresului prin re-testare:** Utilizarea standardelor de evaluare ale proiectului pentru a măsura periodic eficiența orelor remediale și pentru a recalibra planurile de sprijin.
- **Consiliere și feedback constant:** Organizarea de scurte sesiuni de feedback individual cu elevii pentru a asigura un parteneriat stabil în procesul de recuperare școlară.
- **Optimizarea strategiilor în funcție de feedback:** Ajustarea din mers a metodelor de lucru, colaborând strâns cu profesorii de la clasă și cu experții în monitorizare pentru a ne asigura că niciun elev nu rămâne în urmă.

Fiecare oră remedială de limba și literatura română din acest proiect este o oportunitate de a le reda elevilor încrederea în propriile forțe. Prin instrumentele PNRR, transformăm alfabetizarea funcțională și succesul școlar dintr-un ideal într-o realitate accesibilă fiecărui elev din Grupul țintă al Colegiului Național „Petru Rareș” Beclean.

Finanțarea obținută prin proiectul descris mai sus oferă pârgurile metodologice și logistice necesare pentru a trece de la o predare uniformă la o intervenție personalizată, centrată pe nevoile reale ale fiecărui elev aflat în situație de risc școlar. Perspectiva acestui rol este una profund axată pe echitate: niciun elev nu trebuie lăsat în urmă, iar decalajele pot fi recuperate prin strategii didactice individualizate.

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României. „PNRR. Finanțat de Uniunea Europeană – Următoarea Generație UE”

<https://mfe.gov.ro/pnrr/>



Păvălașcu Livia Emilia,
Școala Gimnazială nr. 18, Galați

L'intelligence artificielle au service de l'enseignement-apprentissage du FLE

L'intelligence artificielle est un outil puissant pour l'enseignement des langues vivantes, car elle permet une interaction semblable à une situation de communication réelle et plus personnalisée pour les apprenants. Les chatbots, les assistants vocaux et les applications de reconnaissance vocale sont des solutions utilisant l'IA qui peuvent être intégrées dans l'apprentissage des langues vivantes. Les élèves peuvent interagir avec des machines qui utilisent des algorithmes pour comprendre leur langage et leur fournir des réponses en temps réel. Cette interaction personnalisée permet aux apprenants de mieux comprendre la langue et de l'utiliser dans un contexte authentique.

Les enseignants cherchent toujours à accroître la valeur pédagogique de leur enseignement et à améliorer l'implication des élèves. À l'aide de l'intelligence artificielle, il est possible de générer des exercices à trous conçus spécifiquement en fonction des intérêts des apprenants, d'imaginer des jeux de rôle incluant du vocabulaire spécifique à leur domaine d'activité ou encore de leur proposer des listes de mots difficiles à mémoriser. En tant que professeurs de FLE, chacun de nous a dû répondre de nombreuses fois à la question : « Comment dit-on ... ? » Le lexique est essentiel pour bien comprendre et s'exprimer dans une langue étrangère, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Pour acquérir du vocabulaire, il faut apprendre les mots et les expressions en contexte, dans des situations de communication courantes. Il est préférable de découvrir le lexique afin de pouvoir l'utiliser dans des tâches concrètes. L'intelligence artificielle peut apporter une aide précieuse pour explorer rapidement différents contextes.

Le prompt constitue l'élément central de l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et l'intelligence artificielle. Il s'agit d'une consigne qui permet de guider l'IA afin qu'elle crée un texte, une image ou même du son et de la musique. Maîtriser l'art du prompt suppose de tenir compte de quelques consignes : commencer par un verbe ou un terme clair (*crée, propose, génère, explique, compare*, etc.) ; bien définir le sujet et le contexte en précisant le niveau du public visé, le format, l'atmosphère ou le ton souhaité ; pour une recherche visuelle, préciser un maximum de critères : le support et le style de l'image, la couleur dominante, le cadrage, la position du sujet principal ; éviter les termes trop spécifiques à un domaine ou un langage trop complexe ; en cas de réponse non satisfaisante, améliorer le prompt en précisant ou en corrigeant un seul élément à la fois. La

formulation de prompts efficaces permet aux enseignants de concevoir rapidement des activités adaptées au niveau des élèves, de différencier les apprentissages et d'exploiter le potentiel des intelligences artificielles génératives.

Pour travailler la définition d'un mot à l'aide de l'intelligence artificielle, on peut utiliser un agent conversationnel (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot, etc.) qui permet de produire différentes définitions d'un même mot et d'en vérifier la compréhension par les apprenants. On génère plusieurs définitions afin que les élèves retrouvent la bonne. Dans ce cas, le prompt pourrait être formulé de la manière suivante : « Propose trois définitions d'un même mot : une correcte et deux erronées, destinées à des élèves de FLE de niveau B1. »

Les agents conversationnels permettent également de créer des listes de mots variées dans lesquelles les enseignants peuvent puiser afin de concevoir des activités de réemploi lexical. Ils peuvent choisir avec précision le contexte en fonction de l'objectif pédagogique visé. Le prompt peut être formulé de la manière suivante : « Donne-moi quinze mots se terminant par « -age » adaptés à des apprenants de FLE de niveau A2, sans traduction et en privilégiant le vocabulaire de la vie quotidienne. ». Parmi les réponses proposées par ChatGPT figurent notamment : voyage, bagage, message, étage, village, langage, image, équipage, visage, courage, plage.

La capacité d'interagir constitue la compétence la plus difficile à développer lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Elle exige un effort cognitif important de la part des élèves, puisqu'ils doivent non seulement comprendre le message de leur interlocuteur, mais aussi y réagir rapidement, c'est-à-dire mobiliser le vocabulaire mémorisé et l'utiliser de manière pertinente afin de contribuer à l'interaction. Une autre difficulté dans l'acquisition des compétences orales est le manque d'interlocuteurs compétents dans la classe. Le développement de logiciels reposant sur la reconnaissance vocale et sur l'intelligence artificielle laisse espérer que cette difficulté pourra être en partie surmontée, en offrant aux établissements scolaires des outils permettant de mieux préparer les élèves à faire face à des situations de communication authentiques. Les agents conversationnels deviennent ainsi des outils précieux pour les enseignants qui souhaitent aider leurs apprenants à développer leur expression orale, y compris en dehors des heures de cours.

Par rapport aux méthodes d'apprentissage traditionnelles, l'utilisation de l'intelligence artificielle favorise des interactions sociales plus complexes ainsi que des expériences d'apprentissage structurées qui renforcent la motivation des élèves et encouragent leur participation active. Mondly est une application qui permet d'effectuer des échanges oraux entre le logiciel et les élèves, simulant ainsi des situations de la vie quotidienne, telles qu'un trajet en taxi, la réservation d'une chambre d'hôtel ou des achats au supermarché. L'un des principaux atouts de Mondly réside dans son système performant de reconnaissance vocale.

Replika est une application qui utilise l'intelligence artificielle pour simuler des conversations écrites. Les interactions proposées par Replika surpassent celles de Mondly en termes de naturel : elles créent une illusion de spontanéité telle qu'il devient parfois difficile de se rendre compte que l'un des interlocuteurs n'est pas un être humain. En combinant la capacité conversationnelle de Replika, la reconnaissance vocale de Mondly et des lunettes de réalité virtuelle, il serait possible de concevoir un outil destiné à soutenir l'apprentissage des langues étrangères. Les technologies communément appelées « réalités virtuelles » (VR) offrent de nouvelles possibilités d'intégrer l'approche actionnelle dans les pratiques pédagogiques.

L'intelligence artificielle peut devenir un véritable partenaire créatif dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Elle permet notamment de créer des évaluations différenciées en générant des exercices adaptés au niveau de chaque élève, tout en poursuivant les mêmes objectifs pédagogiques, de concevoir des supports visuels attrayants (cartes mentales, infographies ou schémas explicatifs), d'explorer de nouvelles approches pédagogiques, telles que des projets interdisciplinaires autour d'un thème commun. En définitive, l'objectif des enseignants demeure le même : accompagner chaque élève dans son parcours d'apprentissage.

Parmi les outils d'intelligence artificielle susceptibles d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, ChatGPT (OpenAI) est un agent conversationnel performant, capable de répondre à des questions, de générer du contenu et de fournir des explications détaillées. L'outil convient à de nombreuses tâches : rédaction, remue-méninges (*brainstorming*), tutorat ou préparation d'activités pédagogiques. Claude AI (Anthropic) est un modèle conversationnel avancé qui se distingue par sa compréhension contextuelle et par la qualité de ses productions écrites. Gemini (Google) combine des fonctionnalités multimodales (texte, image et vidéo) et s'intègre à l'écosystème Google Workspace.

D'autres intelligences artificielles génératives, plus spécialisées dans des domaines précis, complètent ce panorama : Edpuzzle, pour la création de vidéos éducatives interactives ; Quizlet AI, pour la génération automatique de fiches de révision (*flashcards*) ; Canva AI, pour la conception de supports visuels (présentations, infographies) ; DALL·E, développé par OpenAI, permet de générer des images à partir d'une consigne rédigée en langage naturel. Par ailleurs, des applications telles que Duolingo exploitent également l'intelligence artificielle afin de proposer un accompagnement personnalisé et interactif.

L'intelligence artificielle devient également un outil précieux pour assurer le suivi des apprentissages et mesurer les progrès des élèves. Le rôle des enseignants est plus essentiel que jamais. Ils doivent former les élèves à l'esprit critique en les incitant à analyser les réponses produites par l'intelligence artificielle, varier les approches pédagogiques en alternant activités autonomes et

accompagnement, démystifier l'IA en mettant en évidence ses biais, ses limites et ses risques d'erreur. Pour les enseignants, l'intelligence artificielle représente une occasion de réorienter les apprentissages vers un usage critique, responsable et réfléchi des outils numériques. Enseignants et apprenants doivent donc faire de l'intelligence artificielle un allié, sans jamais oublier que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ont avant tout pour finalité de communiquer, d'interagir et d'échanger avec autrui.

Bibliographie :

- Piekoszewski-Cuq, P. (2025). *Intelligence artificielle : guide pratique pour les enseignants*. Région Académique Guadeloupe.
https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/2025-02/guide_ia_enseignants_1.pdf
- L'équipe pédagogique du CAVILAM – Alliance Française (2023). Vous avez dit lexique? in *Une série d'épisodes pour utiliser l'intelligence artificielle en classe*.
- Pestana, C. & Koller, R. (2022). Promouvoir l'interaction dans une salle de classe avec la réalité virtuelle et l'intelligence artificielle, in *Babylonia. Multilingual Journal of Language Education*, (no. 1), 20-24.
- Vivier, S. (2024). L'Intelligence artificielle au service de l'interaction réelle ou comment les outils intelligents permettent un apprentissage personnalisé et peuvent faciliter le travail de l'enseignant, in *Espace pédagogique de l'Académie de Poitiers*.
- Sapere. (2025). *Comment utiliser l'IA dans les établissements d'enseignement ?*
<https://sapere.ai/fr/ia-pour-etablissements-enseignement>

Prof. Ariadna Raluca Crețu

Colegiul Tehnic “Gheorghe Asachi”, Iași

The South As Reflected in a Few Major Literary Works

The South has inspired the creation of a unique type of literature which, nowadays, still comes in front when talking or writing about America or about the American identity.

Southern literature is about good things, but also about terrifying events that have shaped the course of history of such a huge country as America.

Southern literature is about family and community, about roots and traditions, all of these emerged from the pain and suffering caused by the above-mentioned bad things – racism, slavery, discrimination and abuse, violence and lynching, injustice and loss of humanity only because some people were white and the others were black and or had mixed blood.

The idea of otherness in southern literature refers to race, to the color of the skin, to slaves and slavery as long as slavery existed. Even after the abolition of slavery we see oppression and discrimination in the American society and not only and that is because the idea of the other and otherness is still strongly rooted on the collective memory of a nation and in the collective attitude of some of the Americans.

Southern literature abounds in extremely meaningful and sensitive pieces of literature and this is also because many of the southern writers have experienced themselves the consequences of being the other and that is why they are, historically, more mind-inclined to react, through literature, creation, to the history itself of the other that they experienced.

The other in southern literature is that individual, that man or woman who does not meet the requirements of the society at a certain moment in history and, consequently, this other is to blame, to put guilt on unjustly, to haunt and to lynch, to despise and to reject, to be denied any trace of dignity and respect, to kill at any time and for no particular reason or justification, most of the times being a black person or someone who captures the attention of the community by being different, strange, odd, weird, deformed both physically and psychologically, usually keeping himself/herself away from everyone else's eyes.

Southern literature invites us to meet the others through memorable literary works such as Harper Lee's "To Kill a Mocking Bird", Kate Chopin's "Desiree's Baby", William Faulkner's "Dry September", Tennessee Williams' "A Streetcar Named Desire" and so many others.

In "To Kill a Mocking Bird", Tom Robinson is the classical other. We are used to black people being considered some kind of aliens that must be hurt in any possible way and who become the escape goat for major abuses committed by white people in the community they live, especially for rape.

Atticus Finch breaks the pattern, in my opinion, and becomes himself the other in the eyes of everybody around him when he accepts to defend poor Tom Robinson in a trial where the chances of winning were practically inexistent. But he does it anyway because his belief in moral values, in justice, in the evidence of the facts prevails and he is that kind of the other who raises his two children based on the same values and principles he believes in. I am convinced that in the eyes of a society where discrimination and racism rule, Scout and Jem will also become the same type of others.

There is also another other in this amazing novel and this is Boo Radley. He is almost unknown and unseen, weird and uncanny, mysterious and frightening and these are the perfect features that make him an "attraction" for Scout, Jem and Dill.

Boo becomes a kind of hero in the end of the novel by saving Atticus' children's life in a moment when nobody else could or would have done that and his action places him among the others in this novel for he proves to be exactly what the members of the community are not.

Kate Chopin writes a very sensitive, romance-like short story which, on the other side, has the bitter taste of disappointment and superficiality reflected in the feelings that Armand actually has for Desiree. Desiree is not what he thought she is. Desiree is like the others on his plantation and this turn of events, of course, changes his love (if that was true love) into hatred, disgust and rejection. Armand, among the whites, is also "the other", he is white trash, that individual that has no conscience and no God or values, no dignity and honor, just like McLendon in "Dry September". They pretend to be the exact opposite of what they really are: white trash, abusers.

Desiree is the other because of the color of her baby and she does not understand why. Kate Chopin punishes Armand in a way the readers might have not expected but, certainly, in a way he deserved. Armand himself, the abuser of the other is sentenced to suffer the cruelest punishment: joining the otherness.

William Faulkner's short story is definitely impactful, tough and the level of violence against the others is very high and intense, being directly proportional with the amount of hatred white people had for the blacks.

The leader of the lynching mob, McLendon is the very image of hatred, the typical white abuser who finds almost a kind of pleasure in killing black people.

The only person, a barber, thinks differently and being singular turns him into the same kind of the other Atticus is. That other who has a singular, unique voice in a community where, again, racism and the lack of tolerance prevail.

On the other hand, in a non-racist society as we traditionally know it, Blanche DuBois stands alone, tragic, sophisticated and too intelligent for the society she lives in and for the people she is surrounded by.

Blanche is that kind of the other, Atticus is or Boo Radley is, even though Boo, somehow, has his own specificity and singularity.

Blanche is the other that people judge, misjudge, misunderstand, reject and avoid and she does nothing to stop or prevent that because she is so much herself or she denies her own self through drinking and eventually, by sublimating her feelings and pain, she ends up in an asylum for mentally disordered people.

Stan is the image of the slave owner in a different kind of society, the symbol of otherness by his becoming someone, in his mind, who has worked his way through life.

The other does not necessarily have to be black or a slave.

The other can be anyone who comes into contrast with himself or herself.

The other can be the one who manifests a duality in his behavior which produces either a hero or a monster.

Though Atticus may, somewhere deep in his soul, be racist, the other sides of him, the positive and the principal ones, prevail.

McLendon's duality shows nothing but a monster and he is not the only one literature brings to our attention.

Southern literature is different, unique and so much focused on people and their lives.

Southern literature is the South itself which is a distinct page in the history of America and its identity.

South and its literature cannot miss from the definition of American identity.

The South can be the Other in the American history because it has its particularities and its features that make it unique and so different from the North.

Southern literature, seen as the Other, will always hold a deeper connection with history, with roots and traditions, with the idea of identity and belonging, with the inner struggle between truth and myth, justice, honor and dignity.

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic “Gheorghe Asachi”, Iași

The Infinite Scroll vs. The Static Page: Navigating the Literacy Gap in the Romanian High School Classroom

In recent years, teachers across Romania have begun to notice a quiet but profound shift in their classrooms. It isn't just that students are reading less; it is that their very relationship with the written word has changed in a way we are not very happy about. For the current generation of students aged 15 to 18, the act of opening a book now competes with the high-octane, dopamine-driven world of social media, particularly TikTok. This struggle is no longer just about "laziness" or a lack of interest; it is about a fundamental shift in how the adolescent brain processes information, in how information is presented to them and especially at what speed.

Romania currently faces a significant literacy challenge. Recent evaluations show that a large majority of our students possess the basic ability to read, yet they struggle to connect with complex texts. They can decode the words on a page, but the "deep reading" required to synthesize themes or empathize with a character's internal journey is becoming increasingly rare. This phenomenon is directly tied to the digital environment where these students spend an average of four to six hours a day.

The temptation of platforms like TikTok lies in their immediacy and in the speed everything reaches the eyes of our teenagers. The algorithm is designed to provide instant gratification, feeding the viewer a constant stream of 15-second clips that require almost zero cognitive effort to consume. When a student spends their afternoon switching between hundreds of different topics and visual stimuli, the slow, meditative pace of a novel feels like an unbearable chore.

The reels on social media, especially on Tik Tok trains the young brain to have no patience, to become anxious to get the next reel and to reject any other form of getting information such as books. We are seeing a "fragmentation of attention" where students expect every piece of information to be as fast-paced and entertaining as their social feeds. In the classroom, this manifests as restlessness. A ten-page reading assignment, which was standard a decade ago, now feels like a marathon to a student conditioned by the "infinite scroll."

Furthermore, the social aspect of digital life has redefined what Romanian teenagers consider "valuable" information. For many 15-to-18-year-olds, knowledge is increasingly validated by influencers rather than authors or educators. This creates a cultural barrier; reading is viewed as a

solitary, "offline" activity that offers no immediate social currency. While they are technically reading more words than ever before—in the form of captions, comments, and messages—these are short-burst interactions that do not build the stamina needed for academic success or critical thinking.

The consequences extend beyond the Romanian literature grade. This decline in sustained focus affects the ability to follow complex arguments in history, solve multi-step problems in mathematics, and distinguish between nuanced facts and loud opinions. We are witnessing a generation that is "hyper-connected" but increasingly "literary-isolated."

For educators, the challenge is to meet students where they are without surrendering the rigor of the curriculum. This might mean integrating more "active reading" strategies that mimic the interactivity of digital platforms—such as collaborative digital annotations or connecting classic themes to contemporary social media trends. It also requires us to explicitly teach "cognitive patience." We must help students understand that while the digital world moves fast, the most important insights in life often require us to slow down.

The goal is not only to win a "war" against TikTok, because there is a "war" after all, but to ensure that in a world of 15-second videos, the Romanian student still knows how to find a home within the pages of a book. The future of our students' critical thinking depends on our ability to bridge this gap, turning the classroom back into a space where deep focus is not just a requirement, but a rediscovered skill. And it also depends on how parents, at home, during the early years of their children, know how to manage their children's free time, offering them the personal example of reading with limited access to social media. Teachers can do many things, but parents can do even more at the right age, when their children do not have a contact with school yet.

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic “Gheorghe Asachi”, Iași

The Silent Cut – Why One Hour of Language a Week Just Isn’t Enough

There is a quiet crisis brewing in our school hallways. Starting next year, the second foreign language—a subject that has long been a pride of the Romanian school system—is being trimmed down to a single hour a week. On the surface, it might look like a small adjustment to help students breathe, but for anyone who has ever tried to learn a new language, the reality is much harsher: you simply cannot learn to speak a language if you only hear it once every seven days.

Learning a language is a lot like training for a sport or learning an instrument. It’s about building a habit. When a student has a week-long gap between classes, the "forgetting curve" hits hard. Teachers will tell you that in a one-hour system, the first half of every lesson is spent just trying to remember what was said the week before. We are essentially asking our students to run a marathon while stopping to tie their shoes every few meters. Instead of moving forward and gaining the confidence to actually talk to someone, they get stuck in a loop of basic grammar and vocabulary that never quite sticks.

But this isn't just about the students; it’s a direct blow to the people standing at the front of the classroom. For years, our French and German teachers have been the backbone of our "European" identity. Now, they are being put in an impossible position. When you halve the hours of a subject, you also halve the jobs. Many dedicated teachers, who have spent decades in the same school, will now have to become "travelers," rushing between three or four different schools just to make ends meet. It’s hard to be a mentor or an inspiration to your students when you are constantly looking at the clock, worried about catching a bus to your next job in a different part of town.

By pushing the second foreign language to the sidelines, we are sending a dangerous message to the next generation. We are telling them that being able to communicate with the world is a "luxury" or a "filler" subject rather than a vital tool for their future. In a world that is more connected than ever, we should be opening windows for our children, not closing them.

If we want our students to be truly global citizens—and if we want to treat our teachers with the respect they deserve—we need to realize that time is the most valuable resource we have. Cutting that time doesn't make the curriculum better; it just makes our world a little smaller.

Reducing French classes from two hours to just one per week isn't just a minor schedule tweak—it's a move that fundamentally changes how students connect with a global language. Here's the bottom line:

- *Practice Makes Perfect:* You can't really "live" a language in 45-50 minutes a week. With only one hour, students barely have time to recap last week's lesson, leaving almost zero room for actual conversation or deep learning.
- *The "Muzak" Effect:* French risks becoming a "background subject" rather than a skill. Without consistent practice, students might learn to recognize a few words but will likely struggle to **ever** hold a real conversation in a professional or travel setting.
- *Missed Connections:* Language is a bridge to new movies, music, and ways of thinking. Cutting these hours means cutting down the cultural vibes that make learning fun and relevant in our interconnected world.
- *Leveling the Playing Field:* This change hits hardest for kids who don't have access to extra help. While some can pay for private tutors on platforms or in the comfort of their own homes, others will be left with a basic, surface-level understanding that won't help much in the future.

The study shows that while "less is more" might work for some things, it doesn't apply to languages. To truly give students a fair shot at being bilingual, one hour is simply not enough to turn a classroom lesson into a life skill.

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iasi

The *Gilmore Girls* series – Feminist, Marxist and Cultural Studies Perspectives Case Study

Gilmore Girls is one of the most popular television series among people of all ages and social categories due to its very dynamic and positive perspective upon life in general and women in particular.

The general message is a positive one and many women can identify themselves with the self-made Lorelei, independent and smart, beautiful and inspiring just like many teenage girls look up to Rory and her passion for reading and everything related to school and education.

So far so good, but Critical Media Studies with its theories can offer a totally different perspective upon any media product, which is not necessarily negative, but pragmatic and realistic, emphasizing aspects of life that people who are not involved in such studies may not notice. As a student attending Critical Media Studies I can no longer have the same look at this series. Whether I want it or not, I realize I can see perspectives now that I have not seen before: a feminist perspective, a marxist perspective and a cultural studies perspective and all these perspectives make me watch this series with totally different eyes.

The Feminist perspective

Emily, Lorelei and Rory are the characters around whom the entire action is focused. Everybody else and everything else evolve around them and with them and no one can complain there is not enough action. These three women actually represent three generations of women who belong to the same family and as the main protagonists they offer the viewers a unique opportunity to have a closer look at their feminine and feminist identities and personalities in relation to certain aspects of feminism. We see in each of them three different ways to approach life, motherhood, sexuality and behaviour when involved in romantic relationships. Each of them is a different reflection of the

previous one as generation and thus Rory, the youngest one, grows to become an interesting and intriguing combination of the her mother and grandmother. From this feminist perspective, though the action focuses on young Rory's becoming a young woman, Lorelei is the one inspiring generations of women who, just like her, are single mothers struggling to even survive at some point and who, eventually, due to her admirable qualities and very appealing personality manages to become a successful, independent woman.

The Marxist perspective

The eye of the student attending a Critical Media Studies course cannot miss noticing some Marxist elements which definitely exist in the series and which offer a different understanding of the characters and their actions, an understanding that goes deeper and beyond the first-sight perspective that any amateur viewer gets familiar with.

The series offers a *mix of traditional and contemporary Marxism* in relation to the class division. We definitely have an obvious class division which is openly manifested in Emily's house, in her attitude towards her employees whom she treats as if she were a slave owner and whom she constantly reminds their social status and their place in the house.

In terms of *contemporary Marxism*, the viewers of this series are somehow taken on an idealist path of Lorelai's evolution to her financial and professional independence and for those women in her situation, especially for the women of color, the chances to succeed could not be Lorelai's who is always going to be backed, when in need, by her extremely wealthy parents.

Marxism is explicitly mentioned in the series in one scene in which Paris, Rory's friend, being left with no money because of her parents committing tax evasion, is forced to get hired as a waitress at a social event organized by Rory. Paris's fall through the social classes allows her to take some distance from the privileges she used to have and to understand and identify herself with the workers, noticing and stating that it is not fair that the rich get wealthy off the backs of the laborers.

From the same Marxist contemporary perspective, the series meets the requirements of the market, mainly of the viewers, because there are some well-known actors and actresses playing thus bringing their contribution to the success of the series from the financial perspective as well.

Following a logic of safety, a continuation of the series was created, a sequel, which keeps attracting perhaps the same viewers curious to see the outcome of each of the character's life, both from a personal or a professional perspective. The fans of the series had some expectations and they were happy to see that Lorelai eventually married Luke or that Rory fulfills her dream of becoming a journalist. At the same time, some expectations are not met and the sequel is a bit disappointing (nobody knows who is the father of Rory's baby).

The idea is that many movies or series are made following a certain pattern, either of action or character typology, in order to make sure that, financially, it is a success. The audience is given exactly what the audience asks for and, from this perspective, I believe that media somehow becomes a reflection of what the audience needs and asks for.

A Cultural Studies Perspective Upon the Gilmore Girls Series

Here again, the student attending a Critical Media Studies course cannot help noticing two aspects:

1. Cultural, social, political and educational values reflected by the class and racial stereotypes in the series
2. The American dream – possibility/impossibility of transgression class and race differences

The series can be considered a representation of American culture and politics and we have them reflected in the complicated and complex mother-daughter relationships which are presented, especially as far as Lorelai and Rory are concerned, through vivid and spiritual dialogues as well as music and literature of the finest quality.

In this series, Lorelai makes some choices that seem controversial for some, but by doing this Lorelai aims to affirm her status of independent woman, both in her personal and professional life as compared to her wealthy parents who had a marriage based on traditional principles – Lorelai's mother, Emily, not having a job and being supported by her rich husband. Lorelai breaks up with these principles and she transmits Rory the same values and principles of life.

Class division is obvious throughout the entire series and even though presented in a funny and entertaining way, even though we smile and even laugh when watching the relationship Emily has with her employees, we have to be aware of Emily's behavior towards these people, especially women of color and immigrants who cannot find better jobs but be servants in wealthy families like the Gilmores.

The fact that these servants are mostly women of color or immigrants of Hispanic origin or coming from East-European countries definitely points to racial discrimination and segregation suggested by negative stereotypes which Emily exercises every day of her life by the attitude she has towards these people.

Class division is also obvious when it comes to the school Rory attends or, at Yale, when we notice the attitude of very rich students towards the ones belonging to the lower social classes.

As far as class and race transgression are concerned, my personal opinion is that Lorelai's example is inspiring, challenging and motivating but from here to applying this success model in real life, with real women, especially women of color it is a long shot and from this perspective Lorelai's case is not realistic or at least not realistic if a woman like Lorelai does not have the same support Lorelai has from her wealthy family.

The American dream of succeeding by yourself, alone and poor in a society that still practices racial and gender discrimination, remains just a dream.

Bibliography

https://en.wikipedia.org/wiki/Gilmore_Girls

<https://lair.etamu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=honorstheses>

https://www.academia.edu/44289601/Gilmore_Girls_A_Cultural_History

Expert legislația muncii

Danciu Răzvan

APJVT

O reformă necesară: prevenirea și combaterea hărțuirii în sistemul de învățământ

Aprecieri privind demersul de aliniere a mediului școlar și universitar la standardele naționale și internaționale de protecție a demnității la locul de muncă

În ultimii doi ani, legislația românească a cunoscut una dintre cele mai importante evoluții din domeniul protecției demnității profesionale: consolidarea cadrului normativ privind prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de sex, precum și a hărțuirii morale la locul de muncă. Ceea ce inițial fusese gândit ca un instrument aplicabil, în principal, instituțiilor publice și companiilor private, s-a extins, printr-o decizie legislativă pe deplin justificată, și asupra sistemului de învățământ, superior și preuniversitar deopotrivă.

Un cadru legislativ care ajunge, în sfârșit, și în școli și universități

Punctul de plecare al acestei evoluții îl reprezintă Hotărârea Guvernului nr. 970/2023 pentru aprobarea Metodologiei privind prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de sex, precum și a hărțuirii morale la locul de muncă. Actul normativ inițial stabilea un cadru metodologic riguros, aplicabil instituțiilor și autorităților administrației publice centrale și locale, civile și militare, precum și companiilor private. Rămânea, însă, o întrebare legitimă: ce se întâmplă cu spațiul școlar și universitar, unde relațiile de muncă și, deopotrivă, relațiile educaționale, presupun un grad ridicat de vulnerabilitate pentru anumite categorii de persoane?

Răspunsul a venit prin Hotărârea Guvernului nr. 27/2025, care modifică și completează Metodologia aprobată prin H.G. nr. 970/2023. Este o intervenție legislativă de substanță, nu una pur formală: articolul 1 al Metodologiei este rescris pentru a include, alături de instituțiile și autoritățile administrației publice, „instituțiile de învățământ superior și unitățile de învățământ preuniversitar”, precum și companiile private, în sfera subiecților obligați să pună în aplicare metodologia, „în scopul asigurării egalității de șanse în domeniul muncii și al educației” și al „recunoașterii în mod specific a dreptului fiecărui cetățean la un mediu de lucru și de educație fără violență și hărțuire”.

Noua reglementare nu se oprește la o simplă extindere de domeniu. Ea introduce, pentru mediul educațional, obligația creării și implementării unui cadru unitar și coerent, în ceea ce privește prevenirea, combaterea și gestionarea situațiilor de hărțuire pe criteriul de sex și hărțuire morală, prin măsuri care vizează, printre altele, modalități de analiză, gestionare și soluționare a sesizărilor privind cazurile de hărțuire „în spațiul școlar sau în mediul universitar”, precum și prevenirea unor astfel de fapte prin analiza și soluționarea corectă a cazurilor semnalate. Totodată, H.G. nr. 27/2025 aduce o îmbunătățire de bun-simț a mecanismului de sesizare, permițând depunerea unei plângeri scrise și fără semnătură olografă, angajatorul – respectiv, în noul context, și unitatea sau instituția de învățământ – având obligația de a examina și soluționa inclusiv sesizările anonime, atât timp cât acestea conțin date și informații suficiente cu privire la faptele reclamate.

Ministerul Educației și Cercetării, un partener activ în aplicarea noii legislații

Ceea ce distinge acest moment legislativ de alte reforme, adesea rămase doar pe hârtie, este modul în care Ministerul Educației și Cercetării a înțeles să transpună, cu celeritate și responsabilitate, noile obligații în activitatea curentă a sistemului de învățământ. Prin Circulara MEC nr. 748 din 10.04.2025, adresată tuturor structurilor din subordine, Ministerul a formulat solicitări clare, care merită evidențiate ca exemplu de bună practică administrativă.

Astfel, MEC a solicitat instituțiilor din sistemul de învățământ să transmită, în copie, „Decizia de constituire a Comisiei de primire și soluționare a cazurilor de hărțuire de la nivelul instituției dumneavoastră” și „datele de contact ale membrilor desemnați în respectiva comisie”, având în vedere expres „prevederile Metodologiei privind prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de sex, precum și a hărțuirii morale la locul de muncă, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 970/2023, cu modificările și completările ulterioare”. Este o solicitare care transformă o obligație legală abstractă într-o verificare instituțională concretă, cu efect imediat asupra responsabilizării fiecărei unități de învățământ.

Ministerul a mers, însă, mai departe, cerând „crearea pe pagina web a instituției dumneavoastră a unei secțiuni care să conțină legislația în vigoare, cu privire la aplicarea și respectarea prevederilor Hotărârii Guvernului nr. 970/2023, cu modificările și completările ulterioare, care are drept scop prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de sex și a hărțuirii morale la locul de muncă”. Este o măsură de transparență autentică, prin care fiecare profesor, fiecare elev, student sau părinte poate avea acces facil la normele care le protejează drepturile, fără a fi nevoit să caute informația în surse dispersate.

Nu în ultimul rând, Circulara MEC nr. 748/2025 a solicitat „diseminarea conținutului prezentei adrese către toate unitățile subordonate/conexe instituției dumneavoastră, în vederea însușirii, aplicării și respectării prevederilor legale menționate mai sus”. Această cerință de diseminare în cascadă asigură faptul că noile obligații nu rămân cantonate la nivelul conducerilor centrale, ci ajung, efectiv, la fiecare școală, liceu și universitate din țară.

Un demers aliniat standardelor internaționale

Este relevant de subliniat că întreg acest efort legislativ și administrativ românesc se înscrie într-un context internațional mai amplu, marcat de adoptarea Convenției nr. 190/2019 a Organizației Internaționale a Muncii privind eliminarea violenței și a hărțuirii în lumea muncii, ratificată de România prin Legea nr. 69/2024 și intrată în vigoare pentru statul nostru la 12 iunie 2025. Convenția nr. 190 reprezintă primul instrument juridic internațional care recunoaște, în mod expres, dreptul oricărei persoane la o lume a muncii lipsită de violență și hărțuire, promovând o abordare inclusivă, integrată și sensibilă la dimensiunea de gen, aplicabilă deopotrivă sectorului public și privat, mediului urban și rural, precum și tuturor categoriilor de persoane care prestează o activitate, indiferent de statutul lor contractual – aspect cu relevanță directă și pentru personalul didactic aflat sub diverse forme de angajare sau colaborare.

Convenția instituie, totodată, principiul consultării organizațiilor reprezentative ale angajaților și angajatorilor în elaborarea și implementarea politicilor și mecanismelor de prevenire a hărțuirii, principiu pe care extinderea, prin H.G. nr. 27/2025, a obligațiilor către mediul educațional îl pune, practic, în aplicare: fiecare unitate de învățământ este chemată să își constituie propriul mecanism de prevenire și soluționare a sesizărilor, adaptat specificului activității didactice, dar ancorat în același set de garanții și principii recunoscute la nivel internațional.

De ce contează acest demers pentru cadrele didactice

Pentru corpul profesoral, extinderea acestui cadru legislativ către mediul educațional nu este o simplă formalitate birocratică, ci o garanție a unui mediu de lucru demn și sigur. Profesorii, la fel ca oricare alți angajați, se pot confrunta, în activitatea lor cotidiană, cu situații de hărțuire pe criteriul de sex sau cu forme de hărțuire morală, fie în relațiile colegiale, fie în raporturile ierarhice din cadrul instituției. Existența unei comisii clar constituite, cu membri identificabili și date de contact publice, alături de o secțiune dedicată pe pagina web a fiecărei instituții, oferă cadrelor didactice un reper concret la care se pot raporta atunci când se confruntă cu astfel de situații, fără a fi nevoite să navigheze printr-un labirint normativ greu accesibil.

De asemenea, posibilitatea de a formula sesizări anonime, introdusă prin H.G. nr. 27/2025, elimină una dintre cele mai frecvente bariere în calea raportării faptelor de hărțuire în mediul școlar și universitar: teama de repercusiuni. Această modificare, aparent tehnică, are un impact profund asupra încrederii pe care personalul didactic o poate avea în mecanismele instituționale de protecție.

Concluzie

Extinderea, prin Hotărârea Guvernului nr. 27/2025, a Metodologiei aprobate prin H.G. nr. 970/2023 asupra instituțiilor de învățământ superior și a unităților de învățământ preuniversitar reprezintă un pas legislativ firesc și necesar, care aliniază România la standardele internaționale consacrate prin Convenția nr. 190/2019 a Organizației Internaționale a Muncii. Modul în care Ministerul Educației și Cercetării a înțeles să transpună aceste obligații în activitatea curentă a sistemului de învățământ, prin comunicări clare precum Circulara nr. 748/10.04.2025, demonstrează un angajament instituțional real față de crearea unui mediu educațional bazat pe respect și demnitate reciprocă. Rămâne ca fiecare unitate de învățământ, fiecare cadru didactic și fiecare membru al comunității școlare să transforme acest cadru normativ, deja solid conturat, într-o practică vie, aplicată zi de zi, spre binele întregului sistem de educație din România.

Bibliografie

https://liceulteoreticdumitrutautan.ro/wp-content/uploads/2025/04/MEC_748_10.04.2025-ref.-combatere-hartuire-sexuala-pe-criteriu-de-sex.pdf

Expert legislația muncii

Danciu Răzvan

APJVT

Procedura informală – o inovație legislativă esențială pentru prevenirea și gestionarea situațiilor de hărțuire în relațiile de muncă

Adoptarea **Hotărârii Guvernului nr. 970/2023**, prin care a fost aprobată *Metodologia privind prevenirea și combaterea hărțuirii pe criteriul de sex, precum și a hărțuirii morale la locul de muncă*, reprezintă unul dintre cele mai importante progrese ale legislației românești în domeniul protecției demnității în muncă. Pentru prima dată, cadrul normativ românesc introduce **procedura informală** ca mecanism legal de prevenire, dezamorsare și soluționare timpurie a situațiilor de hărțuire, înainte ca acestea să escaladeze în conflicte grave sau litigii.

Această abordare reflectă orientarea modernă promovată la nivel european și internațional (ONU), potrivit căreia prevenirea este mai eficientă decât sancționarea ulterioară. Procedura informală oferă persoanelor implicate posibilitatea de a clarifica o situație percepută ca ofensatoare sau nedorită, fără a declanșa imediat o investigație disciplinară și fără a solicita aplicarea unei sancțiuni.

Importanța acestei noutăți legislative este cu atât mai mare cu cât, începând cu **12 iunie 2025**, România aplică **Convenția nr. 190 a Organizației Internaționale a Muncii**, ratificată prin Legea nr. 69/2024, care consacră o definiție modernă a violenței și hărțuirii în lumea muncii.

Procedura informală – o premieră în legislația românească

Până la adoptarea HG nr. 970/2023, mecanismele juridice existente erau concentrate aproape exclusiv asupra sesizărilor oficiale, cercetărilor administrative, disciplinare sau acțiunilor în instanță. Între simplul disconfort resimțit de un salariat și declanșarea unei proceduri disciplinare exista un gol procedural.

Acest gol este acoperit prin introducerea **procedurii informale**, prevăzută la art. 10 punctul 7.1 din Metodologie. Legiuitorul recomandă ca persoana care se consideră afectată să transmită, dacă este posibil, presupusului hărțuitor faptul că apreciază comportamentul respectiv ca fiind **nedorit și deranjant**.

Procedura informală nu reprezintă o plângere disciplinară și nici o sesizare oficială. Ea nu urmărește stabilirea vinovăției, desfășurarea unei investigații sau aplicarea unei sancțiuni. Scopul său este unul exclusiv preventiv: oprirea rapidă a unui comportament nepotrivit și restabilirea unui climat de respect reciproc.

Din punct de vedere practic, procedura poate avea forma unei simple discuții directe, însă poate îmbrăca și forma unei notificări scrise prin care persoana afectată își exprimă în mod clar limitele personale și solicită încetarea comportamentului perceput ca ofensator.

Această notificare poate fi adresată:

- presupusului hărțuitor;
- superiorului ierarhic;
- responsabilului cu egalitatea de șanse, desemnat potrivit Legii nr. 202/2002;
- persoanei responsabile sau comisiei desemnate conform HG nr. 970/2023;
- reprezentantului sindical ori altui reprezentant al angajatorului.

Prin această soluție legislativă, conflictul poate fi soluționat într-o etapă incipientă, înainte de deteriorarea ireversibilă a relațiilor de muncă.

Corelarea cu Convenția nr. 190 a Organizației Internaționale a Muncii

Importanța procedurii informale este consolidată de definiția modernă a hărțuirii introdusă de art. 1 din Convenția nr. 190 OIM:

„În sensul prezentei convenții, expresia «violență și hărțuire» în lumea muncii se referă la o serie de comportamente și practici inacceptabile sau amenințări ale acestora, indiferent dacă au loc în mod izolat sau repetat, care au scopul de a genera, generează sau pot genera un prejudiciu fizic, psihologic, sexual sau economic și includ violența și hărțuirea bazate pe diferența de gen.”

Elementul de maximă noutate îl constituie sintagma **„indiferent dacă au loc în mod izolat sau repetat”**. Prin urmare, începând cu 12 iunie 2025, chiar și **o singură faptă** poate întruni, în anumite condiții, elementele legale ale hărțuirii.

În acest context, procedura informală dobândește o relevanță deosebită. Ea permite intervenția imediată după primul incident, fără ca persoana afectată să fie obligată să inițieze o procedură formală sau un litigiu. Astfel, un gest, o afirmație ori un comportament nepotrivit poate fi clarificat și corectat înainte ca situația să evolueze într-un conflict de muncă.

Metodologia adoptă o abordare graduală a conflictelor de muncă.

Articolul 7 alin. (1) arată că un caz de hărțuire poate evolua succesiv prin:

- divergențe de opinii și conflicte interpersonale minore;
- instalarea treptată a unei stări de tensiune prin acțiuni repetate;
- accentuarea conflictului până la necesitatea intervenției angajatorului;
- stigmatizare, izolare socială sau chiar încetarea raporturilor de muncă.

Această succesiune demonstrează că legiuitorul nu privește hărțuirea exclusiv ca pe un eveniment final, ci ca pe un proces care poate fi prevenit dacă este abordat la timp.

În același sens, alin. (3) stabilește etapele pe care le poate urma victima:

- abordarea directă a presupusului hărțuitor sau informarea superiorului acestuia;
- informarea persoanei responsabile ori a comisiei de primire și soluționare a cazurilor de hărțuire;
- încercarea soluționării amiabile;
- sesizarea instanței de judecată.

Una dintre cele mai importante contribuții ale HG nr. 970/2023 este schimbarea filozofiei de abordare a fenomenului hărțuirii.

Anterior, accentul era pus aproape exclusiv pe investigarea faptelor și aplicarea sancțiunilor. Noua metodologie promovează o cultură organizațională bazată pe comunicare, respect reciproc, intervenție timpurie și responsabilitate comună.

Procedura informală permite persoanei afectate să transmită un mesaj simplu, dar esențial: comportamentul respectiv este perceput ca nedorit și trebuie să înceteze. În multe situații, autorul

poate să nu fi conștientizat impactul conduitei sale, iar o astfel de notificare poate conduce la încetarea imediată a comportamentului și la evitarea unui conflict de durată.

În același timp, procedura protejează și drepturile persoanei reclamate, deoarece nu presupune formularea unei acuzații oficiale și nu generează automat consecințe disciplinare.

Concluzii

Introducerea procedurii informale prin HG nr. 970/2023 reprezintă una dintre cele mai valoroase inovații ale legislației românești privind prevenirea și combaterea hărțuirii în relațiile de muncă. Ea completează în mod echilibrat mecanismele de protecție existente și răspunde standardelor moderne promovate de Convenția nr. 190 a Organizației Internaționale a Muncii.

Procedura informală demonstrează că prevenirea conflictelor este la fel de importantă ca sancționarea lor. Prin încurajarea dialogului, a intervenției rapide și a soluționării amiabile, aceasta contribuie la protejarea demnității persoanei, la menținerea unui climat sănătos de muncă și la reducerea costurilor umane și organizaționale generate de conflictele prelungite.

În contextul aplicării Convenției nr. 190, care recunoaște posibilitatea existenței hărțuirii chiar și în cazul unei singure manifestări, procedura informală devine un instrument juridic deosebit de util. Ea permite reacția imediată la primele semnale de încălcare a demnității în muncă și oferă angajatorilor posibilitatea de a transforma prevenirea într-o componentă reală a culturii organizaționale.

Prin această reglementare, legislația românească se aliniază celor mai moderne standarde internaționale și demonstrează că protecția demnității la locul de muncă începe nu în sala de judecată, ci prin dialog, respect și intervenție timpurie.

Expert legislația muncii

Danciu Răzvan

APJVO

Convenția nr. 190 a Organizației Internaționale a Muncii și articolul 20 din Constituția României – fundamentul unei noi culturi a prevenirii violenței și hărțuirii în relațiile de muncă

Introducere

Ratificarea de către România a **Convenției nr. 190 a Organizației Internaționale a Muncii privind eliminarea violenței și hărțuirii în lumea muncii**, prin Legea nr. 69/2024, reprezintă unul dintre cele mai importante momente în evoluția legislației românești privind protecția demnității la locul de muncă. Începând cu **12 iunie 2025**, prevederile Convenției produc efecte juridice în dreptul intern, consolidând cadrul normativ deja creat prin Hotărârea Guvernului nr. 970/2023 și celelalte acte normative în materie.

Importanța Convenției nr. 190 nu rezultă doar din caracterul său inovator, ci și din poziția privilegiată pe care tratatele internaționale privind drepturile omului o ocupă în ordinea juridică românească. În acest sens, **articolul 20 din Constituția României** stabilește un principiu fundamental de interpretare și aplicare a drepturilor și libertăților fundamentale.

Potrivit alin. (1), „*Dispozițiile constituționale privind drepturile și libertățile cetățenilor vor fi interpretate și aplicate în concordanță cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu pactele și cu celelalte tratate la care România este parte.*” Mai mult, alin. (2) consacră regula priorității tratatelor internaționale privind drepturile omului, stabilind că, în cazul existenței unor neconcordanțe între acestea și legislația internă, **au prioritate reglementările internaționale**, cu excepția situației în care legislația națională oferă o protecție mai favorabilă.

Această dispoziție constituțională conferă Convenției nr. 190 un rol deosebit în interpretarea și aplicarea legislației naționale privind prevenirea și combaterea hărțuirii în relațiile de muncă.

O definiție modernă și cuprinzătoare a violenței și hărțuirii

Unul dintre cele mai importante elemente de noutate introduse de Convenția nr. 190 este definiția cuprinsă în articolul 1 lit. a), potrivit căreia:

„Expresia «violență și hărțuire» în lumea muncii se referă la o serie de comportamente și practici inacceptabile sau amenințări ale acestora, indiferent dacă au loc în mod izolat sau repetat, care au scopul de a genera, generează sau pot genera un prejudiciu fizic, psihologic, sexual sau economic și includ violența și hărțuirea bazate pe diferența de gen.”

Această definiție marchează o schimbare de paradigmă față de abordările tradiționale, care asociau frecvent hărțuirea exclusiv cu repetitivitatea faptelor. Convenția recunoaște în mod expres că și **un singur comportament** poate produce consecințe suficient de grave pentru a constitui violență sau hărțuire în sens juridic.

Prin efectul articolului 20 din Constituție, această definiție devine un reper obligatoriu pentru interpretarea legislației românești, inclusiv a dispozițiilor din Ordonanța Guvernului nr. 137/2000, Legea nr. 202/2002 și Hotărârea Guvernului nr. 970/2023.

Protecția tuturor lucrătorilor, indiferent de domeniul de activitate

Convenția nr. 190 are o sferă de aplicare remarcabil de largă. Articolul 2 alin. (2) stabilește că aceasta se aplică:

„tuturor sectoarelor, fie ele private sau publice, atât în economia formală, cât și în cea informală, în zonele urbane, precum și în zonele rurale.”

Această formulare reflectă principiul egalității de protecție și confirmă că dreptul la un mediu de muncă lipsit de violență și hărțuire aparține tuturor lucrătorilor, indiferent de natura angajatorului sau de forma raportului de muncă.

Pentru instituțiile publice, inclusiv autoritățile administrației publice, structurile Ministerului Afacerilor Interne, instituțiile de învățământ, unitățile sanitare sau companiile de stat, Convenția reprezintă un standard juridic obligatoriu, iar măsurile prevăzute de HG nr. 970/2023 constituie principalul instrument de implementare a acestor obligații.

O protecție extinsă asupra întregii lumi a muncii

Un alt progres major îl reprezintă extinderea conceptului de „lume a muncii”. Articolul 3 al Convenției prevede că protecția se aplică nu doar în sediul angajatorului, ci și:

- la locul de muncă propriu-zis;

- în spațiile de odihnă, cantine, grupuri sanitare și vestiare;
- în timpul deplasărilor, instruirilor și evenimentelor organizate în interes de serviciu;
- prin intermediul comunicațiilor legate de muncă, inclusiv prin tehnologia informației și comunicațiilor;
- în spațiile de cazare puse la dispoziția angajatorului;
- pe durata deplasărilor către și de la locul de muncă.

Această abordare răspunde realităților actuale ale muncii moderne, caracterizate prin telemuncă, comunicare electronică permanentă și desfășurarea activităților profesionale în afara sediului angajatorului. Totodată, ea permite o protecție juridică eficientă împotriva fenomenelor de cyber-hărțuire și a comportamentelor abuzive manifestate prin intermediul platformelor digitale.

Responsabilitatea comună a statului, angajatorilor și lucrătorilor

Convenția promovează o viziune echilibrată asupra prevenirii hărțuirii. Articolul 4 alin. (3) prevede că statele membre trebuie să recunoască **rolurile și funcțiile diferite și complementare ale guvernelor, angajatorilor și lucrătorilor**, precum și ale organizațiilor acestora.

Această filozofie este preluată și de legislația românească. Combaterea hărțuirii nu reprezintă exclusiv obligația angajatorului și nici exclusiv responsabilitatea victimei. Ea presupune cooperarea tuturor actorilor implicați: conducerea instituției, salariații, organizațiile sindicale, reprezentanții lucrătorilor, responsabilii cu egalitatea de șanse și comisiile de primire și soluționare a cazurilor de hărțuire.

Obligațiile angajatorilor – de la reacție la prevenție

Articolul 9 al Convenției reprezintă una dintre cele mai importante dispoziții privind responsabilitatea angajatorilor. Acesta impune adoptarea unor măsuri concrete pentru prevenirea violenței și hărțuirii, printre care:

- elaborarea și implementarea unei politici privind prevenirea violenței și hărțuirii;
- integrarea riscurilor psihosociale în sistemul de management al securității și sănătății în muncă;
- identificarea și evaluarea riscurilor de violență și hărțuire;
- adoptarea măsurilor de prevenire și control;
- informarea și instruirea lucrătorilor privind drepturile, obligațiile și măsurile de protecție existente.

Aceste obligații sunt în deplină concordanță cu prevederile HG nr. 970/2023, care impune instituțiilor și angajatorilor adoptarea unor politici interne, constituirea comisiilor specializate, desemnarea persoanelor responsabile și organizarea activităților de informare și formare profesională.

Se observă astfel că legislația românească nu urmărește exclusiv sancționarea faptelor de hărțuire, ci dezvoltarea unui sistem preventiv bazat pe identificarea timpurie a riscurilor și pe educarea tuturor participanților la raporturile de muncă.

Accesul efectiv la remedii și protecția victimelor

Articolul 10 al Convenției obligă statele membre să asigure mecanisme eficiente pentru monitorizarea și aplicarea legislației, precum și accesul facil la proceduri de raportare și soluționare a litigiilor.

Convenția prevede existența dreptului lucrătorului de a se retrage dintr-o situație care prezintă un pericol iminent și grav pentru viața, sănătatea sau siguranța sa ca urmare a violenței și hărțuirii, fără a suporta consecințe disproporționate.

Concluzii

Prin efectul articolului 20 din Constituția României, dispozițiile Convenției nr. 190 constituie un reper esențial pentru interpretarea și aplicarea legislației naționale privind prevenirea și combaterea violenței și hărțuirii.

În acest context, HG nr. 970/2023 constituie expresia concretă a implementării standardelor Convenției nr. 190 în dreptul românesc. Împreună, cele două instrumente juridice oferă angajatorilor și lucrătorilor un cadru coerent, modern și eficient pentru prevenirea conflictelor, protejarea demnității umane și promovarea unui mediu de muncă sigur, incluziv și lipsit de orice formă de violență sau hărțuire.

Prof. Silea Giorgiana-Ionela
Grădinița cu Program Prelungit „Căsuța Bucuriei” Numărul 11 Brașov

Friends of Nature: Fostering Ecological Awareness through Play, Exploration and Creativity

Introduction

Early childhood is a fundamental period for developing attitudes, habits and values that influence children's relationship with the natural world. At preschool age, ecological education is most effective when connected to children's direct experiences, curiosity and need for active participation. Rather than presenting environmental protection as a set of abstract rules, educators can create meaningful learning contexts in which children observe, question, play, cooperate and discover how their everyday actions can contribute to the well-being of nature.

The activity **“Friends of Nature”** was designed as an interdisciplinary learning experience combining education for society, mathematical activities, creative-artistic expression, play and environmental education. Its purpose was to help preschoolers understand the importance of caring for nature and to recognise that even small actions, such as sorting waste or keeping the environment clean, can make a difference. Through this experience, children became active participants and symbolic “nature superheroes”.

Building an emotional connection with nature

The activity began in a learning environment enriched with natural elements such as plants, leaves and stones, alongside contrasting images of a clean and a polluted environment. These materials encouraged children to observe, compare and express their opinions.

The moment of capturing attention was created through the appearance of the Nature Fairy, a symbolic character presented through a digital story. The fairy described a forest that had lost its beauty because of pollution and waste: the leaves were “crying”, the birds had stopped singing and the animals were hiding. She then asked the children for help, addressing them as friends of nature.

This imaginative situation created an emotional connection with the topic. The children were not merely learning about pollution; they were invited to help nature recover. Environmental education thus became associated with empathy, responsibility and cooperation.

The activity focused on identifying behaviours that help or harm the environment, expressing ideas about protecting nature, demonstrating ecological behaviours, cooperating with peers and sorting objects according to different criteria.

“Sorting and recycling with the nature fairy” - learning through play

The central learning experience was the interdisciplinary game “Sorting and Recycling with the Nature Fairy”, which combined environmental education with mathematical learning.

Accompanied by sounds from nature, the children passed a symbolic Nature Fairy figure from one to another. When the music stopped, the child holding the figure selected a card, named the object represented, identified its material and placed it in the appropriate basket.

Initially, the children sorted objects into two categories: recyclable and non-recyclable. They were encouraged to explain their choices, supporting both verbal expression and reasoning.

The game then became progressively more complex. The children formed groups according to the material of the objects, such as paper and plastic, and subsequently sorted objects according to geometric shape, identifying circular and square objects. Finally, the criteria were combined: children were asked to identify, for example, plastic objects with a circular shape or paper objects with a square shape.

This gradual progression encouraged observation, classification, comparison and mathematical thinking in a concrete and meaningful context. The game also promoted cooperation and communication. Correct answers were encouraged through positive feedback, while mistakes became opportunities for peer support and explanation.

Creativity as a means of expressing ecological values

The children then participated in a creative-artistic activity entitled “My Happy Planet”. Through drawing, they expressed their own vision of a healthy and beautiful planet.

Using coloured paper, graphite pencils, coloured pencils and markers, the children created individual drawings inspired by their imagination. Their works included trees, flowers, clean water, animals, smiling people and recycling bins, while some children represented the Earth as a happy character surrounded by nature.

The activity concluded with a shared appreciation of the artistic works. Each child received a green cardboard leaf and placed it beside the artwork they liked most. Although one work received the greatest number of leaves, all the children’s creations were valued and appreciated.

This participatory approach transformed evaluation into a positive experience and reinforced the idea that children's thoughts and creative expressions matter. Their drawings communicated a common message: the planet needs care.

From knowledge to action: becoming “Nature superheroes”

To consolidate learning and encourage the transfer of knowledge into everyday behaviour, the children participated in a conversation about nature protection. They discussed questions such as:

- ❖ What did you learn about nature?
- ❖ How can we protect the environment every day?
- ❖ What can we do when we see rubbish on the ground?

The children then participated in the role-play game “Nature Superheroes”. Through symbolic situations involving litter and cleanliness, they identified problems and proposed solutions. Some children needed help cleaning the classroom, while others found ways to support them and maintain a clean environment.

Role-play allowed children to practise ecological behaviours in a safe and playful context. They discovered that protecting the environment requires responsibility, cooperation and initiative and that anyone can contribute to protecting nature.

Conclusions

The activity “**Friends of Nature**” demonstrated the value of interdisciplinary and experiential learning in early childhood education. Through storytelling, play, classification, artistic creation, role-play and conversation, children developed knowledge, attitudes and behaviours related to environmental protection.

Each component had a specific educational purpose. The Nature Fairy stimulated imagination and empathy; the recycling game developed observation, classification and mathematical thinking; the artistic activity encouraged creative expression; and the role-play activity supported the transfer of ecological learning into practical behaviour.

Environmental education in kindergarten should not be limited to transmitting information about pollution or recycling. It should help children develop a personal relationship with nature and understand that their everyday actions have meaning. When children are encouraged to explore, cooperate, create and act, ecological education becomes a lived experience.

The activity concluded with the message: “The planet needs us. Every action counts, and every child can be a nature superhero.” As a symbolic recognition of their participation, each child received a “Friend of Nature” medal. The most important outcome, however, was the awareness that every child can contribute, through small everyday actions, to a cleaner, healthier and happier world.

Thus, the preschool classroom became not only a place for learning about nature, but also a space where children began to develop the values, habits and sense of responsibility needed to become active friends and protectors of the environment.

Bibliography

- ❖ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ❖ Wilson, R. A. (2018). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Profesor: Simion Alexandra-Otilia
Liceul Tehnologic "Petru Poni" Onești

Enseigner de nos jours-développer la compétence de communication chez les débutants

Tout processus d'apprentissage des langues étrangères a pour objectif de développer les quatre compétences fondamentales des apprenants. La plus grande difficulté à laquelle on est confronté dans l'apprentissage d'une langue étrangère est la différence entre langue maternelle et langue étrangère. En ce qui concerne les compétences de communication en langue maternelle et langue étrangère, elles sont fortement liées aux différences entre les deux langues et aux rapports existants entre langue et culture.

On peut dire que le noyau du processus d'enseignement-apprentissage est représenté par le développement de la compétence de communication. De nos jours, chaque programme de cours de langue est axé sur le développement des quatre compétences:

- compréhension orale
- compréhension écrite
- expression orale
- expression écrite

Pour mieux développer la compétence de communication chez les élèves, l'enseignant doit travailler aussi la compréhension orale. Il est très important de contextualiser en situation d'apprentissage le thème qui sera traité pour une meilleure compréhension en langue étrangère.

L'objectif principal de l'apprentissage des langues étrangères est de connaître plusieurs et différentes cultures. Notre identité se construit non seulement sous l'influence de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi par notre perception du monde. À travers la compréhension orale, l'apprenant acquiert des stratégies d'écoute et de compréhension des énoncés. C'est grâce aux activités de compréhension orale que les élèves vont se développer les nouvelles stratégies utiles dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Le procès d'enseignement-apprentissage du FLE met l'accent sur les besoins langagiers des élèves. La compétence de communication est essentielle tantôt pour les enseignants tantôt pour les apprenants. Une des composantes de la communication est la composante discursive qui implique la connaissance des divers types de discours. Pour une communication efficace en classe de FLE, l'enseignant doit savoir les besoins communicatifs de ses élèves.

À travers la communication, l'apprenant devient capable de s'exprimer de manière cohérente dans des situations différentes de la vie quotidienne. Dans l'enseignement du FLE, la communication orale est primordiale car ainsi l'enseignant aide les débutants à développer les compétences de communication. L'oral représente en même temps un outil d'enseignement et un objectif important dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Prenant compte du niveau de ses élèves, l'enseignant peut choisir des supports audio. Ces supports audio ont pour but d'aider les élèves à développer la compétence de communication. Les supports visuels offrent l'avantage de regarder, à savoir: les documentaires, les extraits de film, les clips, les reportages, etc.

La compétence communicative permet aux débutants de prendre la parole volontairement dans des situations de communication spontanées. Il est primordial de posséder la capacité de communiquer en classe de FLE et c'est pourquoi l'enseignant doit habituer les débutants à participer dans leur apprentissage.

Il est essentiel de développer chez les jeunes débutants la compétence de communication pour pouvoir interagir avec leurs copains, leurs amis. Les débutants doivent maîtriser leur capacité à comprendre et «à exprimer leurs sentiments, leurs espoirs et leurs expériences.»¹³

L'enseignant peut prévoir les situations de communication orale en classe de FLE:

- interaction verbale
- expression verbale
- présentation orale

L'enseignant exploite ces situations en privilégiant la communication en langue française chez les élèves. Les élèves doivent être amenés «élargir leurs connaissances dans toutes les

¹³ <https://www.britishcouncil.fr/blog/developper-les-competences-enfants>

*matières [...] à acquérir des habiletés sociales.»*¹⁴ L'interaction verbale est une situation informelle et spontanée de communication orale qui amène les élèves à échanger des informations, exprimer leurs sentiments, résoudre des problèmes en travaillant leur attention.

Les compétences sont:

❖ *Multidimensionnelles et interdépendantes:*

-les différents types de compétences interagissent et ainsi il devient difficile d'identifier les compétences *«qui engendreront les autres ou de regrouper certaines compétences dans une seule catégorie.»*¹⁵

❖ *Transdisciplinaires:*

-la même compétence peut être enseignée dans plusieurs disciplines;

❖ *Transversales:*

-la même compétence est employée dans plusieurs métiers;

❖ *Transférables:*

-l'acquisition d'une compétence consiste à pouvoir la transférer et l'appliquer à un autre métier;

❖ *Acquises à différentes étapes du développement:*

-le développement d'une compétence peut être acquis à différents âges, selon les besoins de chaque individu;

Actuellement, les tendances dans l'enseignement visent la professionnalisation et la manière d'adaptation des pratiques aux réalités éducationnelles. Dans l'enseignement des langues étrangères, la technologie moderne occupe une place importante.

¹⁴ *Guide d'enseignement efficace de la communication orale*, p. 7

¹⁵ <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/savoir-enseigner-des-competences>

Sitographie:

1. <https://www.britishcouncil.fr/blog/developper-les-competences-enfants>
2. <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/savoir-enseigner-des-competences>

Bibliographie:

1. *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la troisième année*, Ontario

Simion Alexandra-Otilia
Liceul Tehnologic "Petru Poni" Onești

La motivation des élèves dans l'apprentissage du FLE au collège

L'apprentissage est un processus actif au cours duquel les apprenants construisent leur propre compréhension à travers l'expérience et la réflexion. Pour un apprentissage qualitatif du FLE, on doit créer un environnement stimulant pour les élèves, qui les encourage à explorer et à poser des questions.

L'apprentissage a été décrit par plusieurs auteurs comme une démarche consciente, volontaire et observable au cours de laquelle l'apprenant s'engage afin de s'approprier des connaissances. La didactique du FLE voit la motivation comme un facteur clé dans la réussite des élèves. La motivation a un rôle fondamental dans l'acquisition des langues.

Un aspect très important dans l'analyse de la motivation est l'âge des apprenants. Ainsi, on observe qu'à partir de 18 ans jusqu'au 21, les apprenants ont un fort intérêt envers l'apprentissage du FLE (70%).

La motivation de certains apprenants est celle qui concerne les perspectives professionnelles, car la maîtrise de cette langue peut leur ouvrir des portes dans des domaines comme les relations internationales. Ayant en vue que le français est parlé dans de nombreux pays, c'est une compétence utile pour la communication et le voyage à l'étranger.

C'est extrêmement important d'incorporer des éléments culturels dans les classes de FLE pour rendre l'apprentissage plus dynamique et attrayant pour les apprenants. Pour accroître la motivation des apprenants à apprendre le français, on doit intégrer divers éléments culturels dans les cours de langue.

Le support visuel-l'image- est l'un des moyens pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Ce support est toujours présent en classe de langue car il facilite l'explication des notions et enrichit le bagage linguistique chez l'apprenant.

Lorsqu'on parle de motivation, on doit souligner les **trois types de motivation**:

➤ La motivation intrinsèque

➤ *La motivation extrinsèque*

➤ *L'amotivation*

La motivation intrinsèque a comme but la recherche du plaisir. L'apprenant réalise des activités seulement pour l'intérêt, étant motivé juste pour sa curiosité, pour obtenir une satisfaction personnelle.

La motivation extrinsèque a comme but d'obtenir une récompense ou éviter une punition. Dans ce cas, ce n'est pas le désir d'apprendre qui détermine l'apprenant d'étudier.

L'amotivation se définit comme l'absence de la motivation. On observe chez l'apprenant l'absence de la compétence et le plus faible niveau d'autodétermination.

L'image rend l'apprentissage plus facile aidant l'apprenant à être actif. Pour l'enseignant est beaucoup plus facile d'attirer l'attention des apprenants en employant des images. Grâce à l'image, tous les élèves sont entraînés dans les activités de la classe. C'est toujours l'image qui permet aux élèves de s'exprimer, d'enrichir leur vocabulaire et facilite la tâche de compréhension.

Pour motiver les élèves, l'enseignant doit employer des supports audio-visuels qui facilitent la compréhension, la mémorisation et l'apprentissage. D'autres moyens de motiver les élèves dans la conversation pour leur permettre de partager leurs idées, leur offrir des récompenses pour leurs efforts, employer les chansons pour faciliter la mémorisation des structures linguistiques.

Donc, c'est important d'intégrer des activités variées adaptées au niveau de chaque élève et de créer un climat de classe positive et encourageant. Diversifier les activités d'apprentissage permettra de répondre aux besoins individuels de chaque élève.

Bibliographie:

1. <https://www.ctreq.qc.ca/ressources/la-motivation-scolaire/>
2. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/exams-et-trucs/la-motivation-scolaire-un-enjeu-majeur-de-la-reu-t1122>
3. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2019-v54-n3-mje05322/1069767ar/>

Simion Alexandra-Otilia

Liceul Tehnologic "Petru Poni" Onești

La relation enseignant-élèves

La relation pédagogique doit tenir compte du contexte de l'école de masse et se renouveler constamment. La relation enseignant-élève(s) est asymétrique, même qu'elle est plus démocrate qu'auparavant.

La relation enseignant-élève(s) est influencée par l'attitude avec laquelle les élèves viennent à l'école- c'est-à-dire une attitude *«favorable ou défavorable à l'égard de l'institution elle-même, de certaines disciplines*

*enseignées ou d'élèves et d'enseignant/e/s, influençant ainsi la relation enseignant/e-élève. L'attitude est adoptée sans arrière-pensée ou intention.»*¹⁶

Les émotions sont très importantes dans l'apprentissage. Parmi les émotions que les élèves éprouvent à l'école sont: la joie, la surprise, la satisfaction, le contentement, l'anxiété, l'quiétude, la malaise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût ou la détresse.

Le concept de soi-même donne naissance à la confiance en soi et à l'estime de soi qui sont essentiels dans la vie scolaire et les apprentissages des élèves. La relation enseignant-élève est *«multidimensionnelle constituée d'interactions et d'émotions»*¹⁷.

Pour être une relation de qualité, la relation enseignant-élève(s) doit être de confiance- c'est-à-dire elle doit contenir de l'intimité, de la proximité, de la communication et du partage. L'enseignant soutient les élèves du point de vue émotionnel en usant la sensibilité et en écoutant les signaux des élèves.

Il y a trois éléments qui relèvent de l'inconscient qui «travaillent» dans cette relation enseignant-élèves.

¹⁶ <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220v1/document page 5>

¹⁷ Idem, p.6

➤ **Le premier élément:**

-l'effet d'attente/ effet Pygmalion;

Cet effet «*décrit l'incidence de l'attente de l'enseignant,-e sur les performances scolaires de l'élève.*»¹⁸

L'effet Pygmalion est «*fait de deux désirs ambivalents : une attente professionnelle de meilleurs résultats scolaires, mais aussi une attente plus personnelle de retour de reconnaissance ou d'amour, de la part de l'élève pour son enseignant/e.*»¹⁹

Pour une relation enseignant-élève(s) réussie, on doit réaliser les conditions suivantes:

- *l'élève se sent concerné par l'activité d'apprentissage, s'y engage,*
- *l'enseignant/e a mis en place des conditions relationnelles affectives non défensives avec*
- *l'élève, définissant ainsi la qualité de la relation enseignant/e-élève, ou une relation enseignant/e-élève de qualité,*
- *l'élève se sent capable d'accomplir la tâche, et s'il ne se sent pas capable, les conditions relationnelles affectives non défensives mises en place par l'enseignant/e l'y aident,*
- *l'enseignant/e se pose en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle de l'élève : une aide à l'accession à l'autonomie,*
- *l'enseignant/e permet, par les savoirs et normes sociales transmises dans sa relation avec l'élève, l'acquisition de la norme d'internalité,*
- *l'enseignant/e prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique afin d'acquérir un recul réflexif lui permettant de rester dans une relation bienveillante à l'égard de l'élève et de lui-même.»*²⁰

La relation enseignant-élève(s) repose sur un attachement réciproque. Même par sa posture verbale et non verbale, l'enseignant constitue une source de motivation et par son empathie, l'enseignant peut motiver ses élèves. La relation enseignant-élève(s) n'est pas seulement une transmission du savoir pour inclure des dimensions affectives, sociales et psychologiques, mais aussi un facteur déterminant de la réussite scolaire.

¹⁸ [https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220v1/document/page 9](https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220v1/document/page%209)

¹⁹ Ibidem

²⁰ [https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220v1/document/page 12](https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220v1/document/page%2012)

L'interaction positive entre enseignant et les élèves favorise un climat d'apprentissage sécurisant et stimulant. L'enseignant doit offrir aux élèves un environnement favorable à l'apprentissage, un soutien psychologique, ainsi qu'un accompagnement sur le plan personnel.

On peut parler également des élèves dans la relation avec l'enseignant. Parmi les plus importants besoins, on énumère:

- ✓ *se sentir en sécurité dans la relation avec l'enseignant et dans son environnement;*
- ✓ *avoir un lien privilégié avec l'enseignant;*
- ✓ *se sentir apprécié, digne d'estime et d'intérêt;*
- ✓ *être reconnu dans ses différences, ses talents, ses bonnes actions, etc.;*
- ✓ *apprendre comment être responsable et organisé;*
- ✓ *être guidé, se faire indiquer le chemin;*
- ✓ *comprendre le sens de ses apprentissages;*

Les enseignants décrivent leur métier *«comme une vocation reposant sur le désir de transmettre, de faire grandir : d'éveiller la curiosité, de faire naître un esprit critique, d'accompagner une progression, ou encore de raviver une confiance vacillante.»*²¹

On doit accentuer le fait que l'apprentissage ne doit pas être considéré une sanction, mais, au contraire, un processus et que l'erreur n'est plus une «faute» inhibante, mais une ressource. On doit adopter *«une culture de l'écoute: accueillir les propos des élèves, reformuler, valider, aider à mettre en mots les raisonnements.»*²²

*«Au lycée, cette attente est encore plus marquée. Les élèves veulent être traités comme des adultes en devenir, à qui l'on peut confier des responsabilités, des choix, des projets, et dont les points de vue comptent.»*²³

Une bonne relation est celle sécurisante, qui permet à l'élève de se sentir en confiance avec son enseignant et d'avoir confiance en lui-même et en ses capacités d'apprentissage.

²¹ <https://fr.linkedin.com/pulse/la-relation-enseignant-%C3%A9%C3%A8ve-comme-levier-fondamental-b79ye>

²² Ibidem

²³ Ibidem

Enfin, les enseignants doivent s'intéresser aussi à leurs propres attitudes et perceptions, de même qu'aux sentiments et émotions de leurs élèves pour établir une relation sécurisante avec eux.

Bibliographie:

1. Gaëlle Espinosa. Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. Recherches en éducation, 2016, 26, pp.143-154.

{10.4000/ree.6663}. {hal-01618220}

2. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220v1/document>

3. <https://fr.linkedin.com/pulse/la-relation-enseignant-%C3%A9l%C3%A8ve-comme-levier-fondamental-b79ye>

Prof. Elena Alina Stafie

Școala Gimnazială "I.Al.Brătescu-Voinești" Târgoviște

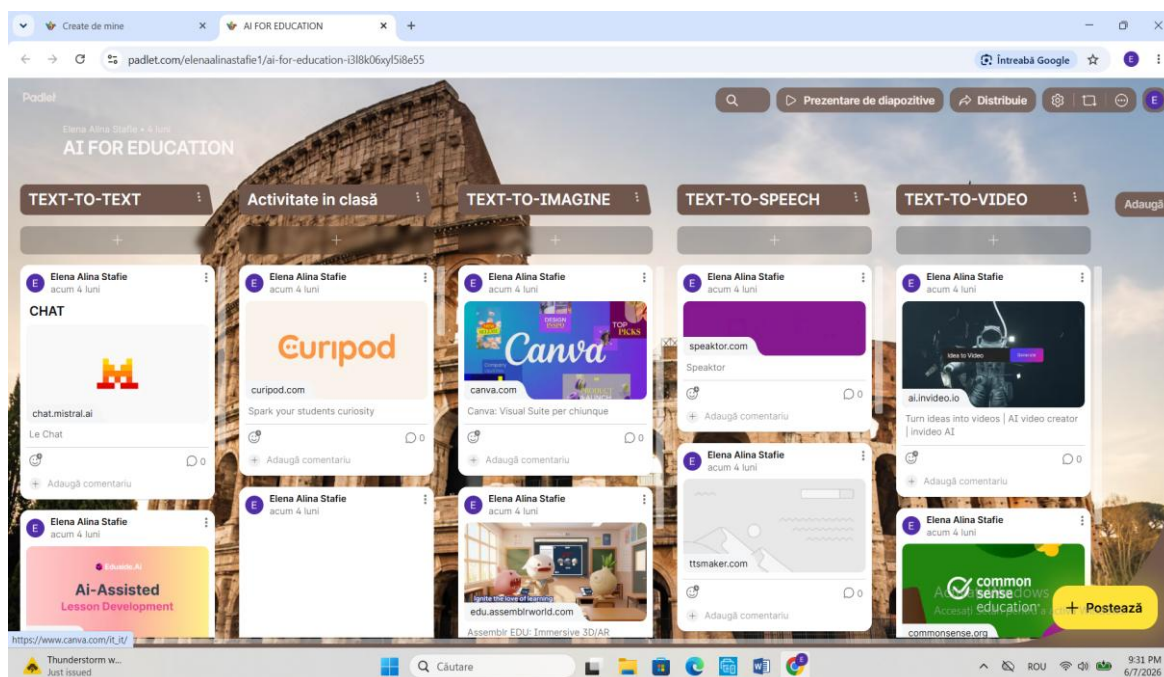
Inteligența artificială pentru profesori

Recent, am avut privilegiul de a reprezenta unitatea noastră de învățământ într-un stagiu de formare la Roma, în cadrul **Proiectul de Acreditare Erasmus+ Nr.: 2025-1-R001- KA121-SCH-000322166**.

Dincolo de farmecul istoric al capitalei italiene, m-am concentrat pe explorarea unui instrument care schimbă fața educației moderne: the Artificial Intelligence for teachers **Inteligența Artificială (AI)**. Cursul la care am participat mi-a demonstrat că AI-ul nu este un înlocuitor al profesorului, ci un „asistent personal” extrem de eficient.

Formarea, din cadrul cursului, s-a concentrat pe modul în care platformele de tip AI pot prelua sarcinile repetitive, permițându-ne să ne concentrăm pe interacțiunea umană cu elevii. Am învățat să folosesc limbajul specific (numit *prompting*) pentru a obține resurse educaționale personalizate în câteva secunde. Am descoperit că AI-ul poate: genera planuri de lecție creative, crea fișe de lucru diferențiate pentru niveluri diferite de abilități, construi teste și grile de evaluare pornind de la un text dat.

Am descoperit câteva instrumente ușor de folosit pentru cadrele didactice:



ChatGPT / Gemini: Acestea sunt utile pentru planificare, idei de jocuri didactice și explicarea conceptelor complexe într-un mod ușor de înțeles (de exemplu, „Explică legea gravitației unui copil de 10 ani”).

Canva Magic Studio: Este ideal pentru a crea prezentări vizuale și fișe de lucru atractive, folosind comenzi vocale sau scrise. Permite profesorilor să genereze prezentări întregi dintr-o singură frază sau să transforme un document text într-o prezentare vizuală atractivă în câteva secunde.

Quizizz / Kahoot cu AI: Aceste platforme permit generarea automată de întrebări pornind de la un link YouTube sau un document PDF.

Redmenta: Un asistent AI dedicat special școlilor, care ajută la crearea de fișe de lucru interactive și se integrează ușor cu Google Classroom sau MS Teams.

Gamma.app: O soluție excelentă pentru a crea pagini web educaționale sau prezentări structurate, eliminând orele de muncă pentru design.

Conker: O platformă specializată pe generarea de chestionare (quiz-uri) cu diverse tipuri de întrebări, adaptate obiectivelor lecției.

Copilot Education: Integrat în Microsoft 365, acesta ajută la redactarea documentelor în Word sau crearea de structuri în PowerPoint direct din mediul de lucru obișnuit.

Diferențierea instruirii: AI poate rescrie același text pe trei niveluri de dificultate diferite, astfel încât să poți oferi sarcini adecvate atât elevilor cu dificultăți de învățare, cât și celor capabili de performanță.

Feedback instantaneu: Unele platforme pot analiza răspunsurile elevilor în timp real, oferindu-le explicații imediate acolo unde au greșit, fără a aștepta corectarea manuală a profesorului.

Identificarea lacunelor: Algoritmii pot detecta din timp tipare de eroare (de exemplu, semne timpurii de dislexie sau lacune în logica matematică).

Exemple Practice de "Prompts" (Comenzi) pentru Cadre Didactice

Pentru o fișă de lectură: „Generează 5 întrebări de înțelegere a textului și un joc de rol pentru povestea ”Minunea”, adaptate nivelului clasei a III-a.”

Pentru planificare: „Creează un plan de lecție de 50 de minute pentru tema ”Frații” care să includă o activitate de spargere a gheții și o evaluare formativă scurtă la final.”

Recomandări

Rolul profesorului se schimbă: Profesorul devine un „curator” de conținut și un mentor, lăsând sarcinile administrative greoaie în seama AI-ului.

Etica și Gândirea Critică: Este esențial să învățăm elevii să verifice informația generată de AI, nu doar să o preia, dezvoltându-le astfel gândirea critică.

Regula de aur învățată în formare este: „**Profesorul este expertul, AI este asistentul**”. Orice material generat trebuie verificat riguros înainte de a ajunge pe banca elevului.

Protecția Datelor și Confidențialitatea

Este esențial să nu introducem în aceste platforme date cu caracter personal ale elevilor (nume complete, fotografii, adrese sau detalii medicale).

Abordarea corectă: Folosim AI pentru a genera *structura* lecției sau *conținutul* didactic, dar păstrăm anonimatul elevilor în interacțiunea cu platformele comerciale.

Riscul de Plagiat și „Lenea Digitală”

Dacă noi folosim AI pentru a crea fișe, și elevii vor fi tentați să îl folosească pentru a-și face temele, de aceea, rolul nostru este să îi ghidăm spre o utilizare etică, nu doar spre automatizare.

Soluția pedagogică: Trebuie să mutăm accentul de pe „produsul final” (referatul gata scris) pe **procesul de învățare**. Putem cere elevilor să folosească AI pentru a genera un plan, dar să scrie eseul în clasă, sau să analizeze critic un text generat de AI, identificând greșelile acestuia.

Pierderea „Atingerii Umane”

Tehnologia nu poate înlocui empatia, încurajarea și intuiția unui profesor care simte starea emoțională a clasei. AI-ul este un instrument rece; căldura și motivația vin tot de la noi.

Concluzie: Un parteneriat inteligent

În urma experienței de diseminare, mesajul meu către colegi este unul de optimism precaut. Inteligența Artificială nu ne va înlocui, dar **profesorii care folosesc AI îi vor înlocui, probabil, pe cei care refuză să o facă.**

Scopul nu este să automatizăm educația, ci să folosim tehnologia pentru a ne elibera de birocrație, câștigând astfel timp prețios pentru ceea ce contează cu adevărat: **relația directă cu elevul și modelarea caracterelor**. Experiența Erasmus+ a confirmat importanța adaptării școlii la tehnologie. Inteligența artificială sprijină profesorii, reduce birocrația și ajută la dezvoltarea de metode creative de predare. Este recomandat să faceți primul pas: adresați o singură întrebare pe un chat de AI pentru a-i descoperi potențialul.

Beneficiile utilizării AI în educație

Creativitate nelimitată: AI oferă idei de activități inovatoare, depășind rutina zilnică.

Personalizarea învățării: Se pot crea variante diferite ale aceleiași fișe pentru elevii cu ritmuri diferite de învățare.

Economie de timp: Crearea unei fișe de lucru și a unui test, care anterior necesita două ore, acum durează doar 15 minute.

Prof. Tudorache Alina-Gabriela

Liceul de Arte “Hariclea Darclee”, Brăila

Terminological card

English

Romanian

1. Term:	Liability	Răspundere (termen juridic)
2. Grammatical category	noun	Substantiv
3. Definition:	“Liability is a legal responsibility or obligation imposed on a person or entity to do something or to refrain from doing something, especially the obligation to compensate another for harm, loss, or damage caused by one’s actions or omissions.”	“Răspunderea reprezintă responsabilitatea sau obligația legală impusă unei persoane sau entități de a face ceva sau de a se abține de la a face ceva, în special obligația de a despăgubi o altă persoană pentru prejudiciul, pierderea sau daunele cauzate prin acțiunile ori omisiunile sale.” “Răspunderea juridică reprezintă obligația legală a unei persoane fizice sau juridice de a suporta consecințele prevăzute de lege pentru faptele sale ilicite, constând, după caz, în repararea prejudiciului cauzat sau în executarea unei sancțiuni legale. ”
3.1. Source	Black’s Law Dictionary: Defines liability as “the quality or state of being legally obligated or accountable.”	Dicționar explicativ al limbii române Corneliu Bîrsan, <i>Drept civil. Răspunderea civilă delictuală</i>

	Legal Informal Institute (Cornell Law School): Describes liability as responsibility for one's acts or omissions, particularly in a legal context where a party may be required to pay damages or perform a duty.	(București: Editura Hamangiu, 2015).
3.2.Encyclopedia definition	Britannica explains liability as the legal responsibility enforceable by law , especially the obligation to pay damages or perform a legal duty when a legal right has been violated.	
3.2.1. Source	Encyclopedia Britannica Entry: Liability (Law)	
4. SL corpus extract/TL translation	The term <i>liability</i> is one of the most elusive concepts in the law of torts.	Termenul <i>răspundere</i> este unul dintre cele mai echivoce concepte din dreptul delictual.
4.1.Source	<i>Prosser and Keeton on the Law of Torts</i> , 5th edition. Authors: W. Page Keeton et al. Publisher: West Publishing Co.	
5.Collocations Source	Civil liability Criminal liability Vicarious liability Strict liability Professional liability Contingent liability Merriam– Webster's Law Dictionary / Legal Dictionaries	Răspundere civilă Răspundere penală Răspundere subsidiară Răspundere obiectivă Răspundere profesională Răspundere condiționată
6.Synonyms (contextual)	Responsibility, obligation, duty, encumbrance	Răspundere

6.1.Source	Merriam-Webster Thesaurus	Dictionar juridic englez- român
7.Hyponyms	Civil liability, criminal liability, professional liability	
8.Meronyms	Duty, harm, damage	
9.Linguistic/terminological commentary (results of the findings: lexical relations/ types of terminological units)	Derived from the verb “to liable” (from Old French <i>liable</i> , meaning “bound, responsible”), plus the nominal suffix –ity, which creates an abstract noun expressing state or condition .	
10.Translation commentary (type of equivalence, translation methods, translation difficulties)	Denotative/ Conceptual Equivalence The target language word conveys the same referential meaning as the source language. Liability= legal responsibility for harm or obligation. Răspundere= same referential meaning in law. Type: Denotative equivalence (word-for-word concept in legal semantics).	

Prof. MARINESCU Ioana - Valentina - Alexandra

Colegiul Tehnic „Mihai Bravu”, Municipiul București, Sector 3

Prof. OPREA Nina - Cătălina

Colegiul Tehnic „Mihai Bravu”, Municipiul București, Sector 3

MARINESCU Dana - Nicoleta

School in the era of artificial intelligence. Perspectives on the management of emotions and competences for the future

ABSTRACT

Currently, the incorporation of artificial intelligence into education is radically changing the main methods of teaching design, evaluation of results and access to information. Therefore, the mission of the school is no longer limited to the transmission of knowledge but rather involves the training of students capable of using technology autonomously, responsibly and critically.

This article analyzes the need for educational management that aims to correlate the development of digital and professional skills with the training of emotional intelligence and environmental responsibility. Thus, artificial intelligence becomes a valuable tool for personalizing and streamlining education when its use is subordinated to pedagogical objectives and human values.

KEYWORDS: *management, tourism, AI, values, sustainability.*

The emergence of artificial intelligence has only opened up important prospects for expanding access to education, personalizing the learning process, and optimizing teaching activities. However, the efficiency of its integration is conditioned by the existence of a pedagogical framework oriented towards the balanced development of the student. Going in this direction, the management of emotional intelligence becomes a fundamental element for maintaining the sustainability of modern education.

Viewed from several perspectives, the benefits of artificial intelligence are undeniable, and its use in the educational system raises a series of challenges from a psychological as well as an ethical standpoint, these components require a responsible approach.

One of the main concerns is represented in the foreground by the risk of diminishing authentic human interactions, since the educational process does not only involve the transmission of information, but also the building of relationships between teacher and students, based on trust,

support and empathy, and in the absence of these elements, the educational experience can become impersonal and excessively performance-oriented. As well as students the management of emotional intelligence becomes an essential target and a primary factor in preventing the negative consequences of excessive digitalization, and the most important aspect is the development of emotional skills that come to the aid of students but also of teachers in order to operate technology in a balanced way, maintaining fundamental human values at the center of the educational process. The integration of artificial intelligence in the educational segment does not reduce the importance of the teacher within this training process but rather redefines his role.

Before the current transformations, the teacher was seen as a main source of information, today they become a facilitator of learning, mentors, and a guides in the personal and professional development of students. Of course, in no case can applications based on artificial intelligence fully reproduce the teacher's ability to inspire, motivate, or identify the emotional needs of his students. An authentic pedagogical relationship primarily involves empathy, flexibility and sensitivity to the particularities of each participant in the education-learning process, and these dimensions go beyond the limits of algorithms and highlight the deeply human character of the educational act. Therefore, the future of education will be influenced by the ability of educational systems to harmonize technological progress with human development, and the introduction of a sustainable perspective on education involves the development of people capable of using technology in a responsible framework, without losing sight of the importance of moral values and interpersonal relationships of the participants in the entire educational process.

Strengthening self-knowledge, empathy, resilience and social skills prepares students to face the challenges of a constantly changing society, and the transition to the education of the future must promote an authentic balance between technology and the human dimension. However, focusing on artificial intelligence can streamline educational processes, but the development of character, values and emotional skills remains an essential responsibility and a basic pillar that is largely drawn by the school and teachers. Managing digital transformations in the education sector has marked the way in which we learn, communicate, and interact, but they cannot substitute the human dimension of the educational act.

Emotional intelligence provides the necessary framework for building authentic relationships, for adapting to changes and for the responsible use of emerging technologies. At the same time, this aspect contributes to the development of healthy educational institutions, capable of responding to the demands of the digital society, and the emergence of a sustainable vision of education requires the formation of generations that combine digital skills with emotional maturity, creativity with

responsibility, and performance with empathy. In this framework, artificial intelligence must be understood as a complementary tool to human activity, not as a definitive replacement for it.

With the digital transformation and the transition to green tourism, it does nothing but open up challenges, but also opportunities in the foreground for the modernization of technological education. Therefore, the integration of artificial intelligence and the principles of sustainable development can contribute to increasing the attractiveness of technological education and improving the professional insertion of graduates who must be prepared for the professions of the future, and this requires an education oriented towards innovation, responsibility and adaptability, guided of course by teachers who also need continuous training to meet all the current requirements of the educational system. Through collaboration between school, community and the economic environment, technological high schools can thus become relevant training hubs for a prosperous future and can contribute to the development of a generation capable of meeting the challenges of a rapidly evolving world in continuous change and a dynamic labor market.

Emotion management in the digital educational environment plays an essential role, as technology can influence both students' well-being and motivation. The use of various platforms and tools based on artificial intelligence can generate enthusiasm and curiosity, but also insecurity and anxiety, or even the fear of making mistakes. The teacher has the role and purpose of creating a safe climate, in which students can ask questions. Through reflection, collaboration and self-assessment activities, students can learn to manage their emotions, develop their confidence and use technology in a more responsible and balanced way.

The main priority of the school must become the formation of the skills necessary for the responsible use of artificial intelligence. Students should not use tools specific to artificial intelligence only to quickly obtain an answer, but rather they should learn to verify information, compare sources, and also identify possible errors. However, it is extremely important that students understand the limits of automated systems and at the same time contribute personally to the completion of tasks. The teacher can implement various activities in which students analyze, correct, and argue the generated answers. Therefore, in this way, artificial intelligence becomes a support for thinking, creativity, and learning, not a simple substitute for personal effort.

Moreover, the development of ecological skills must be carried out in close connection with technological responsibility. Although digitalization is associated with progress, new technologies involve the consumption of energy and resources, thus contributing to the emergence of electronic waste. Therefore, students must understand that the use of technology has an huge impact on the environment. In school activities specific to this field, students can analyze, for example, the impact

of tourism activities on the environment, water and energy consumption in accommodation structures, waste management.

At the same time, they can carry out various projects regarding the design of new sustainable tourism packages, the promotion of transport with a reduced impact on the environment, the protection of natural and cultural heritage or also the responsible use of local resources. Simultaneously, digital tools can be used to promote sustainable destinations and to inform tourists. A student must not only know how to use technology, but even to propose responsible and balanced tourism solutions. Additionally, the teacher has a fundamental role in the school influenced by artificial intelligence.

The teacher is no longer just a simple transmitter of information but rather has become a mentor and at the same time a designer of learning experiences. Through his activity, the teacher supports students to use technology in a critical, ethical and balanced way. At the institutional level, school management should establish clear rules regarding the use of artificial intelligence, data protection and the evaluation of student products. Concurrently, continuous training of teachers is necessary because the performance of digitalization should be evaluated rather by the quality of learning, student autonomy but also their real progress, not necessarily by the number of applications used.

In conclusion, the integration of artificial intelligence in education must be carried out in a balanced, responsible way and adapted to the real needs of students. The school has the main role of simultaneously developing technical, emotional and ecological skills, so that technology supports learning, without replacing creativity or critical thinking. Regarding the field of tourism, students must be prepared to use and integrate various digital tools for promoting destinations, analyzing information.

The teacher, together with the school management board, have the responsibility to permanently create safe, relevant and future-oriented learning contexts, contributing to the training of well-rounded professionals who are autonomous, empathetic and competent, with a strong sense of responsibility toward society and the environment, and the ability to adapt to change.

BIBLIOGRAPHY

1. Agarwal, A., Sava, M., Diaz, K., & Kethar, J. (2024). Education in the Era of Artificial Intelligence. *Journal of Student Research*, 13.
2. Aigbokhai, G., Menemenci Bahçelerli, N., Akyurek, S., Altinay, M., & Kenebayeva, A. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) and Digitalisation in Tourism Vocational Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 15, 265-282.
3. Annuš, N. (2024). Education in the Age of Artificial Intelligence. *TEM Journal*, 404-413.
4. Butarbutar, R., Al Marzouqi, A., Salloum, S., Al Saidat, M. R., Aburayya, A., & Gupta, B. (2025). Education in the Age of AI: A Look at the Book Artificial Intelligence in Education.
5. Ciobanu, L. (2025). The Future of Education in the Era of Artificial Intelligence and Digital Transformation. *Anuarul Universității Petre Andrei din Iași - Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie*, 33, 65-72.

AURELIA-GEORGETA BATICA

NUMELE

CLASA.....

Fișă de evaluare din două unități de învățare: Învățătura de credință și Trăirea învățăturii creștine. Clasa a X-a

1. Citește cu atenție afirmațiile următoare. În cazul în care apreciezi că afirmațiile sunt adevărate, încercuiește A, dacă apreciezi că afirmațiile sunt false, încercuiește F, după model:

- a. Cinstirea pe care Biserica Ortodoxă o dă sfinților și sfințelor moaște se numește venerare. A/F
- b. Cinstirea adusă sfinților și sfințelor lor moaște este o cinstire indirectă a lui Dumnezeu. A/F
- c. Sfintele moaște mântuiesc pe credincioși. A/F
- d. Sfintele moaște sunt făcătoare de minuni prin harul lui Dumnezeu. A/F

2. Cele două coloane conțin informații despre care ai învățat în lecție. Asociază corect informațiile din coloana A cu informațiile din coloana B:

A

B

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1) Mahrama Domnului Hristos | a) Sfântul Evanghelist Luca |
| 2) Prima icoană a Maicii Domnului | b) Vechiul Testament |
| 3) Heruvimi sculptați la chivotul legii | c) mironosița Veronica |
| 4) Întruparea lui Iisus Hristos | d) icoana nașterii Domnului |
| | e) icoana Bunei Vestiri |

3. Citește cu atenție afirmațiile următoare. În cazul în care apreciezi că afirmațiile sunt adevărate, încercuiește A, dacă apreciezi că afirmațiile sunt false, încercuiește F:

- a. Respectul este o atitudine de stimă sau de considerație față de cineva sau ceva. A/F
- b. Atitudinea de respect este o dovadă de educație, de iubire și de credință. A/F
- c. Respectul, în societate, nu este un lucru important. A/F

d. Respectul sau cinstirea celor sfinte sunt expresii ale adorării lui Dumnezeu. A/F

4. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsurilor corecte, pentru a formula enunțuri complete:

A. Respectul înseamnă:

- a. apreciere a unei persoane.
- b. atitudine de superioritate față de opinia unei persoane.
- c. aprecierea față de un lucru important.

B. Respectul față de obiectele sfinte se manifestă prin:

- a. sărutare.
- b. neglijare.
- C. așezarea în locuri special amenajate.

C. Respectul față de oameni se manifestă prin:

- a. respectarea legilor.
- b. politețe simulată.
- c. ajutor

5. Citește cu atenție afirmațiile următoare. În cazul în care apreciezi că afirmațiile sunt adevărate, încercuiește DA, dacă apreciezi că afirmațiile sunt false, încercuiește NU:

- a. Dumnezeu a supus lumea creată de El unor reguli sau legi după care să funcționeze. DA/NU
- b. Orice încălcare a legilor lui Dumnezeu produce dezechilibre asupra creației și omului. DA/NU
- c. Legile lui Dumnezeu sunt porunci iar îndeplinirea lor este opțională și nu obligatorie. DA/NU
- d. Legile gândite de om funcționează după modelul legilor lui Dumnezeu. DA/NU

6. Cele două coloane conțin informații despre care ai învățat în lecție: porunci din Decalog și citate corespunzătoare. Asociază corect poruncile din coloana A cu citatele din coloana B:

A

- 1) Cinstește pe tatăl tău și pe mama ta

- 2) Să nu ucizi!
- 3) Să nu furi!
- 4) Să nu fii desfrânat!
- 5) Să nu mărturisești strâmb împotriva aproapelui tău

B

- a) „Vedeți și păziți-vă de toată lăcomia, căci viața cuiva nu stă în prisosul avuțiilor sale”. (Matei, 12, 15)
- b) „Buzele cele grăitoare de minciună sunt urâte înaintea lui Dumnezeu”. (Pildele lui Solomon 12, 22)
- c) „... Nici desfrânații, nici închinătorii la idoli, nici adulterii...nu vor moșteni Împărăția lui Dumnezeu”. (1 Corinteni 6, 9-10)
- d) „Cel care nu vede cât de pierzător este păcatul furtului este un orb fără ochi”. (Sfântul Grigorie Teologul)
- e) „Că la Tine este izvorul vieții”. (Psalmul 25, 9)
- f) „Ascultă pe tatăl tău ... și nu disprețui pe mama ta, când ea a ajuns bătrână”. (Pildele lui Solomon 23, 22)

7. Cele două coloane conțin informații despre Fericiți. Asociază corect informațiile din coloana A cu cele din coloana B:

A

- 1) Fericiți cei săraci cu duhul,
- 2) Fericiți cei ce plâng,
- 3) Fericiți cei blânzi,
- 4) Fericiți cei ce flămânzesc și însetează de dreptate,
- 5) Fericiți cei milostivi,
- 6) Fericiți cei curați cu inima
- 7) Fericiți făcătorii de pace,
- 8) Fericiți cei prigoniți pentru dreptate,

9) Fericiți veți fi când vă vor ocări și vă vor prizoni și vor zice tot cuvântul rău împotriva voastră,

B

- a) mințind din pricina Mea.
- b) că aceia fiii lui Dumnezeu se vor chema.
- c) că a lor este Împărăția cerurilor.
- d) că aceia vor vedea pe Dumnezeu.
- e) că aceia se vor milui.
- f) că aceia se vor sătura.
- g) că aceia vor moșteni pământul.
- h) că aceia se vor mângâia.
- i) că a lor este Împărăția cerurilor.
- j) se vor mântui.

8. Citește cu atenție afirmațiile următoare. În cazul în care apreciezi că afirmațiile sunt corecte, încercuiește Corect, dacă apreciezi că afirmațiile sunt incorecte, încercuiește Incorect:

- a. Virtutea creștină este deprinderea și stăruința de a împlini legea morală. Corect/Incorect
- b. Virtutea creștină înseamnă inconsecvență pe calea binelui. Corect/Incorect
- c. Păcatul se mai numește și „fărădelege” sau „nelegiuire”, deoarece încalcă legile și poruncile lui Dumnezeu. Corect/Incorect

9. Citește cu atenție afirmațiile următoare. În cazul în care apreciezi că afirmațiile sunt adevărate, încercuiește A, dacă apreciezi că afirmațiile sunt false, încercuiește F:

- a. Conștiința morală este glasul lui Dumnezeu în sufletul credinciosului. A / F
- b. Conștiința nu se pierde niciodată. A / F
- c. Conștiința îi mustră pe Adam și pe Eva după ce au călcat porunca dumnezeiască. A / F
- d. Manifestarea conștiinței este strâns legată de libertate. A / F

FIECARE ÎNTREBARE – 10 PUNCTE

DIN OFICIU - 10 PUNCTE

TOTAL 100 PUNCTE

Asociația Vivid Edu

CIF: 44904197

Reg. Asociațiilor: 10/AJ2021



TEL: 0746 170 521

E-MAIL: ASOCIATIAVIVIDEDU@GMAIL.COM

SITE: WWW.VIVID-EDU.RO/REVISTA/



COLECTIVUL DE REDACȚIE:

REDACTOR ȘEF: ANAMARIA TEODORESCU

EDITOR: IANA CHIRILOV

REDACTORI: BIANCA ENACHE, DAN TEODORESCU