

ISSN 2457-8428
ISSN-L 2457-8428

REVISTA EDUCATIA AZI

[Despre Revista](#)[Colegiul Redactional](#)[Arhiva Revistei](#)[Numarul Curent](#)[Anul IV](#)[Apel articole](#)[Indexari](#)[Volum Colectiv 2019](#)

Toma Raluca

telefon: 0752285205

Școala Gimnazială „Al. I. Cuza”, Brăila

Rolul activităților extracurriculare în formarea elevilor

Rezumat: *Activitatea extracurriculară e o componentă educațională valoroasă și eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, adoptând el în primul rând o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activității, cât și în relațiile cu elevii.*

Cuvinte cheie: *activitate, educația, nonformal*

În România, educația nonformală cuprinde diferite activități, desfășurate fie în cadrul școlii, cum ar fi: sesiuni de comunicări științifice, cercuri la diferite discipline, proiecte educative, olimpiade, competiții sportive; fie în afara școlii, cum ar fi vizite, drumeții, excursii, tabere, activitatea pe cercuri din cadrul palatelor și cluburilor de copii. Aceste activități, la fel ca și în cazul educației formale, sunt coordonate de profesori de specialitate, dar, care în aceste situații, au un rol secundar, de moderatori sau coordonatori.

Educația nonformală este diferită față de educația formală, prin aspectul conținutului și formele de realizare, fiind caracterizată prin: caracterul facultativ; elevii sunt implicați în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților; nu se face o evaluare prin note; oferă răspunsuri concrete la cerințele fixate; permite momente de abstractizare, prin utilizarea cunoștințelor din viața practică; pune în valoare aptitudinile și interesele copiilor și ale tinerilor; facilitează promovarea muncii în echipă și a unui demers pluri și interdisciplinar; scoate din educație funcția de predare, lăsând loc funcției de învățare.

Vizitele la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, case memoriale – organizate selectiv – constituie un mijloc de a întui și prețui valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru. Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producție în desfășurarea sa, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecțiilor. Anul scolar trecut am vizitat Muzeul "Panait Istrati" din Braila, Muzeul de Istorie, expoziția de flori organizată în centrul orașului.

Spectacolele constituie o altă formă de activitate extracurriculară în școală, prin care elevul face cunoștință cu lumea minunată a artei. Deși această formă de activitate îl pune pe copil în majoritatea cazurilor în rolul de spectator, valoarea ei deosebită rezidă în faptul că ea constituie o sursă inepuizabilă de impresii puternice, precum și în faptul că apelează, permanent, la afectivitatea copilului. În special vizionarea spectacolelor de teatru și cinematograful, când este bine pregătită și organizată, contribuie în mare măsură la educația elevilor. Înaintea vizionării diferitelor spectacole, elevilor trebuie să li se dea indicații despre conținutul spectacolului respectiv, ceea ce ușurează înțelegerea lui. La Teatrul „Maria Filotti” din Braila am vizionat împreună cu elevii piesele "O scrisoare pierdută" de I.L. Caragiale, „Maitreyi” de Mircea Eliade și „Baltagul” de M. Sadoveanu.

Parteneriatele ajută elevii să aibă succes la școală și mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natură relațiilor publice. În cadrul acestor parteneriate se pot parcurge următoarele conținuturi: transmiterea unor informații despre ecologie, dobândirea unor cunoștințe despre relația om-mediul, educarea unor comportamente și conduite civilizate, îmbogățirea vocabularului activ cu cuvinte din diferite domenii, cultivarea unor atitudini de investigație, cercetare etc. Anul acesta am avut parteneriate cu: Jandarmeria, Centrul Europe Direct, cu un azil de batrani, cu Biserica, cu Biblioteca Județeană "Panait Istrati".

Prin organizarea unor **concursuri** între grupele aceleiași clase sau între clase diferite (pe diferite faze, pe diferite teme) „Cel mai bun povestitor!” „Cea mai frumoasă poezie recitată!” - promovăm valori culturale și etice fundamentale, precum și fair play-ul competițional, sensibilitatea și personalitatea lor suferind modificări pozitive, putând ușor depista tinere talente artistice în vederea cultivării și promovării lor.

Implicarea elevilor în proiectele educative, atât la nivel național cât și internațional a crescut în ultimii ani, dovedind interesul crescut al elevilor față de unele activități educative.

O altă activitate poate fi **cercul de literatură română**, pe care îl organizez, "Literatura-hrana pentru minte și suflet", prin care pot fi îndeplinite obiective ca: dezvoltarea creativității elevilor în realizarea unor texte literare, descoperirea universului teatral și al artei actoricești, exprimarea opiniei în fața celorlalți fără teama de a fi criticat, descoperirea, fără constrângeri "catalogului", a plăcerii de a citi, cultivarea la elevi a lecturii de plăcere și a analizării acesteia, stimularea interesului pentru literatura română, formarea la elevi a unei gândiri proprii de relaționare cu cei din jur și cu ei înșiși.

La activitățile desfășurate până în prezent, "Să-l redescoperim pe Eminescu", "File de carte pe micul ecran: *Moromeții* de Marin Preda", sceneta "Moș Crăciun, stop!", „Ion Creanga, cel mai mare povestitor român", "Școala și teatrul", "În memoria Adrian Păunescu", au participat elevi de la clasele aIXa, aXa, aXIa, aXIIa, ceea

ce demonstrează dorința acestora de a-și manifesta aptitudinile, de a participa și la alte activități decât cele de la clasă, chiar dacă activitatea a avut loc la sfârșitul programului. Pentru aceste activități elevii s-au documentat, au adus materiale, fotografii, desene, creații literare pe care le-au prezentat. Pentru fiecare activitate s-a încercat îmbinarea textului literar cu prezentările în powerpoint și fundalul sonor, vizionarea unor filme pentru fixarea informațiilor din manual sau din cărțile citite, fapt care i-a atras pe elevi. Acest lucru este demonstrat de aprecierile pe care le-au notat elevii pe fișele de evaluare ale fiecărei activități.

În concluzie, putem spune că activitatea extracurriculară e o componentă educațională valoroasă și eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, adoptând el în primul rând o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activității, cât și în relațiile cu elevii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a copiilor.

Toma Raluca

telefon: 0752285205

Școala Gimnazială „Al. I. Cuza”, Brăila

Rolul școlii în dezvoltarea creativității elevilor

Rezumat: Rolul școlii este educarea creativității, dar nu trebuie oferite doar condițiile necesare pentru dezvoltarea capacităților și aptitudinilor necesare pentru a fi creativi, ci și valori morale pentru a-și îndrepta creativitatea în sens pozitiv.

Cuvinte cheie: creativitate, factori, randament școlar

În general, copiii sunt creativi, având o imaginație bogată, fiind capabili să exploreze, să testeze anumite soluții de rezolvare, dând dovadă de o gândire divergentă. Din momentul intrării în mediul școlar, gândirea lor divergentă se transformă într-o gândire convergentă, ce presupune un singur mod de a rezolva o problemă. Acest lucru înseamnă că elevul trebuie să caute o singură variantă, cea așteptată de profesor, pentru a răspunde la problema dată.

În manifestarea creativității elevilor se identifică mai multe categorii de factori ce pot bloca creativitatea, cum ar fi:

1. Factori de natură cognitivă:

- *Inerția psihologică* este determinată de cunoștințele, priceperile, deprinderile pe care elevul tinde să le folosească în orice situație.
- *Rigiditate funcțională* se manifestă în tendința elevului de a utiliza anumite strategii de rezolvare numai în situații și scopuri precise. În activitatea școlară elevul învață să folosească anumite metode și să abordeze într-un anumit fel temele propuse. El aplică formula, iar singurul efort cognitiv este găsirea analogiei în volumul de informații. Activitatea didactică i-a înarmat pe elevi cu anumite metode care îi determină să nu mai fie creativi. Profesorul trebuie să îndemne la continua îmbunătățire a răspunsurilor elevilor, să-i stimuleze în a-și dori mai mult de la propria persoană. Profesorul nu trebuie să aibă o atitudine rigidă, neacceptând de la elev altă formă și provocându-i nesiguranță permanentă, neîncredere în sine.
- *Conformismul* are în vedere tendința ca toți elevii să se comporte și să gândească la fel, dorința de a se adapta valorilor și modelelor sociale. Cei cu idei neobișnuite sunt priviți cu suspiciune, cu dezaprobare, ceea ce determină descurajarea acestor elevi. Există situații în care elevul ce manifestă conformism este considerat inteligent, cu rezultate foarte bune, un model demn de urmat de ceilalți, dar și creativ, fapt ce vine în contradicție cu ideea de creativitate. Elevul creativ se va manifesta nonconformist, va ieși din tiparele cunoscute.
- *Tendința de a reacționa conform principiului „totul sau nimic”.*

Astfel, în activitatea didactică, este foarte important ca elevii să fie încurajați să aibă idei originale, să fie diferiți de ceilalți, să aibă strategii diferite de rezolvare a problemelor.

2. Factori de natură emoțională:

- *Percepția de sine devalorizantă*, surprinsă în afirmații de genul „Nu sunt o persoană creativă”, „Nu am făcut niciodată nimic deosebit”. Profesorul trebuie să-i încurajeze pe elevi să-și reconsidere aceste autoevaluări negative recurgând la alternative de genul „Sunt original”, „Nu-mi pasă de ceea ce gândesc alții despre modul cum văd eu lucrurile” pentru a crește creativitatea elevilor. Elevii trebuie învățați că în anumite situații pot acționa în diferite moduri, fapt ce va determina stimularea gândirii creative, creșterea stimei de sine și reducerea nivelului de anxietate în cazul rezolvării unor sarcini slab structurate.
- *Frica de ridicol* are efect paralizant asupra elevilor. Din dorința de a nu face greșeli, de a nu fi criticați, unii elevi preferă să nu răspundă, să nu își exprime părerea.
- *Teama de eșec, de a nu fi tolerat de ceilalți.* Este necesar ca profesorul să-i determine pe elevi să-și dezvolte toleranța față de nou, de unic, chiar pentru ideile ciudate.
- *Graba de a accepta prima idee* este greșită, deoarece rareori soluția apare chiar la început.
- *Unii se descurajează rapid*, mai ales că munca de creație, de inovație este dificilă și necesită timp îndelungat.
- *Tendința de a-i întrece pe alții* implică evitarea ideilor prea deosebite și dăunează procesului de creație.
- *Oprirea prematură* la prima idee care apare sau neîncrederea față de colegi, profesori.
- *Dependența excesivă* față de părerea altora.

Pentru a dezvolta creativitatea elevilor consider că este foarte important ca profesorul să manifeste o atitudine de încurajare a elevilor, să combată încercarea elevilor de a se manifesta ironic, critic față de ideile originale ale colegilor, care par „ciudate” pentru ceilalți.

3. Factori de natură volitivă: lipsa voinței și a obișnuinței de a duce un lucru până la capăt, comoditatea, descurajarea etc.

4. Factori de natură perceptivă:

- Incapacitatea de a se interoga asupra evidentului.
- Dificultatea de a defini o problemă sau refuzul de a sesiza.

- Dificultatea de a diferenția între fapte și probleme.
- Incapacitatea de a utiliza toate sensurile care îl pun pe elev în contact cu mediul.
- Dificultatea de a percepe relații neobișnuite între idei și obiecte.
- Incapacitatea de a defini lucrurile.

5. Factori educativi:

- Orientarea elevilor mai ales asupra succesului, în sensul atingerii performanțelor școlare cât mai înalte.
- Utilizarea de către profesor a unor fraze de genul „Asta nu e logic”, „Cine știe răspunsul corect?”
- Accentul pus în școală pe reproducere, neapreciindu-se originalitatea. Există astfel două categorii de profesori: profesori care încurajează autoexprimarea, disponibili și în afara orelor și profesori inhibitori, lipsiți de entuziasm, rigizi, critici, conservatori. Una dintre căile greșite de acumulare a informațiilor este învățatul pe de rost sau memorarea informațiilor, fără înțelegerea legăturilor dintre ele. Cunoștințele de acest fel pot fi utile doar în cazul unor teste grilă, dar vor fi inutile în cazul unor activități creative. Consider că profesorul trebuie să-l facă pe elev să aibă o gândire mai flexibilă, să utilizeze o varietate de stiluri de învățare, să se manifeste creativ.
- Accentul pus pe *competiție* poate inhiba libera exprimare a elevului, deoarece elevul mai slab se blochează din cauza convingerii că nu se va încadra în timp sau nu va fi la înălțimea concurentului, iar elevul dotat se va concentra mai mult asupra întrecerii în sine, neglijând calitatea. Cea mai evidentă formă de competiție este concursul, la care este oferit un premiu pentru cea mai bună compunere. Profesorul trebuie să-i determine pe elevi să colaboreze pentru a rezolva sarcinile, împărțându-și ideile și contribuind la realizarea activității. Copiii trebuie să înțeleagă faptul că oamenii au „viteze” diferite, că fiecare persoană este unică, are o anumită capacitate și un anumit nivel de dezvoltare. Elevii trebuie încurajați prin afirmații de genul „Dacă te vei strădui, te vei situa la nivelul care îți este propriu. Fiecare învață în mod diferit”. Dar societatea în care trăim este una a competiției, iar elevii se compară unii cu alții și încearcă să concureze, chiar dacă nu sunt implicați de profesor într-o astfel de acțiune.
- Accentul pus pe *colaborare* îl poate determina pe elev să-și modeleze ideile îndrăznește pentru a se încadra în gândirea curentă a grupului. Există tendința profesorilor de a pune accent pe armonia grupului mai mult decât pe progresul celui care învață individual. Pentru a dezvolta creativitatea elevilor este necesar ca profesorul să determine o stare tensionantă, de încordare a relațiilor în cadrul grupului având în vedere informațiile transmise.
- *Critica prematură* este contraindicată distrugând creativitatea elevilor, mai ales că se poate învăța din greșeli. Ea îmbracă forma observațiilor critice, restrictive și distructive din partea altora sau forma autocenzurării și a reprimării ideilor chiar înainte de a prinde contur. Am constatat că la elevi se manifestă un blocaj determinat de atitudinea profesorului, fapt ce le poate diminua încrederea în sine. Ideile elevilor pot părea extravagante și ciudate, la prima vedere, dar, la o analiză mai atentă, pot fi originale, greu acceptate de gândirea logică. Atitudinea profesorului față de răspunsurile elevilor este primul indicator care are o influență foarte mare asupra formării elevilor, fapt de care ar trebui să ținem cont în activitatea didactică.
- Unii profesori induc elevilor *necesitatea lucrurilor sigure*, prin obiceiul de a insista până când obțin răspunsul anticipat de ei, în forma dorită. Învățământul are un caracter autoritar, orientând elevii să învețe ceea ce alții au descoperit deja. Informațiile sunt transmise „de-a gata”, cu o formă expositivă.
- *Stilul autoritar al cadrului didactic* pune accent pe respectarea unor direcții, determinând elevii să facă ce li se spune, rezolvând problemele cu răspunsuri fixe. De multe ori, elevul intervine, iar intervenția lui este considerată o greșeală, fiind sancționat pentru a nu se mai repeta și altă dată. Treptat, acesta se inhibă și îi este teamă să încerce ceva nou pentru a nu mai greși. Horst Siebert(2001) vorbește despre „lauda greșelii” și despre necesitatea învățării prin tatonări și erori. Altfel, curajul îl va părăsi, gustul riscului se stinge și odată cu acesta și curiozitatea, dorința de a fi inovativ.
- *Sistemul de evaluare* poate inhiba creativitatea elevilor prin cum, cât și când este realizată. De multe ori nota devine o modalitate de a constrânge elevul, de a-l motiva să învețe. Pentru a-i determina pe elevi să se exprime liber, profesorul trebuie să desfășoare activități fără teama de evaluare. Știind că nu va fi sancționat, elevul își va expune propriile puncte de vedere, idei creative la care poate ajunge datorită detașării. Cercetările au arătat că atunci când copiii se concentrează asupra recompensei ca imbold pentru a realiza ceva, motivația lor intrinsecă și creativitatea se diminuează. Cele mai bune recompense pentru munca efectuată în clasă, după părerea Teresei Amabile, sunt cele „intangibile”, cum ar fi un zâmbet, un semn de aprobare, o mângâiere pe umăr, un cuvânt de încurajare, ocazia de a afișa rezultatele activității. O altă recompensă poate fi posibilitatea de a-și exprima mândria pentru munca lor. Profesorul poate desfășura o activitate de genul „Ora autorilor”, când elevul stă pe „scaunul autorului” și citește în fața clasei recentele producții literare. Clasa realizează comentarii și sugestii pe care le folosește autorul la revizuirea creației. Procesul implică, astfel, un sprijin reciproc, fapt ce crește motivația intrinsecă și creativitatea.

Pentru a demonstra efectul negativ al recompensei am efectuat diferite cercetări. Unui grup de elevi i-am cerut să inventeze povești, plecând de la unele imagini, recompensa fiind nota. Unui alt grup „nerecompensat” i-am cerut să facă diferite desene și să realizeze povestiri pe baza lor. Am constatat că povestirile elevilor nerecompensați au fost mai creative decât povestirile celor recompensați.

Bibliografie:

1. Barna, Andrei, Antohe, Georgeta, *Curs de pedagogie. Teoria educației și teoria curriculumului*, Editura Sinteze, Galați, 2003;
2. Mih, Viorel, *Psihologia educației*, vol. I, Editura ASCR, 2010;
3. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009;
4. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983;

Sandu Sorin-Laurențiu,
e-mail: ssorinl25@yahoo.com
Școala gimnazială “Ștefan cel Mare și Sfânt” Dobrovăț, Iași

Rezumat: Cercetarea de față și-a propus să investigheze în ce măsură o strategie de ameliorare axată pe gândirea laterală produce efecte în exercitarea deprinderilor elevilor de clasa a III-a și a IV-a în ceea ce privește rezolvarea de probleme. Două grupuri de elevi au fost implicate într-o activitate de ameliorare, cu nuanțe diferite: prima grupă (experimentală) a trecut printr-o formare axată pe exerciții și reguli specifice gândirii laterale, iar cea de-a doua grupă (de control) prin una clasică, formală, axată pe reguli și repere schematizate, des întâlnite în spațiul clasei.

Cuvinte cheie: gândire lateral, gândire vertical, testare, probleme

Scopul: Determinarea influenței tipului de strategie (gândire verticală vs gândire laterală) implicat în rezolvarea de probleme prin analiza testelor de evaluare sumativă la elevii de clasa a III-a și a IV-a.

Obiective:

O1: Identificarea nivelului de competență atins de elevii din grupul experimental în urma parcurgerii unei strategii de ameliorare axată pe gândirea laterală.

O2: Identificare nivelului de competență atins de elevii din grupul de control în urma parcurgerii unei strategii de ameliorare axată pe gândirea verticală.

O3: Compararea nivelurilor de competență între cele două grupuri, atât înainte de parcurgerea, cât și după parcurgerea tipurilor de strategii diferite abordate în rezolvarea de probleme.

Planul cvasiexperimental

Grup experimental/ Grup de control	Pre-test	Tratament Experimental	Post-test
Ge	Da	X	Da
Gc	Da	--	Da

• **Ipoteza generală:** Tipul de strategie folosit în etapa de ameliorare (axată pe gândirea laterală sau axată pe gândirea verticală) influențează semnificativ nivelurile de competență pe care elevii de clasa a III-a și a IV-a le ating în realizarea problemelor în situația de testare sumativă.

Descrierea procedurii de eșantionare și a lotului de cercetare

Eșantionarea s-a realizat prin reperarea unui număr de 60 de elevi de la Școala gimnazială "Ștefan cel Mare și Sfânt" Dobrovăț Iași. Copiii au fost împărțiți în două grupuri, după cum urmează: Grupul experimental = 30 elevi; Grupul de control = 30 elevi

Elevii aparțin claselor a III-a și a IV-a, considerând că aceste clase sunt edificatoare în stabilirea nivelului de competență atins de elevi în rezolvarea de probleme. Copiii au fost împărțiți în cele două grupuri prin repartizarea pe clasele de sine stătătoare.

Metoda și instrumentul de cercetare; procedura de investigare

Metoda de cercetare este cea experimentală și se referă la un plan cvasiexperimental cu 2 grupuri (experimental și de control) și cu 2 variabile, una independentă (tipul de strategie de ameliorare) și una dependentă (nivelul de competență atins în rezolvarea de probleme).

Instrumentul aplicat în colectarea datelor este testul, intitulat simbolic în aplicație *Test sumativ*. El s-a aplicat atât în faza inițială, cât și în cea finală, după parcurgerea strategiilor de ameliorare.

Prezentarea și analiza rezultatelor cercetării

În scopul verificării dacă nivelul de competență al elevilor diferă în funcție de grupul implicat în cercetare, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Conform rezultatelor obținute, **nu există diferențe semnificative în funcție de grupul inclus în experiment în ceea ce privește nivelul de competență al rezolvării de probleme** [$t(58) = 0,08$, $p = 0,96 > 0,05$]. Astfel, elevii din grupul experimental obțin în medie scoruri apropiate ($M = 15,50$) de cei din grupul de control ($M = 15,56$).

În scopul verificării dacă nivelul de competență al elevilor diferă în funcție de strategia de ameliorare implicată în cercetare, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Conform rezultatelor obținute, **există diferențe semnificative în funcție de strategia de ameliorare aplicată în experiment în ceea ce privește nivelul de competență al rezolvării de probleme** [$t(58) = 0,53$, $p = 0,01 < 0,05$]. Astfel, elevii din grupul experimental au obținut în medie scoruri mai mari ($M = 18,80$) decât cei din grupul de control ($M = 15,40$).

În scopul verificării dacă nivelul de competență al elevilor din grupul experimental diferă în funcție de strategia de ameliorare aplicată (gândire laterală), am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Conform rezultatelor obținute, **există diferențe semnificative în funcție de strategia de ameliorare aplicată în experiment în ceea ce privește nivelul de competență al rezolvării de probleme** [$t(29) = -8,33$, $p = 0,00 < 0,05$]. Astfel, elevii din grupul experimental au obținut în medie scoruri mai mari ($M = 18,80$) în urma parcurgerii strategiei de predare practice-aplicativă decât înainte de a fi angrenați în ea ($M = 15,50$).

În scopul verificării dacă nivelul de competență al elevilor din grupul de control diferă semnificativ în funcție de strategia de ameliorare aplicată (axată pe gândirea verticală), am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Conform rezultatelor obținute, **nu există diferențe semnificative în funcție de strategia de ameliorare aplicată (gândirea verticală) în experiment în ceea ce privește nivelul de competență al rezolvării de probleme** [$t(29) = 0,65$, $p = 0,51 > 0,05$]. Astfel, elevii din grupul de control

au obținut în medie scoruri asemănătoare în faza de pretestare ($M = 15,56$) și în cea de post-testare ($M = 15,40$). Mai mult chiar, în faza de testare după ameliorare au obținut scoruri mai mici.

Concluziile cercetării

Elevii din grupul experimental nu prezentau diferențe semnificative față de cei din grupul de control, la evaluarea inițială. Elevii din grupul experimental au prezentat diferențe semnificative față de cei din grupul de control la evaluarea finală. Acest lucru atestă faptul că strategia de ameliorare axată pe gândirea laterală a avut un efect sporit în formarea deprinderilor, față de cea axată pe gândirea verticală. Elevii din grupul experimental au prezentat rezultate semnificativ diferite la testul final față de testul inițial, în sensul că au obținut scoruri mai mari. Acest lucru demonstrează că strategia de ameliorare axată pe gândirea laterală le-a ridicat nivelul de cunoștințe și deprinderi. Se afirmă și se susține din nou rolul activităților din ameliorarea laterală. Elevii din grupul de control nu au prezentat diferențe semnificative în ceea ce privește scorurile obținute la testul final, față de cele obținute la cel inițial. Surprinzător, observăm că cei care au fost implicați într-o strategie de ameliorare axată pe gândirea verticală au prezentat chiar un regres față de starea inițială, arătând că ameliorarea poate deveni obositoare și ineficientă.

Bibliografie:

Howitt, D.; Cramer, D., 2010, *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunea 16 și versiunile anterioare*, Editura Polirom, Iași.

Labăr, A.V., 2008, *SPSS pentru Științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*, Editura Polirom Iași.

Petrovici, C., 2014, *Didactica matematicii pentru învățământul primar*, Editura Polirom, Iași.

Stoica-Constantin, A., 2004, *Creativitatea – pentru studenți și profesori*, Institutul European, Iași

OMEN 3418 / 19.03.2013, Anexa 2, *Programa școlară pentru disciplina Matematică și explorarea mediului. Clasa a III-a.*

Sandu Sorin-Laurențiu,

e-mail: ssorinl25@yahoo.com

Școala gimnazială „Ștefan cel Mare și Sfânt” Dobrovăț, Iași

Atitudinea cadrelor didactice față de integrarea în sistemul de învățământ românesc de stat, a copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict -studiu de specialitate-

Rezumat: Cercetarea de față și-a propus să investigheze una dintre cele mai problematice situații ale spectrului educațional de astăzi: integrarea copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict în sistemul românesc de învățământ. România, în calitate de țară membră a Uniunii Europene, poate primi astfel de copii, având responsabilitatea de a-i integra în școală. Astfel, cercetarea a dorit să sondeze punctul de vedere al profesorilor pentru învățământul primar din primele 5 cele mai solicitate școli din județul Iași.

Cuvinte cheie: imigranți, învățământ, profesori, acceptare, integrare, experiență.

Obiectivele:

O1. Determinarea influenței experienței didactice asupra atitudinii de acceptare/respingere a profesorilor pentru învățământul primar față de integrarea copiilor imigranți în sistemul de învățământ românesc de stat.

O2. Analiza influenței nivelului de studii asupra atitudinii de acceptare/respingere a profesorilor pentru învățământul primar față de integrarea copiilor imigranți în sistemul de învățământ românesc de stat.

Ipoteza generală:

Experiența didactică și nivelul de studii influențează semnificativ atitudinea de acceptare/respingere a profesorilor pentru învățământul primar din primele 5 cele mai solicitate școli din județul Iași, privind posibilitatea integrării în sistemul de învățământ românesc de stat a copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict.

Descrierea procedurii de eșantionare și a lotului de cercetare

Tehnica de eșantionare este una neprobabilistică – eșantionare arbitrară (convenience sampling), de conveniență simplă. Cele 5 școli implicate ce au constituit cadrul populațional supus eșantionării au fost selectate pe baza unor informații din presa scrisă: Școala gimnazială “George Călinescu”, Școala gimnazială “Otilia Cazimir”, Liceul teoretic “Vasile Alecsandri”, Școala gimnazială “Titu Maiorescu”, Școala gimnazială “Alexandru cel Bun”.

Metoda și instrumentul de cercetare; procedura de investigare

Metoda de cercetare – ancheta pe bază de chestionar. Instrumentul aplicat în colectarea datelor este chestionarul, intitulat simbolic în aplicație *Chestionar de analiză a acceptării / respingerii*, prescurtat C – A/R. Datele au fost analizate în SPSS.

În scopul verificării dacă empatia cadrelor didactice diferă în funcție de nivelul de studii, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Conform rezultatelor obținute, **nu există diferențe semnificative în funcție de nivelul de studii în ceea ce privește empatia** față de integrarea copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict în sistemul românesc de învățământ [$t(35) = -.741$, $p = 0,46 > 0,05$]. Astfel, profesorii cu studii medii obțin în medie scoruri apropiate ($M=22,20$) de cei cu studii superioare ($M=24,03$).

În scopul verificării dacă deschiderea profesională a cadrelor didactice diferă în funcție de nivelul de studii, am aplicat testul t pentru eșantioane independente.

Conform rezultatelor obținute **nu există diferențe semnificative în funcție de nivelul de studii în ceea ce privește deschiderea profesională** față de integrarea copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict în sistemul românesc de învățământ [$t(35) = -0,59$, $p = 0,55 > 0,05$]. Astfel, profesorii cu studii medii obțin în medie scoruri apropiate ($M=22,4$) de cei cu studii superioare ($M=24,5$).

În scopul verificării dacă empatia cadrelor didactice diferă în funcție de experiența didactică, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Conform rezultatelor obținute, **nu există diferențe semnificative în funcție de experiența didactică în ceea ce privește empatia** față de integrarea copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict în sistemul românesc de învățământ [$t(35) = 0,04$, $p = 0,96 > 0,05$]. Astfel, profesorii cu o experiență didactică mică obțin în medie scoruri apropiate ($M=23,85$) de cei cu o experiență didactică mare. ($M=23,75$).

În scopul verificării dacă deschiderea profesională a cadrelor didactice diferă în funcție de experiența didactică, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Conform rezultatelor obținute în Tabelul 10, **nu există diferențe semnificative în funcție de experiența didactică în ceea ce privește deschiderea profesională** față de integrarea copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict în sistemul românesc de învățământ [$t(35) = 0,49$, $p = 0,62 > 0,05$]. Astfel, profesorii cu o experiență didactică mică obțin în medie scoruri apropiate ($M=25,42$) de cei cu o experiență didactică mare. ($M=23,89$).

În scopul verificării dacă există o corelație între nivelul de studii și atitudinea de asumare a responsabilității față de problema integrării copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict, am aplicat coeficientul de corelație Kendall-tau-b. Conform Tabelului 11, observăm că **nu există o valoare semnificativă pentru a confirma relația dintre cele două aspecte** ($p = 0,68 > 0,05$), în sensul că atitudinea de implicare responsabilă ar putea fi atribuită persoanelor cu un nivel de studii mai ridicat. Semnul corelației este unul negativ ($r = -0,07$), fapt ce demonstrează un raport invers proporțional : cu cât nivelul de studii crește, cu atât scade atitudinea de asumare a responsabilității. De asemenea, valoarea coeficientului ne arată că există o intensitate de asociere slabă între nivelul de studii și asumarea responsabilității.

În scopul verificării dacă există o corelație între experiența didactică și atitudinea de asumare a responsabilității față de problema integrării copiilor imigranți proveniți din zonele de conflict, am aplicat coeficientul de corelație Kendall-tau-b. Observăm că **nu există o valoare semnificativă pentru a confirma relația dintre cele două aspecte** ($p = 0,24 > 0,05$), în sensul că atitudinea de implicare responsabilă ar putea fi atribuită persoanelor cu o experiență didactică mai mare. Semnul corelației este unul negativ ($r = -0,02$), fapt ce demonstrează un raport invers proporțional : cu cât experiența didactică crește, cu atât scade atitudinea de asumare a responsabilității. De asemenea, valoarea coeficientului ne arată că există o intensitate de asociere slabă între experiența didactică și asumarea responsabilității. Conchidem, astfel, că nu există nici un fel de corelație între experiența didactică și asumarea responsabilității.

Concluziile cercetării

Nivelul de studii, medii sau superioare, nu influențează semnificativ atitudinea empatică a respondenților și nici atitudinea de deschidere profesională a respondenților.

Experiența didactică, mică sau mare, nu influențează semnificativ atitudinea empatică a respondenților și nici atitudinea de deschidere profesională a respondenților.

Nivelul de studii nu se asociază semnificativ cu asumarea responsabilității. Experiența didactică nu se asociază semnificativ cu asumarea responsabilității.

Având în vedere că eșantionarea a fost una neprobabilistică, se rezervă posibilitatea generalizării concluziilor pentru toți profesorii de învățământ primar din cele 5 școli din județul Iași. Cercetarea ar putea fi continuată prin realizarea unei analize calitative, uzitând interviul ca instrument de colectare a unor informații mai exacte și mai detaliate.

Bibliografie

Cozma, T.; Cucuș, C.; Butnaru, S., 2001, *Educație interculturală. Ghid pentru formatori*, Editura Erola, Iași.

Howitt, D.; Cramer, D., 2010, *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunea 16 și versiunile anterioare*, Editura Polirom, Iași.

Labăr, A.V., 2008, *SPSS pentru Științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*, Editura Polirom Iași.

Momanu, M., 2002, *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași.

Rotariu, I.; Iluț, P., 2006, *Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

Panțeru Elena

e-mail: elenapanteru@yahoo.com

Școala Gimnazială Mircea cel Bătrân, Curtea de Argeș

Deficit de atenție și hiperactivitate

Studiu de caz

Rezumat: Copilul care prezintă astfel de tulburări necesită un sprijin constant din partea familiei și cadrului didactic, o ghidare constantă către interesele și pasiunile lui, subliniind punctele interesante în domeniile sau activitățile în care este implicat. În cazul prezentat, am căutat soluții potrivite pentru a ameliora simptomele supărătoare creând premise pentru succesul școlar și modelarea comportamentală.

Cuvinte cheie: hiperactivitate, deficit, reabilitare, integrare

Date personale și familiale

G.P. este născut în 2007, în Italia, elev în clasa a IV –a, sosit în colectivul clasei la sfârșitul clasei a II-a. Este primul copil al familiei. Mai are un frate cu 7 ani mai mic. Mama lucrează în fabrică, iar tatăl în construcții.

Climatul familial nu este tocmai propice. Apar deseori conflicte între părinți. Tatăl este foarte aspru, iar copiii asistă la certuri. Mama se ocupă de educația copiilor și ascunde problemele create de fiul mai mare. Spune că este cel mai bine așa pentru că altfel copilul ar fi bătut de tată. Mama are un comportament demn față de copiii ei, chiar și tata se implică conducându-i la școala sau la grădiniță.

Descrierea deficienței, observarea, analiza rezultatelor

Încă de la început am constatat un comportament exuberant, agitație psihomotorie, vorbire în exces, o lipsă de concentrare la activitățile din clasă ocupându-se cu cotrobăirea în ghiozdan, deranjarea colegului de bancă și a celor din jur. Încercând să aflui cauzele acestui comportament și dacă se datorează momentului intrării în școală sau nu, am descoperit că tocmai din acest motiv, a mai schimbat încă două școli, clasa I și jumătate din clasa a II-a parcurgându-le la școli diferite.

În clasele a II-a și a III-a, G.P. a manifestat foarte multă energie, fiind foarte agitat din punct de vedere fizic, având probleme serioase de concentrare pe un timp mai îndelungat. Își controlează insuficient impulsurile. Este imprevizibil, dispoziția lui se schimbă rapid din supărare în bucurie și invers. Atrage atenția celor din jur prin manifestări brutale. Se bate în pauze cu colegii din clasă sau din alte clase, vorbește urât, scuipe, ciupește colegul de bancă, se întoarce la bancă. În realizarea sarcinilor de lucru din clasă sau a temelor pentru acasă, de cele mai multe ori nu observă detaliile, făcând greșeli datorate neatenției. Deseori nu-și găsește locul în bancă, ridicându-se în picioare sau stând cu picioarele ghemuite sub șezut. Este impulsiv, răspunde fără să aștepte ca întrebarea să fie complet formulată, are dificultăți în a-și aștepta rândul la joc. În timpul orelor de ed. fizică, îi întrerupe și îi deranjează frecvent pe ceilalți, amestecându-se în discuțiile sau în jocul lor. De asemenea vorbește foarte mult, fără să-i pese de constrângerile sociale.

Are tendința mai mereu să dea vina pe alte persoane pentru greșelile lui. Rareori își recunoaște greșeala. Creând impresia de moment că a înțeles greșeala făcută, într-o perioadă scurtă de timp o ia de la capăt, astfel că este necesară o permanentă atenționare. Îi place să fie tot timpul în centrul atenției, intrând în conflict cu toți profesorii clasei.

Are o inteligență normală, este curios uneori să afle cât mai multe informații. Scrie dezordonat și cu unele greșeli de ortografie și punctuație. Are caietele foarte dezordonate.

La orele de arte vizuale și activități practice nu are răbdare întotdeauna să-și finalizeze lucrarea sau refuză să lucreze.

În activitățile extrașcolare manifestă mult interes să afle cât mai multe lucruri noi, dar în cazul în care informațiile primite nu-l stimulează, refuză să mai fie atent. Este la fel de neastâmpărat, chiar dacă, de câte ori am plecat într-o excursie, a semnat un regulament.

Modalități de reabilitare, integrare a subiectului analizat

Integrarea în grupuri mici, pentru ca membrii grupului să îl accepte, să-l stimuleze, să îl determine să fie responsabil pentru ceea ce realizează, stimularea aptitudinilor sau talentelor, dându-i posibilitatea să se afirme, de câte ori se ivește ocazia, încurajarea ori de câte ori își ducea sarcinile la bun sfârșit.

Am încercat să-l pun să reflecteze asupra propriului comportament impulsiv sau asupra lipsei de concentrare și am constatat că a fost capabil să realizeze această sarcină. L-am ajutat să își imagineze, să exerseze mental, că este liniștit și atent în clasă. Jocul de rol este potrivit în această situație.

Am folosit contractul pedagogic – negociabil pe care elevul l-a semnat, luându-și unele angajamente: să își respecte colegii, să respecte regulile activității în grup, să se concentreze în îndeplinirea sarcinilor, să-și stăpânească impulsivitatea, angajamente care uneori s-au dovedit imposibil de respectat.

Am apelat la sprijinul mamei. Am sfătuit-o să urmărească anturajul copilului, să fie permanent realistă în solicitări, să discute de câte ori este nevoie cu copilul, să evite certurile cu acesta, să-i impună reguli rezonabile pe care să le poată aplica fără a-i afecta sănătatea, să-și mențină consecvent poziția, să îl laude pentru fiecare realizare. Pentru că este greu de disciplinat, este utilă adaptarea elevului la un program bine structurat în care vor alterna activitățile plăcute cu cele mai puțin plăcute pe care să-l respecte.

Pentru corectarea tulburărilor comportamentale trebuie o colaborare susținută între școală și familie. Cu multă insistență și prin diverse modalități stimulative, de-a lungul celor doi ani și jumătate, s-au constatat unele progrese. Pe măsură ce stima de sine a elevului a crescut, am observat o reducere a impulsivității în comportamentul lui. A devenit mai cooperant, mai preocupat de comportarea sa. Important este că fiind conștient că are o problemă, încearcă să o rezolve fiind încrezător în forțele sale. Poate cu metode potrivite, cu sprijin și înțelegere din partea celor din jur, cu o strategie comprehensivă adecvată, simptomele specifice hiperactivității pot fi mult ameliorate asigurând astfel un real succes școlar al elevului G. P.

Bibliografie:

Kieran Egan, Ștefan Popenici – Educația elevilor hiperactivi și cu deficit de atenție, Ed. Didactica Press, București, 2007

Croitoriu Nicoleta,

e-mail croitoriu@yahoo.com,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă, Suceava

Epuizarea profesională a cadrelor didactice în contextul incluziunii

Rezumat: *Sindromul burnout, boala muncii în exces, afectează tot mai mulți români. Sindromul burnout: puțini știu și mai puțini cred, dar este una dintre cele mai recente afecțiuni răspândite în masă la nivelul populației globale. O boală a societății moderne, ale cărei rădăcini au fost descoperite în anii 70 de către psihologul american Herbert Freudenberger. Este un flagel ale cărui consecințe sociale, psihice și economice sunt devastatoare. Un sindrom care consumă din interior, până la epuizare, aproape jumătate din populația activă a planetei, se numește stres profesional cronic sau, în terminologia anglo-saxonă, sindromul burnout.*

Cuvinte cheie: *burnout, cadre didactice, epuizare fizică, epuizare emoțională, incluziune*

Sindromul burnout reprezintă o stare de epuizare fizică, psihică și emoțională produsă de stresul prelungit, în general la locul de muncă, fiind o consecință a dezechilibrului dintre cerințe, resurse și gradul de satisfacție profesională.

În contextul actual al economiei mondiale, al reformelor, al schimbărilor și al transformărilor într-un ritm alert, care au loc în viața socială, vrem sau nu, toate acestea, duc la apariția a ceea ce se numește „stres profesional” sau „stres ocupațional”, iar manifestările care apar, la nivel individual sau organizațional au determinat studierea și

cercetarea tot mai intensă a acestui fenomen, întrucât „constituie o adevărată problemă socială”, în viața de zi cu zi.

Stresul ocupațional este astfel tratat ca o proprietate a mediului muncii, motiv pentru care în investigarea stresului s-a pus accent pe utilizarea măsurătorilor obiective ale caracteristicilor mediului muncii. Până în prezent, majoritatea cercetărilor dezvoltate din această perspectivă s-au focalizat pe conținutul muncii, studiind efectele stresante și mai puțin pe efectele și rezultatele asupra oamenilor. Satisfacția profesională e dată de caracteristicile percepute ale slujbei în relație cu sistemul propriu de referință. Alternativele date de situație și experiență joacă un rol major în formarea cadrului de referință.

Indiferent care este tipul de stres, acesta duce la fenomenul arderii emoționale. Acest fenomen, denumit mai apoi în literatura de specialitate ca un nou concept, și anume, sindromul de extenuare- sindrom burnout, la angajați, se află în atenția specialiștilor de mai bine de 40 de ani.

În 1969, Loretta Bradley a fost prima cercetătoare care a precizat faptul că epuizarea profesională (burnoutul) este un proces de stres particular, legat de exigențele muncii și de condițiile de muncă. Însă cu trecerea timpului, această temă preocupă tot mai mulți psihologi, sociologi, manageri etc. Actualitatea problemei sindromului *burnout* demonstrează, faptul că principala categorie afectată sunt oamenii, un factor ce nu poate fi neglijat, sau exclus. Termenul burnout a fost reluat în 1970-1974 de H.J. Freudenberger și de C. Maslach în 1976, în studiile lor referitoare la manifestările de uzură profesională. Prezentăm câteva dintre definițiile date burnoutului. Burnoutul este o stare de epuizare emoțională, de depersonalizare și de diminuare a performanțelor, susceptibilă să apară la persoanele care lucrează cu alte persoane (Christina Maslach, Susan Jackson, 1986). În opinia lui Maslach (2001), epuizarea profesională (burnout) este un sindrom de epuizare fizică și emoțională care implică dezvoltarea unei stime de sine negative și a unei atitudini profesionale negative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive. Burnoutul este un sindrom de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a implicării în dezvoltarea sau în desăvârșirea profesională (Susan Jackson, Michael Leiter, Christina Maslach). Așadar, epuizarea profesională este un rezultat al stresului cronic și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă. Tot mai multe persoane încearcă să-și depășească limitele, atât pe plan personal, cât și pe plan profesional. Burnout este un termen folosit în psihologie și se referă o stare de epuizare psihică și fizică pentru o perioadă îndelungată la locul de muncă.

Acesta (H.J. Freudenberger) îl definea ca fiind caracteristic pentru angajații din domeniile de lucru cu oamenii, adică medici, asistente, profesori și asistenți sociali, profesii în care ar fi prezent un sentiment de sacrificiu pentru ceilalți. În prezent se consideră că sindromul burnout nu se restrânge la anumite categorii profesionale ci poate afecta orice persoană expusă la un stres de lungă durată. Apare la angajații din orice domeniu, însă este cel mai răspândit în domeniul medical, mai ales la începutul carierei și chiar la studenții la medicină. Tot mai frecvent sunt afectați: profesorii, asistenții sociali, terapeuții, avocații, jurnaliștii, dar și persoanele care sunt nevoite să îngrijească permanent alți membri ai familiei.

Sindromul burnout se aseamănă cu depresia prin: tulburări de somn și de digestie, senzația de epuizare și de scădere a randamentului profesional, scăderea capacității de dialog și de interacțiune cu cei din jur, senzația de goliciune sufletească și că viața profesională invadează viața privată, dar este mult mai mult decât aceasta (depresia).

Sindromul burnout apare la prea multă muncă și prea puțină satisfacere a nevoilor personale a omului respectiv, adică apare o suprasolicitare cronică, a intelectului, a funcțiilor psihice, mai ales la locul de muncă. Apariția epuizării profesionale este progresivă, iar evoluția se întinde pe o perioadă lungă de timp. Burnoutul are consecințe negative, ducând la mari influențe psihologice asupra individului. Numeroase cercetări indică faptul că o mare parte din cadrele didactice au experimentat stresul sau epuizarea profesională (Cox și colaboratorii, 1985; Corten și colaboratorii, 2007). Principalul obiectiv al secvenței de cercetare este studierea manifestării sindromului epuizării profesionale a cadrelor didactice în contextul incluziunii (vârstă, vechime în activitate, gen, etc.) .Atât în cazul profesoarelor, cât și al profesorilor, există o puternică asociere între nivelul stresului perceput și nivelul epuizării emoționale. Din cercetările efectuate în decursul timpului, cadrele didactice de sex feminin sunt mai predispuse la epuizare emoțională în condițiile stresului perceput peste nivelul mediu, iar depersonalizarea e manifestată și în relațiile interpersonale. Ca și termen *arderea emoțională* este des utilizat atunci când se încearcă să se explice starea de stres cronic la persoanele care activează într-un domeniu ce presupune interacțiunea cu alți oameni, cum ar fi, învățământul, în cazul nostru. Din datele obținute de cercetătorii străini se arată că, în Europa de Est și în cea de Vest, practic, două treimi dintre profesori sunt afectați de stresul profesional, iar o treime prezintă simptome evidente de ardere emoțională (după Winefield ș.a. 2003). Din această categorie fac parte și profesorii din învățământul preuniversitar, în care mă regăsesc și eu. Nivelul înalt al stresului și al sindromului *burnout* în rândul cadrelor didactice preuniversitare se datorează faptului că aceasta presupune munca zilnică cu oameni, în cazul meu „cu elevi cu CES, în care volumul de muncă și epuizarea ajung la un nivel înalt.

Toate cadrele didactice își petrec o bună parte a timpului la locul de muncă, de foarte multe ori peste programul din încadrare, fiind implicate în diferite activități cu elevi sau alți colegi de serviciu. Aceste tipuri de activități, din timpul programului sau din afara lui, dar desfășurate în cadrul unității școlare, necesită un mare efort emotiv, psihic, intelectual și chiar fizic. În același timp munca îndeplinită adică activitățile didactice de orice fel (predare, îndrumare, evaluare) necesită și ele un mare efort. Pregătirea unei ore de curs (sau mai multe 4-6 ore) necesită mult mai multe ore de studiu, la care se adaugă activitățile extracurriculare, formarea profesională, contactele cu părinții, etc. Toate aceste activități sunt mari consumatoare de resurse (de timp, dar și financiare), cadrele didactice renunțând, de cele mai multe ori, la propriile necesități pentru a fi „la zi” cu informațiile din domeniu. Așadar, am putea spune, că arderea emoțională în domeniul educațional, capătă un aspect de epidemie în rândul cadrelor didactice, indiferent de categoria din care fac parte (preșcolar, gimnazial, preuniversitar sau universitar). La o primă vedere, s-ar părea că ceva nu este în regulă cu oamenii, în general, care au devenit atât de vulnerabili în fața stresului, sau a stresului critic. Românii sunt foarte buni profesioniști, asta am să spun întotdeauna, pentru că e o realitate. Sunt extrem de performanți în orice domeniu de activitate. Din păcate însă nu au educația de a-și eficientiza efortul. Nu au, pentru că nu se educă acest lucru în școală, de mic. Suntem educați de multe ori doar pentru competiție, nu suntem educați pentru a ne bucura de rezultatele pe care competiția sau succesul nostru profesional le aduc în viața noastră.

Chiar dacă pare un concept abstract, stresul cronic (burnout-ul) lasă urme adânci în viața personală și cea de familie. Mai mult decât atât, cele mai importante efecte le are asupra creierului. Cel mai bun remediu pentru un creier suprasolicitat zilnic este pauza și recuperarea. De multe ori, perioadele de relaxare sunt insuficiente, lucru care agravează și mai mult efectele sindromului burnout.

Nimeni nu este scutit de agresiunea stresorilor, nici eu nici dumneavoastră, nimeni. Dar a învăța să trăiești cu stresorii este o lecție strict individuală. Fiecare dintre noi, trebuie să învețe cine este, trebuie să înțeleagă cine este și trebuie să învețe să coabiteze cu stresorii în funcție de modul în care este ajutat să se descopere într-un moment din viața lui de maximă activitate profesională.

Surmenaj fizic, epuizare emoțională și mintală, sunt simptome care pot duce la sindromul burnout. Din ce în ce mai multe persoane ajung la o stare de epuizare fizică și psihică, ceea ce acum specialiștii numesc sindromul burnout. Mulți dintre noi nu ne dăm seama când suntem în situații stresante sau în situații de burnout, pentru că nu suntem atenți la noi, suntem atenți la alte lucruri, ne impunem, ne înstrăinăm de noi, ne îndepărtăm și nu acordăm suficientă atenție atât nevoilor noastre fiziologice, cât și

psihologice și, din acest motiv, organismul nostru ține, dar este cu valabilitate redusă, dacă nu ai grijă de el.

Apariția epuizării profesionale este progresivă, iar evoluția se întinde pe o perioadă lungă de timp. Burnoutul are consecințe negative, ducând la mari influențe psihologice asupra individului. Din această categorie fac parte și profesorii din învățământul preuniversitar, în care mă regăsesc și eu. Nivelul înalt al stresului și al sindromului *burnout* în rândul cadrelor didactice preuniversitare se datorează faptului că aceasta presupune munca zilnică cu oameni, în cazul meu, cu elevi cu CES, în care volumul de muncă și epuizarea ajung la un nivel înalt.

Chiar dacă pare un concept abstract, stresul cronic (burnout-ul) lasă urme adânci în viața personală și cea de familie. Mai mult decât atât, cele mai importante efecte le are asupra creierului. Cel mai bun remediu pentru un creier suprasolicitat zilnic este pauza și recuperarea. De multe ori, perioadele de relaxare sunt insuficiente, lucru care agravează și mai mult efectele sindromului burnout.

Sindromul burnout apare la diferite categorii de specialiști pe măsură ce se confruntă cu situații stresante. Personal, dacă nu reușesc să găsec surse de a mă relaxa în mod real, cu timpul ajung să nu mai fac cu eficiență și plăcere ceea ce la început puteam să o fac. Specialiștii recomandă ca atunci când constatăm cumulat simptome și dificultăți de concentrare, dificultăți legate de stilul alimentar, probleme de relaționare, este indicat să consultăm un specialist. Fie că este medicul de familie ori un psiholog, important este să cerem ajutor. Sunt persoane care ajung inclusiv în crize existențiale pornind de la acest sentiment de surmenaj, de înstrăinare de sine, când nu se mai regăsesc și se lovesc de o stare intensă de nemulțumire legată de propria viață, legată de cei din jur, de ceea ce fac, simt o înstrăinare puternică și mulți dintre ei, în loc să stea un pic să analizeze, cred că este nevoie de o schimbare și uneori este dramatic ceea ce se întâmplă.

Cele mai spectaculoase schimbări au început cu anul 1990, atât în sistemul educațional preuniversitar cât și cel universitar. Odată cu ieșirea din „era” comunistă, reforma educației din țara noastră, a început cu multe modificări pe toate planurile, care a impus și anumite reguli ce țin de restructurarea curriculumului, a tuturor planurilor de învățământ, a planurilor cadru, a nomenclatorului de meserii, a domeniilor tehnice, au fost schimbări la numărul de ore din încadrările cadrelor didactice, care au ca rezultat îmbunătățirea calității educației. Iar prin aceasta imaginea internă și externă asupra învățământului din țara noastră a evoluat pozitiv în ultimii ani, ceea ce constituie un semnal al credibilității sistemului nostru educațional, dar există încă anumite aspecte care nu sunt bine structurate. Totuși, statutul cadrului didactic nu a suportat importante modificări. Volumul mare de sarcini, conform fișei postului, norma didactică mare, face ca, cadrul didactic să fie tot mai solicitat și pus în fața noutăților de tot felul, a problemelor apărute frecvent de la o zi la alta, fără a avea puterea de a schimba ceva. De exemplu, faptul că permanent se schimbă ceva, atunci cadrele didactice sunt într-o continuă formare profesională. Acest lucru nu este rău, numai că, de cele mai multe ori, cadrul didactic este cel care își achită această formare, foarte rar sunt fonduri pentru acestea, iar timpul este prea puțin. Poate și aici ar trebui căutată cauza ajungerii la anumiți factori care duc la burnout. Așa că, nesuținerea cadrelor didactice poate transforma ideile pozitive valoroase, activitățile permanente ale acestora, într-o problemă serioasă de sănătate pentru acestea. Apoi, la acestea se mai adaugă mărirea normelor didactice, volumul mare al sarcinilor, ce nu poate compensa efortul depus cu nici o remunerare. De aceea, cadrele didactice se confruntă zilnic în unitățile școlare preuniversitare cu numeroase și diferite situații, care generează fenomenul arderii emoționale. Efectele stresului, ale epuizării profesionale sunt peste tot. Cauzele sunt diferite precum și cerințele puse în fața fiecărui profesor, pornind de la o presiune economică, volum de lucru și comunicări intense.

Excesul schimbărilor în societate a reușit să lase amprenta peste tot, devenind substrat în dezvoltarea unor disfuncții. Stresul, epuizarea profesională a apărut ca rezultat al acestor disfuncții, a devenit de neocolit chiar și pentru sfera didactică ce se confruntă zilnic cu noi provocări, atât în dezvoltarea personală, cât și în relațiile cu ucenicii săi - elevii.

Bibliografie:

1. Aloe A. M., Shisler Sh. M., Norris B. D., Nickerson A. B., Rinker T. W. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*. 2014; 12: 30-44. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.05.003.
2. Aniței M. Stresul și agresivitate în organizații. *Revista de Psihologie Organizațională*. 2007; 3: 11-20.
3. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Polirom. 2004; 320.
4. Bubb S. Managing teacher workload: Work-life balance and wellbeing. London: Sage Publications Ltd. 2004; 144.
5. Burke R. J., Greenglass E. R. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*. 1995, Vol. 48 No. 2: 187-202.
6. Cannon W. B. The wisdom of the body. New York, NY, US: Norton & Co. 1932, 312.
7. Cooper C. L., Cartwright S. Healthy mind, healthy organisation: A proactive approach to occupational stress, *Human Relations*, 1994; 47: 455-470.
8. Cox T., Karanika M., Griffiths A., Houdmont J. Evaluating organizational-level work stress interventions: beyond traditional methods. *Work & Stress*. 2007, Vol. 21 No. 4: 348-62.
9. Dinu M. Educația, o profesie bolnavă de stres? Comunicare la conferința Națională cu participare Internațională "Consilierea școlară între provocări și paradigme", Constanța, România. 2014. Available at: https://minodoradinu.files.wordpress.com/2014/04/dinu_constanta2014.pdf [Accessed 26 iulie 2016].
10. Dosne Ch. P. Stress y resiliencia. *Hans Selye y el encuentro de las dos culturas*. Buenos Aires: Medicina. 2013; 73: 504-505.
11. Guglielmi R. S., Tatrow K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*. 1998, Vol. 68 No. 1: 61-99. DOI: 10.3102/00346543068001061.
12. Hill A. Depressed, stressed: teachers in crisis. *The Guardian*. 2008. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/31/teaching.teachersworkload> [Accessed 7 martie 2016].

Ioan Roxana-Magdalena
e-mail: ioanroxana8@gmail.com
Scoala Gimnaziala nr.14/
Scoala Gimnaziala nr.13-Brasov

Elemente de structura si de compozitie in textele narative

Rezumat: *Categoriile structurante cele mai generale sunt genurile si speciile literare, reunind serii de opere literare caracterizate prin trasaturi comune privind modul de raportare a eului creator la realitatea obiectiva a lumii si la realitatea imaginara a operei, modul specific de organizare textuala, caracteristicile formale ale creatiei literare. Pe langa genuri si specii literare in textele narative o importanta aparte o are naratorul, personajul, actiunea, modurile de expunere.*

Cuvinte cheie: narator, personaj, specie literara, mod de expunere

Categoriile structurante cele mai generale sunt genurile si speciile literare, reunind serii de opere literare caracterizate prin trasaturi comune privind modul de raportare a eului creator la realitatea obiectiva a lumii si la realitatea imaginara a operei, modul specific de organizare textuala, caracteristicile formale ale creatiei literare. Genurile sunt structuri, in sensul unor moduri unitare de constructie literara; sunt tipuri de creatie exprimand atitudinea specifica a eului creator in raport cu universul si cu opera: eul care se contempla in actul autoexprimarii defineste genul liric; eul care se autorefecta pe durata naratiunii (subiective sau obiective) defineste genul epic; eul ce se autorefecta in tensiunile sale interioare sau in conflictele exterioare defineste genul dramatic-tragic; eul ce se autorefecta in atitudinile sale critice, ironice, ridicole, genul dramatic-comic (Adrian Milano, Dictionar de idei literare). Ca subcategorii ale genului, speciile sunt caracterizate prin particularitati ale imaginarului artistic si ale compozitiei, prin procedee specifice de structurare a discursului, prin tipare formale (basmul, poeziile cu forma fixa), prin retele tematice.

Genul epic (gr. epos, epikos; lat. epicus-cuvant, spunere, discurs, povestire) insumeaza clase de opere care apeleaza la naratiune ca mod principal de expunere.

Conceptul de naratiune (fr. narration, lat. narratio inseamna povestire, istorisire, diegeza) desemneaza un mod de expunere caracteristic genului epic, constand in relatarea, din perspectiva unui (unor) narator(i), a unor intamplari inspirate din realitate sau imaginare la care participa personaje; prin extensie, numeste o creatie literara care apartine genului epic/text literar epic.

Textul epic, 'prezentare mediata a unor evenimente' (E.M. Forster), se structureaza pe doua niveluri:

1. istoria, fabula. subiectul este stratul evenimentelor povestite, reale (povestire factuala) sau fictionale (povestire de fictiune); 'universul povestit' (ceea ce se povesteste) se organizeaza intr-o serie evenimentiala in care intamplarile relatate sunt dispuse intr-o succesiune temporala (E.M. Forster):

In povestirea factuala, se adauga si evenimentele denotate, adica universul citat

In povestirea de fictiune, evenimentele sunt o proiectie mentala, imaginara, fara efect, de denotare a realului („universul citat” e o asertiune simulata)

2. istorisire, discurs, enuntare, fabulatie (modul cum se nareaza) are in vedere discursul prin care se povesteste, structurile textuale, universul povestirii („discursul narativ” - G. Genette), insumand discursul naratorului si discursul personajelor.

Este alcatuit din doua straturi stilistice: planul naratorului si planul naratiunii

In planul naratiunii, subiectul e organizat pe o schema compozitionala clasica (momentele subiectului: expozitiunea, intriga, desfasurarea actiunii, punctul culminant, deznodamantul)

Tipologia naratiunii are in vedere mai multe criterii:

_criteriul relatiei dintre realitatea obiectiva si realitatea artistica:

1. Povestirea factuala este o naratiune de evenimente reale (proza memorialistica)

2. Povestirea de fictiune - naratiune de evenimente fictive - transfigureaza realul sau imagineaza "lumi posibile" creand un univers epic fictional (proza scurta, romanele)

-criteriul tipului de evenimente narate:

1. Naratiune de evenimente exterioare („epic pur” - A. Marino; "roman de creatie", cum il numeste criticul Garabet Ibraileanu

2. Naratiune de evenimente interioare (epic analitic, proza psihologica, "roman de analiza" - G. Ibraileanu)

-Criteriul privind relatia dintre narator si universul naratiunii:

1. Naratiunea heterodiegetica (hetero-diferit, diegesis - modul narativ de expunere) este discursul epic in care naratorul se situeaza in afara universului povestit (narator extradiegetic): nararea se face la persoana a III-a, planul naratorului este diferit de planul naratiunii, naratorul nu se proiecteaza in discurs prin indici textuali, este narator anonim sau narator reprezentabil, obiectiv sau subiectiv; perspectiva narativa este omniscienta (focalizare zero) sau externa.

2. Naratiunea homodiegetica (homo-la fel) numeste creatia epica in care naratorul se situeaza in interiorul universului povestit (narator intradiegetic): nararea se face la persoana I, planul naratorului se suprapune planului naratiunii, naratorul se proiecteaza in discurs prin indici textuali, fiind o prezenta concreta in spatiul diegetic (personajul narator poate fi protagonist sau martor al evenimentelor relatate, poate aparea in ipostaza naratorului auctorial ori numai ca mesager care repovesteste evenimente auzite); perspectiva narativa este in acest caz interna si puternic marcata subiectiv.

3. Naratiune supraetajata asociaza cele doua metode diegetice, alternand persoana I narativa (discursul personajului narator) cu persoana a III-a narativa (discursul naratorului extradiegetic), perspectiva narativa interna si cea externa/omniscienta, viziunea subiectiva alternand cu cea obiectiva.

Particularitatile compozitiei fiecarui text narativ sunt generate de combinarea factorilor esentiali ai „situatiei narative”: persoana narativa, persoana din care se face nararea si perspectiva temporala, ordinea narativa si modalitatile narative.

Perspectiva narativa este un construct specific genului epic, desemnand "o transpunere a categoriei gramaticale a persoanei in structura naratiei" („Dictionar de stiinte ale limbii). Persoana gramaticala care predomina in redactarea textului este determinata de tipul de narator pentru care opteaza scriitorul.

Tipologia si functiile naratorului

Naratorul este principala instanta in comunicarea narativa, vocea care relateaza, emitorul seriei de evenimente care alcatuiesc subiectul operei epice; este instanta intermediara intre autorul abstract, lumea narata si cititorul abstract, "fiinta de hartie".

Naratorul uniscient priveste personajul din exterior, spune mai putin decat stie personajul, iar naratorul omniscient stie totul despre eroii sai dezvaluind in discursul sau ganduri, trairi psihoafective.

Naratorul extradiegetic/heterodiegetic nu e marcat prin indici textuali:

-naratorul anonim - relatare obiectiva, la persoana a III-a; reprezinta o instanta narativa supraindividuala; indici textuali: enunturi la persoana a III-a, obiective, neutre din punct

de vedere afectiv;de obicei,este asociat ipostazei de narator obiectiv,al carui discurs este impersonal

-naratorul reprezentabil este subiectiv,exprimand direct sau indirect asertiuni ale autorului;interpreteaza,califica sau comenteaza evenimentele/personajele dintr-o perspectiva personalizata,asumandu-si o atitudine participativa;indici textuali:enunturi la persoana a III-a,marcate subiectiv si/sau afectiv.

Narator intradiegetic/homodiegetic este proiectat in text ca eu narator prin indici ai persoanei I:

-narator auctorial-isi asuma explicit rolul de autor al textului

-personaj –narator-isi asuma un dublu rol:eu narator(narator autodiegetic)si actant protagonist;indici textuali:persoana I,marci lexico-semanticale ale implicarii subiective si afective.

-narator-martor-joaca rolul eului narator si rol de observator al lumii narate;indici textuali:secvente la persoana I,alternand cu nararea la persoana a III-a,indici textuali ai subiectivitatii.

-narator-mesager-cu rol de transmitator al unei intamplari”auzite”,se proiecteaza in plan secund,ca eu narator;indici textuali;predomina persoana a III-a;secvential apar si indici ai persoanei I.

Funcțiile naratorului

1.Functia narativa consta in relatareaevenimentelor

2.Functia de regie are in vedere rolul de dirijare a „intrarii in scena”a personajelor si capacitatea de a cita discursul eroilor in propriul discurs(stilul indirect,semnalat prin verbe dicendi/sentendi-a zice,a spune,a suspina,a striga.

3.Functia de interpretare nu este obligatorie ca primele doua si consta in asumarea unui discurs evaluativ si emotiv care reliefeaza o perspectiva subiectiva,o implicare afectiva.

Personajul literar

Personajul literar este o prezenta prin intermediul careia scriitorul isi exprima indirect conceptiile,representarile,ideile in opera epica sau dramatica.Ca instanta narativa principala,personajul reprezinta un element esential in structura textului epic sau dramatic.

Mircea Anghelescu defineste peronajul literar ca „persoana,prezentata dupa realitate,sau rod al fictiunii,care apare intr-o opera epica sau dramatica,fiind integrata prin intermediul limbajului in sistemul de interactiuni al acesteia”

Dupa anumite criterii de clasificare,personajele pot fi incadrate in mai multe categorii:

-personaj principal:situat in centrul unui plan narativ care participa la toate momentele subiectului(protagonist/antagonist)

-personaj secundar:prezenta constanta,fara a participa la toate evenimentele

-personaj episodic:apare intr-o singura secventa,fara a fi implicat in conflict

-personaj pozitiv:intruchipeaza ideile de bine,de frumos,de adevar,de justitie

-personaj negativ:reprezinta maleficul

-personajul plat:erou”construit in jurul unei singure idei sau calitati”(E.M.Forster)

-personaj rotund:personaj avand trasaturi complexe uneori contradictorii(eroi dilematici)

-personaj realist:creat prin mimesis,veridic,cu trasaturi inspirate din realitate

-personaj fabulos/fantastic:insusiri supranaturale;uman/nonuman

-personaj individual:cu identitate precizata,cu trasaturi psihosociale particulare

-personaj colectiv:grup uman/alegoric cu trasaturi specifice,actionand sinergic

-personaj generic(conceptual):reprezinta idei,atitudini supraindividuale;”voce”/”voci”,ipostazw umane tipice.

In ceea ce priveste abordarea textului narativ un prim moment important care ne introduce în atmosfera creată de autor ne ajută să desprindem semnificația întregului constituit dintr-o serie de elemente componente: episoade, scene-cheie, simboluri, la fel de importante pentru operă ca și titlul, moto-ul, eventualele detalii explicative îl constituie lectura. Abordată din perspectiva schemei comunicării, lectura apare ca o formă de comunicare atipică, definită prin asimetrie, non-reversibilitate și decontextualizare. Abordată din perspectiva comprehensiunii, lectura apare ca un proces personal, activ și holistic care presupune participarea a trei factori: cititorul, textul și contextul lecturii. Lectura are puterea de a reînșufleți cu propria personalitate, cu propriul univers opera literară. Mai citește însă elevul? Mai simte imboldul de a parcurge alături de autor drumul de la realitatea naturală la cea artistică? Răspunsul la această întrebare este unul deloc plăcut: elevii citesc puțin, în general, mai deloc.

Acesta este, în opinia mea, primul pas care trebuie făcut pentru a începe apoi abordarea textului literar, indiferent cărui gen literar îi aparține acesta. Odată realizată lectura, se poate trece la interpretarea operei literare. Elevii nu mai citesc din plăcere și se plâng că nu înțeleg mesajul cărților pe care totuși le citesc deoarece apar în programa de examen. Nu toate textele reușesc să capteze atenția elevilor din primele rânduri și tocmai de aceea o deschidere a lecției printr-un moment construit în jurul întrebărilor „Ce știi despre subiect?”, „De ce este importantă lectura textului?” nu sunt tocmai lipsite de sens.

Bibliografie:

- 1.Constantin Cucos,Pedagogie:Editia a II-a revazuta si adaugita,Editura Polirom, 2006
- 2.Marilena Pavelescu,Metodica predarii limbii si literaturii romane,Editura Corint,2010
- 3.Nicolae Eftenie,Introducere in metodica studierii limbii si literaturii romane,Editura Paralela 45,2008
1. Pamfil, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise, Editura Paralela45,2003.

Toma Raluca

e-mail: tomaralu83@yahoo.com

Școala Gimnazială „Al. I. Cuza”, Brăila

Stimularea creativității elevilor

Rezumat: În ultimii ani, creativitatea a devenit o problemă foarte importantă, deoarece se consideră că omul modern trebuie să fie un om creativ, capabil să se adapteze noilor condiții sociale, economice, pe care le creează societatea.

Cuvinte cheie: creativitate, inteligență, imaginație;

Dacă avem în vedere etimologia termenului „creativitate”, vom observa că acesta provine din limba latină, din cuvântul „creare”, ce înseamnă „a zămisli”, „a făuri”, „a naște”, ceea ce presupune că definește un proces dinamic, o transformare din vechi în nou.

În lucrările de specialitate, termenul „a crea” este definit ca „a produce ceva nou în raport cu ceva vechi, cunoscut, uzual, banal.” Termenul „creativitate” a fost introdus în vocabularul psihologic în 1937 de psihologul american Gordon W.Allport, dar, de multe ori, se folosesc cu același sens termenii *inspirație, imaginație, talent, supradotare*. În capitolul „Recunoașterea creativității copiilor” din lucrarea „Creativitatea ca mod de viață”, Teresa M. Amabile propune mai multe exemple pentru a demonstra că nu putem considera atitudinea creativă ca fiind specifică unei persoane, mai ales când afirmăm „Copilul acesta este foarte creativ”. Astfel, se folosește greșit cuvântul „creativ” ca sinonim pentru „dotat”, dar creativitatea nu este același lucru cu talentul sau cu inteligența. Rolul școlii în formarea comportamentului creator este foarte important, deoarece rămâne principalul instrument pe care societatea îl folosește pentru cultivarea creativității la membrii ei tineri, de vârstă școlară.

În lucrarea „*Psihologie generală*” Andrei Cosmovici a interpretat creativitatea în relație cu imaginația în capitolul „*Imaginația și creativitatea*”, considerând creativitatea o capacitate mai complexă, ce face posibilă crearea de produse reale ori mentale, fiind o importantă resursă de progres.

În țara noastră, cercetările asupra creativității au început după 1965, fiind abordate anumite probleme, cum ar fi: gândirea creativă, creativitatea individuală și de grup, creativitatea tehnică, etc. Psihologul Alexandru Roșca consideră creativitatea „ansamblu unitar al factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea, de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare.” În categoria factorilor subiectivi sunt incluși factorii intelectuali și factorii de personalitate, iar din categoria factorilor obiectivi fac parte factorii sociali și factorii biologici.

Nu putem vorbi despre creativitate dacă nu avem în vedere și gradul de originalitate pe care îl are produsul creat sau activitatea individului. Din acest punct de vedere, de multe ori creativitatea se aseamănă cu talentul, deoarece o persoană dă dovadă de talent dacă dă dovadă de originalitate. Paul Popescu-Neveanu subliniază faptul că orice om este creativ într-o anumită măsură, considerând că se poate vorbi de creativitate de nivel redus, de nivel mediu sau creativitate de nivel superior, din care face parte și talentul.

De-a lungul timpului au existat mai multe „teorii ale creativității” ce au analizat acest proces complex:

- *Teoria psihanalitică*, introdusă de Freud în 1900, are la bază ideea că la baza procesului creativ se află elemente ale subconștientului.
- *Teoria asociaționistă*, ai cărei reprezentanți sunt J. Malzman și S.A. Mednick, conform cărora creativitatea presupune asocierea unor elemente date.
- *Teoria behavioristă*, procesul creativității fiind explicat prin formarea legăturilor de tipul stimul-răspuns.
- *Teoria existențialistă*, creativitatea fiind descrisă ca o „luptă existențială”, individul fiind receptiv la un mediu necunoscut.
- *Teoria transferului creativității*

Guilford pune accent pe rolul gândirii divergente și determinarea comportamentului creativ. Gândirea divergentă presupune generarea de idei originale pentru soluționarea unei probleme. El a realizat o serie de teste care evaluează abilități ca: fluența, flexibilitatea, originalitatea, sensibilitatea la probleme. În procesul didactic majoritatea sarcinilor vizează găsirea unui singur răspuns la o problemă, presupunând o gândire convergentă.

- *Teoria culturală* a creativității acordă o importanță deosebită dependenței personalității de semenii săi, de mediu, de cultură.
- *Teoria modelului structural*, elaborată de Teresa M. Amabile, considerând că orice persoană normală este capabilă de creativitate, unele elemente ale creativității fiind înnăscute, altele depinzând de învățare și experiență, altele de mediul social. Alături de cunoștințele specifice unui anumit domeniu, gândirea de tip creativ și motivația intrinsecă constituie elemente fundamentale. Una dintre căile prin care profesorii pot intensifica creativitatea elevilor este să-i ajute să identifice activitățile preferate. Încurajând elevii să fie originali, profesorul poate oferi spre rezolvare sarcini inedite.

În ultimii ani, creativitatea a devenit o problemă foarte importantă, deoarece se consideră că omul modern trebuie să fie un om creativ, capabil să se adapteze noilor condiții sociale, economice, pe care le creează societatea. Astfel, creativitatea a devenit o condiție principală a progresului economic și social, pentru a crește calitatea vieții. Fiind un fenomen complex, creativitatea este strâns legată de celelalte procese psihice, întrucât la realizarea procesului creator participă întregul sistem psihic uman, creativitatea depinzând de memorie, de gândire, de imaginație, de voință, de atenție. Nu putem stimula creativitatea fără să avem în vedere și aceste procese psihice. Creativitatea nu mai este identificată cu inteligența, ci este considerată „un fenomen psihologic complex, independent, alături de alte variabile ale psihicului uman, cu care se găsește însă într-o strânsă intercorelație operațională”.

După părerea Erikăi Landau, creativitatea este o completare a inteligenței, cea mai înaltă treaptă a inteligenței. Cu toate acestea, creativitatea presupune și îndrăzneală, nonconformism, curiozitate, dorința de a cunoaște, inițiativă, originalitate. Teresa M. Amabile susține că „oamenii extrem de creativi au tendința de a fi nonconformiști”, dar au și o forță psihică și emoțională deosebite. De aceea, rolul școlii este educarea creativității, dar nu trebuie oferite doar condițiile necesare pentru dezvoltarea capacităților și aptitudinilor necesare pentru a fi creativi, ci și valori morale pentru a-și îndrepta creativitatea în sens pozitiv.

În cazul elevilor, creativitatea reprezintă capacitatea acestora de a identifica probleme și de a găsi soluții cât mai diferite de cele existente. În urma unui studiu realizat la elevii de gimnaziu, s-a constatat că elevii cu un nivel ridicat al creativității manifestă o bună percepție de sine, precum și un set de valori și motivații care îi fac să se diferențieze de colegii lor. De cele mai multe ori, aceste trăsături pot determina anumite probleme, mai ales neacceptarea de către colegi. De asemenea, profesorii nu apreciază formularea unor judecăți originale de către elevi, dar și implicarea emoțională a acestora în sarcinile pe care le rezolvă. În mediul școlar, profesorii utilizează relativ puțin creativitatea elevilor, iar percepțiile lor asupra creativității sunt centrate pe aspectele intelectuale și pe rezolvarea de probleme. Scopul explorării creativității în școală îl reprezintă găsirea unor modalități de stimulare și recompensare a comportamentului creativ al elevilor. Dintre indicatorii abilităților creative ale elevilor se poate observa:

- Curiozitatea
- Puterea de concentrare
- Adaptabilitate
- Puterea de muncă
- Independența
- Nonconformismul
- Capacitatea de a risca
- Intoleranța față de plictiseală

În jurul conceptului de creativitate au apărut o serie de „mituri”, cum ar fi:

- Ideile creative sunt în exclusivitate produsele inspirației iluminatorii. Cercetările au arătat că ideile creatoare sunt rezultatele unui efort susținut, dar și al implicării într-o activitate timp îndelungat.
- Randamentul școlar reprezintă principalul indicator al creativității elevilor. Elevul cu rezultate foarte bune este, de multe ori, elevul care prezintă doar opinia profesorului și redă cu fidelitate informațiile existente în manual. Cu toate acestea, s-a observat că elevii care au note mari nu sunt foarte creativi. Elevii creativi au deficiențe în formarea capacităților pe care le solicită mediul școlar.
- Creativitatea este o capacitate psihică omogenă și unitară.

S-a observat că putem vorbi de creativitate științifică, tehnică, artistică, socială. Un elev care este creativ la literatură, nu va da dovadă de un comportament creativ și în găsirea unor soluții inedite la matematică.

- Creativitatea solicită un nivel ridicat al inteligenței.

Studiile arată faptul că inteligența și creativitatea sunt fenomene relativ independente.

În general, profesorii preferă elevii inteligenți, nu pe cei creativi, din cauza faptului că cei creativi sunt nonconformiști, fiind criticați pentru că „deranjează ora, nu sunt atenți și dau răspunsuri greșite”.

- Creativitatea este o trăsătură nemodificabilă în timp, consistentă de la o situație la alta. Cercetările arată faptul că tot ceea ce trăiește individul îi afectează comportamentul creativ.

Așadar, un mediu ce provoacă și recompensează comportamentul creativ al elevului poate determina apariția unor comportamente originale și în alte sarcini decât cele pentru care a fost antrenat elevul.

Bibliografie:

1. Amabile, M.Teresa, *Creativitatea ca mod de viață*, Editura Științifică & Tehnică, București, 1997;
2. Cuceș, Constantin (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009;
3. Mih, Viorel, *Psihologia educației*, vol. I, Editura ASCR, 2010;
4. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983;

POPȘOR CRISTINA

e-mail: hortopancristina10@gmail.com

Liceul Tehnologic Special Dej

Dezvoltarea capacităților de comunicare, prin activități ludice la elevii cu sindromul Down

- studiu de caz -

Rezumat: Dezvoltarea capacităților de comunicare și importanța acestora pentru dezvoltarea generală a copiilor cu sindromul Down este studiată în măsură mai mică decât comunicarea copiilor sănătoși.

În studiul de față, mi-am propus să dezvolt capacitățile de comunicare a unui elev cu sindromul Down prin implementarea unui program de intervenție personalizat, care se bazează pe utilizarea sistematică a activităților ludice.

Cuvinte cheie: comunicare, activități ludice, sindromul Down.

Sumarizarea cazului B.M.

Diagnostic:

- Sindromul Down
- Dizabilitate intelectuală moderată
- Întârziere severă în achiziția limbajului

Relații în colectivul de elevi și relații cu cadrele didactice: comportament adecvat în relație cu profesorii și colegii.

Limbajul: deficitar; nu este înțeles doar de către persoanele apropiate, vocabular insuficient dezvoltat;

Comportament social: sociabil, dornic să comunice cu cei din jur; stabilește cu dificultate relații interpersonale datorită limbajului deficitar;

Comportamentul școlar: s-a adaptat la mediul școlar; are nevoie permanentă de îndrumare;

Probleme cu care se confruntă elevul

Limbajul și abilitățile academice sunt dezvoltate cu întârziere.

În urma evaluării elevului putem rezuma următoarele:

- deprinderile de limbaj verbal sunt întârziate în raport cu vârsta;
- vocabularul este insuficient dezvoltat din punct de vedere cantitativ și calitativ;
- vocabularul activ conține puține cuvinte;
- utilizează cuvinte izolate;
- nu utilizează propoziții;
- pronunția silabelor, cuvintelor se realizează cu dificultate;
- comunicarea nonverbală este mai dezvoltată decât cea verbală;

Prezentarea programului de intervenție personalizat**1. INFORMAȚII DE BAZĂ:**

Numele și prenumele beneficiarului: **B. M.**

Echipa de lucru: părinți/ director/ profesor psihopedagog/ profesor educator/ logoped/ profesor religie/ profesor educație fizică/ kinetoterapeut.

2. ACTIVITATE DE DEBUT:

Diagnostic: Sindrom Down

Dizabilitate intelectuală moderată

Întârziere severă în achiziția limbajului

Evaluare complexă (capacități/ probleme cu care se confruntă beneficiarul):

- instrumente folosite în evaluarea elevului: Testul Raven, probe de evaluare verbale, observația spontană și dirijată, ancheta biografică, probe practice.

Note biografice:

Elevul face parte dintr-o familie normal constituită, susținerea venind din partea ambilor părinți. Este al doilea copil al familiei, acesta mai având doi frați. Condițiile de viață foarte bune, locuind într-o casă cu patru camere. Ambii părinți au loc de muncă.

Note medicale:

Elevului nu i se administrează tratament medicamentos la școală.

Mediul de învățare:

S-a adaptat bine la colectiv, participă zilnic la toate activitățile, împreună cu colegii săi. Acceptă să rezolve sarcinile, dar se plictisește repede și caută să se joace. Are dificultăți în menținerea atenției în activități.

Dezvoltare senzorială:

Funcția vizuală: probleme oftalmologice, contact vizual deficitar;

Funcția auditivă: dezvoltată normal;

Sistemul tactil: deficitar;

Sistemul vestibular: controlează poziția corpului;

Integrare senzorială: elevul manifestă interes pentru obiectele dorite și le manipulează cu dificultate;

Dezvoltare motorie: deficitară;

Comunicare: întârziere severă în dezvoltarea limbajului; predomină comunicarea nonverbală;

Strategii de rezolvare de probleme: se plictisește repede și caută o altă activitate;

Dezvoltare socio-emoțională: prezintă imaturitate emoțională;

Dezvoltarea deprinderilor de autonomie personală: insuficient dezvoltată în raport cu vârsta;

Nevoi/priorități:

- Formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare;
- Stimularea multisenzorială în vederea integrării sociale;
- Dezvoltarea autonomiei personale;

3. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE:

Structura programului de intervenție:

Obiective:

- Exersarea aparatului fono-articulator;

- Însușirea schemei corporale și fixarea lateralității;

- Dezvoltarea abilității de a comunica adecvat în diverse contexte situaționale, utilizând ambele tipuri de limbaj (verbal și nonverbal);

Conținuturi:

- Antrenamente ludice de exersare a aparatului fono-articulator (gimnastică maxilară, linguală, pentru buze, obraji);
- Exerciții și jocuri cu silabe deschise, duble (ma-me-mi-mo-mu, ma-ma, ta-ta, pa-pa, bu - bu, pu - pu, ...), logatomi;
- Exerciții-joc de antonimie, sinonimie, omonimie;
- Exerciții de mimă/ pantomimă în cadrul unor jocuri de rol exerciții de formulare a propozițiilor dezvoltate după imagini, suport imagistic în cadrul software-urilor educative, reflectând diverse ipostaze sociale;
- Joc de rol;

- Exerciții-joc de identificare și numire a părților componente ale corpului uman;
- Exerciții-joc de asociere;

Resurse (procedurale și materiale):

- jocuri didactice;
- întrebări suport;
- imagini , ilustrații;
- jetoane cu diferite obiecte uzuale;
- fișe de lucru;
- povești cu tâlc , istorioare;
- softuri educaționale;
- conversația euristică, jocul didactic, explicația, demonstrația, exercițiul, brainstormingul;

Criterii minime și maxime de apreciere a progreselor:

- minim două antrenamente ludice pentru exersarea aparatului fon-articulator - maxim patru antrenamente/ săptămână;
- minim două activități - maxim patru/săptămână;
- minim trei situații - maxim șase/ săptămână;

Evaluare:

- jocuri;
- fișe de lucru;
- observare curentă a comportamentului individual;
- aprecieri verbale și scrise (diplome);
- feed-back-ul oferit de colegi;

Evaluare periodică:

Echipa se va întruni o dată la trei luni. Părinții vor fi solicitați doar dacă este nevoie.

Revizuirea programului de intervenție educațional-terapeutică

La o perioadă de trei luni se va revizui PIP – ul.

Rolul și modul de implicare a părinților în program:

Se solicită familiei să încurajeze elevul și să exerseze și acasă cunoștințele și deprinderile dobândite la școală.

4. CONCLUZII:

În urma aplicării programului de intervenție se așteaptă o îmbunătățire a capacităților de comunicare ale elevului.

5. RECOMANDĂRI:

Fiecare membru al echipei de specialiști va lucra pe obiective specifice. Se recomandă încurajarea permanentă a elevului, oferirea de întăriri pozitive.

Aplicarea modalităților de intervenție

Activități ludice utilizate în implementarea obiectivelor programului de intervenție personalizat:

• **Jocuri de exersare a aparatului fon-articulator**

„Imită animalele”

Exemplu: „Umflă-ți obrații cu aer, la fel ca broșcuța țestoasă”/ „Împinge obrazul cu limba, la fel ca caracatița”.

„Lopățița”

Exemplu: „ Limba iese în formă de lopățiță, fiind relaxată și poziționată peste buza de jos”.

„Limba iese din căsuță”

Exemplu: „Limba iese din căsuță, se uită la dreapta, apoi la stânga, se uită în sus și în jos. Vine lupul! Limba repede se ascunde în căsuță, gura rămânând deschisă, iar limba se retrage în guriță. Se repetă acțiunea de la dreapta, la stânga, în sus și în jos. Lupul a plecat. Limba începe să cânte LA-LA-LA, LA-LA-LA, LA-LA-LA. Apoi se joacă cu buza de sus (pronunțarea rapidă și repetată a silabei La)”.

„Trompa elefantului”

Exemplu: „Buzele se întind înainte cât de mult se primește, imitând trompa elefantului” .

„Baloanele”

Exemplu: Elevii umflă baloane de diferite mărimi și forme.

„Veverița mănâncă ghinde”

Exemplu: Dinții se închid și se deschid foarte repede.

• **Jocuri de rol** „La magazin”, „Prin oraș”, „La cumpărături”, „În parc”, „La masă”, „La telefon”, etc.

• **Jocuri de mimă**

• **Jocuri pentru însușirea schemei corporale și fixarea lateralității:** „Schema corporală”, „Hai la stânga, hai la dreapta”, „Asamblează ursuleții”

• **Jocuri folosite pentru îmbogățirea și activizarea vocabularului.**

Îmbogățirea vocabularului se realizează pe calea explicării cuvintelor necunoscute, prin prezentarea obiectului sau imaginii obiectului.

„Cum i se spune?”

Exemplu: Elevul trebuie să denumească obiectele din imagini.

„Spune cuvinte cu litera...”

Exemplu: Elevul spune cât mai multe cuvinte cu litera a.

„Denumeste animalele”

Exemplu: Se prezintă cartonașe cu diferite animale, pe care elevul trebuie să le denumească.

„Ghici ce sunt?”

Exemplu: Denumirea corectă a obiectelor prezentate.

„Piss-piss”

Exemplu: copilul recită poezia „Pisicuță”.

„Spune după mine!”

Exemplu: Elevul repetă după cadrul didactic cuvinte simple: cal, casă, cap.

Întocmirea raportului asupra cazului

Atât în etapa pre-experimentală, cât și în cea post-experimentală am aplicat Fișă de evaluare a limbajului, testul standardizat „Pași prin lumea sunetelor” și Probă de evaluare a nivelului de dezvoltare a elevului cu cerințe educative speciale pentru terapia educațională complexă și integrată.

Concluzii asupra cazului

Rezultatele obținute la Fișa de evaluare a limbajului, au indicat existența unor diferențe semnificative între faza de preintervenție și cea de postintervenție, în dezvoltarea limbajului a elevului B.M.

Rapoartele testului „Pași prin lumea sunetelor”, din etapa pre-experimentală și cea post-experimentală, evidențiază o creștere a răspunsurilor corecte de la 24,05% la 40,51%.

În urma aplicării, probei de evaluare a nivelului de dezvoltare a comportamentelor elevilor cu cerințe educative speciale, s-a constatat o diferență semnificativă, pretest-posttest, între numărul de comportamente însușite, în dezvoltare și cele absente.

Prin urmare, programul de intervenție personalizat, bazat pe activități ludice, s-a dovedit a avea un efect semnificativ asupra achiziționării și dezvoltării abilităților și capacităților de comunicare ale elevului B.M.

Bibliografie:

Bocoș, M., (2003), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Colecția Științele Educației, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;

Dumitru, A., Dumitru V.G., (2013), *Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea unor competențe la elevii din clasele ciclului primar*, Editura Corint Educațional, București;

Gheba, G., Popovici, C., Gheba L., (1995), *Jocuri didactice pentru preșcolari. Anecdote didactice pentru clasele I-IV*, Editura Pan General, București;

Popovici, D.V., (2000) *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*, Pro Humanitate, București;

Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială.*, Editura Polirom, Iași;

*** Pași prin lumea sunetelor, aplicație Android;

Balercă Vasilica

e-mail: balerca_vasy@yahoo.com

Liceul Tehnologic Petricani- jud. Neamț

STIMULAREA ȘI DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE A ELEVILOR PRIN JOCURI DIDACTICE MATEMATICE

Rezumat: *Noua educație înseamnă, de fapt, pregătirea ființei umane de a utiliza tehnici de prognoză, simulare, proiectare, evaluare, de a dezvolta judecăți critice, de a forma capacitatea de decizie, de a acționa în libertate și independență, de a conjuga permanent informația cu atitudinea creativ intensivă, altfel spus, pregătirea ființei umane de a fi creativ.*

Creativitatea, bazată pe mobilitatea și flexibilitatea gândirii critice, este garanția succesului în activitatea practică socială a fiecărui individ, iar educarea și dezvoltarea ei, alături de celelalte calități intelectuale, se realizează începând cu a treia copilărie, ciclul primar, la toate obiectele de învățământ.

Cuvinte cheie: *gândire critică, creativitate, joc didactic, matematică*

Începutul mileniului al treilea a însemnat pentru învățământul românesc trecerea de la „a învăța să fii, la a învăța să acționezi” (G. Văideanu), trecere care nu înseamnă numai o răsturnare pur teoretică a triadei obiectivelor lui Bloom, ci o transformare a întregului sistem educațional atât sub aspectul conținutului, cât și al metodelor și tehnicilor didactice.

Experiența de viață a demonstrat că școala are rolul său în pregătirea viitorului. Școala transmite tehnici și noțiuni, dar multe dintre acestea vor fi depășite atunci când copilul, devenit adult, va trebui să le folosească. Ea îl formează pentru unele meserii care, foarte posibil, vor dispărea când va fi un practician. De aceea, se impune optimizarea tipului tradițional de școală, îndreptarea spre un învățământ cu un profund caracter formativ. Această modernizare a școlii apare ca o necesitate obiectivă datorită faptului că modelele tradiționale nu sunt pe deplin suficiente pentru a realiza însușirea de către elevi, în condiții optime, a volumului și a valorilor informațiilor în

continuă creștere și diversificare.

La Matematică am urmărit introducerea pe scară largă a jocurilor creative, în vederea dezvoltării gândirii logice și matematice, a formării priceperilor și deprinderilor de calcul rapid, însușirii raționamentului logic și a capacității de creare a exercițiilor și problemelor.

În învățarea matematicii, achiziționarea tehnicilor de calcul constituie „a, b, c-ul”. Dar un învățământ de acest gen, care se rezumă numai la însușirea algoritmilor de calcul, demult a apus. În învățământul modern se pun bazele formării unei gândiri flexibile, creative, a unor priceperi și deprinderi de rezolvare a problemelor, a capacității de acțiune cu informațiile dobândite pentru a răspunde triunghiulului: învățământ, cercetare, producție.

Rezolvarea și compunerea de probleme este activitatea matematică cea mai bogată în valențe formative, elevul depunând un efort susținut de mobilizare a proceselor psihice de cunoaștere, a proceselor afective și volitive. Dar formarea priceperilor și deprinderilor de rezolvare și compunere de probleme se face în mod gradat, pornind de la probleme simple, ce presupun un efort de gândire pe măsura vârstei, pentru ca, apoi, să se ajungă la probleme mai dificile.

Matematica este, în același timp, și terenul cel mai potrivit pentru aplicarea metodelor moderne prin care se stimulează și se dirijează gândirea spre flexibilitate, creativitate, inventivitate.

Cerințele jocurilor de antrenament creativ utilizate de-a lungul anului școlar în care s-a derulat experimentul, au fost structurate și eșalonate în funcție de conținuturile abordate. Au fost exprimate astfel:

Numerele naturale de la 0 la 1.000

Al câtelea lipsește ?

Scopul: formarea deprinderii de a număra corect cu numerele ordinale și rapid în cadrul primei zeci

Material didactic: 10 rățuște decupate, 10 iepurași decupați

Desfășurarea jocului: Se așază pe tablă 10 rățuște și dedesubt 10 iepurași.

Se numără cu copiii de la stânga la dreapta iepurașii și rățuștele. La o bătaie din palme copiii își vor așeza capul pe bancă. Învățătorul va lua o rățușcă sau un iepuraș. La două bătăi, elevii își vor ridica capul și vor trebui să spună a câta rățușcă sau al câtelea iepuraș lipsește.

Pentru complicarea jocului se vor lua deodată o rățușcă și un iepuraș sau două rățuște din locuri diferite sau alăturate.

Cine știe să numere mai departe ?

Scopul: verificarea cunoștințelor despre numărare și consolidarea deprinderii de formare corectă a zecilor

Sarcina didactică: exerciții de numărare cu respectarea succesiunii numerelor

Desfășurarea jocului: La acest joc pot participa toți elevii clasei. Înainte de joc, învățătorul recomandă elevilor să fie foarte atenți și face precizarea că elevii care vor greși vor trebui să stea în picioare până ce, dacă vor fi atenți, vor trebui să corecteze greșelile altor colegi.

Se stabilește, dacă este cazul, până la ce număr se va număra.

Primul elev din șirul de bănci de la fereastră începe numărătoarea și continuă până ce este oprit printr-o bătaie de palme de către învățător. Elevul se oprește, iar numărătoarea este preluată de al doilea elev din același șir. În cazul în care nimeni dintre elevi greșește la preluare sau la numărare, va rămâne în picioare. Se reia în continuare numerația de 2-3 ori, până la numărul stabilit anterior.

Se numără elevii rămași în picioare de la fiecare șir de bănci și se declară câștigătoare acele șiruri care au mai puțini copii în picioare.

Pentru complicare, se va cere elevilor să numere din 2 în 2, apoi din 3 în 3, stabilindu-se inițial numărul de la care se va începe și cel la care se vor opri.

Să învățăm să numărăm ! (0-20; 0-100)

a) Verița jucăușă urcă pe un brad și sare din două în două crengi. Știind că bradul avea 20 de crengi, să aflăm pe a câta creangă se afla mereu verița? (2, 4, 6, ..., 20).

Ajunsă în vârful bradului, l-a văzut pe prietenul ei, ariciul, și s-a grăbit să-l salute. A coborât tot din două în două crengi. Numărați în ordine descrescătoare (20, 18, ..., 0).

b) Rândunica vrea să-și hrănească puii. Ea le odată mereu câte 5 viermișori. Într-o zi, le-a adus 100 de viermișori. Încercați și voi să numărați viermișorii de la acest drum: (5, 10, 15, ..., 100).

Puișorii fiind foarte flămânzi, i-au mâncat pe rând, câte 5, câte 5, până nu a mai rămas nici unul. Numărați în ordine descrescătoare: (100, 95, 90, ..., 0).

Numără corect

Scopul: verificarea cunoștințelor și consolidarea deprinderilor de numărare

Sarcina didactică: așezarea numerelor în ordinea lor crescătoare sau descrescătoare

Material didactic: numere loto de la 1 – 100, foi de hârtie pentru fiecare elev

Se separă fiecare 10 și se introduce într-un plic, care va fi numerotat cu numere de la 1 la 10, în funcție de zecea ce se găsește în el.

Jocul se desfășoară pe grupe, fiecare șir de elevi formând o grupă (dacă în clasa există trei șiruri de bănci, se vor forma câte două grupe pentru fiecare șir). Se organizează clasa, indicându-se fiecărei grupe câte o literă în ordinea alfabetică. Pe foaia de hârtie elevii își vor trece numele și litera.

Învățătorul așază pe bancă, în fața primului elev din fiecare grupă, câte un plic, după care le explică modul de desfășurare al jocului.

La comanda învățătorului, primii concurenți vor deschide plicul, vor scoate numerele, vor stabili zecea din fiecare parte și dacă nu lipsește nici un număr, după care vor introduce toate numerele în plic și îl vor da colegului aflat în spate. În timp ce acesta va repeta operațiile primului concurent, acesta din urmă va scrie pe foaia de hârtie

numerele din zecea respectivă în ordinea lor crescătoare sau descrescătoare, respectând indicațiile prelabile ale învățătorului.

Învățătorul verifică lucrările primilor concurenți și, dacă acestea sunt corecte, îi va repartiza pe elevi la alte grupe spre a face ei controlul. Aceștia își vor nota elevii care au greșit și, în final, când se va face aprecierea, vor comunica observațiile.

Se acordă câte un punct fiecărui elev care a scris corect numerele în ordinea stabilită, fiind declarată câștigătoare echipa care a terminat cel mai repede și a totalizat cel mai mare număr de puncte.

Pentru complicare, folosind același mod de desfășurare, se vor scoate din plic 2, 3 numere și se va cere elevilor să scrie numerele într-o anumită ordine, încercându-le pe acelea care lipsesc.

Numere și cifre

A-nceput vacanța mare c-o urare

De la Rița - Veverița, pentru fiecare !

Scopul acestui joc este să deprindă elevii cu numărarea crescătoare sau descrescătoare a numerelor naturale date și consolidarea deprinderilor de numărat din 3 în 3, din 4 în 4.

Sarcina didactică: respectarea ordinii crescătoare și descrescătoare a numerelor

La acest joc participă toți elevii clasei. Înainte de joc, învățătorul recomandă elevilor să fie foarte atenți și să completeze corect cifrele și literele corespunzătoare pe fiecare fruct, respectând ordinea crescătoare și descrescătoare a numerelor.

Câștigă elevii care au găsit urarea Riței – Veverița, adresată tuturor copiilor.

Bibliografie:

- Dumitru, Ion Al. (2000) – Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă , Editura de Vest, Timișoara, Flueraș, V., (2003), Paideia și gândire critică, Ed. C.C. de Știință., ClujNapoca,
- Gheorghe Tomșa (coordonator), Psihopedagogie preșcolară și școlară - definitiv și gradul II didactic, M.E.C., București, 2005,
- Marin T., Ghelemez S., Popescu M.M., Țone I., Gândirea critică din perspectiva învățământului postmodernist, V&I INTEGRAL, București, 2010,
- Nicu A., Strategii activ-participative de formare a gândirii critice, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 2007,
- Edward de Bono, "Gândirea laterală", Ed. Curtea Veche, 2003
- Edward de Bono, "Cursul de gândire al lui Edward de Bono", Ed. Curtea Veche, 2009
- Anthony Weston, "Creativitatea în gândirea critică", Ed. All, 2008
- J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., (1998), Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diverse materii de studiu, Ghidul I
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., (1998), Promovarea gândirii critice, Ghidul II, Proiectul Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice

Zăhărăchescu Daniela

e-mail: zaharachescu_daniela@yahoo.com

Liceul „Voievodul Mircea”, Târgoviște

STUDIU DE SPECIALITATE: OCTAVIAN GOGA - POETUL OLTULUI

Rezumat: *Umanizarea Oltului de către poetul ardelean Octavian Goga are scopul de a sublinia profunda legătură și unitate a poporului cu pământul pe care trăiește. Râul, aflat în permanentă mișcare, vine din trecut și înaintează spre viitor, el este simbolul legăturii și al continuității: el unește timpul mitic cu cel istoric, tradiția cu contemporaneitatea, Ardealul cu „țara”.*

Cuvinte cheie: *apa – element primordial, mesianism, antiteza trecut-prezent, fior elegiac.*

Apa este un element primordial, simbol al vieții, al regenerării și al purității. Lumea apelor, a mărilor este diferită de cea a uscatului, a oamenilor, având tărâmurii și adâncimi necunoscute și mistice.

S-a discutat, adesea, despre apă atât în literatură (română și universală), cât și în cultură. Astfel, semnificațiile simbolice ale apei pot fi reduse, în aceste domenii, la trei lucruri: apa - originea vieții, apa - mijloc de purificare, apa - centru de regenerare. Un exemplu elocvent, în acest sens, îl regăsim în lucrarea „Rig-Veda”, care preamărește rolul apelor ca purtătoare ale vieții, ale forței și ale purității, atât pe plan spiritual, cât și trupesc:

„Voi, Ape care înviorați, aduceți-ne forța, măreția, bucuria, iluminarea!

Voi, ape, dați leacului întreaga lui putere, ca să fie platoșă trupului meu...”

Apa este un element al nemuririi, al tinereții veșnice și al invincibilității. Un mit ilustrând această proprietate a apei este cel al scaldării eroului din mitologia greacă, Ahile, în apele Stixului de către mama sa, Thetis, care dorea să-i confere nemurire prin această acțiune. Există și în mitologia românească, precum și în alte mitologii, „fântâni ale tinereții, „a căror apă oferă celui care o bea tinerețe veșnică”. De proprietatea apei de a produce o metamorfozare completă este legat și mitul lui Narcis, erou al mitologiei grecești. El a rămas îndrăgostit de chipul său, privindu-l în unda unui lac și vrând să se apropie de el, a căzut în apă și s-a înecat. Trupul său s-a metamorfozat într-o narcisă sub proprietatea magică a apei. O altă interpretare a apei ar fi cea de element transcendental: Luntrașul Charon, personaj aparținând mitologiei grecești, era singurul navigator al râului Styx. Acest râu

reprezenta singura cale de trecere către tărâmul morților. Acest mit stă la baza unui obicei păstrat și în zilele noastre, în unele țări, acela de a pune doi bani pe ochii defunctului înainte de înmormântarea lui. Se crede că acești bani vor fi oferii luntrașului în schimbul traversării râului în cauză. Apa primordială, simbol al genezei, o întâlnim și în literatură, atât în cea cultă, cât și în cea populară. Ne referim în cele ce urmează la literatura română și, mai exact, la poetul pătimirii noastre – Octavian Goga.

După debutul în „Tribuna” (1897), opera poetică a lui Octavian Goga a fost strânsă în patru volume apărute în timpul vieții sale („Poezii”, 1905; „Ne cheamă pământul”, 1909; „Din umbra zidurilor”, 1913; „Cântece fără țară”, 1916), la care se adaugă „Din larg”, 1939, publicat în anul următor morții scriitorului. În aceste volume poetul valorifică în același timp tradiția liricii eminesciene și a celei coșbuciene, manifestând totodată trăsăturile unei personalități puternic marcate de împrejurările vieții personale și ale existenței poporului român în provincia subjucată de imperiul austro-ungar, fără a rămâne însă străin nici de tendințele evoluției generale a poeziei poeziei românești de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul celui de al XX-lea, adică de orientarea simbolistă.

Volumul care l-a impus cu adevărat pe Octavian Goga rămâne primul, care a primit și premiul Năsturel-Herescu al Academiei Române în 1906. În acest volum se manifestă în modul cel mai evident originalitatea poetului Octavian Goga, contribuția sa particulară la închegarea peisajului poeziei românești. E o carte scrisă cu patos, în care poetul afirmă dorința sa de angajare totală în destinele neamului său și care utilizează mijloace expresive ce vor face aceste texte ale lui Octavian Goga de neconfundat în contextul poetic al vremii.

Din acest prim volum, „Poezii” (Budapesta, 1905), face parte și poezia „Oltul”. Inițial ea a apărut în revista „Lucașfărul”, nr. 4 din 15 februarie 1904, semnată cu pseudonimul Nic. Octavă. La baza poeziei e posibil să fi stat un cântec popular, „Oltule, râu tulburat”, cules în satul Veneția din ținutul Făgărașului și publicat și el în „Lucașfărul” în anul 1909.

Poezia „Oltul” este o compoziție amplă, de nouă strofe a câte opt versuri, și îmbracă forma, mult folosită în întreg volumul din 1905, a discursului adresat unui „personaj”. Umanizarea unui element al naturii are menirea de a sublinia profunda legătură și unitate a poporului cu pământul pe care trăiește. Oltul îi apare ca un „frate”, destinul poporului și cel al râului evoluând paralel și în strânsă legătură cu zilele imemorabile, pierdute în timpurile mitice. Există aici un paralelism, o corespondență stabilită din vremuri imemorabile.

Oltul are un statut de personaj mitic, încărcat de sacralitate, el este purtătorul cugetelor unei întregi colectivități. În vremurile de apăsare în care trăiește poetul, valorile Oltului ascund și manifestă suferințele și năzuințele unui popor separat în mod abuziv de matca sa etnică. „Înfrățirea dintre Olt și neam e transcrisă de poet în versuri în care gestul elegiac, fiorul nostalgic și imaginea cu halou mesianic se împletesc pentru a sugera sinteza de jale și revoltă ce e prezentă în aproape toate creațiile lui Goga” (Iulian Boldea, p. 263). Râul, aflat în permanentă mișcare, vine din trecut și înaintează spre viitor, el este simbolul legăturii și al continuității: el unește timpul mitic cu cel istoric, tradiția cu contemporaneitatea, Ardealul cu „țara”. El menține legătura dintre „frații” separați de injustiția rănduieilor politice, iar dacă acestea continuă, el este capabil, cu forța lui de stihie, să facă „dreptate”: „Să verși potop de apă”, „Să ne mutăm în altă țară”.

„Moșneag” cu „unda căruntă” și „drumeț”, „bătut de gânduri multe”, purtând povara anilor de asuprire prin care a trecut poporul, „demult, în vremi mai mari la suflet”, Oltul a fost și el un „haiduc”. Cel care este acum „domol” și se uită în drumul său „adesea înapoi” a fost odată tânăr, puternic și de neînfrânat. Antiteza trecut-prezent, atât de caracteristică poeziei romantice și având în literatura noastră o bogată tradiție ce urcă până la pașoptiști, este axa organizatoare a conținutului acestei poezii.

Prezentul este timpul suferinței, este mărășia îngenunchetă a trecutului, este jalea. În primele cinci strofe se acumulează cele mai multe cuvinte din câmp lexical al suferinței: „necaz”, „jale”, „lacrimi”, „durere”, „plânsete”, „amar”, ca și sintagma integratoare „visuri sfârșimate” sau cuvântul „dor”, ce semnifică aspirația, dar are etimologie comună cu „durere”. În ultimele două strofe apare verbul „a geme” și sintagma „înstrăinatul nost’ tezaur”, care subliniază din nou situația privativă în care se afla poporul român ardelean.

Trecutul a fost, în schimb, epoca de glorie și, mai ales, de luptă eficace: timpul armelor („spada și securea”) și al acțiunilor energice („urlai”, „grăbeau”, „chicotea”, „frângeai”), a fost timpul înfrățirii dintre om și natură, când, alături de „feciorii mândrei Cosânzene”, la lupta împotriva străinilor năvălitori luau parte și Oltul „haiduc”, și codrul „viteazul”.

Relația trecut-prezent este susținută în poezie și de prezența timpurilor și modurilor verbale. Dacă în primele patru strofe este dominant prezentul indicativ („nu spune”, „sărutăm”, „dorm”, „fierbe”, „împletești”, „duci”, „vin”), în următoarele trei este prezent imperfectul („erai”, „jurau”, „urlai”, „tresăreau”, „grăbeau”, „murea”, „chicotea”, „frângeai”, „treceai”), un trecut repetitiv, sugerând că victoriile n-au fost unice și nici întâmplătoare. În strofa a opta reapare prezentul („pari”, „gemem”), împreună cu constatarea îndurerată a robiei atotcuprinzătoare. Sfârșitul strofei a opta, precum și ultima strofă introduc însă nu numai un nou timp, ci mai ales un nou mod, imperativul pentru viitor („să (ne) răzbuni”, „să verși”, „să piară”, „să-(ți) aduni”, „să (ne) mutăm”). Este speranța pentru un timp mai bun: „Țărâna trupurilor noastre/ S-o scurmi pe unde ne-ngropară/ Și să-ți aduni apele toate - / Să ne mutăm în altă țară”.

Coloratura ușor arhaică a cântecului se realizează nu numai prin lexic și fonetisme vechi, populare („cingătoare”, „păstori”, „vremi”, „răzvrătiri”, „căpestre”, „frățâne”, „grumaz”, „fărmituri”, „văleatul”, „scurmi”), ci și prin inflexiuni melodice ale frazei: „Drumeț, bătut de gânduri multe./ Ne lași atât de greu pe noi./ Îmbrățișându-ne câmpia./ Te uiți adesea înapoi.”

„Oltul”, poezie publicată în timpul când Transilvania mai făcea parte din imperiul austro-ungar, dă expresie unei sinteze de jale și revoltă care dau personalitate inconfundabilă versurilor poetului ardelean. Poezia și-a păstrat până azi capacitatea de a vorbi cititorului, deși condițiile concrete care i-au dat naștere s-au schimbat, pentru că valoarea ei estetică are rădăcini profunde și autentice.

Așadar, Octavian Goga nu este un poet extaziat de imaginea și simbolistica apei. În plan metafoic, apa este ilustrată de lacrimi și plâns. Ea nu este dătătoare de viață, ci depozitara suferinței unui neam.

Bibliografie:

1. G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982
2. Georgeta Antonescu, *Octavian Goga, în Sinteze și comentarii pentru bacalaureat, Supliment al revistei „Limba și literatura română”*, București, Societatea de științe filologice din România, București, 1995

3. Iulian Boldea, *Poezia clasică și romantică, de la Dosoftei la Octavian Goga*, Editura Aula, Brașov, 2002
4. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri* (Volumul 1 A-D), Editura Artemis, București, 1993
5. Nicolae I. Nicolae, A Gh. Olteanu, Maria Pavnotescu, Gheorghe Lăzărescu, Emil Leahu, Constantin Parfene, Elena Berea-Găgeanu, *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, Editura didactică și pedagogică, București, 1995

Zăhărăchescu Daniela

e-mail: zaharachescu_daniela@yahoo.com

Liceul „Voievodul Mircea”, Târgoviște

STUDIUL DE SPECIALITATE: UN „ȘOIM PESTE PRĂPASTIE” – POETUL NICHIFOR CRAINIC

Rezumat: Nichifor Crainic a scris poezii și în perioada detenției. Poetul se dovedește un gânditor creștin ortodox în contextul unui regim autoritar, care impune solitudine. Cu toate aceste îngrădiri fizice, poetul trăiește „nostalgia paradisului pierdut”.

Cuvinte cheie: poezia detenției, spiritualitate românească, nostalgia teluricului și nostalgia paradisului pierdut.

În 1990 apar două volume de poezii, ambele publicate la editura Roza Vânturilor. Unul dintre ele este **Poezii alese 1914-1944 în selecția autorului**. Cartea adună poezii publicate în volumele precedente și nu aduc noutăți în planul creației. Apariția acestui volum a fost considerată „o faptă pe care de mult o datora viața culturii românești” cum mărturisea în studiul de prefață Ovidiu Papadima. Volumul a fost realizat după „dactilograma inedită a unei antologii întocmite de Nichifor Crainic”, cum afirma același Papadima. În același an, 1990, apare volumul de versuri inedite **Șoim peste prăpastie**, care cuprinde versuri create în temnițele Aiudului, memorate și apoi scrise de-abia după ce Crainic a fost eliberat, în 1962 și păstrate de către familie cu mari sacrificii. Versurile erau reținute și de colegii de carceră și apoi recitate pentru asigurarea că ele vor fi reținute. Ovidiu Papadima mărturisește acest mod de a scrie al deținuților: *poeziile din anii îndelungași de închisoare sunt întemeiate doar pe speranța că odată și odată vor ieși la lumină. Poezii scrise fără litere și hârtie, alcătuite și memorate în gând, căci numai așa puteau ele trăi în noi, cei ce am cunoscut neomenia temnițelor comuniste. Izbăvirea din această lume a întunericii este dorită, însă Nichifor Crainic mărturisește:*

Mă trage besna spre genune,/ Lumina mea, lumina mea,/ Și nimeni nu-mi poate spune/ De ce din ea trec iar în ea! (Enigmă, vol. Șoim peste prăpastie, 1990)

Volumul cuprinde în cele 151 pagini 80 poezii. Ele sunt precedate de **Cuvânt înainte** realizat de Nedic Lemnaru și studiile: **Poezia creștină a lui Nichifor Crainic**, de preot profesor doctor Dumitru Stăniloae și **Poetul vieții noastre unanime**, de Pan M. Vizirescu și urmat de Addenda I, care cuprinde în alte 10 pagini - nouă poezii, precizate, de asemenea în același loc, și de Addenda II care cuprinde două episoade din viața de groază trăită în temnița Aiudului, ele referindu-se la geneza poeziilor cuprinse în volum și circumstanțele în care s-a săvârșit creația. Acestea sunt: **Colaborarea mea cu Harry Brauner**, folclorist și compozitor și **Boalele mele în închisoare**, episoade care se regăsesc, cum vom vedea în partea a cincea **Opere postume. Memoriile** în volumul al doilea de memorii – **Pribeag în țara mea. Mărturiile din închisoare. Memoriu. Răspuns la actul meu de acuzare**.

Așadar, acest volum cuprinde poezii din detenție. **Tema detenției** atinge un punct culminant prin poeziile lui Nichifor Crainic și ale lui Radu Gyr. Dumitru Stăniloae consideră că această poezie este „de cea mai profundă spiritualitate românească”. Nichifor Crainic a compus – comunicând prin alfabetul morse – cea mai mare parte a poeziilor din volumul **Șoim peste prăpastie**, pe care - din perspectiva unui exeget – le include în sfera folclorului (*Volumul meu Șoim peste prăpastie e folclor memorizat timp de cincisprezece ani, așternut pe hârtie ulterior, cum l-ai culege din gură în gură. Am trăit și această experiență ultraprimitivă a strămoșilor după ce fusesem academician*), sugerând astfel registru stilistic în care trebuie receptate aceste creații, departe de poziția ortodoxistă – adoptată în **Spiritualitatea poeziei românești** – de care o apropie, în schimb, Dumitru Stăniloae. Pentru el, Nichifor Crainic a fost un gânditor creștin ortodox și „un trăitor” al ortodoxiei, scrisul său reprezentând o *mărturie a spiritualității românești, care e o sinteză între credința ortodoxă tradițională și calitățile specifice ale poporului nostru, determinate de originea, de spațiul și de istoria lui*. Nichifor Crainic este poetul creștin prin excelență, *cum este Paul Claudel poetul creștin francez prin excelență, sau Rainer Maria Rilke poetul creștin german prin excelență*, mai subliniază același Dumitru Stăniloae.

La Crainic întâlnim, după cum menționează Pan M. Vizirescu *poemul tragic al făpturii supuse aceluia regim inuman, anulându-se pe sine, nemaiaivând ce face cu simțurile și membrele trupului istovit prin încarcerare:*

N-am ce să fac cu ochii, fără chipuri/ De om, de pom, de culme sau de zbor

Doar aiurarea vântură nisipuri/ Nălucitoare prin deșertul lor. (Cântec bolnav)

Această făptură poate fi și metamorfozată în copacul falnic, ucis de ciocul gheonoaei:

Auzi, în codru bate ghionoaea:/ Toca-tac, toca-tac, toca-tac,

Se-nfig ciocăniturile cu droaea/ În carnea unei inimi de copac. (Ghionoaea)

Poemul **Unde sunt cei care nu mai sunt?** transmite sentimentul de tristețe, generat de povara solitudinii sale. Este, după opinia lui Pan M. Vizirescu, *O zbatere tragică a propriului suflet, cu zboruri între genune și slavă, între vis și otrăvă, de care se leagă destinul uman, crește cu înfiorare în necurmatul frământ de balans între ființă și neființă*.

În poezia **Eu** Crainic își manifestă sentimentul de mândrie al apartenenței la neamul românesc și al originii daco-romane:

Aud un vâlmășag titanic/ Și văd din el cum mă desfac

Cu părul retezat romanic/ Pe sub căciula mea de dac.

De la părinți a deprins importanța unității între faptele și sentimentele religiosului (**Cântecul potirului**). Bunicul și tata, urmând lungul șir al generațiilor văd în spicele de grâu secerate barba lui Hristos, iar bunica și mama – când scot pâinea caldă din cuptor și când fac semnul crucii – au în față imaginea lui Hristos. Natura cosmică este un potențial rai, în care Dumnezeu a așezat neamul omenesc. D. Stăniloae consideră **Cântecul potirului poezie cu cele mai profunde și cele mai bogate sensuri. Totul se explică**

prin Dumnezeu și totul capătă o valoare eternă în Dumnezeu. Stăniloae îl consideră pe Crainic „poetul cel mai creștin, sau creștin în cea mai mare parte a creației lui”. În *Milogul* este evidențiată ideea că Hristos este prezent printre noi în ipostaza celor săraci:

Pe chipul ars de chin și vai/ Oftând îl sărută fiebinte

Cu veșnicie în cuvinte:/ tu azi vei fi cu mine-n rai.

Poetul susține că îl trăiește pe Dumnezeu în duh ca lumină, dar uneori, îl trăiește și ca întuneric, în momentele în care credința și nădejdea îi slăbesc:

Nedestula mea credință,/ Cârțiță fără vedere,

Te tot dibuie-n tăcere/ Ca-ntr-o smoală nepătrunsă.

(*Întuneric*)

În poezia *Rugăciune din amurg* el transmite sentimentul apropierii de sfârșit, când rugăciunile se îndreaptă și pentru cei care i-au greșit, iertându-i:

Tot una-mi sunt acuma părtașii și dușmanii,/ Cu ei deopotrivă mi-am sfârmat eu anii.

În viziunea poetică a lui Crainic, Vizirescu (*Poetul vieții noastre*, p. 20) descoperă „imaginea fizică și spirituală a țării, pământul și cerul românesc, făptura noastră deplină”, iar Stăniloae (*Poezia creștină a lui Nichifor Crainic*, p. 10) observă că Nichifor Crainic aduce în lirica noastră o viziune „nobil țărănească și o interpretare creștină a lumii”.

Una dintre temele cele mai caracteristice ale liricii lui Crainic este străbătută de nostalgia „paradisului pierdut”, este nostalgia teluricului încărcat de păcate cu dorința de a se ridica la cer. Lirica lui Crainic surprinde teme ale spiritului tradiționalist: solidaritatea cu pământul natal, cu străbunii, descrierea șesurilor nesfârșite, legătura cu tradițiile, datinile, obiceiurile poporului român. Crainic a fost printre cei dintâi care au stilizat iconografic peisajul autohton, prin cuvinte – care se înalță, dar și înalță în sferele spiritualității – devenind Logos.

Bibliografie:

1. Nichifor Crainic, *Poezii alese 1914-1944*, Editura Roza Vânturilor, București, 1990
2. Nichifor Crainic, *Pribeag în țara mea*, Muzeul Literaturii Române, București, 1996
3. Nichifor Crainic, *Șoim peste prăpastie*, Editura Roza Vânturilor, București, 1990

Zăhărăchescu Daniela

e-mail: zaharachescu_daniela@yahoo.com

Liceul „Voievodul Mircea”, Târgoviște

STUDIUL DE SPECIALITATE: ASPECTE DIN POEZIA NICHIFOR CRAINIC

Rezumat: Nichifor Crainic este un poet tradiționalist, care dezvoltă, pe rând, aspecte precum: imaginea patriarhală a satului, încrederea în viitor, legătura specială a autorului cu divinitatea. Un loc însemnat în lirica lui Crainic îl ocupă tema naturii interiorizate, dar și exteriorizate. Se evocă, astfel, „șesurile natale”, „darurile pământului”, dar și „țara de peste veac”, care se vrea a fi o trăire religioasă intensă.

Cuvinte cheie: tradiționalism, mesianism, tema naturii, mediul rural.

Poetul Nichifor Crainic dezvoltă temele lirice curente ale programului tradiționalist precum: solidaritatea cu solul natal și cu străbunii, sentimentul mesianismului național, reculegerea pioasă pentru idealul reîntregirii României, înfrățirea efemerității cu harul divin, tânjirea după o lume perfectă de la începutul lumii, dorul după o lume neîntinată, după tărâmul sacru al colindelor. Aceste teme existente în volumele *Șesuri natale* (1916) și *Darurile pământului* (1920) li se adaugă altele precum: omagierea strămoșilor și recunoștința pentru cei care s-au jertfit pe altarul patriei, ostilitatea față de civilizația orașului industrial în volumele: *Țara de peste veac* (1931), iar în volumele postume, *Poezii alese 1914-1944* (1990) și *Șoim peste prăpastie* (1990), este evidențiată drama detenției.

Se poate afirma că lirica lui Nichifor Crainic respectă cele trei structuri ale substanței poetice pe care criticul literar Ana Selejan le prezintă astfel: *tema ce se repetă sau tema-refren*, preluată din volumul anterior; apoi *tema nouă*, sau *tema dominantă* (care în volumele anterioare era tema prefigurată) și *tema anticipată sau tema-sămânță*, *tema-aripă* care va fi dezvoltată, devenind *temă nouă* în volumul următor. Astfel, volumul *Darurile pământului* (1920) are ca temă dominantă imaginea patriarhală a satului, temă care în volumele anterioare *Șesuri natale* (1916) și *Zămbete în lacrimi* (1916) fusese prefigurată, la care se adaugă războiul și încrederea în viitor. Volumul *Țara de peste veac* (1931) prezintă o legătură specială cu divinitatea, legătură care era anunțată din volumul anterior. Trăirea religioasă este mai intensă, cu puternice tensiuni. În volumele postume se menține această temă, care este mult prelucrată și se adaugă tablouri angoasante (din detenție) sau pline de lumină, dar și prezentarea unor eroi memorabili într-o poezie epică, în baladă. Iată care sunt direcțiile poeziei lui Crainic: prezentarea satului natal ca loc al copilăriei, al definirii destinului poetului, al manifestării sentimentului de iubire și al legăturii cu strămoșii și simboluri biblice care apar în poezia ortodoxistă.

Nichifor Crainic este un scriitor tradiționalist, așadar natura este un element esențial în lirica sa. Este la el un fel de a scrie, o atitudine, o trăire, ce nu se poate desprinde de: natură, pământ natal și credința creștină.

Tema naturii este identificabilă în majoritatea volumelor, dar predomină în dimineața poeziei lui Nichifor Crainic, adică în poezia publicată în 1916 (volumul *Șesuri natale* și florilegiul *Zămbete în lacrimi*). Este poezia legăturii cu pământul, a integrării în orizontul meleagurilor părintești. Țarina teleormăneană este surprinsă toropită de arșiță sau de oboseala începutului de toamnă:

Și grânele, mișcate de mâni aeriene,

Își clătinau comoara și mii de buruiene.

Cu spicele de aur cântară-n simfonie...

*Acum din cer apasă o grea monotonie
Le-a înecat pe toate o liniște profundă,
Deșerturile zării lumina le inundă.*

(*Amiaza*, vol. **Șesuri natale**, ciclul „Șesuri natale”)

Între priveliștea evocată și starea poetului există o contopire perfectă. Sufletul se revarsă în peisaj, iar acesta se spiritualizează. Iată că atunci când Crainic evocă plaiurile natale, se lasă purtat de un lirism puternic, urmărind fuziunea sufletească intimă cu peisajul. Se creează astfel tablouri ale unei naturi interiorizate (poezia **Șesuri natale**, volumul **Șesuri natale**, ciclul „Șesuri natale”). În poezia **Romănițele din vale** (volumul **Darurile pământului**, ciclul „Șesuri natale”) flora formează un topos sacru, iar poetul aduce reproș celui care nu știe să aprecieze elementele acestuia. „Romănițele din vale” sunt „râsul bunului pământ”, albastrelele – „limpezi picături de-azur”, dar macii „rotunzi și-nvălvorați” *s-apeacă trîști și grei/ Că tu nu te uiți la ei*. Natura este spiritualizată, răsăritul reprezintă *Zâmbetul lui Dumnezeu/ Înflorind în zare*. Satul aduce „veselie”, „râset” și reuniunea generațiilor, a „guralivilor copii” cu „flăcăi grăbiți”, cu „fete mari în pâlcuri” și cu „moșnegi potoliți” (**Dimineața**). Suferința cerului cuprins de vâlvătăi, a livezilor, a „țarinei bolnave” aduce aceeași trăire poetului, care-și vede acum sufletul plutind în gol, „fără razim și fără căpătâi” (**Un cântec pe secetă**). La sat, în mijlocul naturii, poetul își află „tihnă răcoroaselor poiene”, „răsufletul” pământului, forța creatoare e în „maldărul de iarbă mătăsoasă” (**Alma mater**, vol. **Șesuri natale**, ciclul „Șesuri natale”). Lacul este oglinda stelelor și a lunii, *Stăpân pe-atâta aur în fiecare noapte*. Această oglindire semnifică idealurile poetului:

*Cu seara-ți crește visul și-ți moare trist în zori,
O, lac vrăjit adesea, mințit de-atâtea ori,
Asemeni unui suflet ce-și făurește lumi*

Mijind pe țărml unde cu gândul doar te-ndrumi.
(**Lacul**, vol. **Șesuri natale**, ciclul „Șesuri natale”)

Elementele naturii metamorfozează, preschimbă, aduc omul în stare de beatitudine, de plutire și apoi de topire în univers:

*Mă leagă firul înfrățirii
De tot ce este efemer,
Sunt frate bun cu trandafirii,
Cu crinii ce-nfloresc și pier.*

(**Carmen veris**, vol. **Șesuri natale**, ciclul „Șesuri natale”)

Așadar, Crainic scrie o poezie tradiționalistă, iar pentru aceasta apelează la principiul conservării tradiției în mediul rural, văzută ca sumă de valori esențiale ale unui neam, la principiul rememorării, valorifică resursele expresive, etnice și etice ale folclorului adăugându-i latura religioasă, dar și resuscită, dintr-un unghi idilizant, trecutul istoric. Deși nu au fost publicate în vreun volum, sunt poeziile care atrag atenția prin frumusețea, simplitatea și naturalitatea lor. E vorba de poeziile publicate în revistele literare *Gândirea* și *Cosânzeana*, scrise în perioada 1913-1914. Și în domeniul poeziei pentru copii poetul a exersat, e drept foarte puțin, însă la o analiză atentă filonul religios se descoperă și aici. Este un mijloc prin care Crainic dă sfaturi și exemple, astfel încât să nu se prejudicieze cumva în detrimentul altuia, devoltând ideea creștină a iubirii oamenilor de către oameni, care se adaugă celei de teandrie, comuniune om – Dumnezeu.

Rămâne o filă importantă în istoria poeziei românești această realizare majoră a lui Nichifor Crainic – descrierea **Șesurilor natale**, plasate într-o **Tară de peste veac** unde poetul s-a simțit un **Șoim peste prăpastie**.

Bibliografie:

1. Ana Selejan, *Literatura română contemporană*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2003
 2. D. Caracostea, *Destinul poetului la Nichifor Crainic*. În: *Gândirea*, nr. 4, aprilie 1940
 3. Eugen Lovinescu, *Istoria literaturii române contemporane*, vol. II. București: Editura Minerva, 1981
 4. Mircea Diaconu, *Poezia de la „Gândirea”*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997
 5. Mircea Scarlat, *Istoria poeziei românești*. vol. IV, București: Editura Minerva, 1990
- Nicolae Iorga, *Un poet: D. Nichifor Crainic*. În: *Drum drept*, nr. 21, 23 mai 1916

Irina Ancuta

e-mail: tincairinaancuta@yahoo.com,

Liceul”Mihail Sadoveanu”Borca

Nevoile speciale ale copiilor cu dificultăți de învățare în mediul școlar

Rezumat: *Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu CES este bine cunoscută atât în lume, cât și în România .*

Complexitatea manifestărilor determinate de realitate4a dintre normalitate și integrare adus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masa .

Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu CES în structurile învățământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora .

Cuvinte cheie: *integrare.copii cu CES,invatare,asistenta psihopedagogica.*

Verbul " a învăța " este cel mai des asociat cu școala . Procesul de învățare începe însă mult mai devreme, chiar din primele clipe ale nașterii. A simți, a se mișca, a se uita, a auzi toate sunt rezultatul învățării. Și acesta este doar începutul .

În faza următoare de dezvoltare, copilul își dă seama că lucrurile văzute și auzite pot fi asociate, se leagă între ele . De exemplu, copilul cunoaște vocea mamei, sunetul clopoțelului etc. Învăță să asocieze experiența tactilă cu senzația vizuală și auditivă . Astfel, de exemplu, apăsarea burții păpușii din plastic și sunetul fluierător devin senzații asociate . Astfel își lărgeste copilul sfera experiențelor, fiind întotdeauna gata pentru perceperea și prelucrarea noilor informații . Relația dintre " dacă " și " atunci " este descoperită cu un interes intensificat . De exemplu : " Dacă încep să plâng, cineva intră și se ocupă de mine " ; sau într-o situație mai complexă : " dacă mă ridic sub masă, îmi lovesc capul " ; iar într-o situație și mai complexă : " Dacă alerg pe pat, atunci pot să cad, iar căderea rezultă durere " .

Legăturile " dacă - atunci " - deoarece aduc surprize copilului - îl motivează la cunoașterea relațiilor de cauzalitate și la experimentarea individuală . De exemplu " Dacă rostogolesc mingea sub dulap, ea dispare " . Noile cunoștințe sun integrate în cadrul experiențelor prelucrate anterior și astfel în momentul școlarizării copilului preîntâmpină " minunea " cititului, învățului cu această experiență bogată .

Învățarea este cea mai semnificativă în această perioadă (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară .

După toate acestea ne putem închipui că, prin compromiterea procesului de dezvoltare și maturizare intelectuală, are de suferit, dezvoltarea intelectuală, aceasta fiind deviată pe un alt traiect, iar prin acesta implicit scade eficacitatea performanțelor intelectuale . Așa se explică faptul că tulburările precoce ale dezvoltării copilului radiază în profunzime, deoarece afectează acele structuri de bază (modalitățile fundamentale ale percepției, organizarea, orientarea și focalizarea atenției etc) care reprezintă condiții esențiale în formarea funcțiilor intelectuale mai complexe . La fel, nu putem pretinde copilului să citească și să scrie fluent, să efectueze diferite calcule până când aceste aptitudini, respectiv aptitudini parțiale, care reprezintă pilonii performanțelor intelectuale, funcționează la un nivel scăzut .

Din cele spuse reiese că școlarul, a cărui capacitate de învățare este perturbată, necesită o asistență psihopedagogică aparte, specifică . Pentru a scoate mai bine în evidență acest fapt, aducem ca argument două exemple :

Mihăiță are șase ani . La această vârstă a fost școlarizat, dar după o jumătate de an a fost respins deoarece nu a reușit să-și asimileze cunoștințele citirii și scrierii cu toate că, după opinia psihologului, coeficientul de inteligență al copilului este bun . Cea mai semnificativă problemă a copilului este că în timpul citirii schimbă literele, de ex. în loc de M citește B sau în loc de O citește R . În cazul lui, încă nu s-a format o concordanță între imaginea fonică și imaginea vizuală a literelor (sunetelor) . Copilul încă nu a surprins legătura indispensabilă a acestor două elemente, în forma sunetului și imaginea literei .

Procesul citirii, în fond, constă în translația ordinii literelor într-o ordine corespunzătoare a sunetelor . Dacă între stimulii percepuți vizual, litere și stimulii aditivi nu se realizează această legătură, atunci copilul nu poate asimila procesul citirii . În concluzie, la Mihăiță tulburarea procesului de citire rezultă din această incapacitate de integrare și racordare a celor auzite și văzute . Înainte de toate trebuie ajutată formarea acestor capacități, astfel este nevoie de un program de dezvoltare adecvată, care nu se rezumă la metode tradiționale de predare a scrierii și citirii .

Gabriela este o elevă mediocră, în clasa a treia . Am atras atenția specialiștilor asupra problemelor de comportament și de învățare ale elevei . Prima întâlnire a specialiștilor cu Gabriela a decurs în felul următor : Gabriela intră în cabinet trântind ușa, răsturnând un scaun, " care îi stătea în cale " . În urma ei intră părinții, cerând scuze pentru comportamentul copilului lor . Fetița se îndreaptă spre raftul cu jucării, răstoarnă câteva jucării, apoi se așază pe marginea scaunului oferit . Se balansează pe scaun în timp ce își argumentează prezența cu o logică incoerentă care se manifestă într-o relație imprecisă a ordinii evenimentelor . Evaluarea capacităților intelectuale denotă că Gabriela are coeficientul de inteligență ridicat . În timpul testării, părinții se plâng, deoarece " totdeauna se întâmplă ceva " cu fiica lor : se lovește la picior, nu este în stare să prevadă consecințele comportamentului ei .

Din cercetări aprofundate, reiese că Gabriela are probleme cu percepția, surprinderea, păstrarea și formarea ordinii firești a lucrurilor . Această incapacitate, implicit, se reflectă în performanța ei de citire, scriere, calcul, procese în care această aptitudine joacă un rol decisiv - dar se reflectă și în comportamentul copilului . Din cauza acestei incapacități, Gabriela are nevoie de mai mult timp ca să întrevadă regulile . Ea este incapabilă de a forma planuri care s-o ajute să iasă din situația sa precară . Comportamentul ei atrage supărarea colectivului, astfel ea intră într-un cerc vicios, condamnându-se la eșec atât în domeniul învățării, cât și în mediul social .

Exemplele de mai sus reprezintă modele tipice ale tulburărilor de învățare. De obicei, cadrele didactice sesizează două tipuri de elevi cu dificultăți de învățare : elevi ai căror capacități rămân vizibile și dincolo de performanțele dobândite și tipul care se conturează în situația bine cunoscută în care învățătorul nu poate intra în nici un fel de relație educațională eficientă cu elevul . Acestea nu reprezintă probleme de conduită, ci mai degrabă acești elevi pur și simplu nu sunt în stare să atingă nivelul performanțelor colectivului .

Cum putem ajuta elevul cu dificultăți de învățare ?

În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului . Care sunt acele simptome, modele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare ?

- În fazele ameliorate și acute ale tulburărilor de învățare apare o divergență între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului ;
- Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu . Astfel de disfuncții sunt : dislexia, disgrafia, discalculia ;
- Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară . În contextul colectivului, copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței în telectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare : ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale .
- Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini . De exemplu :
- Tulburarea percepției derivă din deficiențele tactile, vizuale, kinestetice și vestibulare ;
- Tulburarea capacităților lingvistice rezultă din deficiențe ale percepției limbajului, generate de simboluri, asocierea semantică a cuvintelor, articulare, programare motorie, integrarea vorbirii și limbajului, fond de cuvinte etc .;
- Memoria survine ca urmare a unor insuficiențe ale engramării, reținerii și reactualizării cunoștințelor ;
- Tulburarea codării intermodale (De exemplu : asocierea cuvintelor cu imagini, respectiv ale imaginilor cu sunete ; literei " P " i se asociază sunetul " pe ") ;
- Tulburarea aptitudinilor seriale, care suspendă orice capacitate de șiruire, de stabilire a relației cauză - efect ;

- Tulburări ale orientării spațiale, cel mai relevant semn al acestora: elevul are mari greutăți în stabilirea direcțiilor spațiale, de exemplu : sus - jos, stânga - dreapta ;
- Tulburări ale coordonării motrice și ale motricității fine, manifestate relevant prin neîndemânare și nesiguranță motrică .

Studiind cu atenție semnele prezentate ale tulburărilor de învățare, învățătorul va fi treptat în stare să recunoască aceste deficiențe, conform criteriilor enumerate .

Activități în mediul școlar cu elevi având dificultăți de învățare .

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului . Din moment ce învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev .

Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale . Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar . Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale .

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu :

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare ;

- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi : motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală, etc .

Strategii pedagogice privind recuperarea, corecția și dezvoltarea funcțiilor cognitive și ale aptitudinilor parțiale deficitare.

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului . Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente : psiholog, psihopedagog , profesor consilier . Din acest motiv, în prezentarea de față nu abordez această latură a problemei . Ceea ce revine învățătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă .

Consider că nu există " rețete " pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă . Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite . Fiecare copil are dreptul la educație și merită să I se acorde o șansă . Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie .

Integrarea copiilor cu CES conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare .

Bibliografie

1. Cucos, Constantin, "Pedagogie", Ed. Polirom, Iasi, 2002
2. Vrășmaș, E., Consilierea și educația părinților, Ed Aramis, 2002
3. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară, E.D.P., București, 1996

Panțeru Elena

e-mail- elenapanteru@yahoo.com

Șc. Gim. „Mircea cel Bătrân”, Curtea de Argeș

Conduita creativă a profesorului

Rezumat: Cadrul didactic creativ asigură climatul favorabil pentru exprimarea ideilor proprii și ale celorlalți parteneri în educație (elevi, părinți), creează oportunități pentru autoeducație, încurajează gândirea convergentă și divergentă. Predarea ca un proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între elev și lumea ce-l înconjoară.

Cuvinte cheie: creativitate, imaginație, perseverență, răbdare.

Factorul esențial în stimularea demersului creator este cadrul didactic prin caracteristicile personalității sale, prin conduita sa profesională prin atitudinile manifestate în clasă sau în afara ei față de personalitatea și comportamentul elevilor. Cadrul didactic creativ asigură climatul favorabil pentru exprimarea ideilor proprii și ale celorlalți parteneri în educație (elevi, părinți), creează oportunități pentru autoeducație, încurajează gândirea convergentă și divergentă. El îi stimulează pe elevii săi să caute noi conexiuni între fenomene, să-și imagineze noi soluții pentru probleme care se pot rezolva în manieră rutinieră, să asocieze imagini și idei, să formuleze ipoteze îndrăznețe, să genereze idei și să dezvolte ideile altora.

Un „dascăl creativ” stăpânește arta de a pune întrebări, are o inteligență lingvistică specială, competențe de comunicare, este empatic, prietenos, cu echilibru psihic (emoțional), disponibil să-i ajute și să-i asculte pe copii. Fiecare act creativ începe cu o întrebare. Aceste întrebări trebuie să fie deschise, să aibă sens, să nu aibă răspunsuri predeterminate. (Ce s-ar întâmpla dacă...? Ce credeți despre...? Și dacă...totuși...? Cum s-ar mai putea...?).

În procesul creației mai sunt necesare și alte calități psihoindividuale și conduite ca: perseverența, rezistența la efort, răbdarea, încrederea în sine, atitudine critică față de produsul creativ nou, motivație și voință puternică, curiozitate, autoexigență și autoeficacitate, organizare și disciplină în muncă, toleranță față de ideile celorlalți, lucrul în grup etc.

O condiție principală ce trebuie realizată la lecție pentru înfăptuirea cerințelor creativității este instaurarea unui climat favorabil unei conlucrări și colaborări reciproce între profesori și educabili, climat caracterizat printr-o tonalitate afectiv-positivă de exigență și înțelegere, de responsabilitate. Nu mai puțin importantă este stimularea efortului personal al elevului și stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original, inventiv, creator. Predarea ca un proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între elev și lumea ce-l înconjoară.

Cadrul didactic, „dascălul creativ” este liderul formal al grupului educațional creativ, iar stilul de conducere ideal și eficace al normelor grupului educațional și de stimulare a creativității este stilul democratic. Acest stil implică o relaționare și comunicare asertivă între toți membrii grupului educațional, deciziile luându-se împreună și aprecierile adresate membrilor fiind obiective.

În organizarea grupurilor creative la clasă ar fi bine să se țină cont de mărimea grupului (se realizează cam 4-5 grupuri cu câte 5-6 membri într-un grup de lucru), vârsta membrilor să fie aceeași la fel și sistemul de apreciere.

Maria Roibu spune că „profesorul este cel care stabilește metode constructive de dobândire a cunoștințelor, iar metodele trebuie axate, în principal, pe colaborare, acesta devenind mai degrabă animator și administrator de săli de clasă decât formator ex-catedra.”

Tabloul atitudinilor și comportamentelor specifice fenomenului creativ întâlnite la cadrele didactice se bazează pe un stil de muncă creativ în mare parte ce are la bază dăruire totală, dorința de a face lucrurile bine, capacitatea de concentrare a atenției pe perioade lungi de timp, implicit distributivitatea atenției, capacitatea de a abandona ideile neproductive, tenacitate, dorința de a munci, de a descoperi și a educa valorile cu perseverență, depășirea tiparelor învechite în educație (inclusiv al formalității spațiului destinat învățării – clasa) și nu în ultimul rând desăvârșirea profesională prin etică, conținuturi științifice noi, moderne, practică reflexivă, formare continuă, disciplină riguroasă și organizare personală.

Arthur Koestler spune despre creativitate că este „un proces de învățare aparte la care elevul și profesorul sunt una și aceeași persoană.” Iar Norman Podhoretz crede despre creativitate că „reprezintă miraculoasa întâlnire dintre energia neînhibată a copilului cu ceea ce pare a fi opusul și dușmanul ei, simțul ordinii impus de disciplinată inteligență a adultului.”

Bibliografie: M.Roco, Creativitate și inteligență emoțională, Editura Polirom, Iași, 2004

Roibu Maria – Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne, Colecția NewSchool, București, 2008.

Panțeru Elena

e-mail- elenapanteru@yahoo.com

Șc. Gim. „Mircea cel Bătrân”, Curtea de Argeș

Jocul didactic, factor esențial în abordarea interdisciplinară la clasa pregătitoare

Rezumat: *Jocul didactic, cea mai sigură cale de acces spre sufletul copilului, spre minunata lui lume de gânduri și vise. Pentru copil, aproape orice activitate este joc. Jocul este, deci, „un impuls irezistibil, prin care copilul își modelează propria-i statuie (Jean Chateau - Copilul și jocul).*

Cuvinte cheie: *metodă, interdisciplinaritate, joc, relaționare.*

În vederea pregătirii copiilor pentru a face față cu succes provocărilor lumii contemporane, școala trebuie să pună accentul pe formarea de competențe, atitudini transversale și transferabile.

Interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii (G. Văideanu, 1988). Este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, între „sertarele” disciplinare.

Ideea de bază a interdisciplinarității constă în faptul că, pe de o parte, aparatele conceptual și metodologic ale mai multor discipline sunt utilizate în interconexiune, pentru a examina o temă sau o problemă, dar mai ales, pentru a dezvolta competențe integrate, transversale, cheie și interdisciplinare.

Activitățile interdisciplinare au pronunțate valențe formative. Ele contribuie la dezvoltarea intelectuală, socială, emoțională, fizică și estetică a copilului, cultivă încrederea în forțele proprii și spiritul de competiție. Între aceste activități, un loc aparte îl ocupă jocul didactic, cea mai sigură cale de acces spre sufletul copilului, spre minunata lui lume de gânduri și vise. Pentru copil, aproape orice activitate este joc.

Jocul este, deci, „un impuls irezistibil, prin care copilul își modelează propria-i statuie (Jean Chateau - Copilul și jocul).

Jocul didactic interdisciplinar este o activitate în care se îmbină sarcini didactice din domenii de cunoaștere diverse, într-o structură unitară, axată pe învățare. El imprimă activității didactice cu caracter dinamic și atrăgător, induce o stare de bucurie și de destindere care previne monotonia și oboseala și fortifică energiile intelectuale și fizice ale elevilor. Jocurile didactice care mi-au permis o reușită abordare interdisciplinară și pe care le-am folosit la clasă cu succes fac parte din categoria metodelor active de predare-învățare și sunt jocuri de rol, jocuri de socializare și cunoaștere. Ele se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, iar prin practicarea lor, elevii devin actori ai vieții sociale pentru care se pregătesc.

Jocul de rol evidențiază modul corect sau incorect de comportare în anumite situații și reprezintă o metodă eficientă de formare rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor. Pe lângă obiectivele cognitive specifice unor activități, acest tip de joc contribuie la realizarea unor obiective atitudinal-valorice.

De asemenea, jocul de rol oferă oportunități pentru validarea unor comportamente sau pentru sancționarea altora și pentru exersarea lucrului în echipă și a colaborării.

Punând elevii să relaționeze între ei, jocul de socializare îi activează din punct de vedere cognitiv, afectiv și motric-emoțional, iar interacțiunile dintre participanți dezvoltă autocontrolul eficient al conduitelor, comportamentelor și achizițiilor.

În acest sens voi exemplifica prin descrierea jocului „Ghemul magic”, menționând că, încă de la primul contact cu acest joc, copiii au fost fermecați de rețeaua magnifică, de prietenie care se formează. Metodă - conversația; participanți - elevii clasei pregătitoare și doamna învățătoare; locul desfășurării - pe covorul din clasă; materiale - un ghem de lână; inițiator - învățătorul până la familiarizarea copiilor cu regulile jocului, după care se poate ceda inițiativa unui elev. Desfășurare: învățătorul are în mână un ghem de lână colorată pe care îl va oferi/arunca unui copil spunându-i de ce l-a ales pe el, evidențiindu-i o calitate „te-am ales pe tine pentru că îți ajuți mereu colegii care nu știu desena!”. În continuare ghemul va merge de la un copil la altul cu mențiunea ca elevul care-și alege colegul să-i spună și motivul pentru care a făcut această alegere. La finalul jocului cu toții vor constata că se va forma o adevărată rețea a prieteniei, iar legăturile dintre cei care au format-o sunt foarte puternice.

Un alt joc de energizare și amuzament este „Mima de poveste”: metodă - improvizația, jocul de rol; participanți - elevii clasei pregătitoare și doamna învățătoare; inițiator – învățătorul.

Desfășurare: inițiatorul alege un personaj dintr-o poveste cunoscută și comunică pe rând copiilor personajul ales cerându-le să mimeze acțiuni specifice acestuia. Copiii trebuie să recunoască personajul. Se pot scoate în evidență anumite însușiri ale personajelor care pot fi susținute prin desene semnificative și se pot intona cântece prin care se redă acțiunea poveștii sau caracterizarea personajului respectiv.

Fiind prezentate ca niște jocuri de învățare, de cooperare, distractive, nu de concentrare, metodele interactive învață copiii să rezolve problemele cu care se confruntă, să ia decizii în grup și să aplaneze conflictele.

Jocul interdisciplinar contribuie la valorificarea prin metode noi a cunoștințelor, dezvoltarea comunicării orale și îndeplinirea visului copilului de „a fi adult”.

Bibliografie:

1. Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici, Program de formare continuă de tip “blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar, suport de curs, 2013.

Panțeru Elena

Mail- elenapanteru@yahoo.com

Șc. Gim. „Mircea cel Bătrân”, Curtea de Argeș

Personalitatea învățătorului se transmite elevului pe care îl educă

Rezumat: *Unul din factorii care contribuie la angajarea copilului în activitatea de învățare, este exemplul pe care-l poate deprinde din însăși viața și comportamentul dascălului său. Corectitudinea, punctualitatea, dragostea pentru copii, empatia, tactul pedagogic, pasiunea pentru profesie, controlul asupra stăpânirii de sine, tonul folosit în dialogul cu copiii sunt calități care îi asigură învățătorului eficiența muncii la clasă.*

Cuvinte cheie: dascăl, model, competență, eficiență, relație, elev.

Copiii, la vârsta școlară mică, preiau de la adulții din jurul lor, cu care își petrec timpul, comportamente, trăsături de personalitate pe care le imită, opinii și chiar expresii.

În afara de părinți, învățătorul este cel cu care copilul își petrece o bună parte din timp. Drept urmare, copilul va copia multe trăsături comportamentale ale celui care, mai întâi, la intrarea în școală, îi apare ca un adult străin, iar mai târziu poate fi cel mai bun prieten, datorită iscusinței și priceperii dascălului de a-l atrage pe copil, de a-l convinge că „școala nu e doar o corvoadă căreia trebuie să i se supună obligatoriu, ci locul unde își poate forma prieteni, își poate forma importante abilități și competențe, locul în care i se transmit un sistem de valori, un cod de etică și comportament de care el are nevoie pentru a se maturiza frumos.

Pentru a îndeplini în mod satisfăcător aceste nevoi, învățătorul trebuie să îndeplinească anumite „atribute” pentru că el reprezintă modelul pentru copil. În ochii copilului, învățătorul este cel mai drept dintre oameni, cel mai priceput, știe să răspundă la toate întrebările. Nu de puține ori, când copilul este ajutat de părinți la temă, aceștia doresc să-l corecteze sau să-i explice în felul său, însă copilul rezistă oricărei convingeri pentru că „...a zis Doamna să facem așa!”

În relația învățător - elev, importantă este și va rămâne prestația învățătorului și autoritatea sa.

Unul din principalii factori care contribuie la angajarea copilului în activitatea de învățare este exemplul pe care-l poate deprinde din însăși viața și comportamentul dascălului său.

Contactul cu elevii este pretutindeni: în școală, în afara ei, în activitățile extracurriculare. De aceea, el trebuie să fie consecvent în comportamentul său, să manifeste concordanță între principiile afirmate și comportament.

Corectitudinea, punctualitatea dascălului rezidă în corectitudinea și punctualitatea elevului. Dacă învățătorul întârzie la oră sau timpul unei ore nu este valorificat, el mai având și alte preocupări în afara lecției, atunci elevul va înțelege că se poate face și altceva decât datoria.

Dragostea pentru copii, capacitatea de empatie, tactul pedagogic, pasiunea pentru profesie, controlul asupra stăpânirii de sine, tonul folosit în dialogul cu copiii sunt calități care îi asigură învățătorului eficiența muncii la clasă, așa cum și Emilia Plugaru îl zugrăvea în versurile sale:

„ Un profesor e un artist

Ce modelează caractere.

El zi de zi și an de an,

Găsește forță și putere

Ca să cioplească în lut viu

Cu vorba-i blândă și sfătoasă

Lucrarea lui e cea mai bună,

Cea mai de preț, cea mai frumoasă.” (Emilia Plugaru – Un profesor)

Mediul ambiant pe care-l conferă învățătorul, trebuie să fie cald, plăcut, așa încât fiecare dintre copii să se simtă ca într-o mare familie în care învățătorul este „al doilea părinte”. Nu de puține ori, prin apropierea afectivă pe care învățătorul o manifestă față de copil, reușește să-i câștige încrederea, ajungând astfel prin cele mai ascunse gânduri sau cotloane ale sufletului unui copil. În acest fel el știe să interpreteze primele semne de neliniște pe care le manifestă copilul, observă imediat scăderea capacității de concentrare și a randamentului școlar, sesizează lipsa de încredere și îl ajută să depășească aceste momente prin conversații liniștitoare, pline de optimism, prin laude și recompense prin calificative pentru progresul făcut, comparând o lucrare de astăzi cu cea anterioară, dar niciodată în detrimentul celorlalți.

În concluzie, așa cum Mihail Sadoveanu, în opera sa, își aducea aminte cu drag și recunoștință de cel care a semănat în adâncul sufletului său „semințe bune ce au înflorit bogat mai târziu”- Domnul Trandafir, așa și copiii, deveniți adulți, să trăiască cu plăcere nostalgia amintirilor primilor ani de școală pentru că învățătorul este poate singurul dascăl din care un suflet de copil își face o icoană.

Bibliografie:

Înv. Primar Ed. Discipol - 2001

Înv. Primar Ed. Miniped - 2006

VOAIDEȘ MINODORA

TELEFON:0751272214

E-mail: minodoravoaides@yahoo.com

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1 BICAZ CHEI, NEAMȚ

JOCUL DIDACTIC ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV DIN GRĂDINIȚĂ

Rezumat: *Jocul didactic oferă preșcolărilor numeroase și variate ocazii de depășire a stadiului de concret și face mai ușoară și plăcută "urcarea" către general și abstract. În timpul jocului se stabilesc relații între copii, urmărindu-se instaurarea unui climat favorabil lucrării fructuoase între copii în vederea rezolvării cu succes a sarcinilor de joc, crearea unei tonalități afective pozitive de înțelegere și exigență în respectarea regulilor și stimularea dorinței copiilor de a-și aduce propria contribuție la reușita jocului.*

Cuvinte cheie: *joc, joc didactic, competitivitate, creativitate, reguli de joc, întrecerea, spiritul de echipă.*

Jocul didactic – „un ansamblu de acțiuni și activități care, pe baza buneii dispoziții și a deconectării, realizează obiective ale educației intelectuale, morale, fizice, etc. (Păduraru V. și colaboratorii 1999);

Jocul didactic este o activitate de învățare dirijată, dar și o metodă didactică. Jocul didactic îmbină elementul instructiv-educativ cu cel distractiv. În jocul didactic sunt implicate ca procese psihice: gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, comparația, generalizarea), memoria, atenția și spiritul de observație, voința, imaginația, limbajul.

Jocul didactic este jocul prin care se realizează obiective și sarcini de învățare, folosind un conținut accesibil, modalități atractive și recreative de organizare și desfășurare, precum și materiale didactice interesante.

Prin specificul său, jocul didactic îmbină funcții și sarcini de învățare cu forma plăcută și atractivă a jocului, cultivând interesul pentru studiu. Jocul didactic contribuie la realizarea sarcinilor formative ale procesului de învățământ, în cadrul jocului copilul fiind solicitat pe toate planurile psihicului său: cognitiv, afectiv și volițional.

Importanța jocului didactic constă în faptul că el facilitează pregătirea copiilor preșcolari pentru introducerea lor în activitatea de învățare. În cadrul jocului didactic, copilul învață să observe, să compare, să susțină un dialog ș.a.

Jocurile didactice solicită intelectul copiilor pentru a rezolva unele sarcini în mod individual. Astfel, unele jocuri le cer să deosebească obiectele mari de cele mici, pe cele lungi de cele scurte, să compare lucrurile după diferite criterii (ce se potrivește), să facă clasificări ale obiectelor după anotimp, sau ale animalelor după modul și locul unde trăiesc. Ei fac unele generalizări folosindu-se după loto-urile cu animale, cu fructe.

Jocul didactic contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, la concentrarea atenției și la formarea unor deprinderi de muncă intelectuală independentă.

Influențele pe care le exercită jocul didactic asupra sarcinilor învățării se pot rezuma astfel:

- prin caracterul său distractiv, jocul didactic orientează activitatea de învățare într-o manieră plăcută, atractivă; aceasta antrenează copiii la o activitate susținută căreia îi acordă caracter de seriozitate, diminuând rigiditatea activității de învățare, cultivând curajul și încrederea în forțele proprii;
- prin conținutul, sarcinile și mai ales modul de rezolvare a acțiunii, ca și prin regulile jocului didactic se adaugă la copii conștiința disciplinei;
- prin transpunerea copiilor în lumea jocului, cu ajutorul elementelor de joc
- prin independența acordată în organizarea și desfășurarea jocului se dezvoltă unele elemente ale gândirii și imaginației creatoare;

Vorbind despre jocurile didactice, Ursula Schiopu (1995, pag. 46) preciza că ele "educă atenția, capacitățile fizice intelectuale, perseverența, promptitudinea, spiritul de echipă, de ordine, dârzenie, modulează dimensiunile etice ale conduitei".

Termenul „didactic” asociat jocului accentuează componenta instructivă a activității și evidențiază că acesta este organizat în vederea obținerii unor finalități de natură informativă și formativă specifice procesului de învățământ. Jocul didactic prezintă ca notă definitorie îmbinarea armonioasă a elementului instructiv cu elementul distractiv, asigurând o unitate deplină între sarcina didactică și acțiunea de joc. Această îmbinare a elementului instructiv-educativ cu cel distractiv face ca, pe parcursul desfășurării sale, copiii să trăiască stări afective complexe care declanșează, stimulează, intensifică participarea la activitate, cresc eficiența acesteia și contribuie la dezvoltarea diferitelor componente ale personalității celor antrenați în joc.

Jocul didactic, încadrându-se în categoria jocurilor cu reguli, este definit prin obligativitatea respectării regulilor care precizează căile ce trebuie urmate de copii în desfășurarea acțiunii ludice.

Jocurile didactice pot contribui la realizarea unor obiective educaționale variate și complexe. Acestea pot viza dezvoltarea fizică a copilului în cazul jocurilor motrice, sportive, sau dezvoltarea unor subsisteme ale vieții psihice (procesele psihice senzoriale, intelectuale, volitive, trăsături de personalitate, ș.a.). De asemenea jocurile didactice pot contribui la rezolvarea unor sarcini specifice educației morale, estetice.

Prin jocul didactic se precizează, se consolidează, se sintetizează, se evoluează și se îmbogățesc cunoștințele copiilor, acestea sunt valorificate în contexte noi, inedite. Spre deosebire de alte tipuri de jocuri, jocul didactic are o structură aparte. Elementele componente ale acestuia sunt:

- scopul jocului
- conținutul jocului
- sarcina didactică
- regulile jocului
- elementele de joc

Scopul jocului – reprezintă o finalitate generală spre care tinde jocul respectiv și se formulează pe baza obiectivelor de referință din programa activităților instructiv-educative. Scopurile jocului didactic pot fi diverse: consolidarea unor cunoștințe teoretice sau deprinderi, dezvoltarea capacității de exprimare, de orientare în spațiu și timp, de discriminare a formelor, mărimilor, culorilor, de relaționare cu cei din jur, formarea unor trăsături morale, etc.

Conținutul jocului – include totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cu care copiii operează în joc. Acestea au fost însușite în activitățile anterioare. Conținutul poate fi extrem de divers: cunoștințe despre plante, animale, anotimpuri, viața și activitatea oamenilor, cunoștințe matematice, istorice, geografice, conținutul unor basme, povești, ș.a.

Conținutul jocului trebuie să fie bine dozat, în funcție de particularitățile de vârstă ale copiilor, să fie accesibil și atractiv.

Sarcina didactică indică ce anume trebuie să realizeze efectiv copiii pe parcursul jocului pentru a realiza scopul propus. Se recomandă ca sarcina didactică să fie formulată sub forma unui obiectiv operațional, ajutându-l pe copil să conștientizeze ce anume operații trebuie să efectueze. De asemenea se recomandă ca sarcina didactică să nu solicite doar sau în primul rând, procese numerice, ci să implice în rezolvarea sa și gândirea (operațiile acesteia), imaginația, creativitatea copiilor. Sarcina didactică trebuie să fie în concordanță cu nivelul de dezvoltare al copilului, accesibilă și, în același timp, să fie atractivă.

Regulile jocului concretizează sarcina didactică și realizează legătura dintre aceasta și acțiunea jocului. Precizează care sunt căile pe care trebuie să le urmeze copiii în desfășurarea acțiunii ludice pentru realizarea sarcinii didactice.

Sunt prestabilite și obligatorii pentru toți participanții la joc și reglementează conduita și acțiunile acestora în funcție de structura particulară a jocului didactic. Regulile jocului prezintă o mare varietate:

- indică acțiunile de joc;
- precizează ordinea, succesiunea acestora;
- reglementează acțiunile dintre copii;
- stimulează sau inhibă anumite manifestări comportamentale.

Cu cât regulile sunt mai precise și mai bine însușite, cu atât sarcinile didactice ușor de realizat, iar jocul este mai interesant și mai distractiv. Regulile trebuie să fie simple, ușor de reținut prin formulare și posibil de respectat de către toți copiii, accesibile.

Elementele de joc – includ căile, mijloacele folosite pentru a da o coloratură plăcută, atractivă, distractivă activității desfășurate. Conceperea lor depinde în mare măsură de ingeniozitatea cadrului didactic. Literatura de specialitate oferă o serie de sugestii în acest sens: folosirea unor elemente surpriză, de așteptare, întrecere individuală sau pe echipe, mișcarea, ghicirea, recompensarea rezultatelor bune, penalizarea greșelilor comise, ș.a.

Sarcina cadrului didactic este de a găsi pentru fiecare joc, elemente de joc cât mai variate, deosebite de cele folosite în activitățile anterioare, în caz contrar existând riscul ca acestea să nu mai prezinte atractivitate pentru copii, esența jocului fiind, în acest caz, compromisă.

Reușita unui joc didactic depinde și de *materialele didactice* utilizate în joc. Acestea trebuie să fie adecvate conținutului, variate și atractive, ușor de manevrat și să provină din mediul apropiat, familiar copiilor (planșe, jetoane, jucării, figuri geometrice, etc).

Atractivitatea și eficiența jocului depind de ingeniozitatea educatoarei de a îmbina o sarcină educativă acceptabilă de către copii, nici prea grea, nici prea ușoară, cu un joc simbolic sau cu reguli atrăgătoare. Elementele de joc artificiale, nestimulative, îngreunează învățarea și plictisesc pe copii. Plăcerea cu care participă copiii la joc este singura justificare a recurgerii la jocul didactic.

Bibliografie:

- **Drăgan I.**,(1998) – “Jocul – principala modalitate de învățare la preșcolari”, Revista Învățământul Preșcolar Nr. 1-2;
- **Popa F.**,(2007) – “Jocul didactic cu conținut matematic în educarea intelectuală a preșcolarului”, Revista Învățământului Preșcolar Nr. 1;
- **Șchiopu U., Verzea E.**, (1995), - “Psihologia vârștelor”, Editura Didactică și Pedagogică, București

SARIVAN ANAMARIA NICOLETA

e-mail: anamarianicoleta.sarivan@gmail.com

Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditivă Buzău

Rolul educației în formarea personalității

Rezumat: Rolul educației este de a forma ființa socială, de a-l socializa pe copil. Școala contemporană este centrată pe elev. În procesul instructiv-educativ, nu se urmărește doar atingerea unor obiective, ci și dezvoltarea personalității elevului. Etimologic, educație (lat. educo, -are) înseamnă "a crește", "a instrui", "a forma", "a scoate din", "a aduce". Despre rolul educației și ponderea ei în dezvoltarea psihică a omului s-au formulat, în cursul vremii, diverse concepții și teorii. Parteneriatele școală-familie produc o diversitate de rezultate în toate planurile. Școala îi educă pe elevi. În fapt, ea continuă opera începută în familie.

Cuvinte cheie: educație, elev, școală, familie, personalitate, formare.

Rolul educației este de a forma ființa socială, de a-l socializa pe copil. În realitate, educația are un caracter pluridimensional și o definiție adecvată trebuie să ia în considerare în egală măsură ambele dimensiuni, astfel încât să poată orienta acțiunea educativă pentru a răspunde atât nevoilor individului, cât și celor ale societății pentru care îl formăm.

Încercând o astfel de definiție, putem spune ca educația este ansamblul de acțiuni și de influențe menite să permită ființei umane să-și dezvolte capacitățile fizice și intelectuale, dar și sentimentele și atitudinile morale și estetice, în scopul responsabilizării și integrării sociale optime ca cetățean. Școala contemporană este centrată pe elev.

În procesul instructiv-educativ, nu se urmărește doar atingerea unor obiective, ci și dezvoltarea personalității elevului.

Etimologic, educație (lat. educo, -are) înseamnă "a crește", "a instrui", "a forma", "a scoate din", "a aduce" etc. Despre rolul educației și ponderea ei în dezvoltarea psihică a omului s-au formulat, în curgerea vremii, diverse concepții și teorii.

Pedagogia abordează problema personalității sub aspectul dezvoltării și al educației, cu scopul de a identifica, pe această bază, cele mai eficiente căi, metode, mijloace și procedee de orientare și formare a personalității.

Din ce în ce mai multe probleme sociale intră în școală, ceea ce face ca școala să nu mai poată sta departe de comunitatea din care face parte. Pentru mulți ani, o echipă de cercetători condusă de J. Epstein a inițiat studii pentru a identifica premisele și modalitățile pe care trebuie să le aibă în vedere școlile pentru a dezvolta și implementa programe de parteneriat largi. Din această muncă au rezultat șase tipuri fundamentale de implicare, fiecare putând fi operaționalizat prin sute de practici la nivelul școlilor: calitatea de părinte (parenting), comunicarea între casă și școală, voluntariatul, învățarea acasă, luarea deciziilor, colaborarea cu comunitatea. Comunitatea oferă o largă varietate de resurse importante de care școlile și familiile se pot folosi mai ușor pentru binele copiilor. De asemenea, participarea comunității la luarea de decizii poate îmbrăca următoarele forme: stabilirea priorităților, planificarea și executarea programelor, participarea la împărțirea beneficiilor din cadrul instituției, participarea la monitorizarea și evaluarea proiectelor.

Referitor la implicarea părinților în sfera educației formale, cercetările recente confirmă existența unor conexiuni pozitive între implicarea familiei și succesul școlar al elevilor, dar se cunoaște încă destul de puțin despre care practici, pentru cine și de ce se întâmplă asta. Altfel spus, parteneriatele școală-familie produc o diversitate de rezultate în toate planurile. Părinții care se implică în activitatea școlară experimentează ocazii variate de a contribui la educația copiilor și devin ei înșiși motivați să-și continue educația. Participarea lor în cadrul activităților educaționale din școală este un prilej pentru adulți de a-și împărtăși abilitățile și interesele, ceea ce contribuie la crearea unei relații pozitive cu propriii copii și cu școala, precum și la dezvoltarea conștiinței proprii valori și a încrederii în sine, iar pe de altă parte implicarea alături de ceilalți părinți din comunitate creează oportunități și rețele de implicare sporite, sedimentează relațiile sociale și poate crește sentimentul de control asupra mediului de viață. Școlile pot beneficia de suportul moral, informațional și economic al familiilor și comunității. S-a demonstrat că în școlile unde există și se implică comunitatea, ea devine o bogată sursă de materie primă care poate fi folosită pentru a face procesul de predare-învățare mai legat de realitate și mai profund. De asemenea, comunitățile oferă mediul și contextul care poate întări valorile, cultura și învățarea în școală. Când aceste prime două instituții (familia și școala) formează o echipă, școala devine o adevărată forță în societate, prin promovarea unei dezvoltări integrale și continue a copiilor. Pentru a se ajunge la aceasta, școlile "trebuie să devină mai sensibile, responsabile, centrate pe copil și să se afle în strânsă legătură cu comunitatea și familia".

Școala, ca instituție specifică, destinată formării tinerelor generații, își justifică existența și rolul prin procesele pe care le conduce și al căror rezultat – omul format ca personalitate – devine factorul primordial al progresului social.

Educația, ca noțiune specifică domeniului pedagogiei, a fost definită în termeni diferiți, în îndelungata istorie a gândirii pedagogice, întotdeauna însă asociată noțiunii de om. Definită, în ultima vreme, fie din perspectivă sociometrică, fie din perspectivă antropocentrică (I. Nicola, p. 18) educația ca noțiune, păstrează anumite note care îi dezvăluie conținutul:

- esența socială a procesului;
- caracterul conștient al acțiunii;
- caracterul sistematic, progresiv și organizat;
- existența obiectului – elev/grupă – asupra căruia se exercită influența;
- subordonarea unor finalități conștient proiectate.

Esența socială a procesului de educație rezultă din specificul celor două entități implicate: educatorul și educatul. Atât educatorul, cât și educatul sunt existențe sociale. Educatorul, ca factor ascendent, este format într-atât încât este capabil să-l formeze pe cel supus procesului, în scopul de a-l integra în societate, în acord cu cerințele acesteia, dar și ca personalitate independentă, creatoare, satisfăcut la înălțimea aspirațiilor, a vocației sale.

Educația realizată prin intermediul școlii îl transformă pe elev din obiect în subiect al acesteia. Odată cu formarea conștiinței de sine, feedback-urile sistematice determină atitudinea de cooperare a elevului cu educatorul său.

Școala îi educă pe elevi. În fapt, ea continuă opera începută în familie. Ideea că învățământul primar este "prima treaptă" de școlaritate este de mult depășită. Copilul pe care îl preia școala, vine deja cu o "zestre", pe lângă cea biologică, cu una culturală, cu o sumă de comportamente mai mult sau mai puțin elaborate. „Individul are un statut actual, dar și numeroase altele latente.” (R. Linton, p.19).

În primii doi-trei ani de școală, învățătorul mai mult corectează, remodelează, concomitent cu realizarea programului său prestabilit. Rezultatele școlare ale elevilor din clasele primare, dar și din următoarele trepte de școlaritate vor depinde în măsura hotărâtoare de educația copiilor din primii ani de viață și, în bună măsură, de educarea/reeducarea părinților. „Punctul de pornire îl constituie efectele mediului familial.” (B.S.Bloom, p.103).

Educația intelectuală ocupă un loc central în formarea integrală a personalității elevului. Obiectivele educației intelectuale se realizează prin procesul de învățământ, activitățile didactice opționale și în afara clasei (cercuri de elevi, concursuri școlare, olimpiade), mass-media și practica productivă din instituții.

Educația religioasă este o componentă a formării spirituale a omului, cu rezonanțe în plan intelectual, afectiv și acțional. Aceasta se realizează diferențiat, în funcție de particularitățile psihologice, de vârstă și individuale ale elevilor.

Educația estetică este o componentă a educației integrale și armonioase cu ajutorul căreia realizăm formarea personalității prin frumosul existent în natură, artă și societate, pentru a deveni consumator și creator de frumos. Educația estetică a elevilor trebuie să înceapă cu sensibilizarea acestora față de frumos, cu formarea simțului și a gustului estetic. Cultura estetică lărgeste sfera culturii generale și, deschizând orizonturi noi, înaripăză gândirea și imaginația creatoare, contribuind la formarea idealului estetic.

Educația moral-civică a elevilor este o dimensiune importantă a personalității omului societății democratice, întrucât progresul economic și spiritual depinde de gradul de angajare al fiecăruia în efortul comun de creștere a calității vieții. Morala cuprinde valorile, principiile, normele și

regulile determinate de cerințele societății pentru a reglementa relațiile comportamentale dintre oameni. Umanizarea copilului și personalitatea sa sunt hotărâte de condițiile de mediu socio-cultural, iar din cadrul acestuia educația are rolul determinant. Copilul devine om social prin educație, cu ajutorul căreia își însușește limbajul social, cultura generală și comportamentul moral-cetățenesc, își formează concepția despre lume, își dezvoltă potențialul creator și se pregătește pentru integrarea socio-profesională.

Educația permanentă reprezintă un principiu organizatoric și filozofic care presupune că educația este un continuum existențial ce poate avea la bază un sistem complex de mijloace care trebuie să răspundă nevoilor și aspirațiilor de ordin educațional și cultural ale fiecărui individ. În contextul dinamicii și complexității actuale, educația permanentă reprezintă unul dintre răspunsurile fundamentale la provocările societății contemporane. Condițiile care au impus acest principiu în practica educațională sunt: evoluția științifică și tehnologică care a dus la explozia cunoașterii concomitent cu fenomenul de perisabilitate rapidă a cunoștințelor; noile mutații din viața economică, socială, politică și culturală care au dus la schimbarea statutului economico-social al oamenilor, ceea ce presupune eforturi permanente de adaptare la schimbări și de integrare socială; schimbările petrecute în structura demografică care indică o creștere a numărului oamenilor în vârstă comparativ cu ponderea pe care o dețin tinerii.

Principiile definitorii pentru educația permanente sunt:

- Educația nu se termină odată cu finalizarea studiilor ci acoperă întreaga existență a individului;
- Educația nu înseamnă exclusiv educația adulților, ea unifică toate componentele și etapele educației: educația preșcolară, educația primară, educația secundară, educația liceală, educația universitară, educația postuniversitară;
- Educația include modalitățile formale dar și pe cele nonformale: învățarea planificată, învățarea accidentală (spontană);

Principalele funcții ale educației permanente: integrare și adaptare reciprocă a individului și a societății. Scopul final al educației este să sporească calitatea vieții. Încercând să înlăture confuziile multiple referitoare la înțelegerea conceptului de educație permanentă, Emil Păun subliniază: „educația permanentă nu este nici un sistem, nici un domeniu educativ, ea este principiul pe care se bazează organizarea globală a sistemului educațional. [...] Dificultățile punerii în practică a ideii educației permanente provin mai ales din profunzimea și radicalitatea transformărilor pe care le impune. Educația permanentă este un adevărat proiect educativ, care are un caracter prospectiv și vehiculează un sistem de valori.”

Din punctul meu de vedere, cadrele didactice ar trebui să știe cum să valorifice diversele experiențe de învățare ale elevilor, provenite din educația nonformală sau informală și să găsească căi, metode de a-și valorifica propriile experiențe de învățare din afara învățării formale, pentru a dinamiza și a eficientiza procesele didactice pe care le construiesc. Deoarece elevii se simt valorizați, capătă încredere în ei, învață să comunice cu ceilalți, au șansa de a învăța în mod autentic și profund, din mai multe perspective despre o temă, de a interioriza diverse experiențe de învățare și de a-și clarifica propriile valori și atitudini față de cunoaștere, interiorizează un continuum între ceea ce învață la școală și ceea ce învață în alte contexte, nonformale sau informale.

Profesorii ar trebui să împărtășească experiențe de învățare proprii, din care să rezulte o anumită atitudine față de cunoaștere și un stil de lucru intelectual, să creeze un climat stimulant pentru elevi, satisfacția de a-și folosi întregul potențial cognitiv și metacognitiv în procesul didactic.

Bibliografie:

- C. Cucos, Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002;
- Clasicii pedagogiei universale și gândirea pedagogică românească, București, 1996;
- Crețu, Elvira, "Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar", Ed. Aramis, București, 1999.
- E. Planchard, Pedagogia școlară contemporană, Editura Didactica și Pedagogică, București, 1992;
- Nicola, Ioan – Fărcaș, Dominica, "Pedagogie generală", Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Sorin Cristea, Dictionar de termeni pedagogici, Editura Didactica și Pedagogica, București, 1998;
- St. Barsanescu, Dictionar de pedagogie contemporană, Editura Enciclopedica Romana, București, 1962.
- Stoica, Marin, "Pedagogie și psihologie", Ed. Gheorghe Lazăr, 2002.

Agapie Nicoleta

e-mail: agapie_nicoleta_gsia@yahoo.com

Liceul Tehnologic de Industrie Alimentară, Fetești

CAPITAL FILLES LA LICEUL TEHOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ DIN FETEȘTI

Rezumat: „Capital Filles” înființată în Franța a ales România ca a doua etapă europeană a proiectului. Obiectivele asociației vizează introducerea tinerelor fete provenite din medii sociale modeste în lumea companiilor franceze prezente în România, prezentarea sectoarelor de activitate și a meseriilor de viitor specifice acestora. Începând cu anul școlar 2015-2016 programul "Capital Filles" a început să se deruleze și în județul Ialomița, prin participarea Liceului Tehnologic de Industrie Alimentară, Fetești. Programul a continuat să se deruleze și în următorii ani școlari prin : forumuri anuale, ateliere colective, tutorat individual, vizite la sediul companiilor.

Cuvinte cheie: Capital Filles; tutorat individual; Succes la feminin”.

După ce a fost înființată în Franța, în 2011, la inițiativa Orange, "Capital Filles" a ales România ca a doua etapă europeană a proiectului. Obiectivele asociației vizează introducerea tinerelor fete provenite din medii sociale modeste în lumea companiilor franceze prezente în România, prezentarea sectoarelor de activitate și a meseriilor de viitor specifice acestora, mai ales a celor tehnice și industriale care merită să fie "feminizate".

Obiectivele programului sunt următoarele:

- Favorizarea apropierii dintre lumea educației și lumea afacerilor pentru un mai bun schimb de informații și cunoaștere reciprocă;
- Favorizarea accesului tinerelor cu proveniență economico-socială modestă la sectoarele de activitate și meseriile viitorului;
- Susținerea tinerelor în opțiunea de formare profesională care vizează, în special, mixitatea profesională privind meseriile tehnice și industriale, considerate tradițional masculine, în concordanță cu perspectivele de angajare.

„Capital filles” este un proiect derulat în parteneriat cu Ministerul Educației Naționale, ”Capital Filles în România”, Ambasada Franței și Institutul Cultural Francez și urmărește reușita în carieră a adolescentelor provenite din familii modeste.

Se adresează exclusiv elevelor de liceu provenind din medii modeste, care, după examenul de Bacalaureat, optează frecvent pentru locuri de muncă necalificate din cauza lipsei mijloacelor financiare necesare pentru continuarea studiilor, dar și din cauza lipsei informațiilor despre meseriile de perspectivă disponibile în orașul lor, cât și a sfaturilor cu privire la orientarea post-bacalaureat și calificările necesare.

În anul școlar 2015-2016 programul ”Capital Filles” a început să se deruleze și în județul Ialomița, prin participarea Liceului Tehnologic de Industrie Alimentară, Fetești. Programul a continuat să se deruleze și în următorii ani școlari.

Activitățile au fost diversificate:

- forumuri anuale ”Capital Filles: Succes la feminin”;
- ateliere colective - testimonialele profesioniștilor, descoperirea industriilor și a meseriilor de perspectivă din regiune, discuții în vederea combaterii prejudecăților, sensibilizarea la diversitatea profesională;
- tutorat individual (mentor/ elevă) pentru elevele din clasa a XII-a, asigurat de angajatele voluntare din companiile partenere;
 - vizite la sediul companiilor, organizate atât pentru elevele beneficiare, cât și pentru profesorii acestora.

La forumul ”Capital Filles: Succes la feminin” organizat la Institutul Cultural Francez pe data de 14 mai 2018, elevele noastre Badea Ioana și Mocanu Angelica au adresat următoarele întrebări:

- Care este situația egalității de gen în Europa și ce măsuri ia Uniunea Europeană pentru a o promova?
- Ce îmi poate oferi Uniunea Europeană pentru a-mi urma studiile într-o țară a Uniunii Europene? Chiar și cu programul Erasmus și cu ajutorul financiar oferit în cadrul lui, de multe ori prea mic, cum pot găsi alternative financiare, de unde pot avea aceste informații (cum pot avea acces la ele)?
- Ce vă caracterizează drept un cetățean european?

Dintre activitățile desfășurate în acest an școlar 2018-2019:

- workshop-ul susținut de reprezentanții firmei EXPUR SA împreună cu alte 17 eleve de liceu și 3 cadre didactice: Agapie Nicoleta, Goga Georgeta, Bordeianu Jeni Mirela la Liceul Tehnologic de Industrie Alimentară, Fetești. S-a prezentat programul Capital Filles, meseriile din cadrul întreprinderii SC EXPUR SA (13 noiembrie 2018);
- program de tutorat individual pentru cele 13 eleve, care au completat formularul de înscriere în programul de tutorat individual. S-a format binomul elev-mentor cu reprezentanți de la SC EXPUR SA, BRD GROUPE SOCIETE GENERALE, PET STAR (30 ianuarie 2019);
- vizita la SC Expur SA pentru cele 13 eleve înscrise în programul de tutorat individual (15 februarie 2019).

Tutoratul individual (mentor/ elevă) pentru elevele din clasa a XI-a este de bun augur, sporind încrederea elevelor în potențialul lor și în viitorul lor profesional. Astfel, informațiile oferite pot duce la orientarea în carieră pentru elevele implicate în proiect.

ILIE RUXANDRA

e-mail: ruxandrailie78@yahoo.com

Liceul Tehnologic „Nicolae Bălcescu”, Alexandria

DISCURSUL ARGUMENTATIV – CONTUR TEORETIC ȘI SCENARIILE DIDACTICE

Rezumat: *Argumentarea este un mod de organizare a discursului unui locutor prin care își asumă un punct de vedere pe care îl susține rațional în scopul convingerii interlocutorului. Sunt folosiți o serie de conectori specifici în scopul argumentării. Competența de argumentare conferă putere celui care o deține. Pentru proba scrierii a examenului de bacalaureat elevii vor redacta texte de tip argumentativ pornind de la o temă dată. În acest scop, în școală se fac exerciții de analiză și de redactare a textelor argumentative. Am oferit un posibil exemplu de proiect didactic în vederea elaborării unei argumentări pe o temă dată.*

Cuvinte cheie: *argumentare, conectori, persuasiv, ipoteza, argument*

Argumentarea este un mod de organizare a discursului prin care un lector își asumă un punct de vedere și-l expune rațional pe baza argumentelor în scopul convingerii interlocutorului.

Argumentarea are o temă în jurul căreia se discută, un protagonist – subiectul care argumentează, care vrea să convingă un interlocutor despre validitatea propriei teze, un antagonist, real sau aparent, care trebuie convins; are un raționament pentru a convinge, format din cel puțin o opinie și unul sau mai multe argumente.

Textul argumentativ este unul subiectiv; se optează pentru persoana I (argumentatorul își asumă subiectivitatea judecării: ”consider că...”) sau pentru persoana a III-a (argumentatorul își maschează prezența în spatele unei neutralități exprimate prin afirmații generale de tipul: ”se consideră că...”). Implicarea receptorului în actul argumentativ este un alt aspect care trebuie luat în seamă; acesta se realizează printr-un discurs la persoana I, plural: ”să acceptăm”, ”să considerăm împreună că...”.

Există o serie de conectori care introduc teza și argumentele. Cei care introduc teza în debutul textului: ”părerea mea este că...”, ”voi arăta..”, ”în opinia mea”, ”se consideră că”, etc. sau în finalul textului, conectorii concluzivi: ”prin urmare”, ”așadar”, ”în consecință”, ”se poate conchide”. Structuri care introduc argumentele: ”pentru că”, ”având în vedere că”, ”de fapt”. Structuri care legitimează argumentul: ”se știe că”, ”așa cum a afirmat x”, ”știind că...”. Conectori care proiectează construcția argumentativă într-un timp al enunțării: ”mai întâi”, ”apoi”, ”după aceea”, ”în final”, ”încep /să începem”, ”să trecem la”, ”în primul rând”, ”în al doilea rând”. Conectori cu funcție recapitulativă: ”să ne amintim”, ”să revenim”, ”după cum spuneam”. Certitudinea argumentatorului se exprimă prin conectori specifici: ”cu siguranță”, ”fără

îndoială”, “e sigur/ e indubitabil că”, “în mod evident”, “întotdeauna”, “niciodată”. Ezitarea se exprimă prin conectori de tipul: “probabil”, “posibil”, “se pare”, “după toate aparențele”, “tind să”.

Formarea și cizelarea capacităților de receptare și producere a textelor argumentative este condiționată de proiectarea unui parcurs didactic gradual. Astfel, se poate începe cu receptarea unor texte argumentative, apoi cu producerea lor; se poate trece de la argumentări orale la argumentări scrise, de la recunoașterea textelor argumentative dintre alte tipuri de texte (narrative, descriptive, etc.) la analiza lor în vederea producerii de noi texte argumentative; se pot identifica discursurile subiective, construite la persoana I, discursurile ce aspiră la obiectivitate și care se realizează la persoana a III-a. Se pot realiza discuții menite să sublinieze rolul argumentației în existența umană și să-i marcheze diversitatea formelor de prezență. Astfel, elevii vor putea conștientiza ariile largi pe care le locuiește argumentația: discursul științific și literar, politic, cotidian, interior și exteriorizat, etc. și puterea pe care competența de argumentare o conferă celui care o deține.

Întrebări de analiză a unui text argumentativ: Care este raportul dintre text și argumentație? Acoperă doar o secțiune de text (secvență textuală) sau este ea structura textuală dominantă?

Este argumentația monologală sau dialogală, literară sau nonliterară? Este rezultatul unui proces de argumentare sau de contraargumentare?

Cine argumentează? Este el prezent în text? Cui se adresează? Este prezent în text?

Care sunt argumentele? De ce tip sunt ele? Cum sunt ordonate? Prin ce conectori sunt introduse? Cum sunt exprimate argumentele din punct de vedere lexical, sintactic și stilistic?

Care este rolul argumentației în text?

Aceste repere pot ghida activitățile de receptare și de producere de text la nivelul ultimelor clase de liceu. Grila poate fi simplificată prin reducerea numărului de întrebări; se poate realiza o simplă definiție a statutului argumentatorului și a receptorului, se pot elabora profiluri din ce în ce mai precise; se pot construi argumentații la persoana I sau la persoana a III-a; se pot completa continuu listele cu conectori specifici ai certitudinii, ai îndoielii, recapitulativi, de ierarhizare, etc.

Parcursul unor asemenea scenarii poate conduce, în ultima clasă de liceu, la construcția unor disertații: o categorie de texte ce presupune tratarea riguroasă a unui subiect în cadrul unui demers argumentativ ce include trei etape: teza, antiteza și sinteza, precedate de circumscrierea temei și urmate de o concluzie.

Întrebări de analiză a unui text argumentativ: Care este raportul dintre text și argumentație? Acoperă doar o secțiune de text (secvență textuală) sau este ea structura textuală dominantă?

Întrebări de analiză a unui text argumentativ: Care este raportul dintre text și argumentație? Acoperă doar o secțiune de text (secvență textuală) sau este ea structura textuală dominantă?

I. Captarea atenției: se poate realiza printr-un exercițiu-joc (completarea unui rebus):

1. Creatorul unei lucrări
2. Cu putere de convingere
3. Opus sensului propriu
4. Relație stabilită între emițător și receptor
5. Informație
6. Verb utilizat în susținerea unei argumentații (pers. I, sg.)
7. Ultima parte a unui text argumentativ
8. Prima parte

Discuțiile generate de rezolvarea rebusului au fost prilejuri pentru rememorare și completarea cunoștințelor.

II. Reactualizarea cunoștințelor: verificarea orală a reperelor teoretice privind argumentarea: definiție, caracteristici, conectori specifici, structură, etc.; verificarea calitativă a temei pentru acasă.

III. Enunțul temei: Vom analiza și vom elabora texte argumentative pornind de la modelele discutate. Vom învăța în mod organizat, nu intuitiv, cum se argumentează un punct de vedere atât pentru a face față unei discuții, dar și pentru rezolvarea subiectului al II-lea al probei scrise a examenului de bacalaureat.

IV. Dirijarea propriu-zisă a învățării:

Se împart fișe de lucru elevilor: Fișa de lucru nr. 1

“Viteza este utilă.

Elevii trebuie să poarte uniforma.

Lectura este necesară pentru formarea omului.

Părinții nu trebuie să ia decizii în locul copiilor.

Sportul este foarte important pentru sănătate.”

Elevii vor fi împărțiți în două grupe; prima grupă va aduce oral două argumente pro pentru fiecare enunț de mai sus; grupa a doua va aduce două argumente contra.

Fișa de lucru nr. 2

Conține texte argumentative; elevii trebuie să identifice teza, conectorii specifici.

V. Evaluare:

Se dă ca sarcină să se redacteze un text de tip argumentativ în favoarea constituirii la nivelul școlii a unei reviste școlare.

VI. Asigurarea retenției și a transferului: Elevii vor avea de redactat un text prin care să capteze interesul cititorilor pentru lectura unei cărți sau pentru vizionarea unui film care i-a fascinat. De asemenea, într-o cutie sunt bilețele cu diverse citate; elevii extrag bilețele, pot citi unele dintre ele cu voce tare; pentru acasă vor avea de redactat texte argumentative pornind de la citatele extrase din cutiuță.

Bibliografie: Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Iași, Editura Polirom, 1999

INOVAȚIE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Rezumat: Școala nu reprezintă doar actul strict de predare de la catedră, ci constituie mai degrabă o permanentă interacțiune cu toți factorii determinanți care ar trebui să militeze pentru un obiectiv comun, calitate în educație la nivel european. Problema sistemului de învățământ din România este aceea că nu este pregătită material pentru a pune accent pe latura sa pragmatică de care un absolvent de școală are nevoie în momentul intrării sale în circuitul social ca persoană capabilă să-și valorifice aptitudinile și competențele profesionale.

Cuvinte cheie: educație, calitate, inovare, tehnologie, adaptare.

În ultimii ani au existat diferite schimbări în sistemul de învățământ din România. Acest aspect a determinat și o modificare a percepției cadrelor didactice asupra modului în care înțeleg să-și exercite profesia, mai ales că, în noile condiții se impune o legătură tot mai profundă între școală și societate. Cadrele didactice pot descoperi ceea ce este necesar să schimbe în modul de a-și exercita profesia doar prin contact permanent cu elevii, ceilalți colegi, directorul unității de învățământ unde își desfășoară activitatea, cu inspectorii școlari de specialitate, și, nu în ultimul rând, cu părinții. Însă școala nu înseamnă doar actul strict de predare de la catedră, ci o permanentă interacțiune cu toți factorii determinanți, iar calitățile din instituțiile de învățământ conduc la această idee.

Este nevoie de repunere în discuție a valorilor pe care școala trebuie să le transmită și modalitățile prin care acest lucru se poate produce. Acest aspect ar reprezenta de fapt începutul unei schimbări reale în educație, deoarece aspectele concrete din mediul educațional ne dezvăluie câteva valențe care trebuie să stărnească reacții mai ales în rândul corpului profesoral, dar și al reprezentanților legali și al tutorilor.

Pe de o parte, elevii nu mai sunt foarte determinați să învețe, mulți dintre aceștia nu își mai manifestă deferența atât de necesară față de profesori, cu atât mai mult cu cât capatarea atenției nu poate să guverneze într-un proces didactic, iar metodele pedagogice active nu pot fi utilizate tot timpul și la toate disciplinele, întrucât acestea pretind mai mult timp, iar programele de studiu se impun a fi parcurse. Chiar dacă profesorul introduce inovații în modul de organizare a învățării, standardele de evaluare de multe ori nu îl avantajează. Unele manuale alternative nu sunt elaborate corect din punct de vedere științific, iar mulți părinți nu au timp sau chiar nu vor să fie preocupați de situația școlară a copiilor lor, cele mai multe dintre cauzele eșecului școlar fiind de natură familială, iar, în unele școli, nu pot fi desfășurate activități extrașcolare, fiindcă nu pot fi identificate resursele necesare.

Pe de altă parte, o problemă stringentă o reprezintă faptul că unii dintre elevii știu să citească, dar nu pot să valorifice informațiile furnizate de textul respectiv în scop propriu, nu înțeleg nici ceea ce au citit, nici ideile pe care trebuie să le emită atunci când sunt puși să interpreteze un text de dificultate medie, la prima lectură. Câteva dintre cauzele identificate de experții în educație ar fi următoarele: elevii nu mai au această deprindere, unii profesori nu sunt motivați, tratându-și profesia într-un mod superficial, programa școlară cuprinde noțiuni neinteresante pentru elevi. Foarte mulți elevi provin din familii care au o situație precară și poate sunt nevoiți să muncească, timpul necesar studiului fiind, în cazul lor, diminuat. Dată fiind situația, misiunea cadrelor didactice devine și mai dificilă, acesta trebuind să realizeze în timpul orei de curs atât partea de transmitere de noi cunoștințe, cât și să suplinească lipsa studiului individual acasă, tot mai evidentă la unii elevi.

Astfel, se poate vorbi astfel de o necesitate a schimbării de viziune asupra educației. Schimbarea atitudinii în mediile școlare actuale este o problemă complexă. Societatea folosește diverse stereotipii în încercările de a aborda problemele învățării. Se derulează numeroase programe, dar uneori ele nu obțin rezultatele preconizate. Prin tradiție, școala consideră că are datoria să reziste în fața presiunilor venite din exterior, având ca obiectiv să asigure continuitatea culturală, iar nu să provoace schimbări culturale. Dat fiind faptul că școala opune rezistență față de criticile venite din afară, diagnosticarea deficiențelor, care este în mod normal condiția prealabilă a oricărei schimbări este întârziată sau chiar respinsă.

Profesorii doresc sincer să pregătească cât mai bine generațiile de elevi, dar există multe așteptări contradictorii. Mulți profesori se implică energic în activitatea educațională și în cea a școlii, ca instituție, dar unele influențe negative exterioare pot avea repercusiuni distructive asupra actului educațional. Aceste cadre didactice sunt mai predispuși să accepte noul și metodele moderne de predare – învățare. Pe de altă parte, sunt și cadre didactice care nu au interesul să admită că schimbările sunt o necesitate.

În unele cazuri este dificil să se obțină informații demne de încredere pentru a afla când metodele utilizate au nevoie de modificări, pentru că elevii, beneficiarii direcți ai actului educațional, nu sunt tot timpul încurajați în a-și exprima opinia despre profesori și despre eficiența muncii acestora. Unii profesori se simt obligați să schimbe metodele de predare – învățare, considerând că este imposibil de dovedit în timp real că o metodă ar fi mai potrivită decât alta pentru obținerea unor rezultate mai bune. Atunci când li se cere să adopte metodele altor colegi, dovedite deja a fi mai eficiente, ei consideră acest fapt drept o critică față de propriul lor comportament, ceea ce este o apreciere eronată. Nu e vorba de o critică distructivă, ci de oferirea unor soluții alternative. Dar poate că problema este percepută greșit, nu neapărat ideea de schimbare trebuie avută în vedere, ci adaptarea vechiului la nou.

În ziua de astăzi, profesorii se găsesc în situația de a fi confrunțați cu un număr mare de schimbări ale mediului educațional: resurse reduse, aglomerare de activități, noile cerințe și așteptări ale pieței forței de muncă față de agenții educaționali. Dacă mai punem la socoteală și adoptarea unei tehnologii educaționale, împreună cu toate implicațiile complexe ce decurg din acest proces, este lesne de înțeles cum se simt sau cum ar putea reacționa cei implicați în procesul instructiv - educativ al noilor generații. În acest sens, rezistența la schimbare își face remarcată prezența și reprezintă o provocare pentru oricine se situează în sistemul de învățământ.

Mulți profesori utilizează în activitățile lor modele de instruire care au fost construite treptat pe baza propriei experiențe didactice. Apariția noilor cerințe și adoptarea noilor metode și strategii didactice, explorarea și experimentarea unor noi strategii bazate pe rezolvarea de probleme reprezintă o sarcină dificilă. Renunțarea la stilul academic și adaptarea la un stil de muncă în echipă (echipă multidisciplinară) reprezintă o altă barieră greu de trecut de către unii profesori.

Schimbările în stilul de instruire nu se pot realiza peste noapte, ci se impune mult calm, conștientizare, pentru că învățământul viitorului trebuie să se axeze pe schimbare continuă. Pretențiile sunt cu totul altele. Asta nu înseamnă că vechile metode trebuie considerate aprioric eronate. Dar prezentul și viitorul oferă o altă perspectivă, bazată pe informatizare, pe implementarea de noi tehnologii.

Odată introduse, noile tehnologii educaționale oferă factorilor instituționali/administrativi coordonare și ghidare, resurse puse la dispoziție, motivare și recunoașterea

meritelor personalului, profesorilor, oportunități și soluții pentru îmbunătățirea calității procesului de instruire, sprijin din partea colegilor, recunoaștere academică, elevilor și studenților acces la noua tehnologie, implicarea personală și motivație, posibilitatea de dezvoltare de noi deprinderi pentru viața reală.

Gradul de probabilitate ca un profesor să adopte o nouă tehnologie de educație și o schimbare în strategia didactică crește dacă sunt întrunite următoarele condiții: relativ avantaj față de modelele existente (securitate, eficiență), compatibilitatea cu dinamica contextuală existentă, nivel scăzut de complexitate în utilizare, flexibilitatea în utilizarea continuă pe un interval mare de timp, testabilitate în practicile deja existente, concentrarea pe introducerea inovației didactice și nu a tehnologiei ca atare.

În acest context, utilizarea calculatorului la orele de curs devine o necesitate. Fiecare profesor își poate pregăti o scurtă prezentare a lecției în programul Power Point, care îl poate ajuta la oră și îl poate scuti la clasele mai mari de scrierea lecției pe tablă. Tehnologia are acest rol de substituie și reproduce sau automatizează practicile educaționale deja existente. Calculatorul joacă rolul de *hârtie electronică*, prezentând aceleași texte tipărite pe suport de hârtie. Acest tip de utilizare nu aduce transformări extraordinare, dar ușurează munca profesorului.

Calculatorul, totuși, nu poate fi utilizat la orice disciplină și la orice oră, dar în cazul când îl folosim ca element auxiliar la lecție putem prezenta lecții în Power Point, fotografii, filme, care au un impact mai mare asupra elevilor. Legat de calculator ca mijloc didactic există însă o problemă importantă: nu în toate școlile există suficiente calculatoare, astfel încât profesorii care doresc să își prezinte lecțiile la calculator să poată realiza acest lucru. În toate cazurile în care utilizarea calculatorului poate fi o problemă, profesorului îi rămân la dispoziție metodele participativ – active, toate fiind un rezultat al nevoii de schimbare.

Firește că nu numai aspectul tehnologic ne interesează când punem în discuție o problemă atât de delicată cum este educația și nevoile ei de adaptare la transformările macrosociale economice, culturale sau de oricare ar fi natura factorilor care o influențează.

Problema recunoscută a sistemului de învățământ din România este aceea că nu este pregătită material pentru a pune accent pe latura sa pragmatică de care un absolvent de școală are nevoie în momentul intrării sale în circuitul social ca persoană capabilă să-și valorifice aptitudinile și competențele profesionale. Cui îi pasă, căci se pare că ministerului nu, că ies de pe băncile școlii românești atâția copii/tineri care nu pot să obțină un loc de muncă în conformitate cu pregătirea lor?... Ce putem face noi, dascălii, în afara procesului instructiv-educativ, ca să îi ajutăm să se integreze societății în modul cel mai respectabil cu putință? Situația poate fi depășită numai dacă se vor dota atelierele liceelor tehnologice, dacă s-ar atrage investitori de marcă, dacă s-ar cristaliza diferența dintre liceele tehnologice, școlile profesionale și liceele teoretice. Nu putem avea iluzia că în țara noastră vor mai *dudui* motoare prin fabrici și uzine, căci acestea nu mai există.

Totuși, școala trebuie să rămână locul în care se nasc idealuri călăuzite cu sfințenie, fără indiferență. Elevii sunt acele vlăstare ce au nevoie să crească, dar nu oricum, nu la voia întâmplării, nu la cheremul cui se nimerește să țină frâiele clasei sau ale acestei societăți.

Prin urmare, în cadrul unui univers aflat în schimbare și în contextul unei școli care se schimbă, fiecare cadru didactic se poate confrunta cu nevoia de a-și modifica propriile valori, atitudini/ comportamente în ceea ce privește actul educațional și stilul de predare, dar el trebuie să pregătească prin prezent viitorul într-un mod cât mai asumat.

Sebesi-Sütö Ștefan-Mihai

e-mail: mihay.stefan@yahoo.com

Școala Gimnazială „Mihai Viteazul”, Tg-Mureș

POEZIA LUI ION CARAION

(Pseudonim literar al lui Stelian Diaconescu)

Rezumat: *Starea de revoltă definește întreaga poezie a lui Caraion, urmând modulații estetice, coborâri și urcări de ton, procese de interiorizare sau dimpotrivă de exteriorizare, până la forma unui țipăt de disperare neputând să-și găsească nicidecum un răspuns, o soluție, iar din acest motiv un om care poartă în sine semințele suferinței și ale crizei nu poate scrie decât o poezie a stării de criză, poezie aflată într-o continuă actualitate datorită temei centrale abordate: omul și condiția sa.*

Cuvinte-cheie: *experiență, neliniște, univers poetic, Ion Caraion*

„Eu vin în numele poeziei pe care n-a scris-o nimeni” declară Ion Caraion, poet care „face parte dintr-o generație pierdută împreună cu D. Stelaru, Geo Dumitrescu, C. Tonegaru, Ben Corlaci, Al. Lungu etc.” pentru care cel de-al doilea război mondial a însemnat prin atmosfera, ororile și iradierile lui o experiență adeseori hotărâtoare, debutând practic o dată cu sumbra vestire a acestui eveniment apocaliptic. În orice caz, pentru Caraion, poet al „momentului spiritual”, anii marelui măcel au marcat începutul unei perioade întunecate, de tortură și pustiere sufletească. Mai mult ca oricare din confrăii lui, el, spune Victor Pelea, și-a asumat cu luciditate conduita de om, dar și de poet al timpului său, versurile sale nefiind altceva decât expresia unei sumbre experiențe, cea a războiului. Am putea chiar spune că s-a născut din spuma neagră a acestui timp, ca un pescăruș întunecat menit să cânte vaerul unei lumi dezolate.

Pentru acest poet pentru care istoria poartă o însemnată apartenență, mai ales în ceea ce privește versurile sale, poezia devine sau cel puțin deschide calea unei confesiuni animată de limbajul străzii astfel încât, „tinerii contestatari de după al doilea război mondial refuză să facă o poezie a poeticului și caută cu precădere temele antipoetice, cuvântul impur, incitant.” De aceea, în numeroase rânduri, versurile sale par a dezvălui amintiri ce transcend barierele timpului și conturează răni cicatrizate sau care încă supurează, ce pun în lumină imaginea unui timp trecut marcat ce conturează într-un final tema centrală a poeziei sale, punct de pornire în manipularea unui lanț al simbolurilor rememorative.

Primul volum *Panopticum* din 1943, apărut la doi ani după *Aritmetica* lui Felix Anadan (Geo Dumitrescu) și cu doi ani înaintea *Plantațiilor* lui Constant Tonegaru, afirma în mare măsură temele predominante ale generației „momentului-spiritual 45-46”: contestarea valorilor constituite, negația poeticului, coșmardescul, terifiantul vieții comune etc. Astfel, originalitatea lui Ion Caraion stă în concretizarea violentă a limbajului, trăsătura a lirismului modern ce nu mai acceptă ideea unui univers poetic natural și supune unei operații de demitizare obiectele artistice tradiționale. În acest sens luna, lacul, floarea vor întâmpina ironii dintre cele mai crude. De asemenea, ca formă de depoetizare a cosmosului se poate aminti supunerea elementelor pure, aeriene unui proces violent de concretizare astfel încât cosmosul revine la o materialitate confuză, lipsită de astrele luminoase, elemente întâlnite atât în volumul de debut cât și în *Omul profilat pe cer* din 1945 sau *Cântece negre* din 1947:

Se poate vedea pe măsură ce înaintăm în universul poetic original lui Caraion că tocmai acea *tragere*, sau mai bine zis retragere pe care o anunță versurile poetului va constitui dominanta poeziei lui Caraion, reacția lui intimă în fața unui univers compact, de o grea materialitate. Până și unele noțiuni imateriale precum timpul, singurătatea sau disperarea primesc atributele concretului întrucât vom vedea, timpul se va scâmoși, solitudinea se va scoroji, în timp ce aerul va deveni tot mai vâscos transformându-l într-unul din mesagerii unui univers dezolant, solitar, desacralizat și impur. Cum era de așteptat poetul va deveni captivul propriei materii, a propriului univers, a cavoului-lume în termeni bacovieni: „Mă cunosc toate lucrurile./ Nu mai sunt liber...”. Iar dacă Bacovia reacționa împotriva universului de plumb resimțind angoasa, nevroza, Ion Caraion se lasă copleșit în fața deznădejdei: „Pe timpul războiului./ În noi cartierele au ars ca pălăriile calabreze de sport.” sau „Într-o zi de octombrie, serioasă./ au să răsară scaieți negri-n plămân.” (...) „tristețea se preschimbă în gândaci.”

În juru-i, totul se va degrada și transforma într-un spectacol lamentabil, chiar teribilist: „Pe câmpul de flăcări sub care mă-nec/ trec fluvii de morți în picioarele goale/ și-un cer devastat – numai răni, numai răni - / ne curge prin oase cu pietre, cu țoale/ când din ganguri pite sub tample, ies plante/ cu viermi și cu păr pe frunze înalte. // Nu-i nici o întrebare atâta de tânără/ nu-i nici o piatră atîta de albă/ ca drumurile tulburătoare din luna noiembrie/ când sângele fetei plină de panică/ a umplut pădurile de dezastre.” „Pe retina delicată, spune Henri Zalis, se vor asocia brusc crâmpie de un cromatism sintetic, suprapunere de suspine și strigăte amare: Vă invit la masa de unde n-o să puteți mânca nimic./ pentru că toate cadavrele au intrat în putrefacție; unde translatorii nu mai au ce căuta: iar ultima/ noastră reacție/ rămâne netezirea acestui pântec de proprietărit/ parțial de buric.”

În fața lamentabilității atașată universului conceput, singura soluție pertinentă a poetului e de a se sinucide (volumul *Omul profilat pe cer*), promițând în același timp că va distruge mitologiile. Totodată, privind chipul femeii iubite, Ion Caraion vede în ochii ei "cadavrele unei epoci epuizate". Mai mult decât atât, până și femeia apare drept *pitică și cenușie*, însă gravitatea situației reiese din atributul *stearpă* care neagă orice condiție a existenței ființei sau a unui viitor existențial. În paralel cu aceste trăsături umane, lumea poetului se contaminează cu o senzație copleșitoare de degradare, de putreziciune sau de-materializare, drept pentru care, orașele apar atinse de cangrenă. În fața contaminării nimic nu poate rezista. Ba mai mult, deși în lirica lui Caraion putem întrețări încercări de eliberare, de emancipare de sub semnul apocalipticului, totul se întoarce împotriva-i, căci materia nu se lasă controlată. De aceea "poetului nu-i mai rămâne atunci decât violența disperării, accentuată printr-un limbaj voit antipoeitic".

Ca prim rezultat, versurile lui Caraion se hrănesc dintr-o neliniște continuă, amplificată chiar de senzația de frică existențială și neputință: "Hei! cine-nșeală crângurile? Cine/ s-a strecurat pe urma mea-n odaie?/ Mă uit la lună, luna se despoaie.../ Întreb tăcerea, râde-un mărăcine.../ Guzganii jerpeliți de-alergătură./ cu nările cascade-n bălăie,/ pândesc din colț o pradă ce-nțârie/ de prea mult timp și timpul tot n-o fură. / Și totuși e-un străin intrat de-aseară. / Mi s-a părut că-l văd întâi la ușă./ pe urmă-nzorzonat ca o păpușă / s-a tot zbatut, dar nu putea să moară." Pășind în aceeași direcție, întreg ciclul "Târzia din țara vânturilor", de un lirism substantial, afirmă Eugen Simion, stă sub semnul spaimei și al însingurării, poetul retrăgându-se mereu în lumea tenebrelor, neputincios de a traversa acea barieră a spasmului existențial: "Lebedele nu-mi știu zarea. / Cerul nu mă mai conține. / Când și când, doar disperarea/ Întră-n lespede din mine..." (...) "E-n noi o spaimă care nu mai pleacă/ Și-o poartă peste care n-om mai trece...". Până și pe Lazăr, reînviat, Ion Caraion îl vede altfel: pierdut, străin, damnat la o eternă singurătate la care poetul meditează în "Cele patru cercuri ale singurătății": "Am trecut pe langa tine, Doamne, ca pe lângă un zid părăsit"; " Văslesc în mine, văslesc în singuratate."

Deși unitară, întreaga masă lirică nu sfârșește prin a face abuz de teme. Pretutindeni vom întâlni în poemele sale imagini de o fulguranță izbitoare, schimbări de tonalitate, intensitate și alte trăsături care nu fac altceva decât să constituie un puzzle care o dată refăcut repune totul în mișcare. Vorbim astfel de un univers poetic aflat într-un continuu dinamism, determinându-l pe poet să redebuteze de fiecare dată, vorba lui Eugen Simion, părănd a relua într-un nou poem tema pe care a părăsit-o în cel anterior fără a epuiza însă subiectul. În totalitatea lor, versurile poetului constituie o confesiune tulburătoare, uneori care prezintă similarități cu lirica simbolistă: „Tu n-ai să mai visezi târzi seraiuri./ Eu n-am să mai cobor din tavernale;/ pe sânii puri ca două catedrale/ vor putrezi liturgice alaiuri...”. După cum se poate observa, „fondul moral pe care este scrisă poezia lui Caraion rămâne unul răvășit”, sentimentul captivității, singurătatea, spaima, apăsarea și neliniștea funcționând ca mărci dominante într-un oraș în care după propriile-i viziuni „putește tinerețea pe străzi”. Cumplit oraș ce recuperează în esență lumea-cavou bacoviană, o lume a propriei interiorități: „Oraș cu heleșteie, cu sanatorii, cu depărtare/ orașul – protestare... / Nici luna, nici câmpul, nici râul/ nu-și tremură grîul/ prin tine/ oraș-pământ, oraș plictiseală, oraș mărăcine/ cu liniștea ruptă, cu disperare, cu câini/ împotmolit de cicatrice pe mâini.”

Toate acestea fiind spuse s-ar părea că poetul adoptă o viziune particulară asupra vieții și a condiției umane, lirica sa confesivă trădând percepția asupra lumii ca spațiu al cruzimii și al alienării, un univers dominat de absurd și moarte fiind în fond un spațiu al neantului pe care poetul, în treacăt, încearcă să-l descrie. Dar îl descrie în așa fel încât nihilismul lui merge până la capăt, iar căutarea unei salvări din ghearele infernului nu-și mai are rostul. Din această lume, până și divinul pare că s-a ascuns, și-a întors fața de la propria creație pe care o lasă să hoinărească în absență, căzând până la urmă pradă morții.

Referitor la punctele comune poeziei bacoviene și caraioniene, putem afirma cu certitudine că există unele zone de consubstanțialitate, influența simbolistului putând fi identificată într-o serie de teme și motive valorificate precum: orașul ca spațiu al neantului, ca topos al captivității și extincției, sentimentul inutilității, al eșecului, al derizoriului, alienarea omului, criza ontologică, disoluția ființei, agonia, ploaia, fumul, frigul ca trăsături ale universului conturat și altele.

În plus, între poezia lui Caraion și poetica avangardei există afinități profunde. Textele lui propagandistice sunt calificate de un suflu de revoltă și indignare față de literatura canonică și tradițională, față de esteticile academice și sterile, rupte de lumea concretă, profund livrești, false în raport cu viața, anacronice față de imperatiile și nevoile existenței contemporane. Opțiunea estetică a tânărului autor se referă la întoarcerea poeziei către cotidian, prozaic, cenușiu, sordid, spre banal, trivial, marginal, spre lumea periferică și vernaculară, în ideea de a o lega de viață, de pulsul și palpitațiile acesteia. Caraion asimilează creator experiența avangardistă, așa cum va proceda și cu cea suprarealistă, o aplică, o distilează, o stilizează și metamorfozează în transcrierea viziunilor sale poetice. Ea va intra, ca parte fundamentală a acesteia, în formula estetică a poeziei lui, coagulată din mai multe influențe, modele și elemente poetice. Opera poetică a lui Ion Caraion este străbătută de la un cap la altul de o puternică vână avangardistă, profundă și consubstanțială universului liric al poetului și concepției acestuia despre poezie, care se manifestă cu mai mare sau mică forță de-a lungul volumelor lui de versuri. Avangardismul este o coordonată estetică esențială a poeziei lui Ion Caraion ce-i permite eliberarea din limitele canonului literar. Prin tehnicile experimentate de generațiile anterioare, recuperate într-o nouă experiență și o nouă estetică, poeziei i se deschid noi orizonturi, practic nelimitate, în capacitatea ei de cuprindere și expresie, prin transgresarea frontierelor dintre cuvinte, sensuri, obiecte, ființe, lumi, universuri. Poetica avangardistă oferă lui Caraion cadrul pentru deschiderea poemului spre o libertate nelimitată în largile domenii ale poeziei, chiar ale celor nepoetice, investigate cu instrumentele furnizate de estetica urâtului, sfidarea granițelor între ariile de semnificații, capacitatea și plăcerea de a asocia, inova, inventa, depoetiza, desacraliza, deconstrui, sfida, persifla, ironiza, explora, fără ordine, fără logică și fără canon, în toate dimensiunile existenței, lumii și ale universului, de a scotoci în toate sectoarele limbii și ale limbajului, de a coborî poemul din aura lui de solemnitate în plin banal, cotidian și sordid (proces început chiar de la începutul aventurii lui poetice), de a silui poezia, a o scoate în stradă și a o umili, silind-o să privească

în fața realității dincolo de deghizări, răul lumii ascuns în ființe, în lucruri și destine, universul dominat de tenebre, de spaime și de terori ascunse, bătut de amenințările morții și ale neantului.

Marile teme și toposuri ale operei lui Caraion se regăsesc, aproape în totalitate, între cele cultivate de poezia expresionistă: condiția omului, criza existențială, orașul ca spațiu al pierzaniei, războiul, declinul umanității, hazardul existenței, absurdul, cinismul destinului, viziunile grotești, vedeniile escatologice, presimțirea sfârșitului, coșmarul, apocalipsul, moartea, neantul. Poezia lui Caraion are în centru omul sfâșiat de suferință, victimă a istoriei, a cruzimii și a tenebrilor, omul zdrobit de un destin impenetrabil, care trăiește o iluminare negativă, revelația absurdului și a morții, ca dimensiune fundamentală a existenței umane. Stilistic, poemele sunt dezvoltate pe coordonate sumbre, pline de tensiune, în discursuri poetice definite de violență, agresivitate, care comunică o viziune întunecată, plină de resentimente, de frustrare și de ură.

Bibliografie

1. Felea, Victor, *Poezie și critică*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1971.
2. Grigurcu, Gheorghe, *Poeți români de azi*, Ed. Cartea Românească, București, 1979.
3. Iorgulescu, Mircea, *Al doilea rond*, Ed. Cartea Românească, București, 1970.
4. Negoitescu, Ion, *Însemnări critice*, Ed. Familia, București, 1970.
5. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, Ed. Cartea Românească, București, 1978.
6. Zăciu, Mircea, Papahagi, Marian, Sasu, Aurel, *Dicționarul scriitorilor români*, A-C, București, Editura Fundației Culturale Române, 1999
7. Zalis, Henri, *Tensiuni lirice contemporane*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1975

Sebesi-Sütö Ștefan-Mihai

e-mail: mihay.stefan@yahoo.com

Școala Gimnazială „Mihai Viteazul”, Tg-Mureș

METODA DIDACTICĂ INTERACTIVĂ – BAZA UNUI ÎNVĂȚĂMÂNT DE CALITATE

Rezumat: *Un învățământ de calitate se bazează pe o metodică predispusă adaptării cerințelor și nevoilor educaționale ale elevilor. Elevii școlii contemporane au nevoie de provocări în toate registrele dezvoltării, metodele interactive având drept scop eficientizarea procesului educațional.*

Cuvinte-cheie: *metodă interactivă, învățământ, reformă, brainstorm, cubul, pălării gânditoare*

I. METODA DIDACTICĂ ȘI PROBLEMATICA LUMII CONTEMPORANE

Se cuvine menționat faptul că prin *metodă*, cuvânt provenit din grecescul *methodos* (*metha – către, spre* și respectiv *odos – cale, drum*), și aplicat în cadrul procesului instructiv-educativ, termenul ar avea sensul de *cale de urmat* în vederea atingerii obiectivelor educaționale, cât și drum parcurs de cadrul didactic cu scopul de a ușura elevilor dezvoltarea unor capacități cognitive, afective, psihomotorii, dar și motivaționale, întrucât acolo unde există motivație, totul dobândește un nou sens.

Referitor la metodele folosite în învățământul de masă, George Văideanu enunță unele trăsături ale metodelor, dintre care putem aminti:

- Este selecționată de cadrul didactic și aplicată în lecții și activități extrașcolare;
- Se folosește sub formă de variante sau procedee în funcție de nivelul, interesele sau trebuințele elevilor; având ca scop asimilarea temeinică a cunoștințelor;
- Aduce o mai bună cooperare cu elevii.

Privitor la problematica desfășurării demersului educativ într-un mod care să satisfacă posibilitățile elevilor, s-a conturat în ultimul timp în cadrul sistemului de învățământ românesc o nouă reformă care tinde să aducă un nou suflu vital în ceea ce privește pregătirea viitorului cetățean, astfel încât activitățile de predare-învățare au devenit centrate pe activități care permit transferul de cunoștințe între discipline, abandonând în bună parte caracteristicile monodisciplinarității, dar nu în totalitate, punându-se astfel accent pe ceea ce se numește în termeni actuali *predare integrată*. Reforma învățământului din România a adus astfel în prim-plan organizarea procesului instructiv-educativ în concordanță cu noi metode de predare-învățare-evaluare, ce poartă numele actual de „*Metode interactive*”, care permit o mai bună adaptare a elevilor la cerințele școlii actuale, reprezentând un real avantaj și pentru opțiunile profesorului în acțiunile de a-i sprijini pe elevi să descopere farmecul învățării și menirea educației, permițându-le a se folosi de roadele cunoașterii, formându-și astfel caracterul și transformându-și totodată personalitatea.

II. SPECIFICUL METODELOR INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Conform studiilor de specialitate, odată cu aplicarea în activitățile desfășurate la clasă a metodelor interactive s-a înregistrat o evidentă accesibilizare a conținuturilor învățării în rândul elevilor, dar și un nivel de pregătire mai ridicat, atracția înspre noțiunile teoretice fiind mult mai bine înregistrată. Sub raport formativ, utilizarea metodelor interactive în activitățile de predare-învățare contribuie la îmbunătățirea permanentă a calității procesului instructiv-educativ, dobândind un caracter activ-participativ, cadrul didactic transformându-și fostul statut de simplu transmițător de informații într-unul care îi permite o interrelaționare productivă cu elevii, devenindu-le astfel un partener, un co-participant la activitățile desfășurate la clasă.

Desigur, ca orice schimbare ce se produce la un moment dat, specificul implementării metodelor interactive în învățământul românesc înregistrează sub raportul calității utilizării lor o serie de avantaje, dar și dezavantaje, cu precizarea că numărul avantajelor depășește cu mult numărul dezavantajelor, dintre care putem aminti următoarele:

- Oferă posibilități optime pentru abordări interdisciplinare ale anumitor teme abordate;
- Unele metode facilitează munca în grup, sau cercetările efectuate din propria dorință;
- Sporesc motivația pentru învățare, dezvoltându-se motivația intrinsecă;

- Stimulează autonomia elevilor, cât și creativitatea acestora în soluționarea situațiilor problematice apărute;
- Se dezvoltă mai bune relații de cooperare între cadrul didactic și elevi, cât și între elevii aceleiași clase.

Vs.

- Unele metode pun la încercare tactul pedagogic de care cadrul didactic trebuie să dea dovadă, întrucât aplicarea metodelor se poate face în mod eronat;
- Aplicarea metodelor interactive în mod greșit poate conduce la eșec;
- Uneori se produce discrepanță între ceea ce așteptăm și ceea ce primim (feed-back);
- Cadrul didactic poate pretinde prea multe de la elevi, astfel este necesară o cât mai bună cunoaștere a potențialului fiecărui elev;
- Metodele pot fi folosite în mod abuziv, ceea ce ar produce confuzie în rândul elevilor;
- Se pot produce multiple deviații de la subiectul tratat.

III. DEFINIREA PRINCIPALELOR METODE INTERACTIVE CU APLICABILITATE PE CLASA PREGĂTITOARE – (ERA OARE CESESARĂ ÎNTRUCÂT INTRODUCEREA CLASEI PREGĂTITOARE?)

Începând cu anul școlar 2012-2013 s-a introdus în cadrul etapelor de școlarizare o nouă clasă, având statut obligatoriu, și care, până în anul curent se constituise drept ca grupă pregătitoare, făcând parte din structura învățământului preșcolar.

Era oare necesară introducerea în învățământul obligatoriu acestei clase? Răspunsurile sunt, cum era de așteptat, împărțite între părerea părinților, părerea cadrelor didactice, părerea psihologilor care reușeau să contureze un fel de polemică la adresa acestei clase pregătitoare. Cu timpul însă, după scurgerea primelor luni de școală asemeni unui vis deosebit de scurt, a primului semestru, au putut fi observate anumite schimbări în atitudinile înainte *reticente* ale părinților, care, văzând buna acomodare, veselia și bucuria care se citeau de pe chipurile micilor elevi de doar șase ani la intrarea pe porțile școlii, au devenit mult mai *deschiși* la ideea implementării clasei pregătitoare în structura învățământului obligatoriu, meritul fiind bineînțeles și al cadrelor didactice care, dând dovadă de măiestrie și tact pedagogic, au reușit să le insuflă micilor elevi motivația și totodată atracția necesară adaptării la schimbările survenite la nivelul programului școlar.

Dar oare, se puteau produce toate aceste transformări doar în urma dorinței elevilor de a deveni *școlari mari*? Categoriei răspuns este *NU!* Ceea ce ne conduce mai departe la întrebarea: Era oare de ajunsă măiestria cadrului didactic de a-și realiza activitățile zilnice la clasă chiar și în lipsa unui material didactic optim? Și la această întrebare răspunsul este tot *Nu!* Și totuși, clasele pregătitoare se vădesc a fi un real ajutor în modelarea viitorului cetățean al societății, un sprijin oferit și primit pentru o cât mai bună adaptabilitate la cerințele învățământului primar.

În acest sens, trebuie să recunoaștem meritul elaborării și implementării metodelor interactive de muncă la clasă, oferindu-le cadrelor didactice căi demne de urmat în atingerea obiectivelor prestabilite pentru fiecare activitate desfășurată pe parcursul programului școlar. Astfel, înțelegem acum prin metodele dezvoltate nu doar simple căi de urmat, noțiunea de metodă dobândind calitatea de *partener* atât al profesorilor, cât și al educaților, de sprijin în încercările de atragere a elevilor înspre descoperirea adevăratului farmec al educației, cât și în conștientizarea de către subiecții supuși acțiunilor educative a necesității deținerii unui bagaj cât mai larg de cunoștințe în vederea atingerii succesului devenirii profesionale a fiecăruia.

Dintre metodele interactive folosite cu preponderență în cadrul activităților desfășurate zilnic cu elevii clasei pregătitoare, se pot aminti, într-o formă succintă, dar fără a le nega necesitatea implementării lor în demersul educativ următoarele:

- *Brainstorming* – ul / *Asalt de idei* / *Furtună în creier*

reprezintă o metodă activ-participativă, prin care accentul se mută pe acțiunea elevului în tratarea anumitor probleme/teme abordate, optimizându-se totodată dezvoltarea relațiilor de tip inter-personal, provocându-le elevilor gândirea și având implicații adânci în dezvoltarea capacităților de analiză și sinteză, de elaborare a unui răspuns în concordanță cu tema abordată, cât și de hotărâre asupra răspunsurilor cât mai adecvate.

- *Pălăriile gânditoare*

reprezintă o altă metodă activ-participativă prin intermediul căreia elevii vor avea posibilitatea de a îndeplini anumite roluri înscrise și în concordanță cu fiecare culoare a pălăriilor. Prin această metodă se valorifică libertatea elevilor de a-și expune propriile păreri, stimulându-li-se totodată creativitatea în tratarea rolurilor asumate.	
--	--

•

Metoda cubului este folosită în abordarea unei teme din mai multe perspective, la fel precum metoda pălăriilor gânditoare, oferindu-le elevilor posibilitatea de dezvoltare a capacităților de cercetare complexă și integratoare a unei teme, specificul și eficiența metodei constând în permiterea tratării diferențiate a temei avută în vedere. În acest sens, elevii (grupul) vor (va) avea sarcina de a <i>Describe – Compara – Analiza – Asocia – Aplica – Argumenta</i> .	
--	--

- *Metoda R. A. I. – (Răspunde – Aruncă - Investighează)*

Această metodă interactivă presupune organizarea activității asemeni unui joc didactic, prin intermediul căruia se urmărește progresiv consolidarea cunoștințelor însușite în timpul unei activități, având ca specific implicarea elevilor în activități de comunicare (dezvoltarea capacității de comunicare) a răspunsurilor, cât și plasarea unor noi

întrebări adresate participantului/ei care a primit obiectul aruncat, solicitându-i astfel răspunsul.

- *Știu – Vreau să știu – Am învățat*

După cum o „trădează” și numele, metoda presupune trei etape în implementarea și utilizarea ei la clasă. În acest fel, elevilor le vor fi solicitate cunoștințele anterioare dobândite în raport cu tema dezbătută, astfel încât prin această primă etapă se vor enunța aspectele deja știute de către elevi, notate în cadrul specific etapei, urmând ca tot pe baza acestor cunoștințe să fie afirmate informațiile care se doresc a fi achiziționate, pentru ca în finalul activității, prin completarea ultimei părți să se inventarieze aspectele nou-învățate. Trebuie însă subliniat faptul că prin această metodă se urmărește atât inventarierea nivelului de cunoștințe deținut de elevi până în acel moment, cât și dezvoltarea gândirii lor critice.

IV. CONCLUZII

Privitor astăzi la existența noilor metode activ-participative în cadrul procesului instructiv-educativ, ne vedem obligați să recunoaștem și noi, la rândul nostru, utilitatea și eficiența integrării lor în activitățile desfășurate la clasă, devenindu-ne nouă, cadrelor didactice, un real ajutor și partener în încercarea continuă de a atinge obiectivele avute în vedere pentru fiecare obiect de studiu, pentru fiecare unitate de conținut, pentru fiecare lecție întreprinsă. Așadar, predarea interactivă, cu accent pe activitatea elevilor, nu face altceva decât să contureze un traseu optim de urmat în scopul accederii elevilor la o înțelegere de profunzime, oferindu-le totodată șansa de a-și împărtăși cu ceilalți experiențele înregistrate, implicându-se direct în activitățile creionate la clasă. Iar pentru ca activizarea predării-învățării-evaluării să fie realizată, să nu mai constituie un simplu fapt dezirabil, noi, cadrele didactice, responsabile pentru transformarea personalității și totodată formarea noului cetățean în contextul societății contemporane, deveniți direct răspunzători pentru succesul sau insuccesul celor educați, ne vedem însărcinați să producem această „reformă” în toate domeniile existenței, doar cu ajutorul elevilor, prin dezvoltarea motivației unei participări active, stimularea creativității, dezvoltarea gândirii, dezvoltarea interesului pentru învățare, întrucât frăiele viitorului vor fi preluate în curând de ei, de școlarii din ziua de astăzi...

BIBLIOGRAFIE

1. Breban, S., Goncea, E., Ruiu, G., Fulga, M. (2002), *Metode interactive de grup*, Editura Arves, București;
2. Cerghid, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași;
3. Cucoș, C. (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași;
4. Manolescu, M., Bucur, C., Roșu M. și alții (2012), *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici – Suport de curs*, Universitatea București, București;
5. Tomșa, Gh.- Coordonator (2005), *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, Editura Coresi, București.

Sebesi-Sütö Ștefan-Mihai

e-mail: mihay.stefan@yahoo.com

Școala Gimnazială „Mihai Viteazul”, Tg-Mureș

IMPLEMENTAREA METODEI INTERACTIVE “ȘTIU – VREAU SĂ ȘTIU – AM ÎNVĂȚAT” ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

(Cu aplicabilitate la nivelul clasei pregătitoare)

Rezumat: *Practica pedagogică pledează pentru necesitatea introducerii metodelor interactive în desfășurarea activității educative, dintre care una dintre cele mai utilizate rămâne cea intitulată „Știu-Vreau să știu-Am învățat”.*

Cuvinte-cheie: *metodă, interacțiune, învățământ primar, progres, reforma învățământului*

I. METODELE INTERACTIVE – CAUZĂ A REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC

Lumea contemporană se caracterizează printr-o evoluție rapidă și imprevizibilă înregistrată în orice domeniu al existenței, astfel încât asistăm astăzi, la o adevărată avalanșă de informații, iar educația, ca singurul factor capabil de a ne pregăti corespunzător pentru provocările lumii contemporane, trebuie să pregătească omul și să-i ofere „armele” necesare depășirii tuturor obstacolelor întâlnite în derularea zilnică a vieții.

Odată însă cu definirea problematicii lumii contemporane, caracterizată prin globalitate, universalitate, complexitate, sistemele educaționale și-au construit modalități proprii de răspuns, conturându-se astfel necesitatea unei noi reforme a învățământului actual. Soluția acestei „crize” o constituie astfel reforma învățământului, care să producă transformări adânci în toate domeniile existențiale, întrucât doar educația are un rol definitoriu în dezvoltarea și evoluțiile produse în orice domeniu, fie politic, economic etc.

Mai mult decât atât, se vedește astfel, în raport cu evoluția rapidă a lumii în care trăim, necesitatea de conturare a unor noi metode și mijloace de învățământ, care să permită eficientizarea traseelor formale, informale sau nonformale în antrenarea educaților în cele mai pertinente activități de învățare, punându-se astfel accent pe latura progresivă a educației. Iar în comun acord cu dezvoltarea acestei laturi, la fel cum afirma și marele pedagog Jean Piaget, cerința primordială a unei educații corespunzătoare este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare în grup și de muncă interdependentă.

Ca o consecință a acestei continue tendințe de perfecționare a procesului instructiv-educativ, s-a vădit necesară conceperea unor noi metode de predare-învățare-evaluare care să constituie un real ajutor în proiectarea, implementarea și monitorizarea activităților desfășurate la clasă a cadrului didactic, ce poartă numele de „*Metode interactive*”, o astfel de metodă constituindu-se sub denumirea „Știu – Vreau să știu – Am învățat”.

După cum o „trădează” și numele, metoda presupune trei etape în implementarea și utilizarea ei la clasă, specificul ei asigurând un nivel maxim de receptare a

informațiilor, valorificându-se totodată cunoștințele anterioare ale elevilor, după cum vom vedea detaliat în rândurile ce urmează.

II. APLICAREA METODEI INTERACTIVE „ȘTIU – VREAU SĂ ȘTIU – AM ÎNVĂȚAT” ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR DESFĂȘURATE LA CLASA PREGĂTITOARE

Începând cu anul școlar 2012-2013 s-a introdus în cadrul etapelor de școlarizare o nouă clasă, având statut obligatoriu, și care, până în anul curent se constituie drept ca grupă pregătitoare, făcând parte din structura învățământului preșcolar. Clasa pregătitoare, bazată pe predarea integrată, necesită implementarea unor metode noi care să satisfacă nivelul de curiozitate al micilor școlari, una dintre metodele de bază aplicate, cu succes, la nivelul ei fiind metoda „Știu – Vreau să știu – Am învățat”. Astfel, s-a născut visul măreț al clasei noastre de a pune bazele unui proiect interdisciplinar, concentrat pe aspectele legate de problematica mediului înconjurător, așadar axat prioritar în zona educației ecologice, în speranța ca această criză ecologică să-și găsească rezolvare prin fiecare inițiativă a elevilor, ce avea mai apoi să primească numele „*În mâinile noastre stă întreaga viață.*”

Ideea acestui proiect, s-a născut odată cu realizarea unor diferite vizite în apropierea școlii unde învăț mereu lucruri noi, ca dascăl, la fel precum copiii pe care îi învăț. Așadar, dintr-o simplă vizită la piața din cartier, parcurgând unitatea tematică „*Toamnă mândră și bogată*” s-au născut și au ajuns la urechea mea diferite întrebări ale copiilor care nu înțelegeau de ce erau aruncate pe jos atâtea gunoaie, pahare de lapte goale, pungă de plastic, cât și de unde vine mirosul acesta urât?? Întrebările au rămas fără răspuns, întrucât problematica gunoaielor aruncate „*hai-hui*” nu avea să-și găsească interes pe buzele elevilor mai mari.

Ca proiect interdisciplinar, „*În mâinile noastre stă întreaga viață*”, a presupus abordarea temelor din multiple perspective, înglobând discipline precum *Comunicare în limba română, Matematică și explorarea mediului, Muzică și mișcare, Dezvoltare personală, Educație pentru societate* și respectiv *Arte vizuale și lucru manual*, proiect ce a avut o durată de cinci săptămâni, în fiecare săptămână desfășurându-se câte o activitate, pentru ca în cadrul ultimei întâlniri să realizăm expoziția ce a purtat același nume ca al proiectului.

Încă de la prima întâlnire s-a implementat prima etapă a metodei (Știu), verificându-li-se elevilor nivelul de cunoștințe achiziționate anterior referitoare la problemele mediului înconjurător, prin organizarea unor discuții colective, elevii primind totodată explicațiile necesare înțelegerii conceptelor pe care se bazează desfășurarea întregului proiect. Pentru a le stimula memoria, împreună cu elevii am vizionat „*Trista poveste a pungilor de plastic*” pe baza căreia răspunsurile detaliate de micuții școlari au fost notate în jurnalul proiectului, în secțiunea *Știu!*. În timp ce răspunsurile au fost notate, elevii au avut, de asemenea, sarcina de a-și reprezenta fiecare gând printr-un simbol sau o imagine atașată apoi fiecărui răspuns al fiecărui elev, activitate realizată în prima parte a întâlnirii.

Pentru cea de-a doua etapă, am considerat necesară organizarea unei scurte vizite în apropierea instituției școlare de care aparținem, pentru a observa în mod direct situațiile neplăcute cu care planeta noastră se confruntă prin vizitarea unor zone neigienizate ceea ce ne-a condus înspre conturarea unor opinii de tipul „*Vreau să știu de ce sunt atâtea mizerii în acest loc?; Vreau să știu cum putem avea grijă de mediul care ne înconjoară?; Vreau să știu ce putem face noi pentru înlăturarea mizeriei de peste tot?*”, constituindu-se totodată elementele necesare secvenței secunde a metodei implementate. Iar pentru a face un prim pas înspre conștientizarea de către elevi că totul chiar stă în mâinile noastre, că noi suntem singurii responsabili pentru ceea ce se întâmplă în jurul nostru, odată întorși în clasă, în timp ce întrebările erau notate în jurnal, școlăreii și școlărițele, pe versurile „*Imnului ecologic*” au transformat unele materiale achiziționate din zonele vizitate în mici obiecte decorative, înțelegând astfel că omul poate refolosi materialele utilizate.

Începând cu cea de-a doua săptămână, activitățile au fost concentrate în jurul organizării unui „*Club de protecție a mediului*” și importanța acestuia pentru comunitatea din care facem parte cu toții, descoperind în urma discuțiilor importanța coșurilor de gunoi. În acest sens, împreună am plecat în investigarea fiecărei clase a școlii pentru a vedea dacă acestea dispun de cel puțin un coș de gunoi, pentru ca odată întorși în clasă să începem să realizăm propriile coșuri pe care le-am amplasat în fiecare colț al instituției școlare. Ideea acestor coșuri a fost primită cu mare entuziasm de către copii, pictându-le sau aplicându-le diferite simboluri confecționate de ei înșiri corespunzătoare tipurilor de deșeuri, încurajându-se totodată participarea tuturor elevilor în mod direct în procesul de reciclare. Tot în cadrul acestei întâlniri fiecare elev a contribuit la realizarea „*Logo-ului ecologic al școlii*” prin pictarea în culorile planetei (verde și albastru) a propriilor palme și aplicarea lor pe suportul deținut, activitatea încheindu-se, la fel, prin ascultarea imnului ecologic.

Pentru cea de-a treia întâlnire, voluntarii clubului de protecție a mediului au început în mare grabă și cu gânduri mărețe realizarea unei „*Hărți verzi a comunității*” pentru a putea fi, ulterior amplasată lângă intrarea în școală, fiind la îndemâna fiecărui trecător, hartă prin care aceștia puteau afla de locurile verzi regăsite în apropierea unității școlare. Odată realizată această hartă, elevii au trecut, sub îndrumarea cadrului didactic, la realizarea unor mici pliante prin care să redea unele probleme de mediu decupate de prin reviste sau ziare și personalizate după bunul plac, pentru a putea fi multiplicare și împărțite trecătorilor.

Deși ziua dedicată mediului pe plan internațional este sărbătorită abia pe data de 5 iunie a fiecărui an, în cadrul proiectului desfășurat la clasa „*Bobocilor isteți*”, activitatea cu numărul patru a fost declarată „*Zi a mediului*”, desfășurându-se activități în aer liber, activități cu porțile deschise tuturor care și-au manifestat dorința de a participa la această „sărbătoare”. În acest sens se pot organiza diferite concursuri între copii și părinți, se poate lectura „*Povestea unui gunoi*”, urmând ca întâlnirea să se încheie sub forma întreprinderii unei acțiuni colective de ecologizare a unui parc din apropiere, realizându-se diferite fotografii ce vor fi valorificate în activitatea de evaluare.

Ultima întâlnire din cadrul proiectului, în săptămâna V, poartă însemnele evaluării, realizată pe mai multe căi, fiind inițial parcursă prin diferite probe orale ce privesc modalitatea de desfășurare a proiectului, reușita și implicațiile implementării sale în sistemul activităților obișnuite derulate la clasă, cât și nivelul achizițiilor informaționale înregistrat în legătură cu tema abordată, ce va constitui totodată și ultima etapă în ceea ce privește utilizarea metodei „Știu – Vreau să știu – Am învățat” la clasa pregătitoare a „*Bobocilor isteți*”, răspunsurile la ghicitori, la întrebările adresate în această parte finală fiind înscrise în jurnal.

Mai mult decât atât, pentru ca rezultatele obținute în urma adaptării acestei metode activ-participative la nivelul clasei să fie accesibile și la îndemâna tuturor, grupul „*micilor ecologiști*” au fost cooperați în organizarea expoziției ce poartă numele proiectului, expoziția fiind una bogată, constând în diferite pliante, simboluri, materiale reciclate și reutilizabile, harta verde a comunității, logo-ul ecologic al școlii, coșuri de gunoi și multe altele.

Privitor astăzi la existența noilor metode activ-participative se poate observa cu ușurință, în urma demersului prezentat, simplitatea și totodată eficacitatea utilizării metodei interactive *Știu – Vreau să știu – Am învățat* la clasa pregătitoare, conturând și o perspectivă interdisciplinară, elevii fiind vizibil mai atrași înspre tematica abordată, accentuându-se implicarea cât mai rapidă și activă a acestor școlăreii în procesul instructiv-educativ,

În această direcție și nouă, cadrelor didactice, metodele interactive ni se prezintă azi asemeni un real ajutor și partener în încercarea continuă de a atinge obiectivele avute în vedere pentru fiecare obiect de studiu, pentru fiecare unitate de conținut, pentru fiecare lecție întreprinsă. Așadar, predarea interactivă, cu accentul îndreptat înspre activitatea elevilor, nu face altceva decât să contureze un traseu optim de urmat în scopul accederii elevilor la o înțelegere de profunzime, oferindu-le totodată șansa de a-și împărtăși cu ceilalți experiențele înregistrate, implicându-se direct în activitățile creionate la clasă. Iar pentru ca activizarea predării-învățării-evaluării să fie realizată, să nu mai constituie un simplu fapt dezirabil, noi, cadrele didactice, responsabile pentru transformarea personalității și totodată formarea noului cetățean în contextul societății contemporane, deveniți direct răspunzători pentru succesul sau insuccesul celor educați, ne vedem însărcinați să producem această „reformă” permanentă în toate domeniile existenței, prin dezvoltarea motivației unei participări active, stimularea creativității, dezvoltarea gândirii, dezvoltarea interesului pentru învățare, întrucât frâiele viitorului vor fi preluate în curând de ei, de școlarii din ziua de astăzi...

BIBLIOGRAFIE

1. Breban, S., Goncea, E., Ruiu, G., Fulga, M. (2002), *Metode interactive de grup*, Editura Arves, București;
2. Cerghid, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași;
3. Cucuș, C. (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași;
4. Manolescu, M., Bucur, C., Roșu M. și alții (2012), *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici – Suport de curs*, Universitatea București, București;

[Servicii oferite de Webgarden](#)
