

REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

publicată online pe site-ul Casei Corpului Didactic Mehedinți, care cuprinde lucrări de specialitate ale personalului didactic/didactic-auxiliar și nedidactic din învățământul preuniversitar românesc.

NR. 1* IANUARIE 2022

DIDACTICA PLUS

SEMESTRUL I, ANUL ȘCOLAR 2021-2022

NR. 1, ianuarie 2022

CASA CORPULULUI DIDACTIC
MEHEDINȚI

ISSN 2829-4978

ISSN-L 2829-4978

2022

DIDACTICA PLUS

Nr. 1, IANUARIE 2022
SEMESTRUL I, ANUL ȘCOLAR 2021-2022

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI



Editor:

Informatician C.C.D. Mehedinți – Alexandru ISTODOR

Editura Școala Mehedințului:

Casa Corpului Didactic Mehedinți

Drobeta Turnu Severin, str. Calomfirescu, nr. 94

TEL./FAX 0252/321537

E-mail: contact@ccdmehedinti.ro

ccdmehedinti@gmail.com

www.ccdmehedinti.ro

Notă: Răspunderea pentru conținutul materialelor revine în exclusivitate autorilor

ISSN 2821-4978

ISSN-L 2821-4978

CUPRINS



ARTICOLE DIDACTICE



LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS - OBJET, BUT, TÂCHE **13**

JEANINA-MARINELA ANDREI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1 MOTRU,
JUDEȚUL GORJ

VALENȚE INSTRUCTIV-EDUCATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC **15**

PARMINA-SĂNDICA BĂRBURAȘ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1,
ROMÂNAȘI, JUDEȚUL SĂLAJ

METODE INOVATIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE **17**

ANGELA CLAUDIA BUFANU-BONICI
C.J.R.A.E. MEHEDINȚI

METODA CUBULUI – METODĂ ACTIV-PARTICIPATIVĂ BAZATĂ PE COOPERARE **19**

PROF. SIMONA CILIBIA
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ROLUL LECTURII ÎN CICLUL PRIMAR **22**

IONICA COJOCARU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ PUNGHINA,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

SUFIXAREA ÎN OPERA LUI ION CREANGĂ	24
<p>ANDREEA COLȚIȘ ȘCOALA GIMNAZIALĂ „VIRGIL IOVĂNAȘ”, ȘOFRONEA, JUDEȚUL ARAD</p>	
TRĂSĂTURI DEFINITORII ALE LEXICULUI SCRIERILOR LUI ION CREANGĂ	27
<p>COLȚIȘ ANDREEA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „VIRGIL IOVĂNAȘ”, ȘOFRONEA, JUDEȚUL ARAD</p>	
TRIADA ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE, PARTENERIAT EFICIENT ÎN EDUCAȚIE	31
<p>GABRIELA CONDRACHE ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, SECTOR 5, BUCUREȘTI</p>	
MANAGEMENTUL EDUCATIONAL ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC	35
<p>GABRIELA CONDRACHE ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, SECTOR 5, BUCUREȘTI</p>	
COMUNICAREA NONVERBALĂ: CONTACTUL VIZUAL	39
<p>GABRIELA CONDRACHE ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, SECTOR 5, BUCUREȘTI</p>	
MITUL ȘI LITERATURA	42
<p>ADRIANA CORNEA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE COLAN”, SFÂNTU GHEORGHE, JUDEȚUL COVASNA</p>	
COPIII CU C.E.S. ÎN ȘCOALĂ	49
<p>GEORGETA-ROXANA CREANGĂ CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „CONSTANTIN PUFAN”, DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</p>	
CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND PREGĂTIREA UNEI ECHIPE DE FOTBAL ȘCOLARE	51
<p>COSMIN-IONUȚ DANA COLEGIUL TEHNIC „DINICU GOLESCU”, SECTOR 1, BUCUREȘTI</p>	

METODE ȘI TEHNICI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE INTERACTIVE DE GRUP **55**

GEANINA ERCEANU
LICEUL DE TRANSPORTURI AUTO,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

EDUCAȚIA TIMPURILOR NOASTRE **58**

NICOLETA-LAVINIA GRANCEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

EVALUAREA ONLINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR **60**

ȘTEFANIA GRECU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ROLUL PROFESORULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI **62**

CLAUDIA HANȚESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȘIMIAN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

INIȚIERE ÎN ANIMAȚIE, CU PIVOT ANIMATOR **64**

MIHAELA HUMELNICU-UNGUREANU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAIL SADOVEANU”,
GALAȚI, JUDEȚUL GALAȚI

NOILE EDUCAȚII ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII **66**

CARMEN-ALINA LICAN
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 21,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR **69**

NARCISA-LILIANA MINEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ENGLISH FOR MEDIA LITERACY **72**

NADINA-CARMEN NICOLICI
“LORIN SALAGEAN” TECHNICAL HIGH SCHOOL,
DROBETA TURNU SEVERIN, MEHEDINȚI

MAGAZINE ACTIVITIES FOR OPTIONAL HIGH SCHOOL CLASSES 76

ANCA PITIC
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

EVOLUȚIA PERSONAJELOR DE LA HOMER LA VERGILIU 78

ADRIANA RADA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ GROȘENI,
JUDEȚUL ARAD

EVOLUȚIA EPOPEEI DE LA HOMER LA VERGILIU 81

ADRIANA RADA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ GROȘENI,
JUDEȚUL ARAD

EXAMINAREA PRIN PROBE PRACTICE 84

DAN-FLORENTIN RĂDUCAN
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

PROSTIA ARTIFICIALĂ ȘI INTELIGENȚA ALTULUI 89

DANIELA RAICU
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

PEDAGOGIE FĂRĂ VIOLENȚĂ 91

DORINEL RANGA
COLEGIUL ECONOMIC „COSTIN C. KIRIȚESCU”,
SECTOR 6, BUCUREȘTI

**PREDAREA ISTORIEI PRIN METODE DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ BAZATE
PE COOPERARE: JIGSAW ȘI FISHBOWL 94**

NICOLETA ROMAN
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

UTILIZAREA JOCULUI DIDACTIC PENTRU DEZVOLTAREA VOCABULARULUI MICULUI ȘCOLAR 98

RODICA ROMAN
LICEUL TEORETIC „MIRCEA ELIADE”,
LUPENI, JUDEȚUL HUNEDOARA

THE NEED FOR LEARNER – CENTERED TEACHING **101**

NICOLETA STOICA
COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI

BIOMASA CA SURSĂ DE ENERGIE REGENERABILĂ **104**

RAMONA-LOREDANA TOPORAN
LICEUL TEHNOLOGIC HALÎNGA,
IZVORUL BĂRZII, JUDEȚ MEHEDINȚI

ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP EDUCĂ OMUL DE AZI PENTRU ZIUA DE MÂINE **108**

RAMONA-CORNELIA UDREA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

**APLICAREA METODEI PIRAMIDEI LA REACTUALIZAREA
CONȚINUTURILOR LECȚIEI ADRESAREA IP** **111**

GEORGETA UNGUREANU
LICEUL TEHNOLOGIC „CAROL I”,
GALAȚI, JUDEȚUL GALAȚI

ANALYSE DES ERREURS PHONOLOGIQUES **114**

ELENA VINTILESCU
COLEGIUL NATIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



STUDII DE SPECIALITATE



STUDIUL PRIVIND CARACTERISTICILE TURISTICE LA NIVELUL COMUNEI ȘIMIAN 119

ANI-LAVINIA BÎRLĂ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

SISTEM DE ACȚIONARE A TURĂȚIEI VARIABILE A UNUI MOTOR ASINCRON 127

FLORIN-CONSTANTIN BÎRLĂ
LICEUL TEHNOLOGIC „DOMNUL TUDOR”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ROLUL EXPERIMENTULUI DE LABORATOR ÎN STUDIUL CONCEPTELOR ȘI FENOMENELOR CHIMICE 138

DOINA BREAZU
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ 144

ANGELA CLAUDIA BUFANU-BONICI
C.J.R.A.E. - MEHEDINȚI

ROLUL CENTRULUI DE DOCUMENTARE ȘI INFORMARE DE LA LICEUL TEHNOLOGIC „ANGHEL SALIGNY” ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR ON-LINE SAU ÎN FORMAT FIZIC 149

CRINA-VIOLETA CĂCĂU-LEȘ
LICEUL TEHNOLOGIC „ANGHEL SALIGNY”,
TURȚ, JUDEȚUL SATU MARE

MIHAEL EMINESCU, POET NATIONAL - MORFOLOGIA UNUI CLISEU **156**

MIHAELA-ADELINA CHISĂR-VIZIRU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ PUNGHINA,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

METODA REALISMULUI SOCIALIST ÎN POEZIILE LUI DUMITRU CORBEA **160**

ADRIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE COLAN”,
SFÂNTU GHEORGHE, JUDEȚUL COVASNA

ASPECTE ALE CATEGORIEI COMPARAȚIEI ÎN ROMÂNĂ ȘI ÎN FRANCEZĂ **167**

VIVIANA-MONICA FĂȚU
LICEUL TEORETIC „DIMITRIE BOLINTINEANU”,
SECTOR 5, BUCUREȘTI

ROLUL GRĂDINIȚEI ÎN ADAPTAREA ȘCOLARĂ **178**

IULIA-MIHAELA FĂINIȘI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ÎN CADRUL ARIEI CURRICULARE *MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE* **188**

MARIANA-MIRELA IORDAICHE
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

TEHNOLOGII DE ACCES PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE DE ÎNVĂȚARE **194**

LILIANA ISTODOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ **204**

CARMEN-ALINA LICAN
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 21,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI_Toc95653200

MODELE DE IDENTIFICARE A TULBURĂRILOR DE ÎNVĂȚARE **211**

SIMONA NEACȘU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

ASPECTE GENERALE PRIVIND EDUCATIA ANTREPRENORIALA ÎN ȘCOALĂ **217**

SIMONA NECȘOIU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

**EDUCAȚIA SOCIO-EMOȚIONALĂ – PARTE INTEGRANTĂ
A PROCESULUI EDUCAȚIONAL DIN GRĂDINIȚĂ** **226**

ALINA-MIHAELA OPRIȚA-MÂNDRUȚ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

POVEȘTILE TERAPEUTICE CA ALGORITM ÎN DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ **237**

CLAUDIA DANIELA PALOȘ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

LIMBA, TRADIȚIA, ARIA CULTURALĂ – COORDONATE ESENȚIALE ALE CULTURII **248**

ALIN-GABRIEL ROATEȘ
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

DIGITIZAREA ȘI BIBLOTECILE DIGITALE **254**

BOGDAN ROMAN
BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ „CAROL I”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI

**APORTUL CELLEI SERGHI LA DEZVOLTATEA ROMANULUI
REALIST-SOCIALIST. CÂNTECUL UZINEI** **262**

ADRIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE COLAN”,
SFÂNTU GHEORGHE, JUDEȚUL COVASNA

SUBIECTUL ȘI PROPOZIȚIA SUBIECTIVĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ VECHIE **270**

CRISTINA SECU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 6,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

STIL, STILISTICĂ ȘI EXPRESIVITATE LITERARĂ **275**

SIMONA-MARIA SERAFIN
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

CONTRIBUTII PRIVIND DESIGNUL METODOLOGIC AL RECUPERĂRILOR ÎN BASCHET **283**

DANIEL TULEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ VLADIMIRESCU,
ARAD, JUDEȚUL ARAD

L'EXPLOITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE **290**

LAURA VLAD
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

LA VERSIFICATION **295**

LAURA VLAD
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



VOCAȚIE ȘI MISIUNE



CITITUL ESTE PRIMUL PAS CĂTRE O PRIETENIE FRUMOASĂ! **303**

IONICA BOTA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 129,
SECTOR 4, BUCUREȘTI

**PROIECT DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ.
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN** **306**

MILEVA CHIRCU
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

PORTRETUL DASCĂLULUI DE VOCATIE **314**

CĂTĂLIN DRAGOMIR
CLUBUL SPORTIV ȘCOLAR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

COSMOLOGIA CREȘTINĂ ȘI MEDIUL ÎNCONJURĂTOR **317**

SILVIA CRISTINA FULAȘ
COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI

EXPERIMENTĂM ȘI ÎNVĂȚĂM! **320**

DANA SILAGHI
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT
„TRENULEȚUL VESELIEI”,
BISTRIȚA, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

CONSTRUIREA PIRAMIDELOR- O EVOLUȚIE A OMENIRII? **324**

AMALIA TĂCULESCU
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

METODE CLASICE ȘI MODERNE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE **327**

GEANINA-ADRIANA ZAINEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „REGINA MARIA”,
SECTOR 6, BUCUREȘTI

MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI **329**

DANIELA TUDOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 129,
SECTORUL 4, BUCUREȘTI



ARTICOLE DIDACTICE

DIDACTICA PLUS



IANUARIE 2022
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS - OBJET, BUT, TÂCHE

JEANINA-MARINELA ANDREI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1 MOTRU,
JUDEȚUL GORJ

L

à méthodologie est, en général, l'ensemble des méthodes utilisées par une science : de nos jours, toute science a sa méthodologie propre qui comprend les méthodes se rapportant aux recherches scientifiques spécifiques de la discipline respective : ainsi on parle de d'une méthodologie de la biologie, de la physique ou de la linguistique. L'intérêt pour les problèmes de la méthodologie a beaucoup augmenté à notre époque où le progrès des sciences est tellement spectaculaire et où la recherche scientifique devient de plus en plus rigoureuse et minutieuse.

Dès le début, il faut préciser que nous abordons ici les problèmes de la méthodologie en tant que discipline didactique et que nous faisons une nette distinction entre cette discipline et la méthodologie en tant qu'ensemble des méthodes utilisées par d'autres sciences pour la recherche.

La méthodologie de l'enseignement d'un objet d'étude est une discipline didactique qui vise à former les futurs enseignants. C'est une discipline distincte de la pédagogie qui s'occupe des problèmes de l'éducation, elle est distincte aussi de la didactique générale qui étudie les problèmes généraux de l'enseignement de toutes les disciplines enseignées dans les écoles.

L'enseignement des langues vivantes pose aujourd'hui des problèmes variés et difficiles, car l'apprentissage même d'une langue étrangères est un processus éminemment complexe. L'enseignement des langues étrangères suppose la transmission des connaissances linguistiques ainsi que la création des automatismes permettant aux élèves l'emploi spontané de la langue respective; en même temps, il vise à leur faire acquérir une nouvelle manière de penser et de s'exprimer dans la langue étudiée.

C'est de ce processus complexe que s'occupe la méthodologie de l'enseignement des langues, en s'efforçant de résoudre certains problèmes soulevés par ce processus, en essayant de recommander aux professeurs les meilleures méthodes et les meilleurs procédés qui permettent l'acquisition correcte et rapide de la langue étrangère étudiée.

La méthodologie oriente les futurs enseignants sur leur activité en classe, elle attire leur attention sur les trois questions fondamentales qu'ils doivent se poser au moment de prendre en main leur travail. À qui va-t-on enseigner? Que va-t-on enseigner? Comment va-t-on enseigner?

Le but de la méthodologie est de répondre aux questions concernant les facteurs essentiels du processus d'enseignement : élèves, programmes, horaires, matériel pédagogique, méthodes, techniques. Son but est d'initier les futurs professeurs aux problèmes concrets de la langue qu'ils vont enseigner, de leur donner l'orientation théorique sur le processus d'enseignement, de les informer sur la matière ainsi que sur la manière.

C'est la méthodologie qui indique les moyens adéquats de présentation, d'élucidation, de fixation, de réemploi et de contrôle des faits de langue enseignés aux élèves. C'est toujours elle qui élabore les stratégies pédagogiques afin de réaliser un enseignement systématique, progressif, adapté à l'âge, à la psychologie, à la langue maternelle et au niveau des connaissances précédemment acquises par les élèves.

Les tâches de la méthodologie sont donc très importants, car elle aide les professeurs à:

- réaliser un enseignement scientifique, systématique et progressif;
- adapter l'enseignement à l'âge des élèves et à leur psychologie;
- adapter les méthodes et les procédés recommandés aux conditions concrètes de la classe.

La méthodologie contribue aussi à la formation des professeurs et des futurs professeurs. Cette formation doit comprendre les objectifs suivants:

- une excellente maîtrise de la langue enseignée;
- une bonne connaissance linguistique des traits caractéristiques de la langue enseignée, ainsi que la capacité de mettre ces connaissances en pratique dans la classe;
- une connaissance étendue de la littérature et de la civilisation du pays dont on étudie la langue;
- une bonne connaissance de la psychologie et des problèmes théoriques et pratiques de l'enseignement;
- une bonne connaissance de l'utilisation des auxiliaires techniques audio-visuels.

Ces quatre points essentiels-connaissance de la langue, formation linguistique, culturelle et psycho-pédagogique-doivent se trouver constamment au centre des préoccupations de tout professeur de langues vivantes.

La méthodologie de l'enseignement du français en tant que théorie de l'enseignement de cette langue doit être connue et approfondie par tous ceux qui se préparent à la carrière d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE:

Maria Brăescu, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

VALENȚE INSTRUCTIV-EDUCATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC

PARMINA-SĂNDICA BĂRBURAȘ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1,
ROMÂNAȘI, JUDEȚUL SĂLAJ



Importanța deosebită a jocului la vârsta copilăriei este un adevărat incontestabil.

J. Chateau afirma: „Copiii care sunt lipsiți de posibilitatea de a se juca sunt mai săraci decât ceilalți sub aspectul cognitive și mai ales sub acela al personalității. Jocul oferă copiilor un izvor inepuizabil de impresii care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume și viață, formează și dezvoltă caractere, deprinderi, înclinații, aspirații.”

Jocul didactic angajează în activități de cunoaștere cele mai importante procese psihice, cele mai intime operații ale acestora, având un deosebit rol formativ și educativ. Așadar jocul didactic poate fi utilizat ca o tehnică de explorare a realității, de explicare a unor noțiuni abstracte pe o cale mai accesibilă. El dă un randament sporit față de celelalte modalități de lucru folosite în activitatea de învățare deoarece solicită o angajare deplină a capacităților intelectuale ale elevilor.

Cu tot caracterul lor relaxant, de destindere jocurile didactice care se constituie într-una din funcțiile lor de bază nu pot fi organizate și desfășurate la voia întâmplării, ca simple activități în completare, deoarece ele au multiple valențe care fac parte integrantă din lecție. În acest sens este necesar să li se asigure un conținut și forme potrivite integrării lor organice în activitatea dominantă a fiecărei lecții, în funcție de subiectul ei. Realizarea acestei cerințe propune dificultăți, dar este necesară în scopul asigurării caracterului unitar, al continuității în lecție. Astfel activitățile în completare pot să îi supraîncerce pe micii școlari cu lucruri care nu au valoare didactico-educativă, sau să ducă la irosirea timpului, ceea ce poate să aibă urmări la fel de negative ca și supraîncărcarea lor.

Utilizarea jocului didactic în învățământul primar este impusă de particularitățile școlarului mic și de necesitatea tratării diferențiate a școlarii. Jocurile didactice antrenează resursele intelectuale și fizice ale elevilor, formează și informează, îmbină utilul cu plăcutul, formează și consolidează deprinderi, verifică cunoștințele elevilor, le îmbogățește sfera de cunoștințe, le pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale copiilor, dezvoltă procesele psihice, îl situează pe copil în rolul de actor, ceea ce corespunde unor trebuințe interioare de acțiune și de afirmare ale elevilor din ciclul primar.

Jocul contribuie la integrarea elevului din clasa I în activitatea școlară, stimulează relațiile de colaborare și ajutor reciproc, constituie un exercițiu de voință și caracter, dezvoltă curiozitatea, interesul pentru achiziționarea de noi cunoștințe, înlesnind însușirea rapidă și temeinică a acestora.

Valoarea educativă a jocurilor constă în faptul că dezvoltă spiritul colectiv, spiritul de echipă, disciplina. Jocul constituie o paradigmă a modului de reglementare a comportamentului copiilor. Elevii au posibilitatea de a se juca între ei, de-a se bucura de succesele colegilor și de a aprecia nepărtinitor rezultatele înregistrate de alți copii, de a ieși din egocentrismul lor original.

Prin joc cadrul didactic are posibilitatea de a-i cunoaște mai bine pe copii, de a descoperi însușirile psihice ale acestora, de-a le urmări înclinațiile, aptitudinile și temperamentul.

Orice copil se angajează total în jocul său, fiindcă jocul îi servește pentru a-și afirma întreaga personalitate: copilul își arată în joc inteligența, voința, caracterul dominant. Observând cum se comportă fiecare elev în timpul jocului, institutorul constată lacunele din experiența elevilor și ia măsurile cele mai potrivite pentru completarea golurilor existente.

Jocul face că elevii timizi să devină mai volubili, mai activi, mai curajoși, să capete un plus de încredere în capacitățile lor, siguranță și tenacitate în răspunsuri. Tot jocul influențează formarea percepțiilor (de culoare, mărime, formă) și educă spiritul de observație.

Jocurile didactice constituie un mijloc eficient de dezvoltare a atenției voluntare, iar menținerea permanentă și-n condiții de înaltă tensiune a atenției are un rol important în reușita școlară. Tot jocurile didactice cer din parte elevilor mult discernământ în alegerea cuvintelor pentru soluționarea problemelor, dezvoltă promptitudinea reacțiilor verbale.

Vocabularul elevilor este foarte mult activat și îmbogățit prin intermediul jocurilor didactice. Elevii sunt solicitați să memoreze regulile jocului, să rețină date și soluții găsite și să realizeze legături noi.

Jocurile didactice satisfac nevoia de motricitate și gândire concretă a elevilor, îmbină spontanul cu imaginarul, cu efortul solicitat și programat de procesul de învățare.

Prin sarcina didactică, jocurile activează operațiile gândirii (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea), contribuie la dezvoltarea gândirii logice, stimulează și dezvoltă creativitatea.

Fiecare joc didactic trebuie să îmbine unitar elementul instructiv cu cel distractiv. O caracteristică esențială constă în crearea unor condiții favorabile pentru aplicarea cunoștințelor și exersarea priceperilor și deprinderilor formate în alte contexte sub forma unor activități plăcute. Orice joc didactic are laturi constructive prin care se diferențiază de celelalte jocuri sau forme de activitate în școală.

Jocul reprezintă forța magnetică prin care sunt legați copiii între ei. El îi aproprie și le consolidează sentimente prietenești, stimulează colaborarea. Modalitatea de a coopera elevi, indiferent de interesul manifestat pentru învățatură și de a-i înzestra cu un aparat logic suplă care să le permită să emită judecăți, raționamente variate într-un limbaj simplu, în scopul obținerii unui randament maxim, este jocul didactic, deoarece el menține aspirația către învățatură, facilitează actul de învățare.

Deoarece fiecare joc reprezintă o încercare a voinței, iar prin aceasta o școală a comportamentului volițional, jocul contribuie la conturarea unor trăsături de caracter. Efectele educative ale jocului didactic influențează atitudinea pozitivă față de muncă, spiritul de independență, corectarea unor abateri de comportament.

Așadar, jocul didactic dezvoltă funcțiile latente, fiind cea mai înzestrată fiind aceea care se joacă cel mai mult.

BIBLIOGRAFIE:

- Piaget, J., *Psihologia copilului*, Editura Cartier, București, 2005.
Verza, E., *Omul, jocul și distracția*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978.
Cerghit, L., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
www.didactic.ro

METODE INOVATIVE DE PREDARE- ÎNVĂȚARE-EVALUARE

ANGELA CLAUDIA BUFANU-BONICI
C.J.R.A.E. MEHEDINȚI

Motto: „Să nu-i educăm pe copii pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari. Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.” (Maria Montessori)

P

rocesul de învățământ este un sistem complex, rezultat al interdependenței

dintre predare, învățare și evaluare, cu o finalitate bine conturată – aceea de transpunere în practică a idealului educațional, dezvoltarea integral-vocațională a personalității.

Calea principală prin care se realizează acest aspect este perfecționarea tehnologiei, respectiv a formelor, metodelor și mijloacelor prin care se ajunge la rezultatul scontat.

Tehnologia didactică include într-un tot unitar toate componentele procesului de învățământ, insistând asupra interdependenței dintre conținut și toate celelalte aspecte, cum ar fi: organizarea, relațiile profesor-elevi, metodele, procedeele folosite etc. Un loc important în cadrul tehnologiei didactice îl ocupă strategiile didactice.

Prin strategie didactică înțelegem un ansamblu de metode și procedee prin care se realizează conlucrarea dintre profesori și elevi în vederea predării, învățării, dar și evaluării unui volum de informații, a formării unor priceperi și deprinderi, a dezvoltării personalității umane. Pentru definirea metodei se ține seama de faptul că termenul provine din cuvântul grec „methodos”, care înseamnă „cale”.

Metoda de învățare didactică este un demers tipic, folosit în procesul de învățământ atât de către profesor cât și de către educat în scopul educării acestuia din urmă, demers care are ca principale determinări, pe de o parte orientarea spre sporirea cunoașterii și perfecționarea capacităților de cunoaștere, și pe de altă parte, relativa reglementare cu privire la etapele de parcurs, mijloacele strict necesare, limitele de eficiență. Învățământul modern pune un accent deosebit pe metodele interactive.

Prin folosirea metodelor interactive este stimulată învățarea și dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, de experiențe și cunoștințe, asigură o participare activă, promovează interacțiunea, conducând la o învățare activă cu rezultate evidente, contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, are un caracter activ-participativ, o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevilor.

Pentru utilizarea eficientă a acestor metode, în practica didactică, este necesară cunoașterea teoretică, o minimă experiență în utilizarea acestora și integrarea corespunzătoare în proiectul didactic, în interrelație cu metodele tradiționale. Acest mod de predare transformă elevul într-un actor, participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele prin efort propriu, o angajare optimă a gândirii, mobilizându-l în raport cu sarcinile de învățare date, se identifică cu situația de învățare în care este antrenat, fiind parte activă a propriei transformări și formări, generată de cunoaștere.

Practica didactică bazată pe metode interactive presupune: interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între elevi, grație cărora se dezvoltă competențe intelectuale și sociale transferabile în diferite contexte formale sau informale; atitudine deschisă, activă, bazată pe inițiativă personală; o învățare în colaborare cu ceilalți colegi; angajarea intensă a elevilor în realizarea sarcinilor; responsabilitatea colectivă și individuală; valorizarea schimburilor intelectuale și verbale, mizând pe o logică a învățării care ține cont de opiniile elevilor.

Demersurile didactice de acest tip conduc spre un progres cognitiv centrat pe descoperirea celui alt, a unei participări active și interactive, la reflecție comună în cadrul comunicării educaționale din care face parte. Specific metodelor interactive este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente.

Metodele interactive:

- creează deprinderi;
- facilitează învățarea în ritm propriu;
- stimulează cooperarea, nu competiția;
- sunt atractive;
- pot fi abordate din punct de vedere al diferitelor stiluri de învățare.

BIBLIOGRAFIE:

<https://revistaeducatiei.ro>

Sanda Ghiolda., *Ghid practic de metode și instrumente inovative de predare-învățare.*

<https://prezi.com>

<https://edict.ro>

METODA CUBULUI – METODĂ ACTIV-PARTICIPATIVĂ BAZATĂ PE COOPERARE

PROF. SIMONA CILIBIA
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

R

ezumat. Metoda cubului este o metodă prin care sunt stimulate gândirea creativă și imaginația elevilor. În cadrul unei lecții am aplicat această metodă activ-participativă care încurajează învățarea centrată pe elev. Elevii cooperează pentru realizarea sarcinilor de lucru și folosesc diferite materiale informative oferite de către profesor ca sprijin în rezolvarea sarcinilor de lucru. Această metodă poate fi aplicată atât la nivel gimnazial cât și la cel liceal.

Metoda cubului este o strategie de predare-învățare, ce urmărește un algoritm care vizează descrierea, comparația, asocierea, analizarea, aplicarea, argumentarea atunci când se dorește explorarea unui subiect nou sau unul cunoscut pentru a fi îmbogățit cu noi cunoștințe sau a unei situații privite din mai multe perspective.

Metoda cubului se poate aplica în activitățile de observare desfășurate frontal.

La clasa a V-a, în cadrul lecției „Viețuitoarele din pădurea de conifere”, am folosit metoda cubului astfel:

- am realizat un cub pe ale cărui fețe am notat cuvintele: descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează;
- am anunțat tema care va fi studiată;
- am împărțit elevii clasei în șase grupe, fiecare grupă primind o sarcină de lucru.

Grupa I – Descrie

Sarcina de lucru:

- Observați imaginea de mai jos și descrieți tipul de ecosistem.



Pădure de conifere

Grupa a II-a – Compară

Sarcina de lucru:

- Comparați pădurea de conifere cu pădurea de foioase.



Pădure de foioase



Pădure de conifere

Grupa a III-a – Asociază

Sarcina de lucru:

- Prezentați care sunt adaptările viețuitoarelor din pădurea de conifere la mediul de viață și modul de hrănire.

Grupa a IV-a – Analizează

Sarcina de lucru:

- Analizați din ce este alcătuită biocenoza pădurilor de conifere, pe baza imaginilor prezentate.

Grupa a V-a – Aplică

Precizați importanța ecosistemelor de pădure.

Grupa a VI-a – Argumentează

Sarcina de lucru:

- Argumentați afirmația: ”Pădurea este, înainte de toate, o ființă colectivă, cea mai grandioasă din câte există”.

După rezolvarea sarcinilor de lucru se discută frontal ideile, se lămuresc informațiile neclare, se corectează greșelile și se completează unele noțiuni care lipsesc de la tema abordată.

Aceasta metodă activ-participativă este o metodă de interacțiune între elevi, care facilitează și intensifică schimbul spontan de informații și idei. Cu ajutorul metodei folosite, elevii pot să adreseze întrebări, să găsească răspunsuri, să comunice pe tema dată, pot să adune informații și să le împărtășească celor din jur, pot să aducă argumente pro și contra asupra subiectului dezbătut. Timpul de soluționare a sarcinilor de lucru este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului pe grupe, decât atunci când se încearcă rezolvarea sarcinilor de lucru pe cont propriu.

Consider că principalele avantaje ale acestei metode constau în faptul că permite diferențierea sarcinilor de învățare, stimulează gândirea logică și sporește eficiența învățării.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, Ion, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
Lazăr, Viorel, Căprărin, Daniela, *Metode didactice utilizate în predarea biologiei*, Editura Arves, Craiova, 2008.
Popescu, Adriana Simona, Barac, Gina, Roșescu, Marinela, Alexandrescu, Florica, Petrov, Daniela, Gurzu, Cristian, Cerbu, Valer, *Biologie – manual pentru clasa a V-a*, Editura Didactica Publishing House, București, 2017.

ROLUL LECTURII ÎN CICLUL PRIMAR

IONICA COJOCARU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ PUNGHINA,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

Motto: „Pentru a supraviețui, trebuie să ne spunem povești.”

- Umberto Eco -



Contextul contemporan este unul marcat de tehnologie, iar copiii, de la vârste

tot mai mici, interacționează cu aceasta. Captivați de explozia de lumină, culoare și sunete pe care *ecranele* de tot soiul le oferă la un *click* distanță, copiii au nevoie și de lectură. Această experiență fundamentală a contactului cu cartea nu poate fi înlocuită, lectura rămânând o modalitate esențială de dezvoltare a individului.

Dacă pentru anumite activități este o vârstă agreată pentru a se putea implica copiii, în ceea ce privește lectura nu trebuie să așteptăm prea mult, astfel că încă din primele luni de viață li se pot citi povești copiilor. Ulterior, aceștia pot primi cărți cu coperti și file grose, cu imagini care să le stimuleze atenția sau chiar cărți senzoriale. Desigur că la vârste mici scopul în sine nu este lectura propriu-zisă, ci obișnuirea copilului cu un comportament, crearea unor premise ale activității viitoare de citire.

Informatizarea și lipsa timpului sunt cele mai clamate motive pentru care nu se citește, dar rolul cărții nu poate substituit, astfel că în ciuda oricărui pretexte lectura rămâne parte esențială în procesul de evoluție pentru orice individ. Cu alte cuvinte, interesul pentru cărți se poate stimula din familie, din primii ani de viață, continuându-se în sistemul educațional când preșcolarii ascultă texte și chiar memorează fragmente rimate.

În ciclul primar, când copilul este capabil să citească singur, rolul lecturii fundamentează interesul pentru cărți, stimulând, totodată, modele de conduită, formarea anumitor trăsături morale și consolidarea abilităților de comunicare.

Lectura îi asigură copilului o modalitate de cunoaștere a lumii, universul ficțional oferindu-i lumi posibile cu care se poate identifica, în își poate exercita propriile trăiri și emoții. Altfel spus, antrenând imaginația și sensibilitatea, lectura este o oportunitate esențială pentru copil de a se descoperi pe sine și pe ceilalți. Mai mult, chiar și într-un context în care digitalizarea primează, lectura are și rolul de a fi o modalitate agreabilă de petrecere a timpului liber, aducând bucurie...

De altfel, apreciem că fie pe suport digital, fie pe suport de hârtie, lectura își păstrează rolurile fundamentale, iar contextul contemporan este unul care oferă numeroase posibilități de a alege cărțile, poveștile pe care copilul să le citească. Cu coperti colorate, cu titluri amuzante

ori surprinzătoare, cu personaje și întâmplări care se apropie de realitatea proximală a copilului, cărțile pot oferi experiențe edificatoare în evoluția fiecăruia.

Parafrazându-l pe scriitorul francez Antoine de Saint-Exupéry, autorul celebrului volum *Micul Prinț*, pentru care „Toți oamenii mari au fost mai întâi copii. (Dar puțini dintre ei își mai amintesc.)”¹, apreciem că toții oamenii mari au învățat cândva să citească, s-au bucurat de povești.

În concluzie, apreciem că rolul lecturii în clasele primare este esențial pentru dezvoltarea interesului copiilor pentru lectură, contribuind la stimularea imaginației și a sensibilității acestora, completând, în cele din urmă, orizontul cunoașterii și abilitățile de comunicare.

BIBLIOGRAFIE:

- Bărbulescu, G., Beșliu, D., *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Editura Corint, 2009.
- Bocoș, M. D., *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iași, Editura Polirom, 2013.
- Bodiștean, Florica, *Literatura pentru copii și tineret dincolo de „story”*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2007.
- Cernăuți-Gorodețchi, Mihaela, *Un gen marginal (?)*, în *ACTA IASSYENSIA COMPARATIONIS*, 5/2007.
- Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași, 1988.
- De Saint-Exupéry, Antoine, *Micul Prinț*, Editura Rao, București, 2004.
- Huizinga, Johan, *Homo ludens*, traducere de H. R. Radian, Editura Humanitas, București, 2012.
- Marino, Adrian, *Hermeneutica ideii de literatură*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987.

¹ Antoine de Saint-Exupéry, *Micul Prinț*, Editura Rao, București, 2004, p. 2.

SUFIXAREA ÎN OPERA LUI ION CREANGĂ

ANDREEA COLȚIȘ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „VIRGIL IOVĂNAȘ”,
ȘOFRONEA, JUDEȚUL ARAD



iața lui Creangă a fost izvorul mării sale arte, nerecunoscută în adevărata ei

valoare de cei printre care a trăit, rămânând ca abia după moartea lui, când opera i s-a impus singură în literatura noastră, să fie studiată prin opera lui. Aceasta pentru că opera oricărui scriitor se explică în primul rând prin condițiile vieții lui, și în al doilea rând pentru că, în cazul lui Creangă, potrivirea operei cu viața încât nimic din universul uneia nu rămâne necunoscut în planul celeilalte, într-o viziune realistă care ne introduce în lumea povestitorului, cu tot farmecul și păcatele ei, unele ale vremurilor, altele ale oamenilor, unele privite cu ochi critic, altele cu îngăduință. În scrierile autorului humuleștean întâlnim foarte des formarea cuvintelor prin sufixare. Astfel în cele ce urmează voi prezenta sufixe folosite de Ion Creangă pentru crearea cuvintelor în diferite texte.

Sufixul **-anie**, este prezent în cuvinte precum pocitanie, bîzdîganie, pățaranie. „O pocitanie de om umbla cu arcul după vînat paseri”, „Poale celelalte bîzdîgăanii: rostitură, artea, corect”, procitanie, în: „Sîmbătaprocitanie”. pățaranie ce face referire la o întâmplare neplăcută „Hei! jupâneșică, când ar avea codrul ista gură să spună câte a văzut, cumplită pățaranie ne-ar mai auzi urechile; știu că am avea ce asculta!”.

Sufixul **-ar**, este prezent în cuvîntul cojocarul, avînd rădăcina cojoc scoate în evidență o caracterizare tipologică, în alternativă. În opera lui Ion Creangă este întâlnit cuvîntul în textul următor „În altă zi ne trezim că iar vine părintele la școală, cu moș Fotea, cojocarul satului, care ne aduce, dar de școală nouă, un drăguț de biciușor de curele”.

Sufixul **-ăt**, variantă a lui -ét, se întîlnește la Creangă în derivatul dūrăt, moment, clipă, timpul cât durează ceva: „Știți una, giupîneșică? Mie-mi vine să sting focul, că tocmai acum, în duratul ista, mi-am adus aminte că dihania de lup adulmecă și vine după fum”. Acest sens al cuvîntului dūrăt nu este înregistrat în dicționare, care consemnează numai înțelesul duruială, care face referire la vuiet de vehicule, de pași grăbiți, de ploaie rapidă, radicalul este, în acest caz, verbul a durui, din interj, dur-dur!, dura-vura!, pe când dūrăt, din citatul menționat, pare a fi un postverbal de la neologismul a dura sub înșelesul de a ține, a persista, a dăinui.

Sufixul **-eliște**, este întâlnit la Creangă în cuvinte precum cuvântul băteștițe ce face referire la un loc bătătorit, unde se adună lumea: „Unde era băteștița flăcăilor și a fetelor”, cuvântul priveștițe ce face referire la peisajul privit „Afurisită priveștițe mai fu și asta! Flăcăii ceilalți pe dată s-au făcut nevăzuți, iară noi, copiii, neam întors plângând pe la casele noastre”.

Sufixul adjectival **-esc, -ească** este alipit de Creangă atât la forma de singular a cuvântului părinte, cât și la cea de plural, părinți, rezultând derivatele părintesc, respectiv părintesc: „[Ghica-vodă] aruncă o privire părintescă spre noi”; „[Fata] se întoarnă spre casa părintescă cu bucurie”; „A mai fost și mila părintescă la mijloc”; „[Fata] pornește în toată lumea, depărtându-se de casa părintescă”; „Cînd mă gîndesc... la casa părintescă din Humulești”.

Sufixul adverbial **-ește** este prezent în operele lui Creangă în cuvinte derivate precum cîne-cînește; cucoșește; domnește; iepurește; lupește; mînzește. De asemenea, cu acest sufix Creangă creează derivate care denumesc actul vorbirii: moldovenește clar, deslușit, explicit, pe înțeles: „- Aveți bunătate de vorbiți mai moldovenește, cucoane, să ne dăm și noi”; „Cum s-ar mai zice la noi în țărănește, era frumoasă de mama focului”. De la etimonul muscal rus (numele râului Moscva, devenit nume de oraș, apoi de țară a rușilor), s-a format derivatul adverbial muscălește ca muscalii: „Și după ce întră ei toți [dracii] înlăuntru, Ivan începe a-i ghigosi muscălește”.

Sufixul **-eț, fem. -eață**, (lat. -itia) a fost introdus de Creangă în partea finală a subst. mustață (lat. mustacea), care a devenit musteață, pl. mustețe (și musteți), deriv. mustecios. Răspîndirea teritorială a variantelor în -ață, respectiv -eață, pe teritoriul Moldovei dintre Carpați și Prut poate fi văzută în NALR. Moldova-Bucovina, harta 41, și harta interpretativă nr. XXX, varianta -ață este atestată în partea de sud a Moldovei, aria ei continuându-se în Muntenia.

La Creangă, este prezentă varianta cu finalul -eață, pluralul -ețe: „Barbă și mustețe ca în palmă”; „Toți erau cu părul, cu barba și cu mustețele pline de promoroacă”. Derivatul cu suf. -os de la musteață este mustecios (nu mustăcios): „Musteciosul Davidică de la Fărcașa”. Norma literară a lui Creangă era identică, în acest caz, cu norma lingvistică a graiului natal, pe când astăzi în norma literară sunt admise numai variantele mustață, mustăcios, verbul a mustăci, a căror bază dialectală se află în aria sudică a dialectului daco-român, arie care, în cazul de față, cuprinde și aproximativ o treime din teritoriul Moldovei dintre Carpați și Prut, în partea de sud a acestei provincii, spre Muntenia.

Sufixul **-ie**, își face prezența la Creangă în diferite cuvinte precum catiheție care face referire la școala condusă de un catehet (profesor de religie), în care se pregăteau viitorii preoți: „Fire-ar afurisit să fie cine a mai desființat și catihețiile cele, tocmai acum în vremea noastră”; papistașie se referă la prozelitismul catolic: „S-a tras cu bucatele încoace, ca și moș Dediu din Vînători și alți mocani, din pricina papistașiei mai mult, pe cit știu eu”; popie face referire la profesiunea de preot: „Nu-i rău, măi Ștefane, să știe și băietul tău oleacă de carte, nu numai pentru popie, cum chitește Smaranda, că și popia are multe nacafale, e greu de purtat”, „Mai trăiesc ei oamenii și fără popie”; ereticie cuvânt care se referă la abatere de la dogmele credinței oficiale, în: „Toate celelalte învățături... sunt numai niște ereticii”; cîrpănoșie cuvânt care înseamnă zgîrcenie: „Oșlobanu... cu toată cîrpănoșia lui, iese cîne-cînește în medean”.

Sufixul **-lîc**, (tc. -lîk) apare la Creangă în derivatul crancalîc, pluralu crancalîcuri ce înseamnă hoinăreală, vagabondare, din radicalul crancă. Se pare că derivatul este atestat pentru prima dată în opera lui Creangă: „— Ei, Ivane, doar te-ai săturat acum de umblat prin lume după crancalîcuri”. Radicalul crancă este prezent în derivatul crancău ce înseamnă hoinar, om fără căpătii, vagabond, haimana, ștregar și în expresia a umbla cranga ce înseamnă a hoinări, a vagabonda. Ultima expresie a fost apropiată de Scriban, Dicț., s.v., de expr. a umbla craina,

cu același sens. În ultimul caz, cuvântul craină are sensul de margine, care amintește de expresia sinonimă a umbla huci-marginea adică, a umbla fără rost, a vagabonda, a hoinări.

Pe de altă parte, I.-A. Candrea, CADE, s.v., compară cuvântul crancalic cu crancău ce înseamnă om fără căpătâi, vagabond, iar pe acesta, cu interj. cranc/, care imită croncănitul corbilor. În ce privește cuvântul crangă, din expresia a umbla cranga, a hoinări, el poate fi explicat prin verbul german krenge, krängen 'sich winden, sich herumdrücken'; (a se suci, a se răsuci, a se învîrți încoace și încolo; a hoinări, a vagabonda, a umbla fără rost).

Cuvântul a fost apropiat de românescul creangă, în exprimare a umbla creanga, care, altminteri, nu are sens. După modele ca berbantlic, matrapazlic, ursuzlic etc., împrumutate din turcește, a fost creat, probabil de Creangă, derivatul crancalic, hoinăreală, din crancă + suf. -lic.

Sufixul verbal *-ez* (lat.-gr. -izo) și sufixul verbal *-esc* (lat. -isco) sunt folosite de Creangă în crearea de derivate de la același radical, ca, de pildă: a adeveri/a adevăra; a ajutori/a ajutora; a încuscri/a încuscra; a însănătoși/a însănătoșa; a moștenii/a moștina; a umbri/a umbra.

Astfel, de la substantivul pui, cu sufixele verbale -i, respectiv -a, s-au format verbele a (se) pui, a (se) înmulți și a (se) puia. Ultimul, cu sensul din sintagma porumbul împuiază, face pui, numiți copileți, este atestat în punctele 47, 53, 64, 105, 310, din Banat, sud-vestul Transilvaniei, Crișana: (porumbul) împuiază, (porumbul) a împuiat. Varianta de conjugarea a IV-a, a împui, apare în pct. 260 (Trans.), 987 (sudul Dobrogei), 703 (Muntenia, puiește).

Componenta populară a lexicului scrierilor autorului humuleștean reprezintă cea mai însemnată parte a limbajului artistic a acestuia. Prin creația sa, Ion Creangă a readus în circulație o serie de termeni aflați la marginea circulației cuvintelor. Elementul popular îmbogățește lexicul artistic creând o sursă inepuizabilă de originalitate și prospețime. Folosirea lexicului popular reprezintă de asemenea un mod de îmbogățire a unor categorii care fac referire la organizarea semantică a vocabularului românesc: sinonimie, omonimie, polisemie.

BIBLIOGRAFIE:

- Călinescu, George, *Ion Creangă*, Editura Minerva, București, 1989.
 Rotaru, Ion, *Analize literare și stilistice*, Editura Ion Creangă, București, 1979.
 Tohăneanu, G., I., *Stilul artistic al lui Ion Creangă*, București, 1969.
 Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, Editura pentru literatură, București, 1966.

TRĂSĂTURI DEFINITORII ALE LEXICULUI SCRIERILOR LUI ION CREANGĂ

ANDREEA COLȚIȘ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „VIRGIL IOVĂNAȘ”,
ȘOFRONEA, JUDEȚUL ARAD



În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, procesul de unificare a limbii române

literare, prin crearea unei norme literare unitare, care să fie acceptată și respectată în toate provinciile românești, era departe de a fi încheiat. Numeroase elemente ale vechii norme literare moldovenești, cu tradiție multiseclară, erau încă prezente în scrierile lui Alecsandri, Eminescu, Creangă, după cum, dincolo de Milcov, particularitățile muntenești erau foarte numeroase, de pildă, în textele lui Caragiale din prima fază a activității sale literare.

Scriitorii și oamenii de cultură din Moldova renunță la unele particularități ale variantei literare nordice, moldovenești, după cum cei care reprezentau varianta literară muntenească, sudică, părăsesc o serie de elemente regionale, fonetice și morfologice. La moldoveni, se observă o tendință clară de apropiere de varianta literară sudică mai ales în compartimentul fonetic. Limba română trece printr-un proces de îmbogățire a lexicului atât prin împrumuturile din alte limbi, cât și prin formarea unor cuvinte noi în interiorul limbii, prin compunere și derivare.

Mutarea capitalei la București, după Unirea din 1859, a avut, printre altele, ca efect creșterea rolului variantei muntenești a limbii literare în procesul de formare a normei literare unitare contemporane, în unele din principalele compartimente ale sale. Preocuparea de a se realiza o limbă de cultură românească unitară este prezentă la reprezentanții *Junimii* și în paginile revistei *Convorbiri literare*, în care au apărut aproape toate scrierile lui Ion Creangă de factură literară. Revista a susținut și a impus principiile curentului istoric și popular, realizând o sinteză a celor două variante literare tradiționale. Ion Creangă s-a alăturat, în scrierile sale, acestui proces.

Rezultatele efortului său sunt vizibile în toate compartimentele limbii, dar mai ales în domeniul foneticii. Vorbitor nativ al graiului moldovenesc, el a fost pus în situația de a decide care din variantele lingvistice ale limbii materne merită să fie puse în circulație prin scris și care trebuie înlocuite prin variante de proveniență sudică, muntenească, acestea din urmă considerate a fi mai aproape de norma ideală. „Dorința sa de corectitudine fonetică are, uneori, drept rezultat punerea în circulație, în scrierile sale, a unor variante hipercorecte sau false regresii de toată frumusețea, nestudiate, după câte știm, până acum”. (Arvinte, 2005:155) Prin intermediul scrierilor autorului humuleștean, acestea au putut deveni bun comun pentru toți

vorbitorii de limbă română, indiferent de regiunea din care provin. O atenție specială este acordată așa numitelor „creații expresive”, apoi expresiilor idiomatice sau locuțiunilor, fenomenelor de „deraiere lexicală”, jocurilor de cuvinte, creațiilor lexicale, contaminațiilor etc.

Scriitorul vorbește foarte mult, dar, să reținem amănuntul, nu vorbește despre sine însuși. Debitează ore întregi anecdote, basme, povești, transformă dialogul în monolog fără ca interlocutorul să dea semne de plictis. „Creangă a rămas până la moarte țăranul din satul Vânători de lângă târgul Neamțului, și tot ce a deprins peste fondul cu care a venit la oraș, nu s-a prins, nu s-a asimilat cu dânsul. Afară de cunoștințele căpătate în școala preparandală privitoare la profesiunea de învățător, încolo Creangă a rămas ceea ce fusese. (Panu, 2013:76) Lupta cu cuvântul capătă un sens existențial profund. Literatura e sinonimă cu viața, cel puțin la un moment dat și scrisul devine, cu un termen barthesian, scriitură. Scriitorul desfășoară o „muncă inversunată de epurare a fonetismelor regionale conștient că se adresează tuturor co-naționalilor”. (Apostolescu, 1978:247). Concomitent, scriitorul humuleșteam se află în căutarea cuvântului bătrân, pentru înlăturarea neologismelor, cineva, număra în *Amintiri* patru neologisme, cu totul.

Sfera lexicală a lui Ion Creangă este una din cea mai vastă și mai variată din literatura vremii sale. Născut în 1837, autorul a observat viața poporului și a studiat folclorul, toate acestea se regăsesc în mare măsură în creația literară a acestuia. Împrejurările vieții explică întinsa arie a lexicului scriitorului humuleștean. Primul mare sector al lexicului lui Creangă este format din termenii populari, prin termeni populari se înțeleg acele cuvinte în legătură cu civilizația sătească. Așa cum conținutul *Amintirilor* și *Poveștilor* înfățișează un adevărat univers al vieții rurale românești de acum mai bine de un secol, așa și limba folosită de autorul humuleștean înfățișează chintesența vorbirii populare din acel secol. Caracterul popular al limbii scrierilor lui Creangă este dat și de conținutul operei povestitorului nostru. Creația artistică înfățișează oameni și fapte din mediul rural românesc, iar materialul lexical a fost luat chiar din vorbirea țăranilor, multă vreme autorul fiind considerat a fi un scriitor regional.

Singurele particularități regionale pe care le putem descoperi în creația artistică a autorului fac referire la pronunțare. Acceptarea componentei populare a limbajului artistic, în general, a determinat înregistrarea unui număr, uneori considerabil, de particularități populare-regionale din creația majorității scriitorilor români. Specificul popular nu este exclusiv lexical, ci, înglobează și trăsături fonetice, morfologice și sintactice. Elementul popular sub multiplele sale aspecte, aflat în posesia lui Creangă, nu a beneficiat de un studiu aprofundat. Majoritatea cercetărilor se referă cu precădere la nivelul fonetic și morfologic, pe când lexicul, deși evident numeros și expresiv, a fost lăsat pe un plan secund, autorii studiilor limitându-se la înregistrări sporadice.

Vom prezenta în cele ce urmează specificul influenței populare asupra stilului artistic al scriitorului, cu precădere în ce privește lexicul. Exemplele ce vor fi aduse sunt extrase din *Ion Creangă. Opere*, Ediție îngrijită, note și variante, glosar și bibliografie de Iorgu Iordan și Elisabeta Brâncuș, Editura Minerva, București, 1970. Astfel, o primă particularitate ar fi cazul înlocuirii lui *ă* cu *e*. Scriitorul a cunoscut și a întrebuițat această particularitate, scriind aproape exclusiv *răpăde*: „... ies **răpăde** și nu mă mai încurc împrejurul școalei, ci o ieu la sănătoasa spre casă.” (A I, 155)

- *răpăzi-te*: „Ia, mai bine, **răpăzi-te** până la el de vezi, gata-i de drum?” (A IV, 220)
- *rădicam*: „... tocmai atunci **rădicam** casa în slavă.” (A II, 173)
- *să trămită* „... **să-i trămită** grabnic pe cel mai vrednic dintre nepoți, ca să-l lase împărat în locul său după moartea sa.” (HA, 78)
- *blăstămau* „... lui și tuturor părtașilor săi **blăstămau** femeile din sat...” (A I, 157)
- *fărmăcători* „... în care fojgăiau bălauri, aspide veninoase, vasiliscul cel cu ochi **fărmăcători** ...” (PP, 51)

O altă particularitate a graiului popular o reprezintă și utilizarea vocalei *e* pentru diftongul *ea*: *avé* „... *n-ar mai avé cine să ne tragă ciubotele.*” (A I, 159)

- *vedé* „*Am o singură fată ș-oiu vedé eu pe cine mi-oiu alege de ginere.*” (A I, 156)
- *a ședé* „*Într-o zi, fiind Irinuca dusă în sat și având obiceiul a ședé uitată ...*” (A I, 167)
- *colé* „*Când colé, popa tăia lemne la trunchiu afară și, cum a văzut că ne așezăm la fereastră ...*” (A II, 175)

Un fenomen fonetic popular se află și în următoarele exemple:

ie pentru *ia*: *băiet* „... *între care eram și eu, un băiet prizărit, rușinos și fricos și de umbra mea.*” (A, 154)

- *ieu*: „... *ies răpăde și nu mă mai încurc împrejurul școlii, ci o ieu la sănătoasa spre casă.*” (A I, 155)
- *mă ié* „*Și părintele mă ié la dragoste...*” (A I, 156)
- *se ié* „*Unde nu se ié hapsina de nevasta lui Vasile-Aniței cu cociorva aprinsă după noi...*” (A II, 176)
- *își ié* „*Apoi își ié și el carul și pornește tot la vale înapoi spre casă.*” (DP, 29)

a pentru *ă*: *barbat* „...*și lucra toată săptămâna ca un barbat pentru nimica toată...*” (A I, 166)

- *celalalt* „...*zburând neîncetat de frică să nu-i rupă cineva și celalalt picior.*” (PP, 52)
- *jaratic* „*Apoi umple groapa cu jaratic și cu lemne putregăioase, ca să ardă focul mocnit.*” (CTI, 18)
- *macar* „... *macar de-am fi și noi ca dânșii!*” (A I, 157)

i pentru *e*: *arminesc* „... *iar vrei să te pupe cucul arminesc și să te spurce ...*” (A II, 181)

- *varatic* „... *era câte-un cireș varatic, care se cocea-pălea de Duminica Mare.*” (A II, 178)
- *galiș* „*Ea atunci se uita galiș la mine și-mi zicea cu glas duios ...*” (NC, 18)
- *dismerda*: „... *și încep a-i lua cu vorba și a-i dismerda care de care mai măgulitor.*” (SCN, 11)
- *mânici*: „... *și o dau cu mânici largi.*” (SP, 71)

O clasă morfologică cu numeroase particularități dialectale și populare este și verbul. La Creangă se remarcă numeroase modalități de exprimare populară a viitorului. Autorul întrebuințează toate formele acestui timp, care diferă unele de altele nu numai prin aspectul lor pur morfologic, ci și prin nuanța semantică pe care o exprimă. Povestitorul a fost foarte meticulos când a mănuit formele de viitor în ce privește valoarea lor semantico-stilistică. Prin urmare forma literară care trebuia să fie *voi + infinitiv* are un sens neutru fără nicio nuanță modală. Celelalte două *am + conjunctiv* și *oi + infinitiv* exprimă siguranța și îndoiala.

Limbajul textelor lui Creangă este sufletul povestitorului, în măsura în care și acesta se așază ca vorbitor în mijlocul ascultătorilor, și totodată sufletul eroilor săi. Narațiunea are două realități concentrice: întâi pe aceea a povestitorului, care stârnește hazul și mulțumirea prin chiar prezența lui, cum se întâmplă cu actorul și cu oratorul, apoi pe aceea a lumii din narațiune. Aceste două realități nu se pot însă desface. O poveste nespuse de cineva e un scenariu de *commedia dell'arte* nejuțat.

Siglări

A I – AMINTIRI DIN COPILĂRIE, PARTEA I
A II – AMINTIRI DIN COPILĂRIE, PARTEA A II A
A III – AMINTIRI DIN COPILĂRIE, PARTEA A III A
A IV – AMINTIRI DIN COPILĂRIE, PARTEA A IV A
HA – POVESTEA LUI HARAP-ALB
PP – POVESTEA PORCULUI
DP – DĂNILĂ PREPELEAC
CTI – CAPRA CU TREI IEZI
SCN – SOACRA CU TREI NURORI
SP – POVESTEA LUI STAN PĂȚITUL

BIBLIOGRAFIE:

- Apostolescu, Mihai, *Ion Creangă între marii povestitori ai lumii*, Editura Minerva, București, 1978.
- Arvinte, Vasile, *Normele limbii literare în opera lui Ion Creangă*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2008.
- Călinescu, George, *Stilistica limbii române*, Editura Științifică, București, 1966.
- Grădinaru, Dan *Creangă*, Editura Allfa, București, 2002.
- Iordan, Iorgu, *Stilistica limbii române*, Editura Științifică, București, 1975.
- Panu, George, *Amintiri de la Junimea din Iași*, ediție îngrijită, prefață și tabel cronologic de Z. Ornea, Editura Polirom, Iași, 2013.

TRIADA ȘCOALĂ-FAMILIE- COMUNITATE, PARTENERIAT EFICIENT ÎN EDUCAȚIE

GABRIELA CONDRACHE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2,
SECTOR 5, BUCUREȘTI

S
COALA

Școala este o unitate de învățământ, ce are reguli scrise, unanim acceptate de societate și avizate de specialiștii în educație, unde elevii își șlefuesc mintea, personalitatea, deprind comportamente utile și plăcute, își dezvoltă competențe își fac prieteni pe viață. Pe lângă clădirea în sine, școala reprezintă atât profesorii și învățătorii, cât și colegii, cu care elevul va avea relații pe tot parcursul școlarității, adică până spre 18-19 ani. Astăzi, în societatea cunoașterii, școala nu mai presupune doar alfabetizare – prin scris, citit și socotit – ci stăpânirea unor tehnici de învățare cu ajutorul calculatorului, a abilităților de a comunica în limba română și în cel puțin două limbi de circulație internațională, limbaje de programare matematice și științifice, prin folosirea, cu prioritate, a internetului, a cărții electronice și a metodelor de învățare prin procedee electronice, precum e-learning-ul. (Drăgănescu, 2009)

Dimensiunea educațională devine un parametru esențial, mai ales pentru cadrele didactice. Meseria de dascăl presupune dăruire, implicare, muncă asiduă, susținute prin calități de ordin intelectual, afectiv și moral; este o meserie complexă și nobilă, deficitară dar plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, în care mediocritatea nu ar trebui să fie permisă, în care **a ști** nu înseamnă **nimic**, dacă știința ta nu o împarți elevilor cu emoție și forță spirituală. (Condrache, 2010) În cazul unei paradigme coerente, este necesară posibilitatea perfecționării acestora prin studii specializate de masterat și de doctorat. Mai mult decât atât, perfecționarea continuă prin cursuri ale Casei Corpului Didactic, reconversii profesionale, activități metodice, team-building-uri, ateliere de dezvoltare personală sunt tot atâtea posibilități de canalizare a noilor metodologii de predare în cazul cadrelor didactice.

Școala nu are doar rolul de a-l învăța pe elev matematică, fizică sau chimie. Un rol fundamental al educației se referă la educația personală. Fiecare individ trebuie să aibă posibilitatea de a se dezvolta potrivit potențialului propriu, astfel încât să-și poată asigura independența. Dezvoltarea personală continuă prin învățarea pe tot parcursul vieții, acesta fiind obiectivul esențial în societatea contemporană. (Câmpeanu, 2021)

Unul dintre cele mai importante lucruri, pe care elevul le învață la școală, este să comunice. Comunicarea reprezintă abilitatea de a vorbi cu ceilalți: cu profesorii – cărora să le demonstreze ce a învățat, prin schimburi de idei; cu colegii – cu care va deveni prieten, iar odată cu trecerea timpului va ține legătura și își va aminti cele mai frumoase momente; cu părinții – cărora să le poată explica noțiunile asimilate zilnic la ore. De asemenea, școala este locul unde elevul învață să lucreze în echipă, după un set de reguli și urmând indicațiile profesorului. Școala aduce împreună cei trei actori educaționali, cu scopul de completa științific ceea ce familia nu are posibilitatea de a asigura, de cele mai multe ori.

FAMILIA

Familia este celula vieții pe pământ, un izvor de iubire, respect și toleranță, o comuniune de viață și armonie. Pentru copil, familia este mediul favorabil pentru formarea și dezvoltarea sa, locul unde se simte în siguranță, unde este protejat – atât fizic, cât și emoțional – în orice perioadă a vieții sale. Totodată, familia este mediul esențial pentru destinul copilului.

Familia constituie prima școală de socializare a copilului, iar școala este forma instituționalizată, care continuă și completează ceea ce începe familia. Dacă prima asigură copilului, încă din primii ani de viață, resurse materiale, supraveghere și îngrijire, sentimente puternice de apartenență și siguranță în dezvoltarea lui psihică și emoțională, încredere în forțele proprii, școala construiește relații pozitive, unifică sistemele de valori, asigură dezvoltarea copilului în programul educativ, fiind startul cel mai bun în viață. (Bonchis 2011) Copilul caută modele atât în părinții lui, cât și în societate (actori, sportivi, cântăreți), iar aceștia la rândul lor, vor să crească oameni adevărați.

Părinții sunt primii profesori ai copilului înainte de școală, deoarece disciplinarea acestuia începe de la vârsta de un an și jumătate. În acest sens, personalitatea părintelui se oglindește în personalitatea copilului. Fără un echilibru moral al existenței sale, părintele își pierde autoritatea, principala cale a influenței. Astfel, copilul vede în părinte un model demn de urmat și încearcă să îi semene, luând aceeași atitudine față de viață. (Boia, 2013)

Educația primită în școală nu va avea rezultate bune, dacă profesorul nu va colabora cu familia. Un copil nu poate fi educat fără a-l observa atent, fără a-l studia, fără a-i înțelege personalitatea. Căldura raportului dintre părinți și profesor, încrederea și respectul reciproc se stabilesc prin schimbul de informații. Fiind puntea de legătură cu familia, școala are menirea de a asigura părinților asistență de specialitate, informându-i asupra evoluției copiilor, venind în sprijinul celor care întâmpină dificultăți în înțelegerea rolului de părinte. (Dolean, 2009)

Ocaziile de a discuta cu părinții, pentru a găsi împreună soluții ale problemelor cu care se confruntă copilul, sunt multiple: ședințele cu părinții (față-în-față sau on-line), lectoratele cu părinții, consultațiile pedagogice, festivitățile de început sau de sfârșit de an școlar, evenimentele festive care se organizează la nivelul școlii (Ziua Școlii, Ziua Porților Deschise), la începutul sau la sfârșitul programului, soluții care trebuie căutate chiar și atunci când ele nu se oferă cu ușurință.

Dacă cele două medii educaționale – școala și familia – se completează și se susțin, acestea asigură, într-o mare măsură, integrarea copilului în activitatea școlară și – mai târziu – în viața socială. (Bransford, et al., 2000) Prin cunoașterea reciprocă și depășirea stereotipurilor, prin identificarea intereselor comune în beneficiul copiilor, atunci când părinții sunt parteneri ai școlii, rezultatele determină performanța școlară.

COMUNITATEA

Comunitatea este o organizație umană, socială și culturală, cu o viață proprie, care transcende dincolo de suma vieților locuitorilor. Aceasta reprezintă mai mult decât oamenii care o compun, deoarece există, de obicei, înainte ca membrii ei să se nască și va continua până ce oamenii care o alcătuiesc vor dispărea. Ei trec prin propriile lor schimbări în timp ce se dezvoltă

ca ființe umane: se nasc, cresc, devin adulți, se căsătoresc, muncesc, au copii, mor. (Bartle, 2014)

Comunitatea este un set de interacțiuni, de reguli și de comportamente umane, cu anumite așteptări, cu acțiuni bazate pe valori, credințe și înțelegeri comune între indivizii care o alcătuiesc. În aceeași ordine de idei, comunitatea poate fi plină de facțiuni, de lupte și de conflicte, bazate pe diferențe de sex, religie, etnicitate, clasă socială, nivel de educație, venit sau limbă. O comunitate nu vorbește, nu gândește, nu simte și nu poate acționa ca o ființă umană, întrucât are principii, forțe și mecanisme diferite față de o ființă umană, care trăiește prin emoții, gânduri, activități. (Cohen, 1985)

Relația școală – familie – comunitate este extrem de specială și se referă la construirea unor relații pozitive între cele trei elemente. Dimensiunile comunității sunt transmise prin simboluri, constând în sisteme de idei și de comportamente învățate. Dacă o dimensiune lipsește (tehnologică, economică, politică, socială, estetic-valorică, conceptul de credință), toate lipsesc.

În comunitate, părintele este urmărit cu atenție de către copil. Pe planul vieții extrafamiliale, copilul este sensibil la succesele sau eșecurile sociale ale părinților. El înțelege dacă părinții săi sunt modele de urmat, atunci când aceștia sunt laudați, când spiritul de dreptate se manifestă în aprecierea acțiunilor individuale sau colective din familie, când cinstea apare în concordanța dintre vorbe și fapte în orice împrejurare, când relațiile comunitare se bazează pe prețuire reciprocă.

Educația primită în școală este nulă dacă profesorul nu va avea o bună colaborare cu familia și cu comunitatea. Prin intermediul familiei, profesorul va putea afla detalii semnificative despre personalitatea, pasiunile și afecțiunile elevului, iar părintele va participa activ la experiențele lui educaționale. Colaborarea cu comunitatea va presupune rezolvarea unor probleme dificile și drept cadru de sărbătorire a performanțelor deosebite, ca fundament al reînnoirii acesteia. (Esposito, 2009)

TRIADA ȘCOALĂ–FAMILIE–COMUNITATE

Când familia recurge la solicitarea comunității, prin reprezentanții ei – asistentul social, logopedul, medicul de familie, profesorul de sprijin, psihopedagogul, psihologul, preotul – intervenția specialiștilor poate rezolva o problemă individuală (cazul unui elev cu CES) sau una colectivă (nevoia copiilor de a învăța limba engleză, opțional, într-o școală). În primul caz, familia poate solicita ajutorul școlii, prin cadrele didactice care predau la clasa respectivă. Dacă problema nu se rezolvă astfel, școala poate coopta comunitatea, cu acordul familiei. Astfel, liantul școală – familie – comunitate poate soluționa cu succes, acest deficit, prin angrenarea unui profesor de sprijin în activitatea de pregătire a temelor elevului, dar și a unui psiholog, în cazul în care există probleme de altă natură decât cele educaționale. În al doilea caz, trebuie găsit un cadru didactic care să susțină cursurile, care să fie disponibil în comunitate și integrat în filiera școală-familie, asigurând astfel două nevoi: de cunoaștere a elevilor și de mulțumire a părinților.

Atunci când părinții, profesorii și ceilalți membri ai comunității devin și se consideră parteneri în actul educațional, în jurul elevilor se formează o comuniune de suport, care poate funcționa ca un angrenaj bine pus la punct, pe toată durata școlarității. Parteneriatele reprezintă o componentă primordială în organizarea și desfășurarea activității școlare, un parteneriat eficient în educație.

BIBLIOGRAFIE:

- Bartle, Phil, 2014, *Ce este comunitatea? O perspectivă sociologică* <http://cec.vnc.bc.ca/mfpc/whtcomru.htm> - accesat 11 ianuarie 2022.
- Boia, L., *Sfârșitul Occidentului? Spre lumea de mâine*, Editura Humanitas, București, 2013.
- Bonchis, E., *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Editura Polirom, Iași, 2011.
- Bransford, J., D., Brown, A., L., Coking, R., R., *How people learn: Brain, mind, experience and school*, National Academy Press, Washington, D., C., 2000.
- Câmpeanu, Sorin, 2021, *Educația ne unește. Viziunea asupra educației în România, din perspectiva anului 2030*, <https://www.edu.ro> – accesat 11 ianuarie 2022.
- Cohen, Anthony, *The symbolic construction of community*, Routledge, London and New York, 1985.
- Condache, Gabriela, *Meseria de Dascăl*, în „Nimbus”, nr. 1, decembrie 2010, ISSN 2067-0273.
- Dolean, D., *Meseria de părinte*, Editura Aramis, Iași, 2009.
- Drăgănescu, Mihai, *Societatea cunoașterii*, Editura Tehnică, București, 2009.
- Esposito, Roberto, *Communitas. The Origin and Destiny of Community*, Stanford University Press, 2009.

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC

GABRIELA CONDRACHE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2,
SECTOR 5, BUCUREȘTI

*M*anagementul – știința și arta conducerii

Cuvântul *management* derivă din latinescul *manus* (mână) și înseamnă, ca expresie literară, *manevrare*. Corespondentul semantic al managementului, în limba română, este *conducere* sau sintagma *conducere științifică*. Termenul s-a impus în sfera economică după anii '50 și este echivalentul *performanței*. Ca practică, managementul se inspiră din științe precum: economie, psihologie, matematică, științe politice, istorie, filosofie și are o triplă semnificație: a) activitate practică (proces), b) factor de decizie (echipă sau individual), c) știință.

Managementul reprezintă știința și arta conducerii, o manieră proprie de a dirija, de a antrena resursele umane ale unei organizații. Este un ansamblu organizat și coerent de cunoștințe, concepte, principii, metode și tehnici, prin care pot fi explicate fenomenele și procesele care se produc în interiorul oricărei organizații. Managementul este o acțiune complexă de proiectare și de evaluare pe baza unor scopuri formulate. (Joita, 2000)

Managementul este cea mai inexactă știință, datorită faptului că se ocupă de fenomene despre care se știe puține lucruri sau de zone în care cunoașterea se dezvoltă pe bază de speculație și ipoteză. Este atât un domeniu al științei, care se obține prin studierea cărților de specialitate, cât și o artă, ce se învață exersând permanent, dar care poate să devină productivă, atunci când se bazează pe înțelegerea completă a științelor cu care se află în relație directă. (Petrescu et al, 2012)

Managementul este definit ca procesul prin care munca este făcută prin intermediul altora, bine, la timp și la limită. Rețeta succesului managerial este redată de Kreitner prin această formulă:

$S = A \times M \times O$, unde succesul (S) este produs de abilitatea managerială (A), motivația de a conduce (M) și oportunitatea conducerii (O). Formula este astfel concepută, încât dacă unul din termeni este zero, succesul managerial să devină nul. (Kreitner, 2008)

Dacă management înseamnă conducere, managerul este conducătorul, o persoană care, folosindu-se de o serie de legi, principii, metode, conduce procesul către atingerea scopurilor urmărite. În poziția de manager este acea persoană care dispune de autoritatea de a lua decizii, prin care sunt consumate resurse, în vederea atingerii unor țeluri. Un manager poate fi atât

fondatorul sau președintele unei organizații, cât și un angajat care ia decizii, folosește resursele (personal, materiale, echipamente, bani) pentru atingerea obiectivelor. (Kreitner et all, 2012)

Piramida managerială are trei paliere sau zone: (Birkenbihl, 2008)

- a) zona operativă: supervizor, manager, șef de secție, maistru, șef de birou;
- b) zona de mijloc: manager de departament, manager uzinal, director de operații;
- c) zona de vârf: președinte, vicepreședinte.

„A fi corect”, „a fi cinstit”, „a fi drept” reprezintă standardele morale manageriale.

Managementul educațional

Din punct de vedere al educației, managementul educațional este un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare, de conducere și de coordonare, care este utilizat în realizarea obiectivelor educației, la nivelul performanțelor așteptate. Acesta constă în studierea relațiilor care se manifestă în cadrul instituțiilor de învățământ, în timpul desfășurării procesului educațional, pentru a putea descoperi legi care îl generează și pentru a elabora, pe baza acestora, metode și tehnici de conducere, care să asigure creșterea eficienței procesului. Mai mult decât atât, trebuie luate în considerație și tipurile de educație – formală, nonformală, informală – aria de acțiune și gradul de organizare.

Ordinea tipurilor de manageri educaționali este următoarea: (Albu, 2001)

- a) *educatoare, învățător, profesor învățământ primar, profesor;*
- b) *profesorul-diriginte* - conduce activitatea didactică la nivelul unei clase;
- c) *profesorul-logoped* – conduce procesul de asistență psihopedagogică a elevilor și a părinților la nivel teritorial prin centrele logopedice și la nivel la nivel interșcolar prin cabinete logopedice;
- d) *profesorul-consilier* – conduce activitatea psihopedagogică a elevilor, a cadrelor didactice și a părinților la nivel teritorial prin centrele de asistență psihopedagogică și la nivel interșcolar prin cabinetele de asistență psihopedagogică;
- e) *profesorul-metodist* – conduce activitatea metodică la nivel teritorial prin Casa Corpului Didactic și la nivel interșcolar prin comisiile și catedrele metodice;
- f) *profesorul-director* – conduce activitatea unei unități de învățământ;
- g) *profesorul-inspector școlar* – conduce inspecțiile de diferite tipuri pentru cadrele didactice: școlară, generală, teritorială, de specialitate, de perfecționare;
- h) *profesorul-învățământ superior*: preparator, asistent, lector, conferențiar, profesor;
- i) *profesorul-manager învățământ superior*: rector, prorector, decan, prodecan, șef de catedră, director, director-adjunct, secretar științific.

Resursele specifice managementului educațional sunt:

- a) resurse umane: elevi, studenți, cadre didactice, personal auxiliar, personal administrativ, reprezentanți ai comunității educative;
- b) resurse materiale: baza tehnico-materială, spațiul educațional;
- c) resurse financiare: bugetul, contribuțiile comunității locale, agenții economici;
- d) resurse informaționale: documente curriculare, regulamente, norme, instrucțiuni, statistici, baza de date existentă, biblioteca, laboratoarele, sălile de sport;
- e) resurse de timp: timpul școlar și extrascolar.

Managementul clasei de elevi

Scopul managementului clasei este atât de a asigura reducerea stresului în activitatea didactică, cât și de a gestiona eficient problemele disciplinare, relațiile cu elevii, sănătatea emoțională și dezvoltarea armonioasă a acestora. Profesorul, în calitate de manager, trebuie să aibă în vedere faptul că nu urmărește doar programa școlară, ci și deprinderile sociale și emoționale ale elevilor săi. Deși nu poate controla în mod direct comportamentul lor, îi poate influența prin: construirea de relații pozitive, prezentarea clară și concisă a informațiilor, fixarea și menținerea unor așteptări ridicate, consecvență. (Ruckle, 2011)

Un bun profesor trebuie să aibă capacitatea de a stăpâni comportamentul elevilor, de a și exprima preocuparea pentru ei ca persoane, de a le înțelege opțiunile, de a încuraja onestitatea și de a-i ajuta să-și facă propriile alegeri. De asemenea, acesta trebuie să ofere reguli de comportament explicite, să impună un set de valori unic și să transpună problemele teoretice în practică. Totodată, elevii nu trebuie pedepsiți și criticați, ci apreciați pentru cea mai mică schimbare pozitivă, laudați și încurajați. (Neacșu et al, 2004)

La fel de important este ca și elevii să-și cunoască profesorul, să-i știe pasiunile, preferințele în diferite domenii și să rezoneze la sfaturile acestuia. Relația profesor-elev ar trebui să fie una de respect reciproc, de admirație pentru felul în care primul știe să fie ... profesor în adevăratul sens al cuvântului. Iată o parte din imperativele pe care un profesor ar trebui să le dețină, un mic decalog al succesului: (Condrache, 2003)

1. Fii profesorul pe care și-l doresc elevii tăi: privirea senină, capul drept, comportament adecvat.
2. Poartă o ținută vestimentară plăcută vederii, curată, în culori deschise, asortate și de bun gust.
3. Ilustrează-ți lumea gândirii printr-un limbaj adecvat și un ton potrivit, căci o voce aspră irită și îndepărtează.
4. Fă din clasa ta, casa ta, căci vei sta acolo un semestru, un an, un ciclu școlar și știi că succesul pornește de la organizare.
5. Preia tradițiile școlii, îmbogățește-le, bucură-te împreună cu elevii tăi de ele.
6. Împarte responsabilitățile (șeful clasei, adjunctul șefului clasei, elevi de serviciu), prin alegeri libere, democratice.
7. Organizează semestrial câte o ieșire în aer liber, care îți va dezvălui trăsături ale elevilor, pe care în școală nu le-ai observat.
8. Află cât mai multe lucruri despre istoricul familiei fiecărui elev în parte.
9. Vino cu noutăți, care să-i facă pe elevi să fie cât mai motivați.
10. Apropie-te cu prudență de copii, în funcție de temperamentul acestora, evită contradicțiile și chiar dacă ești convinsă că ai argumente puternice, nu reproșa, ci iartă-i pe cei care au greșit, păsuindu-i.


Dacă vei încerca să-ți dezvălui sufletul, recunoscându-l pe al celui din fața ta, vei avea surpriza ca la sfârșitul anului școlar să afli părerea elevilor tăi despre tine: „Cine, diriga? O tipă cool.”

BIBLIOGRAFIE:

- Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare*, Editura Universității din Pitești, Pitești, 2001.
- Birkenbihl, Vera, *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*, Editura Gemma Press, București, 2008.
- Condache Gabriela, *Diriga? O tipă cool*, în „Tribuna Învățământului”, mai 2003, ISSN: 1017 – 5385.
- Joita, E, *Management educațional*, Editura Universitas, Cluj-Napoca, 2000.
- Kreitner, Robert, *Principles of Management (11-th edition)*, Cengage Learning, Boston, 2008.
- Kreitner, Robert, Cassidy, Charlene, *Management (12-th edition)*, Cengage Learning, Boston, 2012
- Neașu, I., Felea, Gh., (coord), *Asigurarea calității în educație. Valori europene și proiecte românești în domeniul calității în învățământul preuniversitar*, Editura Școala Gălățeană, Galați, 2004.
- Petrescu, P., Sirinian, L., *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică R. A., București, 2012.
- Ruckle, Horst, *Limbajul corpului pentru manageri*, Editura Tehnică, București, 2011

COMUNICAREA NONVERBALĂ: CONTACTUL VIZUAL

GABRIELA CONDRACHE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2,
SECTOR 5, BUCUREȘTI



omunicarea nonverbală

Ca ființă socială, omul simte în permanență nevoia de a se manifesta, de a se exprima, de a interacționa cu ființe asemenea lui. În primul rând, comunică din dorința de a-i fi confirmată existența prin prisma celorlalți. Însă, comunicarea interumană nu se rezumă la o lume a cuvintelor, ci cuprinde un întreg sistem de mesaje nonverbale. De multe ori, comportamentul uman spune mai multe despre noi decât cuvintele. (Mc. Quail, 2011)

Chiar și atunci când tăcem sau refuzăm comunicarea, există multe alte căi prin care transmitem mesaje, chiar involuntar. Este imposibil să nu comunicăm, deoarece în interacțiunea dintre două sau mai multe persoane, aproape orice gest are o funcție comunicativă. Comunicarea nonverbală reprezintă orice modalitate de comunicare, ce nu conține cuvinte sau simboluri, care le înlocuiesc. (Chelcea et al, 2015)

Utilizăm comunicarea nonverbală complet inconștient, atunci când interacționăm cu alte persoane. În acest sens, avem tendința de a utiliza o mare varietate de semnale distincte, cunoscute sub numele de indici. (Atkinson et al, 2003) Aceștia pot fi grupați astfel: a) paralimbaj, b) contact vizual, c) postura, d) gesturi, e) mimică, f) atingere, g) proximitate, h) îmbrăcăminte.

Contactul vizual în comunicare

Contactul vizual este cel mai important indice nonverbal. Multe dintre aprecierile noastre inconștiente despre alte persoane se bazează pe durata și tipul contactului vizual pe care îl avem cu acestea. Cu cât contactul vizual cu cineva durează mai mult, cu atât ne vom simți mai apropiați de acea persoană. Mai mult decât atât, evităm contactul vizual cu o persoană care ne displace, iar dacă totuși o privim, adoptăm o privire lipsită de emoție, în schimbul uneia prietenoase, însă prelungirea contactului vizual poate însemna ostilitate și furie. (Bougnoux, 2008))

În formularea lui Collett (2015), prin ochi, putem exprima atât un comportament cognitiv, cât și unul emoțional. Dăm impresia de gândire profundă, concizie sau neatentie. Ne dezvăluim emoțiile: frica, mânia, furia, tristețea. De cele mai multe ori, nu ne dăm seama căte mesaje ascunse pot fi deconspirate prin contactul vizual. Iată câteva dintre acestea:

- a) mișcarea ochilor în sus - însoțește efortul de a ne reaminti ceva;
- b) privirea în pământ – poate exprima vinovăție, o stare de disconfort;
- c) a privi într-o parte – presupune a-i comunica celuilalt lipsa de interes pentru ce spune;
- d) a privi în ochi – exprimă sinceritate, dar și amenințare;
- e) mișcarea ochilor sau „neatenția politicoasă” – semnaleză recunoașterea prezenței celuilalt;
- f) plecarea privirii – înseamnă smerenie sau poate fi folosit ca un semnal de flirtare;
- g) pendularea ochilor – presupune posibilitatea de a găsi o cale de scăpare sau existența unui sentiment negativ, precum frica sau rușinea;
- h) ochii măriți – exprimă nevoia de protecție, de susținere, pentru că persoana vrea să pară atrăgătoare, vrea să atragă privirea celuilalt;
- i) ochelarii de soare așezați pe cap, deasupra ochilor – semnaleză persoane deschise, fără griji, care vor să pară frumoase, dar și intenția unei amenințări, datorită imaginii de „patru ochi”, cu „ochii” ochelarilor deasupra și ochii adevărați dedesubt. (DeVito, 2018)

Contactul vizual în alte culturi

Modul în care privim și suntem priviți are legătură cu nevoile noastre de aprobare, de încredere în forțele proprii, de prietenie. Fără contact la nivelul ochilor, oamenii nu simt că interacționează, nu comunică pe deplin. Privirea are determinări culturale:

- a) Persoanele de culoare privesc interlocutorii mai insistent atunci când li se adresează.
- b) Albii privesc interlocutorii mai insistent când ascultă ce spun aceștia.
- c) În țările arabe, femeilor le este interzis să privească în ochi alți bărbați, cu excepția soților.
- d) În Nigeria, Porto Rico, Thailanda și Japonia elevii nu sunt încurajați să realizeze contacte directe, la nivelul ochilor, cu profesorii lor sau în interacțiunile cu adulții.
- e) Arabii utilizează numeroase contacte la nivelul ochilor, în relațiile interpersonale, cu o durată care ar putea fi stânjenitoare pentru indivizii din alte culturi.
- f) Populațiile din Asia, Indiile de Vest, precum și portoricanii ori afro-americii consideră că a privi direct în ochii altor persoane este nepolitic, fiind atât o încercare de intimidare, cât și un semnal cu o conotație sexuală.
- g) În Japonia, a privi interlocutorul în ochi este un semn al lipsei de respect. Se recomandă privirea de tipul „mărul lui Adam”, în zona nodului cravatei.
- h) Grecii, care sunt obișnuiți „să se holbeze unii la alții în public” (Burton, 2016)), se vor simți ignorați în Regatul Unit al Marii Britanii, unde este nepolitic să te holbezi la alții.

Contactul vizual în activitatea școlară și extrașcolară

În activitatea didactică, direcția privirii și mobilitatea ei sunt factori importanți în sincronizarea dialogului dintre profesor și elevi. De asemenea, limbajul trupului are o mare importanță în comunicare. Un elev care nu se uită niciodată spre profesorul care îl ascultă, ar putea transmite mesaje de tipul: „Nu mă interesezi!”, „Nu-mi placi!”, „Nu sunt sigur pe ce spun!” sau chiar „Să nu crezi ceea ce îți spun!”

Atunci când vorbește, profesorul trebuie să stabilească un contact vizual cu elevii care îl ascultă. Dacă vorbește unui grup mare, unei clase, este important să-i cuprindă cu privirea pe toți elevii, astfel încât fiecare individ să se simtă observat. Este de preferat ca vorbitorul să facă o ușoară pauză, care va demonstra interesul acestuia în modul de a-i privi, asigurând o fluentă a discursului, spre deosebire de profesorul care va citi cu capul în jos, fără a da importanță auditoriului. (Touret, 2005)

Într-o clasă de elevi, dascălul și elevii au un statut social inegal. În acest sens, când profesorul privește în ochi un elev, cel care își ferește privirea sau „se desprinde” primul, tinde să fie subordonat. Problema celui care rămâne fixat cel mai mult poate avea consecințe importante.

În decursul anilor, am observat, de nenumărate ori, că privirea nu presupune doar interacțiune între profesor și elev, ci și între fete și băieți. În cazul elevilor, indicatorii comportamentali joacă un rol foarte important, mai ales când apar primii fluturași în stomac. De fapt, fără ei, nu ar exista sentimente precum prietenia, amicitia, iubirea. Importanța indicatorilor comportamentali constă tocmai în faptul că sentimentele enumerate necesită un schimb de semnale: semnale ale disponibilității, ale accesibilității, ale compatibilității. Chiar dacă elevii nu intenționează să facă acest lucru, trimit și primesc constant mesaje cu caracter sexual.

Un prim exemplu edificator este „privirea fugară” (Burton, 2016), în care o fată, care este atrasă de un băiat, va privi uneori la el în partea opusă a clasei, până când îi va atrage privirea. Când se întâmplă acest lucru, ea se folosește fie de frecvența, fie de durata contactului vizual pentru a-i transmite acordul ei. Poate folosi frecvența – susținându-i privirea o secundă sau două și apoi întorcând ușor capul și ochii, dar nu atât de mult încât să pară că evită interacțiunea. Când băiatul continuă să o privească, ea întoarce din nou ochii spre el și repetă ciclul. Psihologul Monika Moore (2020) susține că, de obicei, este nevoie de trei priviri fugare pentru ca fata să transmită băiatului mesajul.

Un alt exemplu, pe care doresc să-l relatez este „fixarea privirii” la elevi. (Moore, 2020) O fată poate să îi arate unui băiat că este abordabilă, susținându-i privirea puțin mai mult decât ar face-o în alte circumstanțe. Astfel, îi arată acestuia că este pregătită să treacă la etapa următoare. Cum să nu-i privești cu atenție și să nu-i iubești?

BIBLIOGRAFIE:

- Atkinson, Rita, L., Smith, Edward, E., Atkinson, Richard, C., Bem, Daryl, J., *Introducere în psihologie*, Editura Humanitas, București, 2003.
- Bougnoux, Daniel, *Introducere în științele comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Burton, Robert, *Anatomia melancoliei*, Editura Herald, București, 2016.
- Chelcea, Septimiu, Ivan, Loredana, Chelcea, Adina, *Comunicarea nonverbală: gesturile și posturile*, Editura Comunicare.ro, București, 2015.
- Collett, Peter, *Cartea gesturilor: cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile lor*, Editura Trei, București, 2015.
- DeVitto, Joseph, *Interpersonal Communication Book*, Global Edition, Pearson Education Limited, 2018.
- Mc. Quail, Denis, *Comunicarea*, Editura Institutul European, Iași, 2011.
- Moore, Monika, 2020, *Be Unique: A Girl's Guide to Self-Awareness and Self-Acceptance*, Purposely Created Publishing, Baltimore, 2020.
- Tourchet, Philippe, *De la limbajul trupului la arta de a citi gândurile celuiilalt*, Editura Polirom, Iași, 2005.

MITUL ȘI LITERATURA

ADRIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE COLAN”,
SFÂNTU GHEORGHE, JUDEȚUL COVASNA

M

itul este considerat un agent ordonator, capabil să dea un sens relației dintre om și lume. O definiție a mitului acceptată de cercetători este cea a lui Mircea Eliade. El consideră că mitul relatează un eveniment ce a avut loc în timpul primordial. G. Călinescu a stabilit patru mituri fundamentale: mitul *Traian și Dochia*, mitul *Mioriței*, mitul *Meșterului Manole* și mitul *Sburătorului*. Deși mitul și literatura sunt două experiențe umane distincte, ele s-au susținut întotdeauna reciproc. Pentru exemplificare, am ales romanul *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu.

Problematika abordată în acest studiu de specialitate este legătura dintre mit și literatură. Pentru început, am prezentat două definiții ale mitului, una formulată de Mircea Eliade în *Aspecte ale mitului*, iar cea de-a doua, a lui Romulus Vulcănescu, în *Mitologie română*. Eliade pornește de la ideea că mitul povestește o istorie sacră, iar personajele nu sunt ființe umane, limitate în timp și spațiu, ci zei. Definiția mitului dată de Vulcănescu este analizată de Silviu Angelescu în *Mitul și literatura*, evidențiind anumite contradicții.

Mai mulți cercetători au realizat clasificări ale miturilor, dar cea a lui G. Călinescu este unanim acceptată, stabilind patru mituri fundamentale ale literaturii române. Deși sunt diferite prin esența lor, mitul și literatura sunt apropiate ca valoare, din punct de vedere al efectului. În creația literară românească există teme și motive mitologice. Această idee este exemplificată prin opera lui Mihail Sadoveanu, romanul *Baltagul*.

Definiții ale mitului

Mitul, creat de vechile culturi populare, poate fi considerat un agent ordonator, capabil să dea un sens relației dintre om și lume. În cercetarea mitului au fost urmate două căi diferite, dar complementare: una dintre ele urmărește consultarea documentelor păstrate în arhive, pentru a scoate la lumină fapte și întâmplări ce i-au marcat destinul, iar cealaltă cale presupune observarea directă a realităților unei culturi tradiționale, etnografice, ce au drept scop stabilirea locului pe care-l ocupă mitul în raport cu celelalte forme culturale.

Mitului i-au fost dedicate numeroase studii și cercetări. Dicționarele religioase și laice¹ îl definesc în diferite moduri, potrivit specificului și unghiului de vedere pe care-l abordează.

¹ cf. Vasile Breban, *Dicționar al limbii române contemporane* (De uz curent), București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986, p. 355

mit, *mituri*, s.n. *Povestire fabuloasă, fantastică despre originea universului și a fenomenelor naturii, despre zei și eroi legendari; (p. gener.) poveste, legendă, basm.*

Una dintre definițiile date care reține atenția este cea formulată de Mircea Eliade²; acesta consideră că *mitul povestește o istorie sacră; el relatează un eveniment care a avut loc în timpul primordial, (...). Altfel zis, mitul povestește cum, mulțumită isprăvilor ființelor supranaturale, o realitate s-a născut, fie că e vorba de realitate totală, cosmosul, sau numai de un fragment: o insulă, o specie vegetală, o comportare umană, o instituție. E așadar întotdeauna povestea unei „faceri”*.

Personajele cuprinse în mituri nu sunt ființe umane, profane, limitate în timp și spațiu, ci zei, eroi care-l depășesc sacral pe om și aparțin unei lumi superioare, a Sacrului. Prin mit este dezvăluit un mister, deoarece personajele sunt zei, iar gesturile lor sunt asemenea unor taine, pe care omul nu le-ar fi cunoscut dacă nu i-ar fi fost dezvăluite. Mitul povestește ceea ce zeii sau ființele divine au făcut la începutul Timpului (*in illo tempore*). El este considerat relatarea unei creații deoarece prezintă apariția unei situații cosmice noi sau a unui eveniment primordial.³ Aspectele relatate de mit sunt realități sacre. Ceea ce ține de sfera profanului nu ia parte la Ființă, deoarece profanul nu a fost întemeiat ontologic de mit. Tot ceea ce istorisesc miturile despre activitatea creatoare a zeilor ține de sfera sacrului. Însă, ceea ce fac oamenii din inițiativă proprie, fără să urmeze modelul mitic, aparține profanului. Eliade⁴ scria că *mitul devine modelul exemplar al tuturor activităților omenești (...). Cea mai importantă funcție a mitului este deci de a „fixa” modelele exemplare ale tuturor riturilor și ale tuturor activităților omenești semnificative: hrană, sexualitate, muncă, educație, etc.*

Mai târziu, după o documentare minuțioasă, Romulus Vulcănescu⁵ încearcă să dea o altă definiție a mitului: *mitul este un elaborat polivalent, polisemic și poliglosic al logicității mitice. (...) pentru conștiința propriu-zisă mitul devine un elaborat obiectivizat al rațiunii, pentru subconștiință o transgresare ideoplastică a afectivității simpatetice sau empatetice, pentru inconștiință o explozie paradoxală a codului genetic*. Ocupându-se cu studiul mitului și al diverselor lucrări consacrate acestuia, Silviu Angelescu⁶ în lucrarea sa *Mitul și literatura* este de acord cu Mircea Eliade, dar îl critică pe Romulus Vulcănescu. Definiția mitului dată de cel de-al doilea cercetător o structurează pe mai multe nivele. Consideră că prima parte a definiției recunoaște mitului statutul de valoare elaborată, de bun cultural, ca rezultat al unui efort intelectual. Cel de-al doilea nivel îl consideră un produs al sensibilității noastre. Următorul intră în conflict cu primele două, deoarece consideră că mitul este un dat natural, o valoare ereditară. Concluzia la care ajunge Silviu Angelescu este că, în concepția lui Vulcănescu, *mitul, considerat ca efect, presupune, (...), o triplă cauză: intelectuală, sensibilă și ereditară*.

Pornind de la distincția pe care o făcea Platon⁷ în *Protagoras*, între *mythos* (o povestire fără demonstrație logică, neconvingătoare, o născocire) și *logos* (discursul logic, argumentat, convingător), se ajunge la ideea existenței a două moduri de cunoaștere: cunoașterea rațională care operează cu noțiuni și concepte logice și cunoașterea mitică ce recurge, ca și poezia, la imagini. Mitul propune o imagine a lumii, dezvăluind întâmplările ce au declanșat cosmogonia. În viziunea mitică, apariția universului este legată de nașterea unor ființe divine. Îndeplinind anumite acte, devenite exemplare, acești eroi mitici au intrat în posesia unor valori absolute. În momentul în care aceste acte sunt cunoscute, sunt susceptibile de a fi repetate. Cel care reiterează evenimentele mitice dorește să obțină valorile absolute pe care, altădată, le-au căpătat

² Mircea Eliade, *Aspecte ale mitului*, în românește de Paul G. Dinopol, pref. de Vasile Nicolescu, Colecția Esei, București, Editura Univers, 1978, p. 5.

³ Vezi Mircea Eliade, *Sacrul și profanul*. (Trad. de Brândușa Prelipceanu) Editura Humanitas, 1995, p. 84. Autorul leagă mitul de ontologie, deoarece prezintă doar realitățile, ceea ce s-a petrecut cu adevărat.

⁴ Mircea Eliade, *Sacrul și profanul*. p. 86.

⁵ Romulus Vulcănescu, *Mitologie română*. București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1987, p. 31.

⁶ Silviu Angelescu, *Mitul și literatura*. București, Editura Univers, 1999, p. 12.

⁷ Platon, *Protagoras*, **apud** Silviu Angelescu, *op. cit.*, p. 19.

eroii. Astfel, Silviu Angelescu⁸ afirmă: *Ritul, forma corelată pe care o dezvoltă mitul, nu este altceva decât o tentativă de reiterare a evenimentului mitic. Ordinea ideală, pe care o divulgă mitul, este conectată, prin ritual, la ordinea practică a vieții, cu scopul de a o remodela și, în felul acesta, de a o impregna cu alte valori decât cele naturale.*

Prelungirea mitului în rit demonstrează că mesajul transmis de primul este un adevăr. Un argument convingător pentru această afirmație este faptul că în societățile tradiționale viața este puternic ritualizată. Existența, marile experiențe umane și îndeletnicirile (vânătoarea, războiul, agricultura) sunt modelate după scheme mitice. Mitul este cel care le legitimează și le asigură întreaga autoritate, deoarece omul își asumă comportamentul relevat de mit, dar și consecințele acestuia.

Clasificări ale miturilor

Prin studiul miturilor, cercetătorii au urmărit lămurirea unor probleme ale literaturii populare, deoarece numeroase teme, simboluri sau imagini ale poeziei populare își au punctul de plecare în mit. Mai mult decât atât, literatura care aparține diverselor genuri literare prelungește narațiunea mitologică, având în vedere că în ambele cazuri se urmărește povestirea unor evenimente care au avut loc într-un trecut mai mult sau mai puțin fabulos.

G. Călinescu⁹, în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, menționa că: *Importanța capitală a folclorului nostru, pe lângă incontestabila lui valoare, (...), stă în aceea că literatura modernă, spre a nu pluti în vânt, s-a sprijinit pe el, în lipsa unei lungi tradiții culturale, mai ales fiind foarte mulți scriitorii de origine rurală.* Atenția nu s-a oprit asupra temelor vaste, ci asupra celor care puteau constitui o tradiție autohtonă. Astfel, s-au creat niște mituri, dintre care patru sunt considerate fundamentale. Primul mit este *Traian și Dochia*, figurând geneza poporului român. Cel de-al doilea este *Miorița*, surprinzând existența pastorală a poporului nostru și atitudinea față de moarte, asumată cu seninătate, ca urmare a comuniunii omului cu natura. Mitul *Meșterul Manole* este în legătură cu o altă experiență fundamentală și anume creația, încorporarea suferinței individuale în opera de artă. Al patrulea mit este cel al *Sburătorului*, un demon frumos care provoacă fetelor tulburările primei iubiri.

Mitul este o formă a culturii spirituale, specifică societății primitive, prin care se încearcă o explicare a realității. El este o narațiune în care sunt prezentate întâmplări și personaje fabuloase, acestea din urmă simbolizând forțe, fenomene și procese naturale sau sociale. În lucrarea sa, Silviu Angelescu¹⁰ prezintă o clasificare a miturilor în funcție de tema narațiunii, în: mituri cosmogonice, cele care explică apariția lumii, mituri escatologice, care imaginează sfârșitul lumii și mituri etiologice, referitoare la originea unor fenomene, obiceiuri, instituții.

I. Opreșan¹¹ a fost cel care s-a ocupat cu analiza critică a miturilor fundamentale din perspectiva istoriei literare, după *preferințele scriitorilor și ale filozofilor (...) și în funcție de comandamentele social-politice și cultural-economice ale vremii*. El consideră că miturile cărora li s-a acordat o importanță deosebită în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea nu mai sunt în centrul atenției și în a doua jumătate a secolului al XX-lea. Din dorința susținerii latinității poporului român, în secolul al XIX-lea oamenii de literatură au apelat la mitul lui Traian și al Dochiei, cel care prezintă dragostea dintre împăratul roman și zeița dacă. În cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, acest mit este dat uitării. În aceeași situație este

⁸ Silviu Angelescu, *op. cit.*, p. 22.

⁹ G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ed. a II-a. (Revăzută și adăugită. Ed. și pref. de: Al. Piru) București, Editura Minerva, 1986, p. 58.

¹⁰ Silviu Angelescu, *op. cit.*, p. 24.

¹¹ I. Opreșan, *Miturile fundamentale*. În vol. colectiv: *Temelii folclorice și orizont european în literatura română*. (ingr. ed. Ovidiu Papadima) București, 1971, p. 456-466, **apud** Romulus Vulcănescu, *op. cit.*, p. 607.

și mitul Zburătorului, cel al crizei erotice, frecvent utilizat în literatura și artele secolului al XIX-lea, dar mai puțin în perioada interbelică și tot mai rar la sfârșitul secolului trecut.

Mitul Meșterului Manole și cel al Mioriței au cunoscut o continuă înflorire pe parcursul secolului trecut, deoarece li s-au descoperit semnificații noi corespunzătoare epocii respective. Prin balada *Meșterului Manole* este promovat mitul caracteristic celei de-a doua jumătăți a secolului al XX-lea, deoarece se referă la munca neobosită a meșterului, simbolul dăruirii sale până la jertfă pentru realizarea visului artistic.

Istoricul literar I. Oprișan susține ideea universalității unor mituri etnice care nu sunt cu nimic mai prejos decât miturile fundamentale devenite clasice în cultura contemporană general-umană, datorită valorii lor simbolice și etice.

Mitul și literatura

Legătura dintre mit și literatură este studiată de Bo Carpelan¹² care a publicat articolul *Literatură și mitologie, 4 unghiuri de abordare*, în *Secolul 20*, stabilind patru unghiuri de abordare: 1. mitul ca fapt de istorie literară; 2. mitul ca izvor pentru modelele arhetipale și de psihologie abosală; 3. mitul ca metodă literară, în făurirea artistului creator; 4. mitul ca model de viață. El susține că *în fiecare psyche omenesc stă ascuns un mitolog și de aceea astăzi miturile intră în plămada literaturii, tocmai pentru a da compoziției o anume adâncime și forță*. Prin intermediul artei, mitul îl face pe om să *redobândească atitudinea globală, esențială spre a putea înțelege mai bine timpul în care trăiește*, deoarece mitul este un mijloc de evadare din încercuirile alienării și dă sens gândirii noastre creatoare.

S-a considerat că literatura și mitul sunt două experiențe umane distincte. Pe de-o parte, mitul ține de viața religioasă și, ca instrument al acesteia, are rolul de a dezvălui existența sacrului; pe de altă parte, literatura se bazează pe experiența din sfera esteticului destinată să descopere, cu mijloace proprii, existența frumosului. Deși sunt diferite prin esența lor, cele două experiențe sunt, din punct de vedere al efectului, apropiate ca valoare, deoarece ambele duc la o anulare a individului. Cu toate că sunt inechivalente ca expresii ale unor experiențe umane diferite, mitul și literatura s-au susținut întotdeauna reciproc, au cooperat, relaxându-și frontierele și instituind numeroase zone de contact.

Romulus Vulcănescu¹³ a surprins legătura dintre mit și literatură, afirmând: *Literatura este retorta în care la mare temperatură creatoare arhemiturile sunt reelaborate în spiritul vremii sau sunt topite și din stihiiile lor spirituale se creează neomiturile. În acest caz neomitul devine un izvor de istorie literară. Un exemplu elocvent*.

Prin literatura unui popor nu trebuie să înțelegem decât expresia orizonturilor sale sufletești, ci și una dintre modalitățile primordiale de conștientizare a felului în care el își concepe locul și maniera sa în lume. De asemenea, se poate face o distincție între literatura populară și cea scrisă. Literatura orală este considerată matca în care s-a format, în timp, arhetipurile fundamentale care mărturisesc despre viziunea existențială specifică fiecărui neam. Legătura dintre cele două tipuri de literaturi este surprinsă de Mihai Coman¹⁴ în *Izvoare mitice: Arderea lor vie poate fi regăsită pe întregul traiect al literaturii scrise: operele scriitorilor se vor ivi din îmbogățirea, explicitarea și transfigurarea unor coordonate culturale originale, adevărate puncte de convergență ale tuturor creațiilor artistice*. Literatura cultă se prezintă ca o uriașă temă cu variațiuni dezvoltată în jurul unor motive fundamentale, prezente inițial în literatura populară.

¹² Bo Carpelan, *Literatură și mitologie, 4 unghiuri de abordare*. În: *Secolul 20*, nr. 5-6, București, 1982, p. 184-188, *apud* Romulus Vulcănescu, *loc. cit.*

¹³ Romulus Vulcănescu, *loc. cit.*

¹⁴ Mihai Coman, *Izvoare mitice*. București, Editura Cartea Românească, 1980, p. 238.

Mitul în literatura lui Mihail Sadoveanu. Romanul *Baltagul*

Unul dintre scriitorii reprezentativi ai literaturii române care a cules în peregrinările sale direct de la oamenii care locuiau în mediul rural informații despre superstiții, credințe, datini și tradiții mitice ale poporului român a fost Mihail Sadoveanu. Romulus Vulcănescu¹⁵ scrie despre acesta în *Mitologie română* că *întreaga lui creație literară mustește de idei, teme și motive mitologice și că, dacă un cercetător științific și-ar pune mintea la contribuție să citească și să recitească întreaga lui operă literară prin prisma mitologiei, ar putea cu destulă, dar nu cu maximă precizie să reconstituie viziunea lui personală asupra mitologiei române.*

În literatura română, Sadoveanu s-a impus prin vastitatea și masivitatea operei sale. Acest lucru nu presupune cantitatea copleșitoare de pagini scrise, ci valoarea scrierilor sale. Atât în romanele cât și în povestirile sale, ne întâmpină o lume în care este semnificativă istoria vieții privită în ansamblul său, ceea ce nu presupune schematism epic sau neglijarea dramelor individuale. Din scrierile sale se desprinde o înțelegere superioară a existenței din punctul de vedere al legilor generice, care pun în mișcare natura, oamenii și chiar cosmosul.

Unitatea creațiilor sadoveniene este dată de aspectul ciclic al acestora. Se întâlnesc aceleași structuri conflictuale, aceleași tipuri psihologice, reluate în peisajul diferitelor epoci și medii sociale. Temele narrative sunt puține ca număr, dar acest aspect este compensat de adâncimea care le caracterizează. Temele predilecte, centre de interes care dinamizează acțiunea, sunt adolescența, dragostea juvenilă, inițierea în înțelepciunea vieții, moartea și înfruntarea ei. Energiile epice care străbat romanele și povestirile autorului se regăsesc în substratul cultural autohton, în tradițiile poporului român, atât etnografice, cât și literare.

Anumiți cercetători de antropologie culturală au stabilit că tipul de echilibru pe care-l propun civilizațiile tradiționale se întemeiază pe autoritatea consacrată a modelelor. Modalitatea de înscriere într-un model o reprezintă mitul, prin intermediul ritului. În literatura lui Sadoveanu, structurile mitico-rituale au ca echivalent datina. Pentru a exemplifica prezența elementelor mitice în creația sadoveniană, propun să ne oprim asupra romanului *Baltagul* (1930).

Personajul principal al acestei opere literare epice este Vitoria Lipan, deoarece ea participă activ la toate acțiunile prezentate ce converg către îndeplinirea unei misiuni spirituale, în vederea căreia se pregătește cu o tulburătoare gravitate. Propunându-și să afle adevărul despre dispariția soțului ei, mai întâi a ținut post negru douăsprezece vineri, s-a rugat la icoana Sfintei Ana, făcătoare de minuni, de la Mănăstirea Bistrița, să-i lumineze sufletul și mintea pentru aflarea adevărului. La 9 martie, când sunt sărbătoriți cei patruzeci de mucenici din Sevasta, a dus la biserică vin, untdelemn, colivă și colaci, s-a spovedit, iar părintele Daniil i-a dat sfânta împărtașanie înainte de plecare, pentru curățirea sufletului de păcat sau de orice pornire nepotrivită. Pornește la drum cu hotărârea nestrămutată de a nu se întoarce până nu dă de urma lui Lipan.

Drumul parcurs de munteancă și de fiul său, Gheorghică, echivalează în plan simbolic cu viața. Ajunși la Borca, nimeresc la un botez. Oamenii locului, ospitalieri și cu chef de petrecere, îi poftesc înăuntru, să ospăteze: *Vitoria a trebuit să se supuie, să descălece, să intre la lehză și să-i puie rodin sub pernă un coștei de bucățele de zahăr și pe fruntea creștinului celui nou o hârtie de douăzeci de lei.*¹⁶ La Cruci au dat peste o nuntă. Vornicul i-a poftit să guste din ploscă și să facă urări mirilor. Și la aceasta femeia s-a supus, arătând *veselă față și limbă ascuțită, deși s-ar fi cuvenit să fie scârbită, căci se ducea la răi datornici, la Dorna.* (p. 186) La capătul drumului o aștepta o înmormântare despre care a primit încredințare prin vis. Între Sabasa și Suha, spre locul numit Crucea Talienilor, într-o prăpastie, a găsit cu ajutorul

¹⁵ Romulus Vulcănescu, *loc. cit.*

¹⁶ Mihail Sadoveanu, *Hanul Ancuței. Baltagul*. București. Chișinău, Editura Litera Internațional, 2003, p. 185.

Notă: Toate citatele din acest referat se fac după această ediție.

câinelui osemintele lui Nechifor. Cercetând cele aflate, ea vede căpățâna spartă de balta. Înăbușindu-și durerea, trece la îndeplinirea rânduielilor sacre: aprinde lumânarea la capătul mortului, începe să facă planuri pentru priveghi și înmormântare. Vitoria are grijă ca totul să se desfășoare după datină, în semn de cinstire și de iubire față de cel dispărut. Ajutată de domnul Toma, crâșmarul, și de soția acestuia, cucoana Maria, munteanca orânduiește priveghiul, bocitoarele, coșul cu merinde pentru pomenire, vinul pentru stropit și găina neagră care se da peste groapă.

Într-o lume modelată după formele străvechi ale gândirii magice, numele avea valoarea unui instrument magic prin intermediul căruia cineva putea fi sustras de sub puterea unui destin ostil. Numele adevărat al lui Nechifor Lipan era Gheorghită, nume rostit de preoți și de nași la sfântul botez. La vârsta de patru ani s-a îmbolnăvit de *hidropică* și de teama morții, preoții i-au făcut sfintele masle iar mama lui l-a vândut unei țigănci bătrâne, pe fereastră, luând pentru el un bănuț de aramă. *Cobzărița i-a suflat pe frunte descântând, și i-a schimbat numele, ca să nu-l mai cunoască bolile și moartea. De-atuncea i-a rămas numele de Nechifor.* (p. 127) Datina veche a vânzării copiilor pe fereastră și a schimbării numelui este o reminiscență a unor credințe mai vechi.

Mamă a doi copii, Minodora și Gheorghită, veghează cu grijă și dragoste asupra creșterii și educației lor. Pe Minodora o trimite la mănăstire pentru a învăța, pe lângă știința de carte, și bunele deprinderi. Vitoria este o mamă devotată și grijulie, atentă la evoluția copiilor ei, pe care i-a învățat să respecte datina și să fie pricepuți în ale gospodăriei. Pe fată o pune să pregătească mâncare, să tragă lână la dărac, să facă ordine în casă, deoarece, ca viitoare gospodină, va trebui să se încadreze într-o rânduială transmisă din generație în generație, de la mamă la fiică. Mama îi prezintă și perspectiva măritişului, dar nu cu Ghiță Topor, fiul dascălului, ci cu un român așezat, care avea casă nouă în sat și oi în munte, pentru a întemeia o familie statornică și cu un trai bun din punct de vedere material.

În momentul în care i se pare că Minodora a suferit prea mult influența vieții de la oraș, o ceartă aspru și o readuce la ordine, convinsă că denumirea de domnișoară, cum a numit-o Ghiță Topor, o face de rușine: - *Asta-i grija ta acum, fată, să-mi faci asemenea rușine, să rămânem de răsul satului? Acuma ai ajuns domnișoară?* (p. 129) De asemenea, munteanca gândește că bluzele, cocul și valsul nu sunt decât *gărgăuni*: *Îți arăt eu coc, valț și bluză, (...)! Nici eu, nici bunică-mea n-am știut de acestea – și-n legea noastră trebuie să trăiești și tu. Altfel îți leg o piatră de gât și te dau în Tarcău.* (p. 129) Foarte supărată este și când a dat gunoiul afară, în fața soarelui, amenințând-o că, dacă mai face așa, îi va lega două pietre de gât. Tradiția are puterea legii nescrise și Vitoria nu admite ca fiica ei să o încalce.

Personajele lui Sadoveanu sunt preocupate de a trăi respectând rânduielile stabilite după învățături vechi (datini), conform unui model integrativ. Naratorul nu știe nici mai mult, dar nici mai puțin decât personajele sale. Însă, ceea ce știe el este sensul destinului lor. Romanul nu poate fi considerat istoria unei existențe, ci o înscenare în care este urmărit felul în care un personaj își împlinește menirea și ajunge la înălțimea destinului său. În afara dramelor individuale și a situațiilor particulare, Sadoveanu trasează dimensiunile generice ale vieții. Personajele sale sunt întrupări ale unor soluții existențiale tipice, eterne. Constantin Ciopraga¹⁷ scria despre *fascinația tiparelor originare* în opera lui Mihail Sadoveanu, subliniind că omul trăiește o dublă viață, pe lângă una concretă în prezent și alta retrospectivă, *într-un atunci ținând de prototradii, cuviincios, purificat, hieratic.*

¹⁷ Constantin Ciopraga, *Mihail Sadoveanu: fascinația tiparelor originare*. București, 1981, p. 132, **apud** Romulus Vulcănescu, *op. cit.*, p. 612.

Concluzii

Studiul miturilor a urmărit nu numai să lămurească problemele pe care le ridică mitologia unui popor, ci și problemele literaturii. În urma analizei legăturii dintre mit și literatură, cercetătorii și-au pus mai multe întrebări: dacă apropierea dintre mit și literatură se datorează efectului comun sau dacă literatura dorește să-și consolideze autoritatea prin asocierea cu mitul. O trăsătură comună a celor două domenii este faptul că ambele operează cu imagini. Numeroase teme, simboluri sau imagini prezente în literatură își au punctul de plecare în mit și, din acest motiv, relațiile dintre literatură și mitologie îi preocupă pe cercetători. Se poate concluziona că raportul dintre mit și literatură este complex, de aceea există un număr mare de studii ce au fost consacrate acestei probleme.

BIBLIOGRAFIE:

I. ÎN VOLUME

- Angelescu, Silviu, *Mitul și literatura*, București, Editura Univers, 1999.
- Breban, Vasile, *Dicționar al limbii române contemporane* (De uz curent), București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
- Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ed. a II-a (Revăzută și adăugită. Ed. și pref. de Al. Piru), București, Editura Minerva, 1986.
- Ciopraga, Constantin, *Mihail Sadoveanu: fascinația tiparelor originare*, București, 1981, apud Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1987.
- Coman, Mihai, *Izvoare mitice*, București, Editura Cartea Românească, 1980.
- Eliade, Mircea, *Aspecte ale mitului*, (În românește de Paul G. Dinopol. Pref. de Vasile Nicolescu) Colecția Eseuri, București, Editura Univers, 1978.
- Eliade, Mircea, *Sacral și profanul* (Trad. de Brândușa Prelipceanu), Editura Humanitas, 1995.
- Oprișan, I., *Miturile fundamentale*, în vol. colectiv: *Temelii folclorice și orizont european în literatura română* (îngr. ed. Ovidiu Papadima), București, 1971, apud Vulcănescu, Romulus, *op. cit.*
- Platon, *Protagoras*, apud Silviu Angelescu, *op. cit.*
- Sadoveanu, Mihail, *Hanul Ancuței. Baltagul*, București. Chișinău, Editura Litera Internațional, 2003.
- Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1987.

II. ARTICOLE, STUDII ÎN SERIALE SAU ANTOLOGII

- Carpelan, Bo, *Literatură și mitologie, 4 unghiuri de abordare*. În: Secolul 20, nr. 5-6, București, 1982, apud Romulus Vulcănescu, *op. cit.*

COPIII CU C.E.S. ÎN ȘCOALĂ

GEORGETA-ROXANA CREANGĂ
CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ
„CONSTANTIN PUFAN”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



ntâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit,

perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au rețineri față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Una din principalele schimbări care caracterizează procesul educativ al persoanei cu nevoi speciale este tendința actuala de a înlocui intervenția realizată în cadrul instituțional prin cea realizată prin intermediul familiei și prin mijloace deschise sau semi-deschise. Aceasta tendința se afirmă în special prin aplicarea principiului normalizării.

Intervenția timpurie este cunoscută ca o mișcare socială, un domeniu de specializare profesională și științifică, o condiție sine qua non pentru sporirea eficienței procesului de recuperare și inserție socială a copiilor cu CES, datorate unor deficiențe care pot duce la diferite handicapuri.

Familia este instrumentul cel mai important pentru asigurarea unei dezvoltări normale a copilului; trebuie deci sprijinite și întărite de care ea depinde pentru a face față problemelor ridicate de invaliditate.

Din experiența personală pot afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare, evaluare diverse strategii și intervenții utile:

- crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- încurajarea eforturilor;
- încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;

- folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- organizarea unor activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă);
- folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere;
- încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei.

Copiii cu CES au nevoie de sprijinul nostru al tuturor pentru a avea acces la educație. Școlile trebuie să ofere șanse egale la educație fiecărui copil, indiferent de posibilitățile sale de învățare, participare și dezvoltare. Iar comunitatea trebuie și ea pregătită să accepte nevoile acestor copiii.

BIBLIOGRAFIE:

Weihs T. J., *Copilul cu nevoi speciale*, Editura Triade, Cluj Napoca, 1998.
<http://alexandra-ababi.blogspot.com/2011/10/nevoile-copilului-cu-cerinte-educative.html/>.

CONSIDERAȚII GENERALE PRIVIND PREGĂTIREA UNEI ECHIPE DE FOTBAL ȘCOLARE

COSMIN-IONUȚ DANA
COLEGIUL TEHNIC „DINICU GOLESCU”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI



În zilele noastre, jocul de fotbal reclamă o pregătire multilaterală continuată pe

parcursul întregului an. Numai un control medical diferențiat și permanent poate asigura evitarea greșelilor privind dozarea individualizată a efortului, înlesnind creșterea potențialului biologic, ridicarea măiestriei sportive a copiilor, păstrând și întărind mereu starea lor de sănătate.

Îmbinarea armonioasă a criteriilor motrice, a celor morfologice, psihologice și funcționale, ținând cont de vârsta optimă de selecție, sănătatea și integritatea organismului, constituie argumente care pledează în favoarea acestor informații.

Desigur că aceste criterii obiective de selecție reprezintă azi rodul unor prelucrări statistice a numeroase date obiective, în centrul lor aflându-se „modelul biologic” al performerului de azi și de mâine.

Jocul de fotbal modern, ca și celelalte sporturi, presupune o cunoaștere sub toate aspectele a tuturor componentelor antrenamentului sportiv. Literatura de specialitate, are menirea să transpună teoretic ceea ce se realizează în practică și să arate căile ce trebuie urmate pentru a ajunge într-adevăr la obiectivele propuse.

Atacul, apărarea și recuperarea mingii sunt astăzi cele trei faze sau, poate mai adecvat, cele trei momente fundamentale ale jocului. În acest caz disciplina tactică cere o relaționare activă și continuă a fiecărui elev cu partenerii săi, fază de fază, pe toată durata partidei.

Cere exactitate în realizarea dublajului, sprijinului, suplinirii, replierii, marcajului, presingului, susținerii, demarcajului, paselor, interferenței zonelor.

Evoluția jocului actual spre angajamentul total al sportivilor cu estomparea specializărilor excesive pe posturi, cu folosirea unor procedee de mare finețe și subtilitate, cu tactici tot mai flexibile la nivel de compartimente (ofensiv, defensiv) capabile să facă față cerințelor practicării unui joc colectiv pe întreaga durată a partidei, creează din ce în ce mai multe premise elevilor din echipele reprezentative, pentru obținerea rezultatelor favorabile, a pregătirii și adaptării lor în drumul spre fotbalul de performanță.

Fotbalul, jocul sportiv care polarizează în jurul său un număr impresionant de practicanți și admiratori, caracterizat prin spectaculozitatea dată de varietatea și de neprevăzutul situațiilor tactice care trebuie rezolvate, de multitudinea acțiunilor și combinațiilor tehnico-tactice de atac și apărare care se succed într-un ritm alert, impune schimbarea metodologiei de pregătire, prin valorificarea novatoare a informațiilor științifice și a experienței practice în vederea creșterii randamentului elevilor sportivi.

Apariția jocului supraorganizat a avut loc datorită dezvoltării la jucători și echipe a capacității de autoconducere, de manevrabilitate ridicată a acțiunilor tehnico-tactice și aceste atribute au fost la rândul lor permise de evoluția unor factori interni și externi ai jocului, dintre care în primul rând se poate menționa perfecționarea tehnică în condiții de viteză, forță și dispută cu adversarul, perfecționarea gândirii tactice, înmulțirea și creșterea rolului competițiilor, sporirea cunoștințelor elevilor despre fotbal și tactică, ridicarea măiestriei profesorilor și ameliorarea metodicilor de instruire.

Cu alte cuvinte, se observă o încercare generală a specialiștilor domeniului orientată spre crearea unor deprinderi elevilor, care din punct de vedere tehnico-tactic, să poată rezolva orice situație apărută pe parcursul desfășurării unui joc.

Performanțele în acest joc sportiv se obțin numai de către elevii multilateral dezvoltați, rapizi, puternici și abili, în stare să se orienteze bine în cele mai complicate faze de joc, posedând o rezistență care să le permită să joace și să lupte, la cel mai bun nivel până la ultimul minut al jocului.

Selecția în jocul de fotbal școlar are o deosebită importanță deoarece există un nivel actual deosebit de ridicat al performanțelor sportive, ea impunând o respectare riguroasă a particularităților practicării sportului de performanță sub aspectul pregătirii continue și de durată, al folosirii încărcăturilor mari, al repetărilor și al solicitărilor funcționale maxime.

În selecția echipei reprezentative trebuie pornit de la cunoașterea celor două realități: individul și particularitățile jocului ce prefigurează cerințe de ordin morfologic, funcțional, psihologic, pedagogic.

Ea trebuie desfășurată pe etape, bazându-se pe corespondența dinamicii dezvoltării psiho-fizice și motrice a copiilor, cu solicitările complexe și în același timp specifice jocului de fotbal.

Selecția implică un ansamblu de verificări periodice capabile să confirme aptitudinile copilului, așa cum se manifestă acestea concret în procesul de instruire sportivă.

Având în vedere că ea trebuie să opereze continuu de la începător până la nivelul mării performanțe, adresându-se unor organisme aflate în plin proces de creștere și maturizare psiho-biologică cu o oarecare doză de imprevizibilitate, selecția trebuie să includă atât activități de diagnoză cât și de prognoză care să prefigureze un model al jucătorului în acord cu cerințele modelului de joc.

Procesul de selecție în mediul școlar are un caracter sistematic și continuu, care se realizează pe baze științifice, cu implicare pluridisciplinară, contribuind, în mod hotărâtor la ridicarea performanțelor în domeniu.

Orientarea actuală a jocului ne obligă practic să dezvoltăm copii capabili, ca în fiecare moment al unei partide trebuie să ia decizii rapide și eficiente, prin analiza mănunchiului de criterii ce intervin într-o anumită situație, urmată de sinteza lor, pentru a ajunge la un criteriu unic, care face posibilă trecerea la acțiune.

Între felul cum ia decizii copilul și, respectiv, echipa există deosebiri ce trebuie să fie cunoscute de către specialiști.

Organizarea jocului de fotbal este din ce în ce mai complexă și destul de greu previzibilă, ceea ce îl determină pe profesor să așeze în teren jucătorii potriviți, pe pozițiile potrivite pentru a le oferi cele mai bune opțiuni de a se apăra și de a ataca.

Astăzi, și probabil în viitorul apropiat tot mai mult, dinamismul jocului face ca trecerile din apărare în atac să aibă loc mai des, mai rapid și mai neașteptat decât înainte, ceea ce obligă jucătorii la prompte comutări defensive și ofensive.

Pregătirea fizică a elevilor are un rol deosebit în întregul proces de pregătire, determinând în ultima instanță randamentul copiilor în antrenamente și competiții.

Propriu-zis, pregătirea fizică constituie pilonul pentru toate celelalte componente ale antrenamentului, constituind chiar baza de plecare pentru întregul proces de pregătire.

Caracterul polyvalent al tehnicii este format și se manifestă mai evident în sistemele ce se bazează pe o largă interferență a funcțiilor, în care elevii acționează frecvent în zone învecinate, îndeplinind alternativ acțiuni de atac, recuperare și apărare.

Dezvoltarea tehnicii în prezent indică cu probabilitate, formarea la elevi a unor capacități tehnico-fizico-psiho-tactice, care contopind cei patru factori, permit exprimarea unei acțiuni care deși tehnice, realizându-se cu mingea, au un ridicat grad de încărcătură fizică, psihică și tactică.

Este important de știut că în jocul de fotbal modern solicitarea jucătorilor de câmp, numărul sprinturilor rapide și al conducerilor de minge este dublu față de ceea ce a fost încă cu puțin timp în urmă.

În spiritul celor arătate mai sus, trebuie să respectăm cu strictețe cele trei concepte de performanță, și anume: concepția de joc, concepția de antrenament, concepția de refacere și recuperare.

Pregătirea psihologică sau "mental coaching", așa cum mai este denumită astăzi în rândul specialiștilor, a căpătat o valoare foarte mare în organizarea întregii pregătiri și este nelipsită din formarea viitorilor performeri, deoarece poate dezvolta o atitudine competitivă prin evaluarea nivelului performanței actuale și începerea îmbunătățirii acesteia, dezvoltă factorii motivaționali intrinseci și extrinseci, crește abilitatea adolescenților de a gestiona stresul, ajută sportivii și profesorii să obțină succesul mai rapid și să atingă obiectivele cele mai înalte din sport.

Dezvoltarea abilităților mentale pozitive este importantă pentru toți jucătorii, indiferent vârsta sau de nivelul lor de dezvoltare.

Performanța unui elev sportiv provine din mintea și corpul acestuia, pe lângă pregătirea fizică, tehnică și tactică a copiilor, cea mentală are un rol extrem de important pentru a atinge un nivel constant și ridicat, ce determină succesul în carieră.

Nu puține sunt cazurile de copii, adolescenți care sunt înzestrați cu calități fizice și tehnice superioare, dar nu au abilitatea de a combina talentul sportiv și controlul mental.

De aceea pregătirea psihologică are importanță foarte mare în direcționarea sportivului către construirea și consolidarea acelei conexiuni între talentul sportiv și controlul mental.

Psihologia Sportului și Performanței recomandă că, este necesar ca în suportul psihologic oferit să se pună accent pe pregătirea abilităților mentale, dinamica și coeziunea grupului, consilierea, încrederea și confidențialitate, adaptarea eficientă la filosofii de antrenament și conducere a echipei, comunicare funcțională, structura și psihologia organizațională.

Reușita performanțelor este asigurată numai printr-o organizare impecabilă a întregii pregătiri, prin valorificarea de către profesor/antrenor în procesul de antrenament a informațiilor obținute despre fiecare elev privitoare la nivelul pregătirii fizice, a comportamentului tehnico-tactic precum și a atitudinii față de coechipieri.

BIBLIOGRAFIE:

- Balint, Gh., *Baze teoretice și mijloace de acționare pentru pregătirea fizică specifică a jucătorilor de fotbal*, Editura Alma Mater, Bacău, 2008.
- Grigore, Gh., *Fotbal - strategia formativă a jucătorului*, Editura Printech, București, 2011.
- Programe școlare pentru Pregătirea sportivă practică, învățământ sportiv integrat și suplimentar*, Ministerul Educației Naționale, 2014.
- Sîrghi S., Ciobanu M., *Metode și mijloace de pregătire fizică a tinerilor fotbaliști*, în „Teoria și arta educației fizice în școală”, Chișinău, Nr. 3, 2009.
- Tüdös Ștefan, *Perspective actuale în psihologia sportului. Modele și soluții*, București, Editura S.P.E.R., Colecția „Alma Mater”, 2003.

METODE ȘI TEHNICI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE INTERACTIVE DE GRUP

GEANINA ERCEANU
LICEUL DE TRANSPORTURI AUTO,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

☞ *METODA* PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII RECIPROCE

☞ *METODA* MOZAICULUI

☞ *METODA* „SCHIMBĂ PERECHEA”

METODA PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII RECIPROCE

- este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere unui text;
- elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii;
- este centrată pe patru strategii de învățare, folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, științifice, sau un text narativ (povești, nuvele, legende).

Aceste strategii sunt:

- rezumarea - expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit;
- punerea de întrebări - listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite;
- clarificarea datelor - presupune discutarea termenilor necunoscuți, soluționarea neînțelegerilor;
- precizarea (diagnosticarea) - exprimarea a ceea ce cred elevii.

Desfășurare / etape:

- se împarte textul spre studiu;
- clasa este împărțită în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri
- fiecare grup își exercita rolul asumat.

Avantaje:

- este o strategie de învățare în grup;
- ajută elevul la învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală, ce pot fi utilizate apoi, independent;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei, capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de ascultare pozitivă.

METODA JIGSAW (MOZAICULUI)

Presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup (îmbină învățarea individuală cu cea în echipă).

Desfășurare/etape:

1. Fiecare membru al echipei, formată din 4 elevi, primește un cartonaș cu un număr de la unu la patru, și are ca sarcină să studieze în mod independent, subtema corespunzătoare numărului său. El trebuie să fie expert în subtema sa.
2. Independent, fiecare elev citește subtema lui.
3. Constituirea grupurilor de experți:
 - are loc faza discuțiilor în grupurile de experți;
 - scopul este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.
4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare - faza raportului de echipă.

Avantaje:

- este o metodă care dezvoltă încrederea în forțele proprii ale participanților;
- dezvoltă abilități de comunicare (de ascultare și de vorbire);
- dezvoltă abilități de reflectare, de gândire creativă, de rezolvare de probleme și de cooperare.

METODA „SCHIMBĂ PERECHEA”

Metoda are la bază munca elevilor în perechi. Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți, se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi.

Desfășurare/etape:

1. Etapa organizării colectivului în două grupe egale - fiecare elev ocupă un loc fie în cercul din interior, fie în cercul din exterior. Stând față în față, fiecare elev are un partener.
2. Etapa prezentării și explicării problemei – profesorul oferă cazurile pentru studiu și explică importanța soluționării.
3. Etapa de lucru în perechi - pentru câteva minute, elevii lucrează câte doi. Apoi, cei din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până ajunge la partenerii inițiali sau se termină întrebările.
4. Etapa analizei ideilor și a elaborării concluziilor – în acest moment, clasa se grupează și se analizează ideile emise. Profesorul face împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute.

Avantaje:

- metodă interactivă de grup, care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate;
- elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;
- este ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu;
- dezvoltă inteligența logico-matematică (capacitatea de a face deducții, de a realiza operații matematice etc.) și inteligența interpersonală.

BIBLIOGRAFIE:

Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.

Cucoș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2006.

Oprea C.-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2008.

EDUCAȚIA TIMPURILOR NOASTRE

NICOLETA-LAVINIA GRANCEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

„Omul lipsit de educație nu știe să se folosească de libertatea sa.”

- Immanuel Kant -

P

edagogia este știința care studiază fenomenul educațional cu toate

implicațiile sale asupra formării personalității umane în vederea integrării active a persoanei în viața socială. Educația reprezintă obiectul de studiu specific pedagogiei (științelor pedagogice). Datorită complexității profunzimii și amplitudinii sale, educația este studiată și de alte științe socio umane înrudite cu pedagogia. În educația timpurilor noastre colaborarea și împrumutarea de metode și tehnici e esențială și trebuie să facă parte din modul de lucru al fiecărui profesor.

Conceptul pedagogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și proces.

De-a lungul istoriei, societatea a acumulat experiență de cunoaștere teoretică și practică condensată în valori materiale și spirituale ce constituie ereditatea socială a culturii și civilizației. Conservarea valorilor și transmiterea lor se realizează prin educație care, în această ipostază, reprezintă instituția constituirii și transmiterii eredității sociale a culturii și civilizației. Pe acest fundament de experiență condensată se acționează, prin educație, pentru formele omului ca utilizator și consumator de valori, ca producător și creator de valori. Educația este o funcție esențială și permanentă a societății în două ipostaze: de instituție a eredității sociale a culturii și civilizației și de instrument de acțiune pentru formarea omului.

Filosoful german Immanuel Kant, în reflecțiile sale, aprecia că educația contribuie la valorificarea naturii umane în folosul societății: „Este plăcut să ne gândim că natura omenească va fi mai bine dezvoltată prin educație și că se poate ajunge a i se da o formă care să-i convie cu deosebire. Aceasta ne descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc.”

Zi de zi, fiecare dintre noi, suntem supuși, vrând sau nevrând unui aflux informațional și unui bombardament mediatic cu sau fără intenție pedagogică. Aceste influențe multiple, resimțite sau nu ca fiind de tip educativ, pot acționa concomitent, succesiv sau complementar, în forme variate, în mod spontan, incidental sau având un caracter organizat și sistematic.

Toate influențele și acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat și structurat (în conformitate cu anumite norme generale și pedagogice, desfășurate într-un cadru instituționalizat) sau, dimpotrivă, în mod spontan (întâmplător, difuz, neoficial) sunt reunite sub denumirea de forme ale educației.

Educația reprezintă, astfel, activitatea psihosocială cu funcție generală de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane pentru integrarea socială optimă, angajată conform finalităților asumate, la nivel de sistem și de proces, proiectate, realizate și dezvoltate prin acțiuni specifice având ca structură de bază corelația subiect (educator) obiect (educat), într-un context deschis, (auto) perfectibil.

BIBLIOGRAFIE:

- Antonesei Liviu, *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom 1962.
Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom 2013.
Macavei Elena, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura ARAMIS, 2003.

EVALUAREA ONLINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

ȘTEFANIA GRECU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



andemia care a debutat în primăvara anului 2020 ne-a demonstrat că viața

oamenilor poate lua o întorsătură diferită într-un timp foarte scurt. Unul dintre cele mai afectate domenii a fost domeniul educațional. Cadrele didactice au fost nevoite să se adapteze unui nou mod de predare, interacționare, evaluare cu care nu mai avuseseră contact până atunci. Flexibilitatea, gradul de adaptabilitate la situații noi și-au spus cuvântul. Măsuțele la care copiii lucrau cu drag și entuziasm în grădinițe, băncile care își așteptau cu nerăbdare elevii s-au transformat în conturi de utilizatori pe diverse platforme: Zoom, Google Classroom iar fiecare dintre utilizatori a devenit un chenar cu camera oprită sau deschisă pe un ecran mare. Toată această perioadă a fost o provocare pentru toți actorii implicați în actul educațional. Cadrele didactice care aveau noțiuni despre noile tehnologii au fost avantajate și au reușit să se adapteze mult mai ușor, reușind să creeze ore interesante și atractive pentru elevii lor. Cei care întâmpinau dificultăți în utilizarea device-urilor au avut ocazia să participe la diverse programe de formare și cursuri care le-au fost de ajutor în situația dată.

Evaluarea este, simplu spus, procesul de colectare al informațiilor despre ceea ce știu și ce pot face elevii, pe baza experienței lor educaționale. Rezultatele evaluării sunt de obicei utilizate pentru a identifica domeniile de îmbunătățit și pentru a se asigura că conținutul cursului satisface nevoile de învățare. Evaluarea este activitatea care permite formularea unor judecăți privind starea, funcționarea, evoluția viitoare probabilă a elevului, profesorului, unității școlare pe baza informațiilor colectate prin intermediul instrumentelor de măsură. Evaluarea este o activitate etapizată care vizează domenii și probleme complexe, nu doar evaluarea elevilor. „A evalua” reprezintă nu numai un verb de încheiere, ci și de deschidere.

Alain Kerland consideră că evaluarea se face pornind de la următoarele întrebări cheie:

- Pentru ce se face evaluarea (care sunt funcțiile acesteia)?
- În raport cu ce se (care este sistemul de referință, care sunt criteriile evaluării)?
- Pentru cine (care sunt destinatarii evaluării)?
- Ce se evaluează (conduite, rezultate, procese, evoluții)?
- Cu ajutorul căror instrumente și prin ce proceduri se face evaluarea?

Nefiind prezenți în sala de clasă, elevii nu pot fi controlați în totalitate vizual sau auditiv, iar profesorul nu are o situație clară cu privire la gradul de implicare a elevilor în activitățile desfășurate (în cazul în care camera web este închisă, situația are un grad de incertitudine și mai mare. Așadar, trebuie să ne adaptăm în funcție de condițiile societății actuale, să căutăm, să verificăm și să găsim cea mai potrivită soluție, astfel încât să nu pierdem din vedere competențele evaluate, atrași de mirajul tehnologiei. Cadrele didactice trebuie să știe în ce măsură copiii reușesc să atingă obiectivele de învățare. Dacă avem un control asupra lipsurilor lor în privința noțiunilor, atunci putem ajusta temele pentru a viza respectivele lacune. Instrumentele de evaluare online pentru profesori sunt o parte necesară a învățării la distanță.

În contextul online, implicarea este absolut esențială și aceste instrumente trebuie să creeze o interacțiune umană mai profundă și mai semnificativă. Produsele elevilor sunt cea mai bună dovadă a calității educaționale, iar creativitatea pe care tehnologia îți permite să o exprimi este ceva despre care profesori din diverse colțuri ale lumii vorbesc în mod constant într-un sens pozitiv.

Pentru evaluare se pot folosi câteva instrumente / aplicații, platforme cu ajutorul cărora se pot crea teste, fișe de lucru, activități interactive. Oricât de prietenoasă și atractivă ar fi o aplicație de evaluare online, aceasta nu poate înlocui pe deplin interacțiunea față în față, dintre elevi și profesori. În concluzie, consider că evaluarea online este posibilă, dar transparența din partea evaluatilor poate fi extrem de greu verificată, fiind uneori imposibil, fapt pentru care rezultatele obținute - de cele mai multe ori - nu reflectă realitatea.

BIBLIOGRAFIE:

- Florea, N. M., *Valorificarea evaluărilor privind rezultatele școlare pentru ameliorarea procesului didactic*, Editura Ars Academica, Martie 2010, ISBN: 978-606-8017-47-1.
<https://www.researchgate.net/publication/230608787> *Valorificarea evaluărilor privind rezultatele școlare pentru ameliorarea procesului didactic.*
<https://www.noi-oriizonturi.ro/2020/05/04/cum-evaluam-online-pedagogia-mai-intai-apoi-tehnologia/>.
<https://edict.ro/evaluarea-in-mediul-online/>.

ROLUL PROFESORULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

CLAUDIA HANȚESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȘIMIAN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI



Didactica modernă și teoria educației, militează deopotrivă pentru creșterea

rolului elevilor în procesul propriilor lor formări, rolul conducător al profesorului în activitatea educațională rămâne un fapt real. Schimbările înregistrate până acum nu fac decât să sporească rolul activ, formativ, de organizator și conducător, al profesorului în activitatea de pregătire a tinerelor generații pentru munca și viața.

Pregătirea și specializarea profesorului în activitatea didactică și educativă îl îndreptățește să devină proiectantul, organizatorul și conducătorul principal al operei de formare a personalității elevilor. Profesorul, fiind cel care cunoaște modelul de personalitate ce trebuie format într-o etapa data, care înțelege mecanismul complicat al construirii personalității, care stăpânește tehnologia activității educaționale, care posedă aptitudinile necesare conducerii unui colectiv și priceperea organizării vieții acestuia, este firesc să fie principalul specialist și participant la opera educativă. Aceste calități îl îndreptățesc pe profesor să fie conducătorul procesului educativ. Profesorul trebuie să-și proiecteze activitatea în toate detaliile (obiective, resurse, tehnologie, evaluare, decizie) stabilind precis ceea ce vrea să realizeze. Profesorul va căuta să afle care sunt disponibilitățile fiecărui elev, pe care va trebui să le pună în valoare. În calitate de conducător el trebuie să creeze condiții optime de lucru și viața, să imprime un stil de muncă plăcut, să introducă o notă de optimism, să mențină o disciplină liber consimțită, să aplice principiile științifice în stabilirea regimului zilnic, a orarului de lucru, a alternării timpului de lucru cu cel liber, să stimuleze la muncă pe fiecare elev și să facă din colectivul clasei un factor educativ.

Calitatea de educator îl obligă să exercite și să transpună în practică, la nivelul clasei, toate funcțiile conducerii: organizarea; planificarea; îndrumarea; coordonarea; evaluarea; decizia. Ca organizator profesorul trebuie să dovedească însușiri obiective în activitatea didactică și educativă, în predarea specialității prin care acționează asupra formării elevilor. Conducerea activității de învățare, crearea motivației necesare, dozarea sarcinilor și stimularea interesului pentru obiectul de învățat pe care îl predă, evaluarea sistematică a rezultatelor obținute și înarmarea elevilor cu un stil de muncă intelectuală, constituie cerințe de baza ale activității sale.

Profesorul trebuie să fie principalul animator al vieții colectivului, sarcina pretențioasă, dar importantă și delicată. A ști să insuflă entuziasm, să inspire încredere, să mobilizeze forțele,

să polarizeze toate energiile și toți factorii, să creeze o atmosfera tonică, optimista, să producă un climat favorabil muncii, înseamnă să fie o personalitate puternică, să dispună de calități deosebite și să-i cucerească pe cei cu care lucrează. Animator al vieții unui colectiv de elevi poți fi numai dacă ești încălzit de dragoste pentru copii, pasionat pentru munca educativă, animat de dorința de a-i ajuta pe alții, numai dacă te poți transpune în situația altora, dacă ești generos, capabil de sacrificiu și de dăruire. A ști să lupți pentru un scop comun, a ști să-i atragi și pe alții în această acțiune, a ști să perseverezi și să obții ceea ce vrei.

Mai mult decât oricare altă profesiune, cea de educator impune să fii entuziast, întrucât este vorba de o activitate colectivă care se desfășoară cu tineri în formare, care au nevoie de entuziasm, de încredere în ei înșiși, în cel ce-i îndrumă și de asemenea, încredere în viitor. Orice profesor este și un creator de modele, de proiecte educaționale, de profile, de metode și procedee, un inovator. O asemenea calitate îi pretinde profesorului imaginație, abilitate, inovație în toate împrejurările, nu numai în cadrul lecțiilor. Orice elev este un unicat și fiecare cere un anumit tratament pentru a se realiza optimal. A stabili condițiile, tratamentul și modalitățile prin care fiecare elev își poate pune în valoare mai bine disponibilitățile și calitățile sale și a obține succese, înseamnă a descoperi specificul fiecăruia și a ști să adaptezi tehnologia educației acestor particularități.

Activitatea educativă a profesorului, presupune în mod necesar finalizarea ei, adică sprijinirea fiecărui elev în acțiunea de calificare și integrare în muncă. Profesorul trebuie să desfășoare și o muncă de consilier și orientator ajutând fiecare elev să-și aleagă corect tipul de studiu și apoi profesiunea care corespunde cel mai bine profilului personalității sale.

Sprijinirea elevilor în formularea proiectului lor de viitor înseamnă cunoașterea temeinică a fiecăruia, dezvoltarea capacităților lor de autocunoaștere, furnizarea unor informații profesionale, sistematice și selective, familiarizarea fiecărui elev cu criteriile unei alegeri raționale și mai ales sensibilizarea lor pentru nevoile forței de muncă. A le conștientiza cerințele economice-sociale și a-i ajuta să țină seama de ele în alegerea profesiunii, înseamnă a face o orientare rațională, pusă în serviciul intereselor comune. Orice profesor poate și trebuie să dezvolte interesele, aptitudinile și talentele elevilor, ajutându-i să-și valorifice la maximum aptitudinile. Conducerea elevului de-a lungul anilor în școală, astfel încât să se realizeze pe deplin, este cea mai autentică probă a unei acțiuni pedagogice reușite.

Modelând personalitatea fiecărui elev, profesorul este preocupat să descopere direcția optimă de dezvoltare a acestuia și de stimulare a capacităților necesare împlinirii sale. El devine astfel specialistul care acordă și o calificată asistență psihopedagogică indispensabilă dezvoltării multilaterale a fiecărui elev. Ajutând fiecare elev să își aleagă tipul de studii și apoi profesiunea care corespunde cel mai bine personalității sale, profesorul rezolvă nu numai problema orientării profesionale, ci și pe aceea a integrării cu succes a absolvenților în viața profesională ulterioară, este atent la îmbinarea pregătirii teoretice cu cea practică. Prin urmare, spre rolurile de orientator, consilier și confident al elevilor, trebuie să tindă fiecare profesor. Profesorul este capabil să evalueze continuu, obiectiv și eficient, atât rezultatele elevilor, cât și pe cele ale propriei munci.

Aprecierea rezultatelor activității educaționale, constituie o verigă obligatorie a structurii actului pedagogic. Fără exersarea ei, profesorul nu poate aplica principiile educative și nu își poate corecta și adecva propria activitate la cerințele specifice situației.

BIBLIOGRAFIE:

- Iosifescu, Șerban, *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2001.
- Verboncu, Ion, *Management general*, Editura Economică, București, 2001.


INIȚIERE ÎN ANIMAȚIE, CU PIVOT ANIMATOR

MIHAELA HUMELNICU-UNGUREANU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAIL SADOVEANU”,
GALAȚI, JUDEȚUL GALAȚI

P

ivot Animator este un program de animație cu o interfață simplă și intuitivă

ideal pentru aplicarea în domeniul educației, unde prin joc se învață *elementele multimedia*.

Este un program de animație	Interfața este prietenoasă	Utilizatorii utilizează cadre pentru a simula mișcare
Oferă copiilor oportunitate a de a înțelege conceptul de animație într-un mod distractiv		Programul se poate descărca de pe site-ul: https://pivotanimator.net/
Poate fi utilizat de la orice calculator	Pentru fiecare mișcare se adaugă un cadru nou	Oferă utilizatorului posibilitatea de a salva în format .gif sau .avi

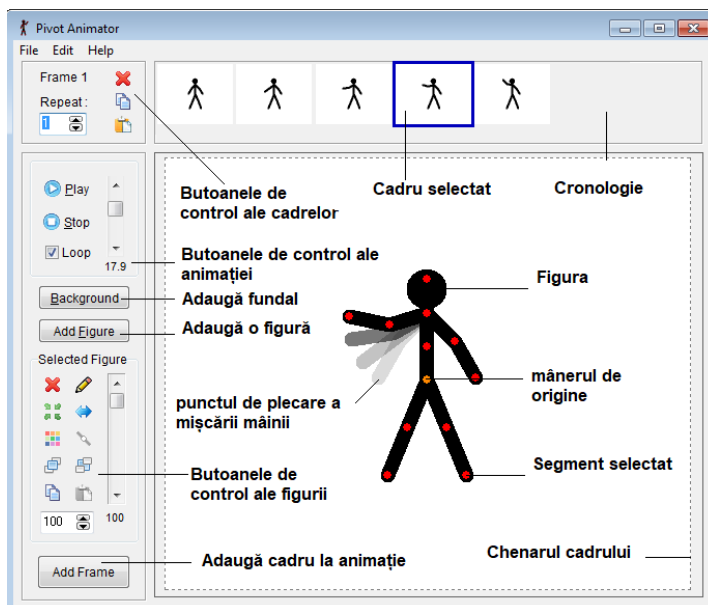
Elementele de interfață ale aplicației Pivot Animator

Aplicația Pivot Animator ne permite *crearea de animații prin derularea cadrelor*.

Animațiile sunt iluzii optice ale mișcării imaginilor/cadrelor. Pentru a crea o nouă animație vom folosi opțiunea New din meniul File.

Aplicația ne pune la dispoziție o bibliotecă cu figuri (meniul File – opțiunea Load Figure Type) sau putem să ne putem crea propriul personaj folosind segmente de linii și cercuri (meniul File – opțiunea Create Figure Type).

Pentru fiecare mișcare a personajului vom adăuga un cadru cu ajutorul butonului Add Frame. Cadrele sunt părți componente ale animației. Ele se pot șterge sau repeta folosind zona de control a cadrelor.



Pentru rularea/expunerea animației vom folosi butonul Play, respectiv Stop. Există posibilitatea de a alege ca animația să ruleze continuu sau doar o singură dată folosind opțiunea Loop. De asemenea putem stabili cât de repede să se realizeze animația.

Când începi să creezi o animație trebuie să ai un scenariu bine conturat. De exemplu, ne dorim să realizăm un personaj care se deplasează. Vom folosi 5 cadre, iar personajul nostru îl vom poziționa la fel ca în imaginea de mai jos.



Proiectele create le putem salva (meniul File - opțiunea Save Animation) și exporta sub format **.gif** sau **.avi** (meniul File – opțiunea Export Animation).

BIBLIOGRAFIE:

- Daniel Popa, *Manual de clasa a VI-a, Informatică și TIC*, Editura Intuitext, 2018.
 Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

NOILE EDUCAȚII ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII

CARMEN-ALINA LICAN
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 21,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

*M*enirea educației este aceea „de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea, prin cultivarea valorilor spiritului”.

De la acțiunea empirică de pregătire a tinerei generații pentru viața socială educația a parcurs un drum lung devenind o adevărată știință cu statut propriu. Epoca actuală a informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependențelor culturale, economice sau de altă natură, pune probleme cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată în istoria sa.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Ideile libertății și descătușării, umanismului și creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste care ani în șir a creat stereotipii eronate. În actualul context, avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. În societatea actuală, caracterizată prin, mobilitate economică, politică și culturală, noua ordine educațională nu se concepe fără avangarda mișcării pedagogice teoretice și a praxis-ului educațional. Specialiștii sunt de acord cu patru teze pe care trebuie să se bazeze acțiunea constructivă:

- educația este azi în centrul preocupării tuturor popoarelor;
- învățământul trebuie să fie considerat în orice societate, ca un ansamblu omogen, care să reflecte nevoile societății și mijloacele de care dispune pentru satisfacerea lor;
- criza existentă se manifestă pe două planuri: decalajul existent între aspirațiile indivizilor și nevoile societății, pe de o parte, și capacitățile sistemului de învățământ, pe de altă parte, și prăpastia existentă între țările în curs de dezvoltare și cele industrializate.

Marile probleme cu care se confruntă omenirea cer o rezolvare urgentă, prin folosirea celor mai eficiente mijloace și forme de educație. Se consideră că abandonarea valorilor tradiționale ale educației, lipsa unui sistem axiologic de educație prin valori și pentru valori și criza de conștiință morală și spirituală a adus școala și educația în fața imperativelor lumii contemporane.

S-a considerat că dezvoltarea nu poate fi autentică fără pace, că pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului și asigurarea libertăților fundamentale, că, la rândul lor, aceste libertăți și drepturi sunt iluzorii acolo unde domnește mizeria, foamea și analfabetismul. Aceste evoluții l-au condus pe Aurelio Peccei la introducerea unui nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane*.

A. Toffler afirma că trebuie create „consilii ale viitorului” care au nevoie de planificatori profesioniști, dar și de studenți, de tineri care caută responsabilitățile și le văd ca fiind aducătoare de beneficii și satisfacții. Conceptul s-a impus și este folosit astăzi în mod frecvent. El pune în lumină tocmai caracteristicile acestei problematice, care se impune atât colectivităților naționale, cât și grupurilor și în cele din urmă persoanelor.

Se afirmă pe bună dreptate, că unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane este schimbarea. Noul mileniu în care pășim a moștenit însă multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol, sunt departe de a-și fi găsit soluțiile. Dintre aceste probleme menționăm: terorismul internațional, rasismul, creșterea numărului săracilor, a analfabeților și a șomerilor etc.

Analfabeți nu sunt doar cei ce nu știu să scrie și să citească, ci și cei care au deficiențe în cunoștințele de bază, vorbindu-se de analfabetismul funcțional, iar mai nou și de cel computerial.

Educația caută să contribuie la ameliorarea acestor probleme prin acțiuni specifice de prevenție. Datorită eșuării în a găsi soluții putem spune că educația se află în situație de criză. Prin criză se înțelege decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății. Dintre soluțiile specifice și generale găsite enumerăm:

- inovații în conceperea și desfășurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educație în programele școlare;
- întărirea legăturilor dintre acțiunile școlare și cele extracurriculare;
- formarea inițială și continuă a cadrelor didactice;
- conlucrarea dintre cadre didactice, elevi, părinți și responsabili de la nivel local;
- organizarea de schimburi de informații între statele europene;
- regândirea procesului de educație în vederea integrării cu succes a tinerilor în viața profesională și socială.

Impasul în care a intrat școala contemporană a fost provocat de trei categorii de explozii: explozia cunoștințelor, explozia demografică și explozia aspirațiilor. Datorită dezvoltării științei și tehnicii, s-a acumulat o imensă cantitate de informație care depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut.

În vederea facilitării adaptării la schimbare, ideal este ca educația să asimileze direcția, conținutul și ritmul dezvoltării sociale, să-și prefigureze conținutul în funcție de exigențele societății viitoare, să pregătească omul pentru a se adapta la schimbare, prevenindu-se sau limitându-se stresul schimbării. Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei dezvoltări.

Răspunsurile educației se situează pe două mari planuri: unul al lărgirii ariei și conținuturilor educației și altul constituit din inovațiile în conceperea și efectuarea proceselor educative. În primul caz se impune o elaborare riguroasă a educațiilor, iar în al doilea caz se impune problema regândirii procesului de educație, în privința orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conținut, în vederea integrării tinerei generații în viața socială prin intermediul profesiei.

Problemele lumii contemporane au impus constituirea unor noi tipuri de educație dintre care:

➤ educația relativă la mediu (educația ecologică); educația pentru pace și cooperare; educația pentru participare și democrație; educația pentru sănătate; educația interculturală; educația în materie de populație sau demografică; educația economică și casnică modernă; educația pentru drepturile omului; educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru comunicare și mass-media; educația nutrițională; educația pentru timp liber.

Noile educații s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuințe de ordin sociopedagogic din ce în ce mai bine conturate.

Fără îndoială, lista *noilor educații* nu se încheie aici. Proliferarea lor creează dificultăți autorităților în ceea ce privește includerea lor în planurile de învățământ.

Conținuturile, finalitățile și obiectivele noilor educații propun un demers prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă o schimbare a actului educativ în favoarea educației bazată pe învățare inovatoare, societală și adaptabilă.

Noile educații sunt definite la nivelul programelor și a recomandărilor UNESCO ca răspuns la imperatiile lumii contemporane. Procesul declanșat stimulează trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare și permite aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete: democrația, pacea, mediul, alimentația, sănătatea etc. aceste educații trebuie să fie gândite în condițiile optimismului pedagogic, putând facilita descoperirea răspunsurilor la problemele cu care se confruntă fiecare generație.

Modurile de a grupa sau prezenta noile tipuri de conținut variază, dar obiectivele lor sunt aceleași. Școala contemporană nu mai poate ocoli această problemă interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și a tuturor cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice și politice care le revin. Introducerea noilor educații se face prin intermediul a două strategii:

- a) **prima strategie** vizează promovarea unor noi modele consacrate diferitelor educații mergând până la crearea unor noi discipline mai cuprinzătoare (educația civică, educația cetățenească, educația globală etc.);
- b) **a doua strategie** presupune infuzia de elemente noi în conținuturile tradiționale, strategie adoptată în multe țări, inclusiv în țara noastră.

În ciuda situației paradoxale în care se găsește, în pofida obstacolelor cu care se confruntă, educația este invitată să pregătească într-o manieră activă, mai constructivă și dinamică, generația viitoare. În aceste condiții *noile educații* vin să pregătească un comportament adecvat, adică rațional care să atenuze în parte *șocul viitorului*.

BIBLIOGRAFIE:

- Tomșa, Ghe., *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2005.
- Cucoș, C., *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- Joița, E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2003.
- Toader, A. D., *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- Macavei, E., *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1997.

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

NARCISA-LILIANA MINEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

B

unul mers al procesului de învățământ și rezultatele obținute depind de metodele utilizate. Marii pedagogi au evidențiat faptul că folosindu-se metode diferite se obțin diferențe esențiale în pregătirea elevilor, că însușirea unor noi cunoștințe sau comportamente se poate realiza mai ușor sau mai greu, în funcție de metodele utilizate.

Metodele sunt instrumente importante aflate la dispoziția profesorului, de a căror cunoștințe și utilizare depinde eficiența muncii educative. Profesorul, cunoscând varietatea metodelor, particularitățile elevilor cu care lucrează, obiectivele pe care trebuie să le atingă, trebuie să acționeze pentru a-și valorifica pe deplin personalitatea, devenind el însuși un creator în materie articulare a strategiilor, metodelor și procedeelelor didactice.

Metoda reprezintă o cale pe acțiune comună profesor-elev în scopul realizării instrucției și educației. În procesul de instruire, metodele apelează la tehnici de instruire specifice.

Exemple de metode: expunerea, conversația, studiul de caz, problematizarea, învățarea bazată pe proiecte (Cerghit 1997, 2006): metode de comunicare: orale: -expozitive (descrierea, explicația, prelegerea, instructajul); conservative (conversația, discuția, problematizarea) scrise (lectura, lucrul cu manualul, cartea); oral vizuale (instruirea cu ajutorul filmelor, prin radio, TV, tehnicile video); interioară (reflecția personală); metode de explorare: directe (observația, lucrările experimentale, studiul de caz); indirecte (demonstrația, modelarea); metode de acțiune: reală (exercițiul, lucrările practice, aplicațiile tehnice, elaborarea de proiecte, activități creative); simulată (jocurile de simulare-asumarea de roluri, învățarea pe simulatoare); metode de raționalizare: metode algoritmice, instruirea programată; instruire asistată de calculator.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe.

Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Implementarea acestor instrumente didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: receptivitate la nou, adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorință de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligența de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții.

Brainstorming

Se mai numește metoda „asaltului de idei”, „fluxul enunțărilor de idei”. Este o metodă prin care se identifică soluția adecvată în rezolvarea unei probleme prin mobilizarea ideilor tuturor participanților la discuție.

Scopul metodei

- Stimularea potențialului creativ, stimularea gândirii divergente la nivel de grup de elevi, identificarea de idei originale.
- Identificarea unui număr cât mai mare de soluții pentru rezolvarea problemei prin mobilizarea ideilor tuturor participanților.
- Stimularea participării active, conștienta a elevilor, asociațiilor de idei.
- Stimulează colaborarea în cadrul grupului de elevi.

Experimentul

- Provocarea intenționată a unor procese și fenomene în scopul studierii mecanismelor acestora.

Caracteristici:

- metodă activ-participativă de predare învățare;
- metodă de dobândire de cunoștințe și de formare de priceperi și deprinderi de muncă intelectuală și practică;
- poate concentra mai multe metode didactice (observarea dirijată, studiul de caz, problematizarea, învățarea prin descoperire).

Metoda piramidei (metoda bulgărelui de zăpadă)

Are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Această metodă are mai multe faze:

- faza introductivă – învățătorul enunță problema;
- faza lucrului individual – fiecare elev lucrează individual timp de 5 minute la soluționarea problemei;
- faza lucrului în perechi – elevii se consultă cu colegul de bancă, sunt notate toate soluțiile apărute;
- faza reuniunii în grupuri mai mari – elevii de consultă asupra soluțiilor în grupuri alcătuite dintr-un număr egal de perechi;
- faza raportării soluțiilor în colectiv;
- faza decizională.

Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colectiv, metoda piramidei are avantajele stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv.

Dezavantajele sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

Alegerea metodelor didactice constituie o decizie practică, concretă, care se face în funcție de obiectivele urmărite (de exemplu, dacă urmărim formarea gândirii independente și creative, vom folosi metode activ-participative). În același timp, o metodă poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective introductiv-educative, de aceea spunem că ea are un caracter polifuncțional.

Opțiunea cadrului didactic pentru o anumită metoda este o decizie foarte complexă, pentru ca el trebuie să țină cont nu numai de finalitățile educației sau de conținuturile transmise, ci și de particularitățile de vârstă și individuale, de psihologia grupului școlar și de natura mijloacelor de învățământ. Astfel, în învățământul preșcolar, nu pot fi folosite metode algoritmice de instruire sau metoda dezbaterilor, fiind preferate metode de explorare directă a realității, metode de comunicare orală sau metode practice. Cadrul didactic trebuie să stăpânească foarte bine metodologia didactică pentru a o putea adapta la o situație precisă. Acesta este terenul pe care se afirmă cel mai ușor creativitatea didactică. Dacă metodele și procedeele alese de cadrul didactic sunt cele corecte, ele duc la operaționalizarea învățării, la asigurarea mobilității în procesul de predare-învățare-evaluare, la solicitarea potrivită și diferențiată a elevilor, la densitatea învățării, la stimularea și motivarea participanților la acest proces, determinând succesul școlar.

BIBLIOGRAFIE:

- Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, ed. a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
- Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005.
- Ion-Ovidiu Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Rodica Leonte, Mihai Stanciu, *Strategii activ-participative de predare-învățare în ciclul primar*, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău.
- Silvia Breben, Elena Gongea, Georgeta Ruiu, Mihaela Fulga (s.a.), *Metode interactive de grup. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*, Editura Arves, Craiova.
- Venera Mihaela Cojocariu, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.

ENGLISH FOR MEDIA LITERACY

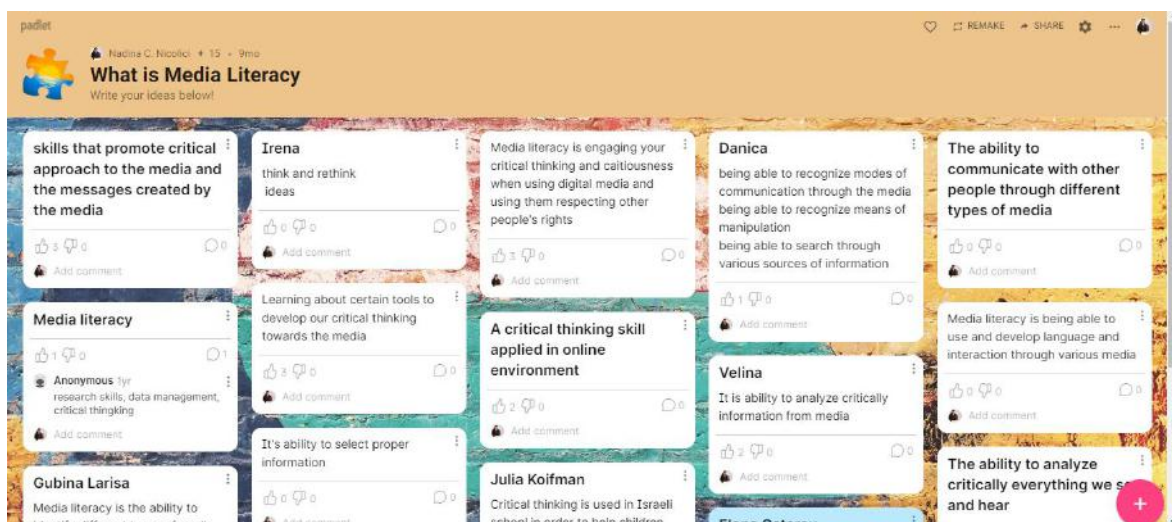
NADINA-CARMEN NICOLICI
 “LORIN SALAGEAN” TECHNICAL HIGH SCHOOL,
 DROBETA TURNU SEVERIN, MEHEDINȚI



One of the most burning issues of the modern age, mainly during the last two years, is represented by what we have dubbed as “Media Literacy”, and everything it means. “What does it mean?”, one may wonder. One simple answer could be: “Everything we come across, mainly online, but offline as well.”. I must confess that, for years I have been looking for the right answer, and I happened to find all kinds of definitions, from the simplest to the most complex and academic ones. In a nutshell, Media Literacy deals with fake news, disinformation, misinformation, malinformation, propaganda and conspiracy theories. We must admit it, this phenomenon is steadily, and sometimes sharply increasing, and the reason is just one: the lack of knowledge, the lack of information and of media education we all have, our students included. The solution to this problem is in our hands, the teachers: let’s teach English for media literacy! How can we do it? This paper gives you some ideas and some examples of good practice, so let’s start!

What is media literacy?

Challenge you students by asking this question. Some of them may know the answer, while other may have never heard of it. Try to get as many answers as possible, and do it in an interactive and modern way, by using technology. You can make use of Padlet (www.padlet.com) – if you don’t have an account, I strongly encourage you to create one. It’s free, and even if it is limited to only three different padlets for you to create, nothing prevents you from modifying them and thus you can use this tool any time you need it. Here is an example of some answers I received on Padlet about media literacy:



Yet, if you do not feel very familiar with this tool or you simply want something else, you can use Mentimeter (www.mentimeter.com), and ask the same question. The tool is also free, as long as you don't need more than two slides (they are enough for this icebreaking activity, trust me!).

Once the ice is broken, it's time to move on.

How much time do you spend daily interacting with media?

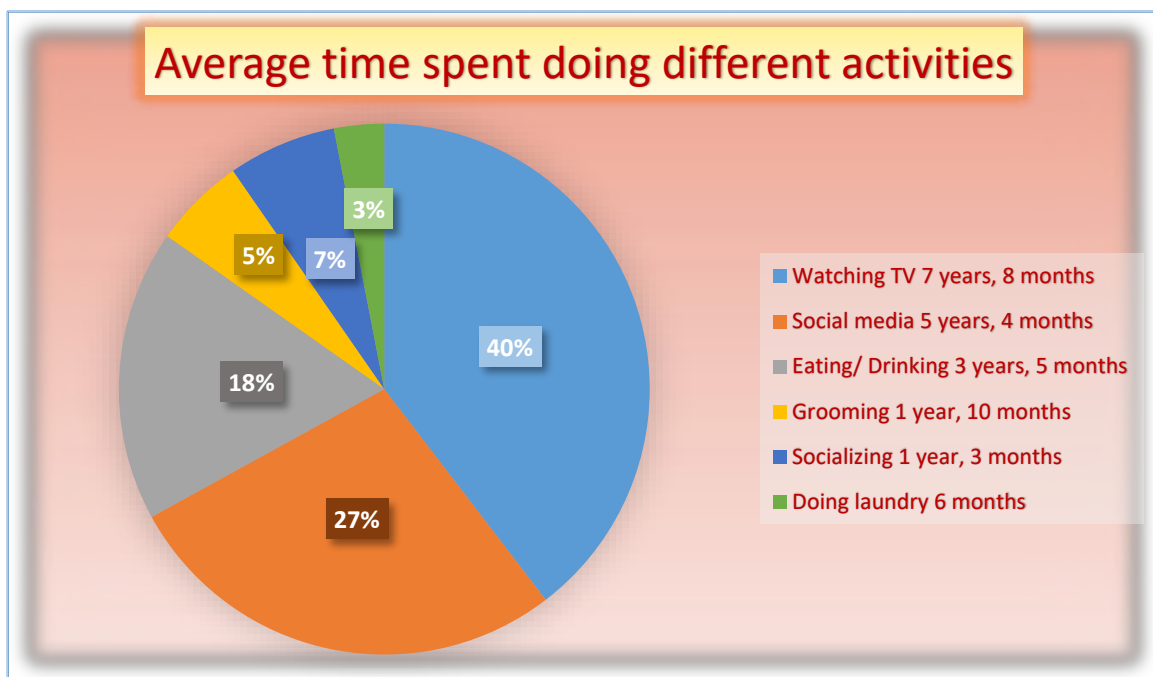
A very useful tool was created by IREX: My media landscape, and you can access a copy of it here: <https://bit.ly/337z359>. You can use it and adapt it to your needs. Allow your students some time, so that they can fill it in, and then encourage them to discuss with a partner and with the whole class about their findings. Have them think about questions such as:

Did any of the results surprise you?

Are you different from your partner?

Would you like to change anything about your media consumption habits?

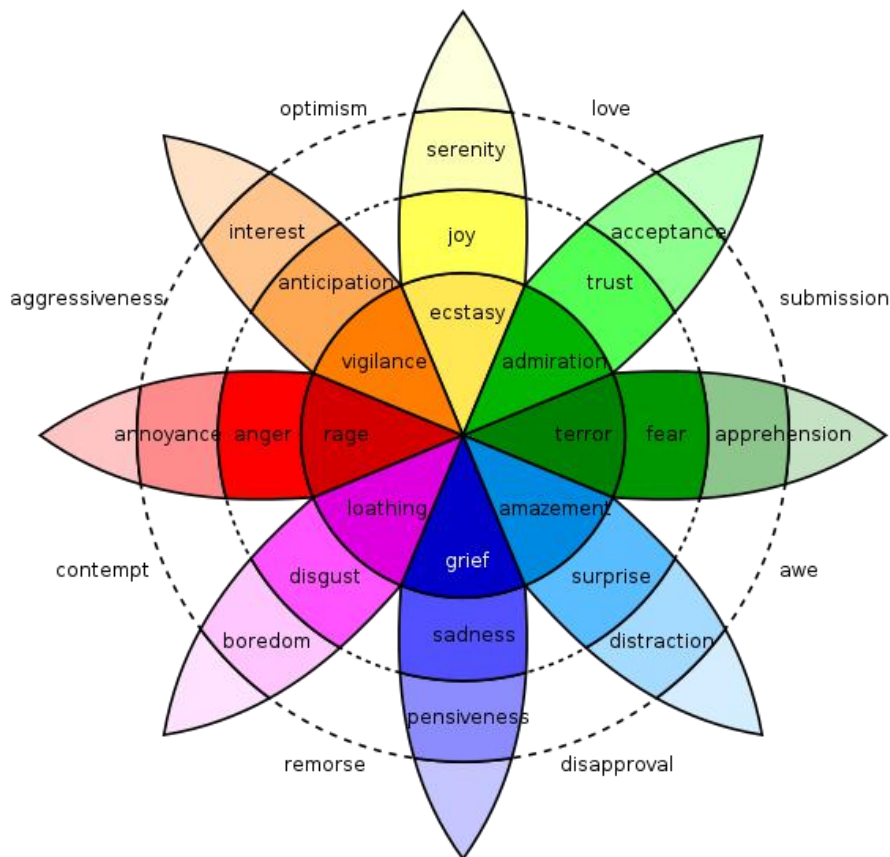
Then, share with your students some ideas about people's information space. On average, kindergarteners are exposed to 70 media messages a day, while high schoolers spend 1/3 of their day interacting with media. The average time spent on social media in a lifetime equals 5 years and 4 months, while watching TV is still the winner with 7 years and 8 months. Just for fun, you can introduce your students to other data:



This is the harsh reality, and as Claire Wardle stated, “We all play a crucial role in this ecosystem. Every time we passively accept information, without double checking, or share a post, image or video before we've verified it, we're adding to the noise and confusion”.

Why?

Because of the mobile devices we all have and we all use on a daily basis: our smart phones, our smart watches, tablets, laptops, etc. All of them have different apps that tell us what to read. And... what do we actually read? Here, you will introduce your students to the wheel of emotions. Give them some time to get used to the different adjectives we can use in order to express our feelings, and make sure you check comprehension and meaning of the words.



The Wheel of Emotions

Once you made sure your students know the meaning of all the words, introduce them to some headlines, and invite them to write down what they feel while reading them. Some examples of headlines are:

Man paralyzed after eating a pork chop
 Cows lose their jobs as milk prices drop
 Princess Diana still alive hours before she died
 Police: Dad killed 5 kids because he lost his job

Now, have students share ideas: what their feelings were while they read the headlines, and why they think they had those emotional responses. When everybody expressed their ideas, it's time to teach them about The Three W's, and invite students to reflect while reading/ hearing these questions:

Was the headline seeking to evoke an emotional response? If so, how?
 Was the headline representative of the content of the article?
 What due intelligence did I do to verify this piece of information?

You can show the students the headlines again, and also provide them with the entire articles, and invite them to work in groups and try to figure out the answers. They can use the wheel of emotions again, and see what changed, and why things are different now. Do not forget to remind them they have two keys for success:

1. Check with another source
2. Check the biases of the source

Another thing you should take into account is related to

Fact vs. Opinion

According to the latest data, globally, only one in ten students master complex reading tasks, such as distinguishing between fact and opinion when they read an unfamiliar topic. Here, you can teach your students what facts are and what opinions are.

Facts: numbers, dates, events, statistics.

They are objective, can be proved and checked, and do not change once the event is over.

Opinions: thoughts, ideas, assumptions, considerations.

They are subjective, they can't be proved and checked, and they can change once the event is over.

To make sure your students are able to identify truth from fake, you can motivate and interest them even more, by playing some game. Here are some examples:

Get Bad News: www.getbadnews.com

Students learn what is behind the scenes of fake news, what ingredients the creators use to reach wider audiences and have numerous followers.

BBC iReporter: www.bbc.co.uk – students learn how to make the headlines. They are asked to play the role of a BBC journalist and to cover a breaking news story which will be judged in terms of accuracy, impact and speed.

Factitious: <http://factitious-pandemic.augamestudio.com/#/> - this is a pandemic special edition, and students are introduced to different articles and they have to say if what they see and read is true or fake.

The possibilities we have are limitless: it's up to us to make use of them and include Media Literacy in our English lessons. Your students will be grateful to you soon!

BIBLIOGRAPHY:

Claire Wardle, *First Draft News*, <https://firstdraftnews.org/articles/author/cwardle/>.

Learn to Discern: Media Literacy Trainer's Manual, <https://www.irex.org/resource/learn-discern-media-literacy-trainers-manual>.

MAGAZINE ACTIVITIES FOR OPTIONAL HIGH SCHOOL CLASSES

ANCA PITIC
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

*B*rain-storming on the question ‘What can you use a magazine for?’

Getting individuals, then pairs, then groups, to be as imaginative as possible is worth doing regularly. In brain storming ideas should not be criticized or filtered out at first; everything should be listed. Can the group fill a side of paper with things to do? If the two aspects of (i) obtaining different sorts of information in words and pictures and (ii) using the physical object for various purposes are listed from all sorts of perspectives, then we may have some sort of idea why people still read magazines.

Observing what magazines are available

Discovering the range of magazines available by shop and library research often surprises people. Let the students check the numbers and titles of publications that are listed in a reference book. Obtain some specialist trade magazines, company house journals, or fanzines.

Comparing the variety of topics and conventions

A comparison of covers, use of pictures, use of language and tone, layout, colour, size, price, publishers, topics, advertisements and so on indicates very forcibly that the aims of a magazine, the writer/reader relationship, and the ‘world-view’ adopted can be infinitely varied.

If possible get some old magazines and introduce an historical perspective. The changes in style, especially of the visuals, are remarkable and often amusing. Many magazines, particularly in their advertisements, provide a mirror of ourselves, the readers—or do they?

Analysing specific articles, pictures and advertisements

The levels at which you can do this will depend on the groups. At the end of this section a specimen individual assignment is reproduced which can be used with students in order to get them to make a detailed analysis of one magazine and to present their findings to the group. Alternative strategies might be to analyse a collection of similar magazines, e.g. teenage, women’s, trade, leisure, or music. In presenting the results, it can be factual or it could be simply describing the typical reader as deduced from the magazine. Who does the editor think she/he is talking to?

Conducting market research

One interesting way of answering that last question and at the same time gaining some insight into market research and economics of a magazine is to obtain some marketing manuals from magazines which they use for advertisers. Most magazines are selling magazines to readers and selling readers to advertisers, hence magazine publishers need to state who their readers are for the benefit of potential advertisers. Magazine reading can give a worthwhile focus for some pupil surveys using questionnaires and interviews to explore the general themes of ‘what magazines do you read and why do you read them?’

Applying models and concepts of communication

Again the depth of this will depend on the group, but it is possible to use magazine analysis to illustrate three key models: First, the process model incorporating aims, messages, media, intended audience and effects. Second, the semiotic model of engaging with a ‘text’ and unpeeling the layers of personal, cultural and economic meanings. Third, the mass media ‘uses and gratifications’ model. These are not the only conceptual approaches, of course.

Producing a magazine

This lends itself well to a group project and can apply the foregoing analytical processes: identifying need, audience, topics, preparing text and visuals, creating advertisements, techniques of printing, and so on to make it as real as possible.

Communication studies assignment: magazine analysis and report

The students are asked to choose a magazine or journal and accomplish the following tasks:

- A. The students have to analyse the magazine as follows:
 - a) Factual details, e.g. size, length, price, format, publisher;
 - b) Visual impact, including the cover;
 - c) Topics covered;
 - d) Products and services advertised;
 - e) Proportion of editorial topics and advertisements;
 - f) Analyse one article/story for content, style, etc.
 - g) Analyse two advertisements for content, style, visuals, persuasive techniques;
 - h) What do you consider to be target audiences?
 - i) What do you think of the magazine? Give your opinions.

- B. The students then write a report of their findings with the usual headings, graphic presentation, etc. for the teacher.

- C. The students prepare notes and a four-minute Power Point presentation for the class.

EVOLUȚIA PERSONAJELOR DE LA HOMER LA VERGILIU

ADRIANA RADA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ GROȘENI,
JUDEȚUL ARAD



eroii Iliadei se izbesc de asprele adevăruri ale războiului și sunt modele eterne

de vitejie militară. Ajax și Diomede sunt soldați desăvârșiți care nu au alt ideal decât să se distingă în luptă. Hector atât de sensibil la bucuriile familiale și atât de îndurerat la gândul că soția și fiul lui vor duce o viață grea fără el, are însă mai presus de toate conștiința datoriei, el se sacrifică pentru a merita stima dar obscură și o viață scurtă, dar glorioasă, alege cea de a doua soluție, orgoliul însă îl face să se retragă în cortul lui în momentul când se consideră jignit. Simțul exagerat al onoarei este trăsătura dominantă a eroilor *Iliadei*. Printr-un contrast izbitor, poetul îl opune acestor eroi pe Paris, care, în timp ce ceilalți se bat, se retrage în apartamentele sale, el se întoarce la luptă doar la îndemnul Elenei.

Eroul *Odiseei* este însuflețit de cu totul alt spirit, altele sunt calitățile pe care poetul ne invită să le admirăm la el. Ulise, care a trecut prin multe încercări, este un erou cu o mie de vicisuguri, el este iscusitul care a învățat multe și care știe, datorită dibăciei lui, să iasă cu bine din situațiile cele mai periculoase. *Odiseea* este un poem „postbelic”¹. De pe urma victoriei, învingătorii nu s-au ales decât cu noi nenorociri, ei și-au pierdut credința în eroism, de acum înainte ei prețuiesc mult mai mult șiretenia dobândită în timpul îndelungatelor încercări și care-ți îngăduie să birui mai ușor greutățile. Răzbunarea nu mai este lupta vitejească a unui erou împotriva altor eroi. Ajutat de un porcar și de un văcar, Ulise îi prinde în cursă pe peșitorii dezarmați și-i căsăpește ca pe niște boi în staul, la fel de lesne cum i-a căsăpit Egist pe Agamemnon și pe tovarășii lui. Acest gust de viață, în dauna onoarei chiar, această poftă de plăceri, atât de bine exprimată prin atitudinea peșitorilor, este caracteristică epocilor după război. S-a spus că eroii *Iliadei* sunt dintr-o bucată, iar ai *Odiseei* sunt mai complicați și mai umani. Fără îndoială că Agamemnon este tipul căpeteniei supreme, autoritatea lui nu este însă infailibilă, el are slăbiciuni pe care egalii săi i le reproșează. Ahile este tipul eroului tânăr și orgolios, dar inima lui este sensibilă în fața durerii și a mărinimiei.

Ulise este un vorbitor priceput și în același timp, un vajnic luptător. Nestor este tipul comandantului bătrân, cam palavragiu, iar Diomede tipul viteazului, toate personajele acestea, în ciuda simplității lor. În *Odiseea* aflăm aceeași bogăție de analiză și, dacă unele caractere par mai subtile, asta se datorează faptului că situațiile din timp de pace cer mai multă finețe de

¹ Jean, Defradas, *Literatura Elina*, Editura Tineretului, București, 1968, p. 28- 30;

analiză decât cele din timp de război, delicatetea sentimentelor Penelopei, atât de nerăbdătoare să-și revadă soțul plecat de douăzeci de ani, care în primul moment ezită să-l recunoască de teamă să nu se lase înșelată de vreo divinitate răuvoitoare, este un model de psihologie feminină. Numai un studiu amănunțit al mijloacelor de expresie arată că analiza psihologică este mai profundă în *Odiseea* și că aici vocabularul se îmbogățește, permițând o descriere mai precisă a acțiunii simțurilor și a sentimentelor. În părțile cele mai vechi ale poemului, poetul își reprezintă cu greu ființa omenească în unitatea ei: Ahile nu este iute ci are picioare iuți, omul nu e încercat el însuși de sentimente, ci ele îi trec prin diafragmă sau prin piept. Textele mai târzii din *Odiseea* atestă descoperirea unei personalități pe care am putea-o numi globală și care atribuie omului sentimente intime, interioare.

Contrastul dintre Ahile și Hector care își țese calea în Iliada este mijlocul de dezvoltare a conflictului dintre valorile individuale și valorile sociale pe care Homer îl descrie în epopee. Ahile întruchipează individul, nepotrivirea din societate, operează fără cadrul lucrării a codului lui de mândrie și onoare. El tinde să reprezinte pasiunea și emoția. Ca și mulți mari eroi epici, el nu este înțeles. În contrast, Hector, marele erou Troian este mai uman. El tinde să exemplifice rațiunea peste pasiune. El are o soție și un fiu. Hector luptă să-și salveze orașul chiar dacă știe motivul certei.(Paris/Elena).

Chiar și în război, Hector demonstrează mai multe calități umane decât Ahile. El ezită, este rănit și în momentul de criză el fuge. Cititorii se văd în Hector, văd omul familist care ține la promisiuni. Ahile este străinul singuratic.

Homer dezvoltă comparația dintre valorile celor doi războinici. Totuși nici o explicație nu este posibilă, Ahile îl învinge pe Hector, dar Hector este mai înțeles și în cele mai multe cazuri mai admirat. Nici unul nu învinge, în sensul că ideile întruchipează caracterul predominant la sfârșitul poemului. De fapt idealurile și valorile ambilor sunt criticate și preamărite. Dacă valorile contraste a individului versus societate produce înțelesuri, este că de ambele este nevoie pentru a funcționa comunitatea. În termeni a valorilor, Hector clar deține normele societății. Cântul VI este faimos pentru prezentarea lui Hector și a celor dragi lui, mama lui, Hecuba, soția lui, Andromaca și fiul lui, Astyanax. În acest cânt există o legătură și un sentiment care numai apare altundeva în Iliada. Societatea depinde de legăturile familiare și Hector luptă pentru aceste legături. Andromaca pare să îl implore pe Hector să nu plece în bătălie.

În contrast Ahile nu o are decât pe Briseis, un premiu al războiului. Ea este o slavă, o concubină și în timp ce ea manifestează emoții pentru Ahile și Patrocle, nu este o relație reală între ei. Ahile se retrage din luptă din cauza lui Briseis, dar numai pentru că el se simte înșelată de împrejurări. Ahile este individul care acționează pe bazele codului moral cu mici griji, în ce privește acțiunile pe care le face, pot afecta marea comunitate. Ahile urmează sentimentele personale fără a privi consecințele, Hector vede acțiunile fără contextul întregii comunități.

În cazul motivului, Hector este încă odată mai înțelept. Hector este motivat de responsabilitate și de obligații. El poate ar fii vrut să rămână în oraș cu Andromaca și cu Astyanax, dar el știe obligația lui pe câmpul de luptă. Hector fuge de Ahile dar un sens al obligației îi apare când fuge spre Atena și se întoarce. Hector, eroul societal, ia decizii bazate pe rațiune și de fapt rațiunea și simțul obligației pot să-i depășească emoțiile, frica și panica.

Ahile în opoziție se retrage din luptă, se întoarce pentru răzbunare, motivațiile lui par să fie superficiale, bazate pe idiosincrozitate. Eroul individual luptă pentru motivele sale, pe care unii nu le înțeleg. Când Ahile se decide să lupte, lupta pentru ceilalți și pentru el este pe locul doi în mintea lui. Ahile chiar se împotrivesc cu mâncatul înaintea bătăliei. În final Hector este mai uman, el se interiorizează însuși în bătălie. Nu este invincibil, cum arată bătălia cu Aias, caută pacea și se teme cu disperare de mânia puternică a lui Ahile. În termeni simpli, el este un erou uman, cu greșeli umane. Ahile în multe căi își lasă în urmă sentimentele. El rămâne îngândurat când prietenul lui îl roagă să se întoarcă. În bătălie este super uman cu nici o grijă

asupra siguranței lui. Singurele sentimente umane ale lui Ahile sunt descoperite numai când înapoiază corpul lui Hector lui Priam. La sfârșit, contrastul dintre Hector și Ahile arată contrastul dintre valorile individuale și valorile societății. La sfârșitul războiului Troian și Hector și Ahile sunt morți. Nici un războinic de unul singur nu descoperă valorile care rezultă din ultimul lor succes, poate acele valori moștenesc acel războinic, Odiseus care are o emoție umană. În Iliada putem spune că Hector a creat un mai bun vecin și Ahile un mai bun soldat iar Homer a arătat nevoile pentru fiecare.²

BIBLIOGRAFIE:

- Andrew, Lang, *The world of Homer*, Longmans Green, London, 1910.
- Jean, Defradas, *Literatura Elina*, Editura Tineretului, colecția „Lyceum”, București, 1968.
- Pardau, Platon, *Minunata poveste a dragostei preafERICIȚILOR regi Ulise și Penelopa*, Editura Eminescu, București, 1978.
- Paschalis, Michael, *Virgil's Aeneid: Semantic relations and proper Names*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
- Pippidi, D.M., *Studiu Introductiv la Homer, Iliada*.
- Plutarh, *Despre viața și poezia lui Homer*, Editura Academiei, București, 1968.
- Pogany, Willy, *The children's Homer: the adventures of Odiseus and a Tale of Troy*, Podraic Column, Macmillan, 1962.
- Putman, Michael C.J., *Virgil's Aeneid, interpretation and influence*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, N.C., 1995.

² Andrew, Lang, *The world of Homer*, Longmans Green, London, 1910,p.67;

EVOLUȚIA EPOPEEI DE LA HOMER LA VERGILIU

ADRIANA RADA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ GROȘENI,
JUDEȚUL ARAD



Acțiunea în epopee are unitate, aceasta nu trebuie însă confundată cu unitatea

de acțiune din tragedia clasică. Unitatea acțiunii nu exclude episoadele. Nu numai întinderea acțiunii, dar și numărul mare de personaje caracterizează epopeea. În acțiunea acestor personaje, unele principale, altele secundare, un rol deosebit îl are miraculosul.

Au supraviețuit fragmente substanțiale din Epopee lui Ghilgameș, scrisă pentru prima dată pe tăblițe de lut în Sumeria, în jurul anului 2000 î.Hr. Ea povestește despre războinicul Ghilgameș și aspirația sa pentru adevăr și viața eternă. Cele mai vechi epopei complete, foarte diferite în spirit, au fost scrise în Grecia Antică și i-au fost întotdeauna atribuite poetului Homer. Acestea sunt Iliada și Odiseea, opere atât de adorate de greci încât aproape că ar putea fi numite cărți sfinte. Dezvoltată în antichitate, epopeea apare în literatura populară: Homer, Iliada, Odiseea, epopeile indiene, Ramayana, Mahabharata, Cântecul lui Roland. În ceea ce privește compoziția ei, epopeea are caracteristică invocația: „Cântă zeiță, mânia ce-aprinse pe Ahil Peleianu” (Homer, Iliada); „Muză ce lui Omir odinioară / Cântași Vatrahomiomahia, / Cântă și mie, fii bunișoară, / Toate câte făcu țigănia. / Când Vlad-vodă îi dete slobozie, / Arme ș-olaturi de moșie” (I. Budai Deleanu, Țiganiada). Invocațiile diferă de la poet la poet. Astfel, locul muzei, în Henriada lui Voltaire, îl ia Adevărul. Invocația către muză îi urmează expozițiunea (enunțarea pe scurt a subiectului), narațiunea (povestirea faptelor) și deznodământul. Temele în epopee diferă, Homer în Odiseea povestește despre întoarcerea lui Ulise în Itaca. Uneori, în epopee gravității faptelor povestite îi ia locul comicul ca în Țiganiada a lui I. Budai Deleanu.

În literatura română, singura epopee încheiată, *Țiganiada*, aparține lui Ion Budai Deleanu, deși tentative de a scrie o epopee au avut și alți poeți, ca Bolintineanu sau celebra *Anatolida* a lui Ion Heliade Rădulescu.

Țiganiada sau *Tabăra țiganilor*, este singura epopee în limba română fiind scrisă de Ion Budai Deleanu, un reprezentat al Școlii Ardelene. *Țiganiada* tratează un subiect alegoric cu tendințe satirice antif feudale și anticlericale, fiind o scriere complexă și neașteptat de modernă care conține numeroase idei iluministe. Ca versificație, caracteristic epopeii îi este hexametru. În privința stilului, abundă epitetele de o mare varietate, numeroase comparații, ample, duble, triple și chiar cvadruple. În literatura română, pe lângă încercări eșuate: I.H. Rădulescu, *Michaida*; C. Negruzzi, *Ștefaniada*; Al. Densușianu, *Negriada*. O epopee națională a intenționat să alcătuiască Mihai Eminescu, însă proiectul său a rămas nerealizat, fragmente din această epopee, unele scrise în hexametri, se găsesc în variantele episodului Dacia din Memento Mori.

În epoca modernă, din cauza concurenței romanului, epopeea dispare. Hegel consideră că romanul este epopeea burgheză modernă. Romanele de mari dimensiuni, cele cu subiecte istorice, „romanul sumă” sunt numite în sens metaforic epopei: L. Tolstoi, *Război și Pace*; J. Galsworthy, *Forsyte Saga*; M. Sadoveanu, *Frații Jderi*.¹

Levantul este o epopee postmodernă de Mircea Cărtărescu, scrisă după formula epopeilor clasice ale literaturii române. Scris la sfârșitul anilor optzeci, poemul său reiterează traseul gândirii românești și reconstituie, în interiorul unui roman în versuri cu acțiune labirintică, marile epoci ale literaturii. Rafinatele procedee meta - textuale folosite de autor face din carte un exemplu de scriere postmodernă. Dragoste, aventuri, meditație filozofică și inspirație poetică se contopesc într-un tot unic. *Levantul* a cuprins în anumite accepți și spațiul imperiului Otoman, ceea ce ar putea sugera indirect și o includere parțială a spațiului românesc, în special pe cel sudic, în această definiție culturală, istorică și geografică.

Beowulf este un poem epic anglo saxon scris în engleza veche între secolul al VIII-lea și al X-lea. Poemul descrie faptele eroice ale eroului Beowulf în lupta sa împotriva monștrilor. Unele personalități menționate în poem au referințe istorice (Hrothgar, Hrothulf, Ohthere) și sunt menționate în surse scandinave timpurii ca Gesta Danorum. Evenimentele și personalitățile descrise în lucrare datează o perioadă de două sute de ani începând cu anul patrusutecizeci și se petrec pe teritoriul Danemarcei. Poemul are un caracter sincretic combinând valorile germanice vechi și cele creștine și definește relațiile dintre rege și tanii (războinicii) săi.

Kalevala este epopeea națională finlandeză, cea mai cunoscută culegere de poeme folclorice finlandeze. A fost alcătuită de medicul, folcloristul și filologul finlandez Elias Lonnrot. Străbătând Karelia, acesta a cules poemele transmise pe cale orală timp de mai multe secole, realizând apoi, în baza propriei sale viziuni poetice, *Kalevala*. Publicată pentru prima oară în 1835, *Kalevala* a devenit repede un simbol al naționalismului finlandez. *Kalevala* a fost un factor important de afirmare a identității finlandeze timpurii. Epopee este structurată în 50 de cânturi. Kalevale era un uriaș legendar care avea doisprezece fii.

Mhabharata este una dintre cele mai importante două epopei ale Indiei antice, scrisă în limba sanscrită. Epopeea face parte din itihasa (istorie) și este elementul fundamental al mitologiei hinduse. Fiind textul major al hinduismului, *Mahabharata* se bucură de o importanță imensă atribuită pe sub-continentul indian. Discută patru scopuri principale ale oamenilor, (artha - intenție, kama - satisfacție, dharma - obligație și moksha - eliberare) și încearcă să explice o relație între individ, societate și lumea și activitățile karmei.

Ramayana este o epopee antică, scrisă în sanscrită de către poetul Valmiki. Reprezintă totodată o carte importantă a hinduismului. *Ramayana* conține 24.000 de versuri și povestește despre călătoriile prințului Rama, a cărui soție, Sita este răpită de către demonul Rakshasa. Se pare că versiunea cunoscută astăzi a fost scrisă în perioada 500 - 100 î.Hr.

Cântecul lui Roland este cea mai veche operă importantă a literaturii franceze. Există mai multe versiuni, mărturie a popularității ei, între secolele al XII-lea și al XIV-lea. Acest poem epic este un exemplu de chanson de geste, o specie literară ce a înflorit între secolele al unsprezecelea și al cincisprezecelea și care proslăvește faptele eroice ale protagonistului, onoarea și credință.

Spre sfârșitul secolului XVI-lea și într-un interval de aproximativ numai un deceniu literatura europeană înregistrează o serie de trei capodopere aparținând aceluiași geniu, în 1569 apare, „*Araucana lui Alonso Ercilia*”, în 1572, „*Lusiada*” lui Luis de Camoes, iar în 1580, „*Jerusalimul eliberat*” al lui Torquato Tasso. Toate trei au forma epopeii, dar între ele există

¹ Mihaela, Marin, Carmen, Nedelcu, *Dicționar de termeni literari*, Editura All Educational, 2007, p. 147-148;

diferențe notabile, de concepție, de conținut, de structură, de stil. „*Araucana*” este o relatare cu elemente convențional clasicizante a represiunii conchistadorilor contra araucanilor chileni răsculați și în fond, un elogiu adus rezistenței dârze a băștinașilor, totul însă redat cu exactitate de cronicar și de geograf, la limita între proză și poezie.

Tarquato Tasso nu și-a trăit epopeea: evenimentele aparțin trecutului îndepărtat, faptele narate nu au un adevăr istoric, iar valorile lirice prevalează net asupra epicului.

„*Lusiada*” este singura prima epopee modernă și singura epopee propriu-zisă pe care ne-a lăsat-o epoca Renașterii. În aceea epocă, când privirile întregii țări erau îndreptate spre ocean, când mirajul depărtărilor fascina toate mințile și când îndrăzneții navigatori atrăgeau atenția întregului continent asupra Portugaliei și făceau ca o lume întreagă să le admire spiritul de aventură și uimitorul lor curaj, iată poetul care le va închina lor epopeea sa:

„Cânt armele și pe bărbații care,
Din țărmurii apusenei Lusitanii,
Pe nebrăzdată de corăbii mare,
Trecură de ostrovul Taprobanii
Prin războiri și prin primejdii rare
Cum nu îndură oamenii cu anii,
Și printre altele seminții durară
Domnie nouă,-n veacuri legendară!”

La prima vedere, „*Lusiada*” pare a fii o apologie a expansiunii coloniale portugheze, însă opera asemenea epopeilor homerice este construită pe un motiv central de ordin moral: energia, curajul, tenacitatea, spiritul de sacrificiu al navigatorilor, care prin faptele lor aduc patriei onoare și faimă. Narațiunea începe într-un cadru mitologic (în Olimp zeii dezbat viitorul lusitanilor), după care revine în planul real: flota condusă de Vasco da Gama ajunge în Mozambic, apoi la Mombaga, navigatorii întâmpinând din partea băștinașilor perfidie și trădare. Subiectul însuși indică planul grandios al epopeei: cincisprezece secole de istorie a unui popor și o acțiune care se desfășoară pe scena a patru continente. Totodată, din subiect apare și eterogenitatea materiei: mitologică și istorică, fantastică și reală. Dar această eterogenitate, frapantă pentru ideile și sensibilitatea noastră literară, era în schimb, perfect pe gustul contemporanilor lui Camoes.²

BIBLIOGRAFIE:

- Barbu, N.I., Adelina Piatkowski, *Scriitori greci și romani*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978.
- Barbu, Nicolae. I., *Valori Umane în literatura greacă*, Editura Univers, București, 1988.
- Bloom, Harold, *Homer's the Iliad*, Chelsea House, New York, 1987.
- Buffiere, Felix, *Miturile lui Homer și gândirea greacă*, Traducere și prefață de Gh. Ceaușescu, Editura Univers, București, 1981.
- Camps, A.W., *An Introduction to Homer*, Oxford University Press, 1989.
- Civilizația greacă de la Iliada la Pantheonon*.
- Cizek, Eugen, *Istoria literaturii latine*, Societatea Adevărul, S.A., București, 1994.
- Creția, Petru, *Mitos și logos*, Editura Univers, București, 1981.
- Drimbra, Ovidiu, *Eseuri de literatură străină*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1976.
- Marin, Mihaela, Nedelcu, Carmen, *Dicționar de termeni literari*, Editura All Educational, 2007.

² Ovidiu, Drimba, *Eseuri de literatură străină*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1976, p. 271-283;

EXAMINAREA PRIN PROBE PRACTICE

DAN-FLORENTIN RĂDUCAN
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



e cele mai multe ori, evaluarea este confundată cu verificarea cunoștințelor

elevilor și cu atribuirea de note pentru aceste cunoștințe. Evaluarea implică un șir de măsurări, comparații, aprecieri, pe baza cărora se pot adopta anumite decizii menite să optimizeze activitatea sau domeniile supuse evaluării.

Funcțiile evaluării în învățământ sunt stabilite în conformitate cu anumite criterii psihopedagogice, sociologice și docimologice. Acestea sunt:

- Funcția de control, de constatare și apreciere a activității și rezultatelor obținute în procesul de învățământ, prin care se stabilește unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele proiectate, încercând să „depisteze” factorii care le influențează în sens pozitiv sau negativ. Prin exercitarea acestei funcții, evaluarea are rol de feedback.
- Funcția de reglare a sistemului, de ameliorare a activității și de optimizare a rezultatelor, care constă în demersurile comune ale evaluatorilor și evaluaților pentru a face „corecții” necesare – pe baza controlului și aprecierilor – în stilul de conducere respectiv în activitate de execuție.
- Funcția de predicție, de prognosticare și orientare, prin care încearcă prefigurarea desfășurării activității în sistem și de anticipare a rezultatelor ca urmare a măsurilor preconizate.
- Funcția educativă menită să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiul continuu, pentru perfecționare și pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.
- Funcția de clasificare și selecție, în baza căreia se ierarhizează instituțiile de învățământ, elevii și studenții.
- Funcția socială prin care se realizează informarea colectivității locale, a familiei, asupra rezultatelor obținute de elevi și studenți.

Strategia evaluării performanțelor elevilor cuprinde mai multe forme de verificare, metode și procedee de examinare.

Observarea curentă a comportamentului elevilor în timpul orelor de chimie permite cunoașterea interesului lor pentru studiu, modul în care participă la activitățile experimentale și teoretice, calitatea răspunsurilor în cadrul dialogului frontal din timpul lecțiilor. Evaluarea competențelor practice, dar și teoretice ale elevilor poate fi, în cadrul orelor de chimie, examinarea prin probe practice.

Examinarea prin probe practice permite profesorului să constate la ce nivel și-au format și dezvoltat elevii anumite deprinderi practice, capacitatea de „a face” (nu doar de a ști).

Prin lecțiile de chimie se urmărește și formarea deprinderilor practice de lucru în laborator. Astfel, elevilor li se poate da ca sarcină de lucru să obțină soluții de anumite concentrații, să stabilească concentrația unor soluții, să efectueze o serie de activități experimentale prin care să stabilească proprietățile unor substanțe simple sau compuse etc.

Evaluatorul trebuie să stabilească unele criterii, norme și/sau cerințe pedagogice deoarece, evaluarea din învățământ, prin oricare dintre metode s-ar realiza are o valoare, o semnificație pedagogică. Aceste cerințe nu trebuie să difere de cele formulate pe parcursul instruirii, în schimb, ele trebuie să fie cunoscute și de elevi, împreună cu baremurile de notare.

Evaluarea prin probe practice se realizează prin observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului în laborator, astfel obținându-se informații utile, diverse și complete cu privire la evoluția elevului. Observarea este focalizată pe abilitățile, competențele de care dispun elevii și pe felul în care își îndeplinesc sarcinile de lucru. Pentru a înregistra aceste informații profesorul apelează, de regulă, la fișa de evaluare destinată fiecărui elev.

În cele ce urmează este prezentată o modalitate de evaluare având ca temă „Soluții”, în cadrul lecției de verificare și apreciere a rezultatelor școlare prin activități practice, la clasa a IX-a.

Obiective operaționale

Elevii trebuie să fie capabili:

- O₁** → Să respecte regulile de protecție e muncii în laboratorul de chimie.
- O₂** → Să mănuiască corect substanțele și ustensilele de laborator.
- O₃** → Să obțină soluții de diferite concentrații utilizând substanțele și ustensilele din laborator.
- O₄** → Să întocmească fișa de lucru (în fișă trebuie să se indice: substanțele și ustensilele de laborator utilizate, calculele matematice și etapele parcurse).

Se propune elevilor să obțină în laborator soluții de diferite concentrații ale unor substanțe având la dispoziție substanțe și ustensile de laborator.

Se comunică elevilor să întocmească o fișă de lucru care să cuprindă: substanțele și ustensilele de laborator necesare, calculele matematice referitoare la concentrațiile soluțiilor (procentuală, molară), precum și descrierea etapelor parcurse la ducerea la bun sfârșit a sarcinii de lucru.

FIȘA DE LUCRU 1

Sarcina de lucru:

- Să se prepare 300 g soluție de KOH de concentrație 5%.

Substanțe și ustensile necesare:

- KOH, apă distilată, sticlă de ceas, balanță analitică, pahar Erlenmeyer, cilindru gradat, pâlnie de sticlă, suport metalic prevăzut cu un inel de susținere (pentru pâlnie), spatulă, pipetă, pisetă, sticlă de ceas.

Mod de lucru:

- Se calculează masa de KOH necesară preparării soluției.

$$\begin{array}{l}
 100\text{g soluție} \dots\dots\dots 5\text{g KOH} \dots\dots\dots 95\text{g H}_2\text{O} \\
 300\text{g soluție} \dots\dots\dots x\text{g KOH} \dots\dots\dots y\text{g H}_2\text{O} \\
 x = \dots\dots\text{g KOH} \qquad y = \dots\dots\text{g H}_2\text{O}
 \end{array}$$

- Se cântărește la balanța analitică sticla de ceas. Se notează masa acesteia.
- Pe sticla de ceas se cântărește, la balanța analitică, masa de substanță necesară preparării soluției.
- Se trece, cantitativ (fără pierderi), substanța într-un pahar Erlenmeyer. Se folosește în acest sens o pâlnie și o pisetă cu apă distilată. Pâlnia este fixată printr-un inel de susținere de un suport metalic.
- Se adaugă aproximativ jumătate din cantitatea de apă distilată calculată.
- Se agită conținutul paharului până la dizolvarea completă a substanței.
- Se completează cu restul cantității de apă distilată măsurată cu un cilindru gradat ($V = m$ pentru apa distilată). Partea inferioară a meniscului apei din cilindru gradat trebuie să fie în dreptul semnului, iar privirea să fie perpendiculară pe semn.
- Se introduce soluția într-un recipient cu dop și se omogenizează.
- Se etichetează recipientul specificând tipul și concentrația soluției.

FIȘA DE LUCRU 2

Sarcina de lucru:

- Să se prepare 250 mL soluție de NaOH de concentrație 1M.

Substanțe și ustensile necesare:

- NaOH, apă distilată, sticlă de ceas, balanță analitică, pâlnie de sticlă, suport metalic prevăzut cu un inel de susținere (pentru pâlnie), balon cotat de 250 mL, pipetă, spatulă, pisetă.

Mod de lucru:

- Se calculează masa de NaOH necesară preparării soluției.

$$(A_{\text{Na}} = 23, A_{\text{O}} = 16, A_{\text{H}} = 1)$$

$$C_M = \frac{md}{M \cdot V(L)} \quad md = C_M \cdot M \cdot V(L) = \dots\dots\dots = \dots\dots \text{ g NaOH}$$

- Se cântărește la balanța analitică sticla de ceas. Se notează masa acesteia.
- Pe sticla de ceas se cântărește, la balanța analitică, masa de substanță necesară preparării soluției.
- Se trece, cantitativ (fără pierderi), substanța într-un balon cotat de 250mL. Se folosește în acest sens o pâlnie și o pisetă cu apă distilată. Pâlnia este fixată printr-un inel de susținere de un suport.
- Se adaugă apă distilată până la jumătate din volumul balonului cotat.
- Se agită conținutul balonului până la dizolvarea completă a substanței.
- Se adaugă apă distilată până aproape de semn, iar apoi se completează până la semnul balonului cu ajutorul unei pipete. Partea inferioară a meniscului soluției trebuie să fie în dreptul semnului balonului cotat, iar privirea să fie perpendiculară pe semn.
- Se închide balonul cu dopul său și se omogenizează soluția. În acest sens se apasă dopul cu degetul după care se răstoarnă balonul de câteva ori.
- Se etichetează recipientul specificând tipul și concentrația soluției.

FIȘA DE LUCRU 3

Sarcina de lucru:

- Dintr-o soluție de hidroxid de sodiu de concentrație 1M să se obțină 100 mL soluție de concentrație 0,25M.

Substanțe și ustensile necesare:

- Soluție NaOH 1M, apă distilată, pahar Erlenmeyer, sticlă de reactivi, biuretă, cilindru gradat, etichetă.

Mod de lucru:

- Se calculează volumul soluției de NaOH 1M necesar.
- Se calculează volumul apei distilate ce trebuie completat.
- În pahar (sticla de reactivi) se introduce volumul soluției de NaOH 1M necesar măsurat cu biureta. Citirea volumului la biuretă respectă regulile de citire a volumului la balonul cotat.
- Se completează cu apă distilată măsurată cu cilindrul gradat.
- Se etichetează recipientul specificând tipul și concentrația soluției.

FIȘA DE LUCRU 4

Sarcina de lucru:

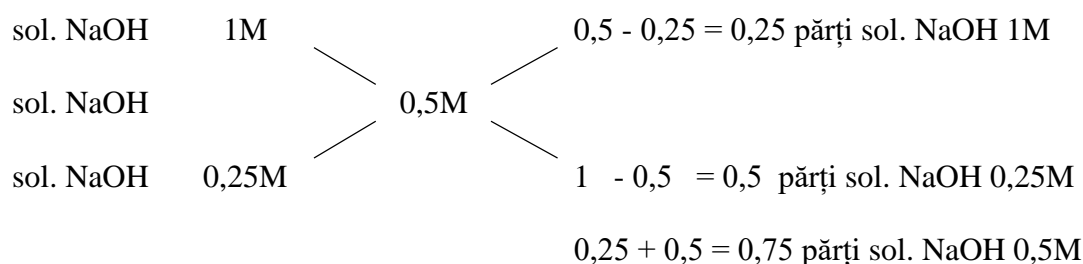
- Să se prepare 100 mL soluție NaOH 0,5M având la dispoziție soluții de NaOH 1M și 0,25M.

Substanțe și ustensile necesare:

- Soluții de hidroxid de sodiu 1M și 0,25M, sticlă de reactivi, două biurete, etichetă.

Mod de lucru:

- Se calculează volumele soluțiilor de NaOH 1M respectiv 0,25M ce trebuie amestecate aplicându-se regula dreptunghiului.



- Amestecând 0,25mL soluție NaOH 1M cu 0,5 mL soluție NaOH 0,25M se obțin 0,75 mL soluție NaOH 0,5M.

0,75 mL sol NaOH 0,5M..... 0,25mL sol NaOH 1M 0,5 mL sol NaOH 0,25M
 100 mL sol NaOH 0,5M..... V₁ mL sol NaOH 1M V₂ mL sol NaOH 0,25M
 V₁ = mL sol NaOH 1M
 V₂ = mL sol NaOH 0,25M

- Cu ajutorul biuretelor se măsoară volumele necesare și se introduc în recipient.
- Se etichetează recipientul specificând tipul și concentrația soluției.

Rezultatele evaluării vor fi trecute în fișa de evaluare și de observații.

Obiective Punctaj acordat Numele elevilor evaluați	O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	Punctaj din oficiu	Punctaj total acumulat (nota finală)
	Să respecte regulile de protecție e muncii în laboratorul de chimie	Să mănuiască corect substanțele și ustensilele de laborator	Să obțină soluții de concentrația cerută	Să întocmească fișa de lucru	1 punct	10 (zece)
E1	Punctaj obținut					
	Obs.					
E2	Punctaj obținut					
	Obs.					

BIBLIOGRAFIE:

- Fătu S., *Metodica predării chimiei în liceu*, Editura Corint, București, 1998.
 Fătu S., *Didactica chimiei*, Editura Corint, București, 2002.
 Șunel V., *Metodica predării chimiei*, Editura Marathon, Iași, 1997.
 Nenițescu C.D., *Chimie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
 Diaconu M, Jinga I, *Pedagogie*, Editura ASE, București, 2004.
 Răducan C.I., Răducan D.F., *Chimie experimentală – fișe de lucru pentru clasa a IX-a*, Ed. Arvin Press, București, 2003.

PROSTIA ARTIFICIALĂ ȘI INTELIGENȚA ALTULUI

DANIELA RAICU
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

*I*nteligența altului presupune o formă diferită de inteligența, diferită de cea

umana, naturală și care nu este decât o simplă imitație a acesteia, o construcție fără fundament.

În acest sens, o ipoteză de la care se poate pleca este aceea a așa-ziselor mașini inteligente create cu scopul de a imagina alte ființe, de a interacționa, de a înlocui practic omul ca ființă complexă.

De-a lungul timpului, au existat numeroase încercări de a se explica și chiar de a se reproduce inteligența naturală a ființelor, în general, și a omului, în particular și, pentru acest fapt, s-au reunit eforturile marilor filozofi, savanți-matematicieni, fizicieni, biologi, chimiști etc.-în ideea de a se crea „inteligența altului”.

Această formă care nu este altceva decât „inteligență artificială” din care au derivat alți termeni și teme de studiu, a apărut pentru prima dată în jurul anului 1950.

Apărute inițial în America și introduse apoi și în Europa, „uriașele mașini inteligente” numite computere sau ordinatoare păreau promițătoare în ce privește înlocuirea inteligenței naturale, evident în concordanță cu evoluția științifică.

Imaginarul inteligenței artificiale nu încetează să dea naștere la cele mai fanteziste scenarii, să suscite controverse, să inducă exagerări chiar în domeniul rațional al științei.

Preocuparea pentru inteligența artificială a produs o terminologie specifică din care „creiere electronice” sau „artificiale” va fi tot mai des folosită, fiind totuși exagerată.

Unul dintre fondatorii inteligenței artificiale, renumitul A. M. Turing, a inițiat speculațiile în ce privește aceasta sintagmă în articolul „Poate o mașină să gândească?” (Mind, 1950).

Astfel, se pune pe tapet problematica: Cine este omul, cine este mașina?

Din acest punct de vedere, se poate vorbi despre inteligența în raport cu gândirea și despre imitație în raport cu realul.

Mașinile inteligente, oricât ar fi de performante, s-au dovedit până în prezent incapabile de a egala mult mai complexa inteligență umană, pentru că „structural vorbind, creierul uman este încă un mare mister, o necunoscută.

Despre funcționalitatea creierului nu se știe aproape nimic, iar o simplă mașină, fie ea și inteligentă, nu poate înlocui natura umană. Este vorba aici despre faptul că, în afara de unele raționamente ori automatisme, mașinile inteligente nu pot reproduce cu fidelitate comportamente umane, iar redarea unor sentimente sau emoții autentice este practic imposibilă.

Există două viziuni asupra inteligenței artificiale: una conform căreia inteligența artificială este limitată-computerile acționează pe baza unor mecanisme ce creează răspunsuri automate, iar cea de-a doua este aceea că se poate ajunge, în timp, la suprapunerea până la identificare a inteligenței artificiale peste cea natural-umană.

Altfel spus, mașinile inteligente sunt totuși niște mecanisme mai simple sau mai complexe care funcționează după niște modele asemănătoare cu inteligentele de tip „copil minune” ori „savant idiot”, ce dau răspunsuri automate, fără a fi trecute prin filtrul gândirii, în timp ce inteligența umană presupune gândire abstractă, logică.

Unul dintre oamenii de știință care a evidențiat cel mai bine aceasta deosebire, J. R. Searle, în articolul „Minds, brains and programs”, din 1980, se referea la faptul că este absurd să se creadă în performanța absolută a unui computer de a înlocui capacitatea minții umane.

Ideea pe care acesta o sublinia era că un program, deci o formă, nu poate să aibă acces la sens, la înțelesul răspunsurilor pe care le dă.

Asta nu exclude însă că se poate concepe o formă de inteligență, în viitor, capabilă să se apropie tot mai mult de capacitatea gândirii umane.

BIBLIOGRAFIE:

- A. M. Turing, *Mind*, volumul LIX, numărul 236, octombrie 1950, (<https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>), publicat 01 octombrie 1950.
Charles Petzold, *The Annotated Turing: A Guided Tour Through Alan Turing's Historic Paper on Computability and the Turing Machine*, Editura John Wiley & Sons, 2008.
John R. Sarle, *Minds, Brains and Science*, Editura Harvard University Press, 2012.

PEDAGOGIE FĂRĂ VIOLENȚĂ

DORINEL RANGA
COLEGIUL ECONOMIC „COSTIN C. KIRIȚESCU”,
SECTOR 6, BUCUREȘTI



at de actuală este zicala «*Bătaia e rupta din rai*»? Care este echilibrul

educațional dintre coerciție și convingere?

Omenirea este foarte dinamică. Omul și-a schimbat constituția fizică și comportamentul, dar și economia, cultura și, mai ales, gândirea. Sistemul de valori al individului este marcat de mediul înconjurător atât de variat și dinamic. Și religia, ca și credință, și psihologia, ca știință, au intrat în acest curent evolutiv. Astăzi oamenii apelează deopotrivă la duhovnic, cât și la psiholog.

Creștinismul este cea mai importantă religie a lumii datorită numărului de adepți și a culturilor din care aceștia fac parte. Biblia este colecția de cărți fundamentală a creștinismului. Are două părți Vechiul Testament și Noul Testament, învățătura după Iisus. Vechiul testament este o colecție de învățături de peste 2 milenii și a fost redactat între sec. VII – II î.Hr.¹ Noul Testament a fost scris în perioada 45-110 d.Hr.². Învățăturile biblice au o semnificativă legătură cu a celorlalte religii, dovadă a faptului că oamenii comunicau și aveau anumite valori comune. Biblia mai este numită și cartea cărților, atât datorită conținutului, cât și datorită răspândirii sale. Să cunoaștem care este învățătura Bibliei.

Dacă analizăm cele două părți biblice, constatăm că Vechiul Testament are câteva referințe la bătaie ca metodă coercitivă sau de constrângere, însă Noul Testament propovăduiește dragostea. În viața cotidiană, luptele fâțișe se mută în plan diplomatic în mare măsură, prin urmare se schimbă și legea. Explicația o găsim în Evanghelia după Matei: „*Să nu socotiți că am venit să stric Legea sau proorocii; n-am venit să stric, ci să împlinesc.*”(Matei 5.17). Iată cheia în care trebuie înțeles textul.

Până la Iisus, sunt referințe la bătaie inclusiv ca metodă pedagogică. Însă trebuie făcută distincție între bătaia ca agresiune fizică și bătaie ca intervenție divină (molime, secetă, boli, cutremur, furtuni sau moarte năprasnică) menite să-i îndrepte pe oameni. Iată perspectiva din Deuteronomul 25.2: *Dacă celui vinovat i se va cuveni bătaie, să poruncească judecătorii să fie pus jos și să fie bătut înaintea lor, după măsura vinovăției lui*³. Totodată, Vechiul Testament relevă și rezultate sub cele scontate: Ieremia 2.30: *În zadar am bătut pe copiii voștri, că n-au primit învățatură*[3], iar Cartea a treia a macabeilor 2.19: *Iar după câțeva vreme, trezindu-se, nicidecum nu s-a pocăit după acea bătaie, ci cuvinte amare și îngrozitoare grăind, s-a dus*⁴.

¹ Barton, John, *O istorie a bibliei*, Editura Humanitas, București, 2021.

² Isboust, Jean-Pierre, *Lumea biblică*, Editura Litera, București, 2019.

³ <https://www.bibliaortodoxa.ro/>, 2022.

⁴ Idem.

Însă Noul Testament îl prezintă pe Dumnezeu ca fiind dragoste (Corinteni 1.13): *Dragostea îndelung răbdă; dragostea este binevoitoare, dragostea nu pizmuește, nu se laudă, nu se trufește. // Dragostea nu se poartă cu necuviință, nu caută ale sale, nu se aprinde de mânie, nu gândește răul.* Sfantul Ioan Gura de Aur recomanda sfătuirea și comunicarea, cel mult amenințarea cu pedeapsa. Comunicarea cu blândețe trebuie repetată înainte de orice pedeapsă.

Nu mi-am propus să dezvolt aici nici perspectiva religioasă și nici perspectiva psihologică actuală asupra proceselor cognitive elementare. Dar fiindcă m-am referit la cumpăna dintre erele istorice ale omenirii, când a avut loc probabil cea mai importantă revoluție a gândirii umane, voi cita o mare personalitate, contemporan lui Iisus și lui Pavel, anume Filon (Yedidia), filozof care a trăit între 25 î.Cr. – 50 d.Cr.: „*Percepția senzorială din nou e de un neam și o familie cu înțelegerea, iraționalul cu raționalul, căci ambele sunt părți ale unui singur suflet. Iar vorbirea este «casa tatălui», «a tatălui» întrucât intelectul este tatăl nostru, însămintând în fiecare din părțile trupului facultățile care ies din sine și atribuind fiecăreia mecanismele ei controlându-le și răspunzând de toate; «casă» - fiindcă mintea are vorbirea ei, în casa ori încăperea ei, aparte de restul gospodăriei.*” (Filon, De migratione Abrahami 1:1-4)⁵

Din cele prezentate până acum propun următoarea concluzie: **Învățătura există de demult, ne îndeamnă spre răbdare, dragoste și nonviolență, iar comunicarea este determinantă. Ea trebuie înțeleasă și aplicată cu discernământ și responsabilitate.**

Zicala «*Bătaia e rupta din rai*» reprezintă o învățătură populară. Este rodul experienței îndelungate într-un mediu destul de ostil. Este și o dovadă de limitare a răbdării a unor oameni încercați de vitregiile istoriei. Această metodă poate a fost eficientă la un moment dat. E foarte dificil de apreciat. Important este ce înseamnă acum.

În România, aproape două treimi dintre copii recunosc că sunt agresați de părinții lor, arată un studiu la nivel național al ”Salvați Copiii”, din 2014. Un raport al Salvați Copiii arăta că unu din cinci părinți erau de părere că bătaia este un mijloc de educație, că «*Bătaia e rupta din rai*».

Un studiu al World Vision România, din 2017, arată că peste jumătate dintre părinți cred că bătaia este pentru binele copilului și unu din zece cred că lovirea apare din cauza copilului.⁶

În 2019, datele oficiale arată aproximativ 16.000 de cazuri de abuz emoțional sau sexual asupra copiilor, în creștere față de anul 2018. Dintre acestea, 14.600 sunt în familie, atrage atenția World Vision România, organizație neguvernamentală care pune în centrul activității sale bunăstarea copilului.⁷

Toate aceste statistici vin să releve o situație dramatică: **nu iubim suficient, nu avem răbdare, nu avem o cultură psihopedagogică.** Motivele sunt diverse, de la cele de ordin fizic, rezultate din viața cotidiană, până la cele de ordin psihic, înrădăcinate în mintea noastră.

Traumele copilăriei se cuibăresc în mintea noastră și ne afectează tot timpul. Inconștient în cea mai mare parte, trauma copilului își pune pecetea pe viața tânărului și a adultului și chiar pe viața celor din jur. Bătaia este un act de violență care conduce spre manifestări extreme. Prin urmare, atât profesorii cât și părinții au o responsabilitate enormă în privința comportamentului social următor.

Jocul reprezintă principala metodă de formare și dezvoltare a capacităților psihice ale individului. Nicio funcție și nicio însușire psihică nu poate fi concepută și imaginată în afara jocului. Prin joc sunt modelate însușiri și trăsături de personalitate precum: respectul de sine, respectul față de ceilalți, corectitudinea, responsabilitatea etc.

⁵ Barton, John, *O istorie a bibliei*, Editura Humanitas, București, 2021.

⁶ <https://romania.europalibera.org/a/de-ce-unu-din-cinci-parinti-crede-bataia-e-rupta-din-rai/>.

⁷ Idem.

Conflicte între generații au fost, există și vor exista în continuare, dar avem obligația să ne adaptăm noilor cerințe. Dacă ne gândim numai la ultimul secol, cel asupra căruia deținem suficiente înregistrări care să caracterizeze comportamentul social, constatăm cât de multe diferențe sunt între generații.

Perspectiva postmodernistă a didacticii este fundamentată pe teoria dezvoltării cognitive conform căreia individul trebuie să-și construiască propria cunoaștere prin experiență (J. Piaget). Ideea nu este nouă, dovadă dictonurile latine: „*Usus magister est optimus*” (*Experiența este cel mai bun profesor*) și „*Experientia docet*” (*Experiența te învață*). Și tradiția populară reține că: „*Omul din greșeli învață*”. Principiul este validat de timp și teoretizat în practicile psihopedagogice actuale.

Eroarea / greșeala este o parte inevitabilă a experienței, fiind în fapt o sursă pentru cunoaștere, nicidecum un motiv de pedeapsă. Îngăduința va ridica moralul elevului, iar fermitatea în sens coercitiv trebuie schimbată de consecvența.

O cunoaștere impusă în afara experienței presupune mari riscuri de percepție și reprezentare psihologică. Școala și profesorul au rolul de a asigura contextul ambiental pentru ca elevul să încerce, să experimenteze, să participe activ la ore. Clasele devin laboratoare care generează cunoaștere. Învățarea prin descoperire presupune asumarea unor riscuri, iar greșeala elevului este unul dintre ele. Greșeala face parte din managementul riscului și trebuie să o gestionăm constructiv.

În consens cu Piaget, W. Somerset Maugham menționa: „*Îndrăznesc să afirm că un om învață mai mult din propriile greșeli decât din lucrurile bune pe care le face la sfatul altora.*”⁸

Jerome K. Jerome spunea că: „*Oamenii normali învață din propriile greșeli; oamenii deștepti învață și din greșelile altora.*”⁹. În general toți suntem oameni normali, dar este talentul profesorului de a-l ajuta pe elev să se poziționeze în categoria celor deștepti.

Edith Piaf afirma că: „*Învață din greșeli, corectează-ți defectele și vei străluci ca o stea.*”¹⁰. Asta trebuie să le transmitem elevilor și chiar părinților.

Prin urmare, zicala «Bătaia e rupta din rai» este o învățătură depășită. Este evidentă orientarea actuală a valorilor sociale acceptabile spre nonviolență, spre convingere. **Greșeala trebuie privită strict în sens constructiv. Un pic mai multă dragoste ar fi binevenită, fiindcă din experiențele noastre de viață învățăm și ne formăm ca oameni.**

BIBLIOGRAFIE:

Barton, John, *O istorie a bibliei*, Editura Humanitas, București, 2021.

Isboust, Jean-Pierre, *Lumea biblică*, Editura Litera, București, 2019.

<https://www.bibliaortodoxa.ro/>, 2022.

<https://romania.europalibera.org/a/de-ce-unu-din-cinci-parinti-crede-bataia-e-rupta-din-rai/>.

Piaget, Jean, *The stages of intellectual development of the child*, New York.

Piaget, Jean, *The child's conception of the world*, New York, Harcourt Brace.

Piaget, Jean, *Mechanisms of perception*, New York, Basic Books, 1969.

Zlate, Mielu, *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iași, 2000.

<http://www.citatepedia.ro/>, 2022.

⁸ <http://www.citatepedia.ro/>, 2022

⁹ Idem.

¹⁰ Ibidem.

PREDAREA ISTORIEI PRIN METODE DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ BAZATE PE COOPERARE: JIGSAW ȘI FISHBOWL

NICOLETA ROMAN
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

S

ocietatea contemporană se află într-o permanentă schimbare datorită exploziei

informaționale care se desfășoară în paralel cu explozia tehnologică în domeniul transmiterii informației. Aceste aspecte lucru determină schimbarea rolului școlii care trebuie să ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale, bazată pe cooperare și colaborare în rezolvarea problemelor vieții și care asigură conviețuirea într-o lume pașnică. Elevii trebuie să-și dezvolte abilitatea de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv. Acest obiectiv se poate realiza prin promovarea în școli a învățării bazate pe cooperare (colaborare). Munca în grup presupune cooperare și activitate comună în rezolvarea unor sarcini de instruire. Utilizarea metodei impune cunoașterea modului în care pot fi alcătuite grupele, a mărimii și a evaluării lor. Mărimea grupului este importantă în realizarea învățării, deoarece aceasta depinde de natura și complexitatea sarcinii. Cu cât crește mărimea grupului cu atât descrește numărul celor care participă. În cazul grupurilor mici diversitatea de idei și opinii este limitată. Mărimea grupului să fie adecvată în funcție de sarcina propusă, favorizând astfel învățarea eficientă.

Pentru început este recomandabil să se lucreze în perechi, treptat să se treacă la structuri mai complexe. Practica instruirii relevă că eficiență mai mare au grupurile de lucru constituite din 4-6 membrii în funcție de vârsta și nivelul elevilor, de specialitate. Grupurile eterogene sunt de preferat celor omogene.

Elevii mai slabi sau cu anumite dificultăți de învățare, au de câștigat dintr-o activitate la care participă alături de elevi buni; pe de altă parte elevii buni învață și ei atunci când sunt puși în situația de a-i ajuta pe colegii lor mai slabi, de a-I antrena în rezolvarea unor sarcini. Învățarea prin colaborare (cooperare) reprezintă, în viziunea Crenguței Oprea, o „strategie pedagogică ce încurajează elevii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun”. Pentru a înțelege mai bine învățarea prin colaborare (cooperare) voi descrie succint metodele Jigsaw și Fishbowl care îi implică activ pe elevi în procesul propriei formări.

Metoda „Jigsaw”-„Mozaic”, (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă *mozaic*) sau metoda grupurilor interdependente numită astfel de Adrian Neculau în anul 1998, se bazează pe învățarea în echipă (team- learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert și are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

În aplicarea acestei metode didactice trebuie urmărite mai multe etape și faze. În etapa pregătirii materialului de studiu, profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 subteme. Opțional, poate stabili pentru fiecare subtemă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul. Realizează o fișă-expert în care trece cele 4 sau 5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup. În etapa organizării colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă). Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent, subtema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată. Această etapă este urmată de faza independentă, în care fiecare elev studiază subtema lui, citește textul corespunzător.

Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului. În etapa constituirii grupurilor de experți, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1. Dacă grupul de experți are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici. Această etapă este urmată de faza discuțiilor în grupul de experți, în care elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială. Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială. În etapa reîntoarcerii în echipa inițială de învățare se trece la faza raportului de echipă, în care experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie concisă și atractivă.

Specialiștii într-o subtemă pot demonstra o idee sau pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor și fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute și să pună întrebări. În etapa evaluării se trece la faza demonstrației, în care grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

De exemplu profesorul propune tema elevilor de clasa a VIII-a, lecția „Întemeierea statului medieval Țara Românească”. Aceasta este împărțită în 5 subteme după cum urmează:

1. formațiunile prestatale medievale menționate în „Diploma Cavalerilor Ioaniți” din 1247
2. etapele întemeierii Țării Românești;
3. „Descălecatul lui Negru-Vodă”;
4. domnia lui Basarab I Întemeietorul Țării Românești și a dinastiei Basarabilor;
5. domniile lui Nicolae Alexandru și Vladislav I Vlaicu.

Metoda asigură o învățare prin colaborare (cooperare) prin transmiterea prin rotație a conținuturilor specifice fiecărei subteme studiate între cele 5 echipe de studiu. Evaluarea este realizată prin prezentarea rezultatelor și concluziilor întregii clase. Utilizarea metodei „Mozaic la disciplina istorie presupune o multitudine de avantaje: caracterul formativ, promovează interînvățării, dezvoltă gândirea critică, dezvoltă competențele psiho-sociale, cognitive și de comunicare, dezvoltă inteligența interpersonală, dezvoltă spiritul de echipă și cooperare, etc. dar și limite: poate duce la înțelegerea greșită a unor idei, noțiuni, dar și la abordarea superficială a materialului de studiu sau la apariția unor situații conflictuale întragrupale sau intergrupale, la o anumită dezordine necesită mult timp, etc.

Metoda „Fishbowl” (tehnica Acvariului sau Metoda interacțiunii observate) are drept scop implicarea elevilor, după cum susține Ion Ovidiu Pânișoară „alternativ, în dublă ipostază: pe de o parte, participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori ai interacțiunilor care se produc”.

Utilizarea acestei metode presupune respectarea următoarelor etape: dispunerea mobilierului prin așezarea scaunelor în două cercuri concentrice, constituirea grupurilor de participanți, elevii sunt invitați să aleagă scaunul unde doresc să se așeze, însă este necesară prezența altui cadru didactic, plasat în exteriorul cercurilor, care va avea rol de observator, înregistrând preferințele elevilor pentru anumite locuri și observând modul de soluționare a eventualelor conflicte, preferințe comune, participanții aflați în cercul din interior vor constitui grupul de discuție, iar cei pasați în cercul din exterior – grupul de observatori, prezentarea sarcinilor de lucru și stabilirea regulilor, elevii din cercul interior vor dezbate, timp de 8-10 minute, o problemă controversată, se comunică elevilor din grupul de discuție câteva reguli de bază, care constă în susținerea unor idei pe bază de argumente, exprimarea acordului cu alt vorbitor impune precizarea unor argumente concrete și suficiente, la fel și exprimarea dezacordului.

Realizarea sarcinilor de lucru (dezbaterea și observarea), elevii din cele două grupuri realizează sarcinile distribuite: dezbaterea temei propuse, respectiv completarea fișei de observare, prezentarea observațiilor, elevii din cercul exterior prezintă datele înregistrate în fișa de observare și etapa inversării rolurilor, elevii din cele două grupuri schimbă locurile, se lansează o nouă controversă. Elevii din grupul de observatori primesc fișe de observare în care vor înregistra date privind relațiile dezvoltate în cadrul grupului de discuție, ascultă, analizează, compară, descriu, reactualizează, sintetizează, evaluează, formulează aprecieri, expun și explică contribuția fiecărui elev din cercul interior la dezbatere, consensul sau conflictele generate de subiectul analizat, modalitățile de surmontare a acestora, reacțiile participanților la discuție etc. Elevii din grupul de discuție ascultă activ, reflectează, analizează, compară, combină, formulează, argumentează, rezolvă, asociază, reacționează, dezvoltă, explică, mediază, sintetizează și concluzionează. În varianta deschisă a acvariului, cel puțin un scaun este lăsat liber. În varianta închisă, toate scaunele sunt ocupate.

Cadrul didactic care utilizează această metodă didactică își va asuma o multitudine de roluri: observator, facilitator, mediator, coordonator, motivator, ghid, consultant, suportor, etc. Metoda Fishbowl numită și Tehnica acvariului sau Metoda interacțiunii observate este o strategie didactică interactivă bazată pe învățarea prin colaborare.

Prin intermediul acestei metode elevii sunt puși alternativ în dublă ipostază: pe de-o parte participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori ai interacțiunilor care se produc. În cadrul lecțiilor de istorie elevii sunt puși în situația de a discuta, de a explica, de a analiza, de a observa sau de a sintetiza anumite evenimente, procese istorice, situații, probleme, etc.

De exemplu, profesorul propune tema elevilor de clasa a VIII-a, lecția „Întemeierea statului medieval Țara Românească”. Înainte de intrarea elevilor în clasă scaunele sunt așezate în două cercuri concentrice. Se vor alcătui grupurile de participanți prin libera alegere de către

elevi a scaunului pe care doresc să se așeze. Elevii aflați în cercul din interior vor constitui grupul de discuție, ei fiind cei ce vor dezbate problema cu voce tare, iar cei plasați în cercul din exterior vor reprezenta grupul de observatori. Elevii din cercul interior vor dezbate o problemă controversată timp de 8-10 minute (Ce credeți a existat sau nu „descălecatul lui Negru-Vodă?”). Elevii din grupul de observatori vor primi fișe de observare și urmează dezbateră de către grupul din interior a temei propuse, respectiv observarea și înregistrarea opiniilor și atitudinilor constatate de către grupul din exterior în fișa de observare primite. Elevii din cercul exterior vor prezenta datele înregistrate în fișa de observare. După expirarea timpului se inversează rolurile, elevii din cercul interior trec în cel exterior și invers. Se lansează o altă idee controversată pe care elevii din cercul interior trebuie să o dezbate, tot timp de 8-10 minute (Ce părere aveți despre originea cumană a lui Basarab I Întemeietorul, mit susținut de Neagu Djuvara?).

Utilizarea metodei „Fishbowl (tehnica acvariului) la disciplina istorie presupune o multitudine de avantaje: formarea și consolidarea deprinderilor de ascultare activă, formarea și dezvoltarea capacității reflective, dezvoltarea gândirii critice și creative dezvoltarea capacității de colaborare, dezvoltarea competențelor de comunicare, promovarea interînvățării, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor de învățare, consolidarea încrederii în propriile forțe, dezvoltarea capacității de negociere, îmbină elemente din „tehnica mesei rotunde, dezbateră, panel formal, forum, simpozion, asigură un mediu controlat dar dinamic de discuție, permite schimbarea „programată“ a perspectivei asupra rolului unui membru al grupului, etc., dar și de limite: necesită mult timp, poate duce la abordarea superficială a materialului de studiu, înțelegerea și însușirea greșită a unor idei, concepte sau la apariția unor conflicte intragrupale și intergrupale și la crearea unui climat educațional caracterizat printr-o aparentă dezordine. Învățarea în colaborare (cooperare) este o metodă de predare și învățare în care elevii lucrează împreună pentru a rezolva un aceeași problemă sau pentru a explora o temă nouă.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002.
- Cojocaru, *Metode și tehnici interactive*, în „Historica”, anul VIII, nr.1 (12-13), 2009+2010, Craiova, Editura Arves.
- Drăghicescu, Luminița, *Strategii didactice interactive bazate pe învățarea prin colaborare*, în volumul coordonat de Dogaru-Ulieru Valentin și Drăghicescu Luminița, „Educație și dezvoltare profesională”, Scrisul Românesc, Fundația-Editura, Craiova.
- Dumitru, Alexandru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.
- Istrate, Remus-Silviu, *Metode moderne în predarea-învățarea istoriei. Aplicații practice*, în „Columna”, nr.3, 2014 (columna.crifst.ro/sites/columna.crifst.ro/files/.../columna_2014_3_08.pdf).
- Oprea, Crenguța, L., *Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice*, ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.
- Păcurari, Otilia, Târcă, Anca, Sarivan, Ligia, *Strategii didactice inovative*, suport de curs, București, Centrul Educația 2000+, 2003.
- Pânișoară, Ion Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei – învățare prin cooperare – ghid*, Editura Corint, București, 2000.

UTILIZAREA JOCULUI DIDACTIC PENTRU DEZVOLTAREA VOCABULARULUI MICULUI ȘCOLAR

RODICA ROMAN
LICEUL TEORETIC „MIRCEA ELIADE”,
LUPENI, JUDEȚUL HUNEDOARA

S

pecific oamenilor, limbajul reprezintă un sistem de comunicare interumană,

alcătuit din sunete articulate. Prin intermediul limbajului, transmitem informații, intenții, ne exprimăm gândurile, sentimentele, dorințele. De asemenea, limbajul este un proces psihic de utilizare a limbii pentru realizarea funcției de comunicare, cunoaștere sau reglare, fiind o activitate individuală de comunicare prin intermediul limbii. Psihologul Serghei Rubinstein a definit limbajul ca fiind: „limba în acțiune”.

Fiind o unealtă cu care noi acționăm asupra oamenilor, nu asupra lucrurilor, limba reprezintă o realitate supraindividuală. Aceasta există în afara oamenilor și este consacrată în obiecte materiale, ca de exemplu: dicționare, cărți etc.

Prezent în orice moment al vieții omului și mijlocitor la tuturor celorlalte funcții (memorie, imaginație, voință etc.), limbajul face posibil fenomenul complex al conștiinței. Astfel, gândirea este imposibilă fără limbaj, acesta fiind mecanismul psihologic de bază al gândirii. De altfel, nici memoria nu poate exista și nu poate activa în afara limbajului. Deci, limbajul îndeplinește rolul de ax al întregului sistem psihic uman și-i face posibilă funcționarea.

Pentru copil, înțelegerea limbajului este mai dezvoltată decât posibilitatea de a scoate sau omite anumite unități lingvistice încheiate, cum ar fi propozițiile sau frazele. Încă din copilăria mică, odată cu dezvoltarea comunicării verbale, limbajul îndeplinește tot mai activ funcția de organizare a activității psihice. Prin formarea vorbirii contextuale și creșterea volumului vocabularului se exprimă mai bine coerența, logica ideilor. Bogăția vocabularului și experiența verbală facilitează utilizarea propozițiilor cu o structură mai complexă și cu semnificații diverse. În această etapă, copilul are posibilitatea să transfere cuvintele și la situațiile la care nu au mai fost folosite sau chiar să creeze noi cuvinte atunci când, în contextul dat nu găsește imediat corespondentul verbal pe care dorește să-l exprime.

Comunicarea începe, mai întâi, în familie, copilul fiind receptiv la tot ce se întâmplă în jurul lui. Odată cu intrarea în școală, copilul își dezvoltă vorbirea literară și capacitatea de a discuta în contradictoriu. În școală, situațiile de instruire ce presupun comunicarea se diversifică în funcție de modalitățile, căile și mijloacele la care poate apela învățătorul. Pe lângă unele metode de predare-învățare-evaluare care pot fi folosite și la alte discipline de învățământ, ca de exemplu: conversația euristică, problematizarea, studiul de caz, putem apela la metode

specifice capacităților de comunicare în cadrul orelor de limbă și comunicare. Una dintre cele mai eficiente metode pe care o folosesc la clasă, în scopul de a dezvolta și activa vocabularul micului școlar este jocul didactic. Utilizarea jocului didactic asigură înțelegerea, fixarea sau repetarea anumitor cunoștințe în mod plăcut, fără ca interesul celor care comunică să scadă.

Jocul se constituie ca activitate fundamentală, înțeleasă ca exercițiu funcțional și exprimă experiența socială a copilului sub forma comunicării cu cei din jur. În acest an școlar, am clasa pregătitoare și pentru dezvoltarea vocabularului micilor școlari, am folosit o varietate de jocuri.

În acest sens, având în clasă și copii dislexici, utilizez frământările de limbă, structurile ritmate, precum și numărările care au scopul nu doar de a le capta copiilor atenția în timpul jocului, dar și de a învăța, repeta, pronunța corect o înșiruire de cuvinte.

Pentru formarea deprinderii de a efectua analize fonetice, utilizez „Jocul silabelor”. În cadrul acestui joc, le cer elevilor să despartă cuvintele în silabe, apoi silabele în sunete. De asemenea, copiii stabilesc locul sunetului în cadrul cuvintelor (la început, în interior, la sfârșit). Insist și pe formarea deprinderii de construire a cuvintelor din sunete inițiale date, sub forma jocului „Aceeși literă inițială”.

„Jocul diminutivelor” este foarte plăcut micilor școlari, prin care:

„Cuvântului îi pun o coadă,
Un adaos mititel
Și pe dată, tot cuvântul
Se preface-n ... cuvînțel”.

Pentru dezvoltarea auzului fonematic, folosesc deseori jocul „Litera interzisă”. În cadrul acestui joc, se stabilește o literă interzisă. Li se cere elevilor să denumească animale, flori etc., iar aceștia trebuie vor răspunde, evitând litera respectivă. De exemplu, dacă se stabilește litera interzisă „a” și li se cere elevilor să denumească animale, aceștia vor răspunde: „urs”, „iepure”, „câțel” etc.

Pentru a găsi cuvinte noi, am folosit cu elevii clasei mele un joc distractiv, numit „Zeppa”. Astfel, în cadrul unui cuvânt, se introduce o literă, formându-se un alt cuvânt diferit de cel inițial și chiar putându-se schimba valoarea gramaticală. Astfel, pot exemplifica: „curte + a” rezultă „curate”, „casă + c” poate rezulta „cască”, „magazine + n” poate rezulta „magazine”.

Pentru formarea corectă a pluralului substantivelor, utilizez în cadrul orelor jocul „Eu spun una, tu spui multe!”. Acesta reprezintă un exercițiu eficient pentru pronunțarea articulată a substantivelor, la numărul singular sau plural.

Acestea sunt doar câteva exemplificări ale unor jocuri și exerciții care contribuie la dezvoltarea limbajului elevilor din clasa pregătitoare. Aplicarea jocului didactic are o influență pozitivă asupra tuturor elevilor, sporind motivația și încrederea în sine. De asemenea, jocul didactic reprezintă elementul necesar, prezent la fiecare lecție, fiind folosit atât pentru dezvoltarea vocabularului, dezvoltarea gândirii logice, cât și ca mijloc eficient de verificare a gradului de însușire a cunoștințelor. Acesta răspunde particularităților de vârstă ale școlarului mic, elementul distractiv stimulând interesul și curiozitatea copiilor pentru învățare. Jocul didactic reprezintă o componentă a învățământului primar, datorită contribuției pe care o aduce în instruirea și educarea copiilor.

În concluzie, jocul didactic este o metodă eficientă în ceea ce privește formarea interesului cognitiv la elevii din ciclul primar. Utilizarea jocului didactic satisface cerințele unui învățământ formativ, antrenând elevii și sporind gradul de motivație a învățării prin satisfacțiile pe care elevii le obțin, prin rezultatele pozitive ale muncii lor personale.

BIBLIOGRAFIE:

- Bădică, Tatiana, Marinescu, Eugenia, Vărzari, Elena, *Jocuri didactice pentru cunoașterea mediului și dezvoltarea vorbirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Catalano, Horațiu, Albușescu, Ion, *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2019.
- Gherguț, Alois, *Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași 2005.
- Joița, Elena, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, 2003.
- Verza, Emil, *Tratat de logopedie*, Editura Fundației Humanitas, București, 2003.

THE NEED FOR LEARNER – CENTERED TEACHING

NICOLETA STOICA
COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI

“*I*

f a teacher is indeed wise he does not bid you enter the house of his wisdom,

but rather leads you to the threshold of your own mind.” (Kahlil Gibran)

Recent study has shown an increase wish to plead for a less dominant classroom role for the language teacher, in accord with the importance of classroom interaction in the language-learning process.

Firstly, I would like to encourage a lessening of attention to the linguistic content of language teaching, and suggest that such content and the theoretical basis on which we choose it, are not as crucial for language learning as are aspects of classroom behaviour. Too often, in discussing the teaching of English, we behave as if language were the most important factor in the classroom.

We need to see English as essentially an educative subject, linked to the cognitive development of learners, rather than as something isolated from the rest of the curriculum. Unfortunately, in many classrooms throughout the world, little true education takes place. Instead, there is rote learning of material irrelevant to the learners’ interests. Let us be aware of the educational potential of English in such circumstances. To fully realize this, we need to look outside the confines of English language teaching itself and pinpoint the conditions under which pupils learn most effectively. This work relates both to the internal processes involved in apprehending and storing information and to the most favourable conditions for the operation of these processes. I would like to consider the American educationist John Holt, since one of his major beliefs is that, for most pupils, school is a place of fear. Children are coerced by various means to produce answers that are acceptable to their teacher rather than to engage in practical thinking. Coercion can be nonviolent, of course. The threat of withdrawal of love or approval is, in fact, often much more powerful than the threat of physical punishment.

Whatever its form, we need to end unnecessary coercion in class and thus minimize defensive learning. The fear that many children experience arises most often out of bewilderment, which itself frequently results from the clash between the culture of the learner and that of the teacher. Much of what we say and do in school only makes children feel that they do not know things that, in fact, they knew perfectly well before we began to talk about them. As Basil Bernstein shows, the clash between learner and teacher, which may involve any

of a number of factors - age, class, or nationality, for example – can inhibit true learning insofar as the teacher does not have access to the learner's world. There is a clear need for the teacher to endeavor to get into the learner's consciousness much more than he usually does at present.

Unfortunately, in many countries the typical teaching style is authoritarian. The teacher is, the "custodian of the secret": he is the source from which all wisdom flows, and he is always correct. This position is very threatening to most learners. It is vital for the teacher to show that he is not superhuman, that he can make mistakes, and that there are many things of which he is ignorant. Only when the teacher's authority recedes, can the learner be thrown back on his own resources. There is clear evidence that the learner has a marked ability to correct mistakes that he has made; furthermore, mistakes so corrected will seldom be repeated, whereas mistakes corrected by the teacher often will be made again.

Learning is most effective when the learner is the initiator of the learning process. With regard to language, it has been found that syntactic complexity and sentence length both increase when the topic is one in which the learner has been actively involved. This surely argues for the kind of withdrawal of control on the teacher's part. There is thus a clear need for the content of language teaching materials to involve the learner - to relate to his needs, interests, and moral concerns. It seems to me that too much of our material is empty of such involvement.

Secondly, learning improves when goals are set before tasks are begun: the learner should be aware of the learning objectives. Relating this to reading, for example, we may consider it more useful to ask questions about a text *before* the students read it than afterward. In this way, the learner will approach the text with a set purpose, as adults normally do. After all, we seldom read anything without a reason; yet that is what we ask our learners to do time and time again. If we oversimplify texts or prepare the learner for them too fully, we are preventing him from attaining a skill which is a vital part of a mature reading ability. Learning is something only the learner can do. The teacher cannot learn *for* the pupil; he can only provide good conditions within which learning may take place. If things are made too easy for the learner, he will not be inclined to use his own learning resources.

What I am specifically questioning is the idea that a step-by-step approach is the only way to learn. Holt says: "If we taught children to speak, they would never learn." What he means is that as teachers we would want to break up the learning process into a series of gradable steps and prevent movement from one step to another until the first step had been mastered. We would ensure that the learner was not exposed to tasks that were, we felt, beyond his abilities. It is doubtful if learners always benefit from such an approach. The indications are that the excessive suppression of irregularities in language does not make the learning task easier - it makes it more difficult. If, for example, irregularities in spelling are systematically suppressed, and we offer the learner only a simplified variety of language, we make the transfer to real language more difficult. Teaching the notion of irregularity from the beginning gives the learner a more accurate picture of what is involved in learning the language.

Perhaps a more effective method would be for the initial presentation of an item to be followed by a short period of silence, in which the item is available for short-term memory review and long-term memory transfer by the learner. This would also fit in better with the idea of the teacher as facilitator.

Finally, I would like to stress the need for all of us to consider learners as whole and integrated human beings and respond to them as such. We ought to see English as a means of education, relating closely to the development of the learner's cognitive ability, rather than as simply the inculcation of a specific series of linguistic skills. I believe that these findings should make us reconsider the value of teacher talk in our classrooms. Something that we often tend to forget is namely, that teaching is not so much a process of cramming outside knowledge into the learner's mind as of drawing out the knowledge that each of our students has within him.

BIBLIOGRAPHY:

- Bernstein, Basil, *Education cannot compensate for society*, New Society, 1970.
Gibran, Kahlil, *The prophet*, Heinemann, 1926.
Holt, John, *How children fail*, New York, Dell (Pelican), 1969.
Illich, Ivan, 1972, *Deschooling society*, New York, Harper & Row (Penguin 1973).

BIOMASA CA SURSĂ DE ENERGIE REGENERABILĂ

RAMONA-LOREDANA TOPORAN
LICEUL TEHNOLOGIC HALÎNGA,
IZVORUL BÂRZII, JUDEȚ MEHEDINȚI



Sursa: <https://www.meteorologiaenred.com/ro/biomas%C4%83.html>

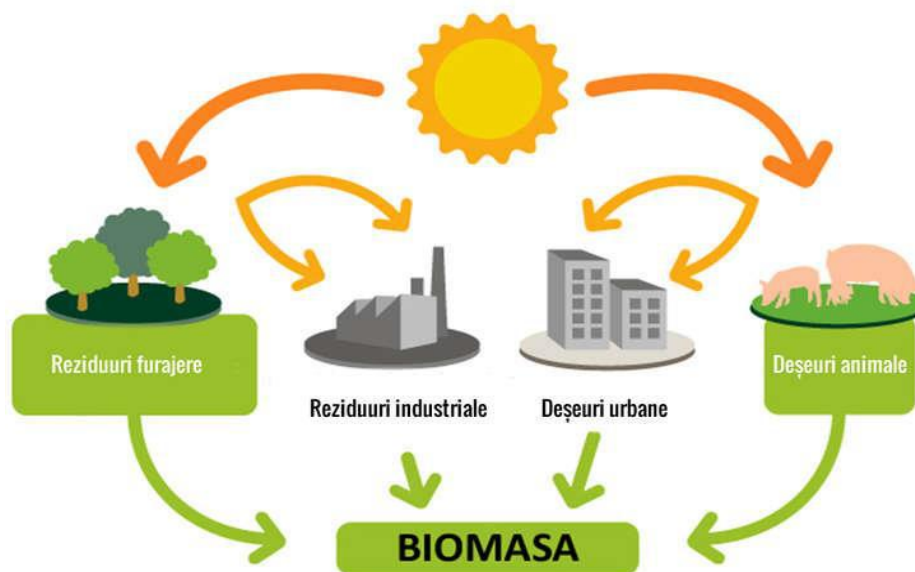
P

opulația lumii este într-o creștere într-un ritm accelerat, astfel încât populația

de astăzi este de două ori mai mare decât în 1960 și se preconizează că va avea o creștere de până la 9 miliarde până în 2050. Această situație a dus la o creștere a procentului de energie globală utilizată, ceea ce înseamnă că ponderea consumului de energie urbană în mixul energetic global crește cu o rată mai mare decât ponderea globală a populației urbane. Deși orașele continuă să folosească combustibilii fosili ca sursă principală de energie, sustenabilitatea energetică devine o soluție politică cheie pentru atenuarea problemelor legate de schimbările climatice, iar biomasa este o sursă de materie organică existentă în biosferă de

origine vegetală sau animală care poate contribui la rezolvarea problemelor legate de schimbările climatice (Perea-Moreno M-A. și colab., 2019).

Biomasa este primul combustibil care a fost folosit de omenire, fiind de asemenea, principalul suport al economiei globale de combustibil până la mijlocul secolului al XVIII-lea, apoi combustibilii fosili au preluat controlul, iar în ultimii ani, a existat o renaștere a interesului pentru energia obținută din biomasă (Abbasi T., Abbasi S. A., 2010). Termenul biomasă desemnează totalitatea materiilor organice de origine vegetală (inclusiv alge), animală sau fungică care pot deveni sursă de energie prin ardere (<https://www.rfi.ro>)



Sursa: <https://www.rfi.ro>

Biomasa este o sursă de energie regenerabilă cu potențial mare de a contribui la nevoile energetice ale societății moderne atât pentru țările industrializate, cât și pentru țările în curs de dezvoltare din întreaga lume. Cele mai importante surse de energie din biomasă sunt lemnul și deșeurile lemnoase, culturile agricole și deșeurile lor secundare, deșeurile solide municipale, deșeurile animale, deșeurile de la prelucrarea alimentelor și plantele și algele acvatice (Demirbas M. F. și colab., 2009). Este folosită pentru satisfacerea unei diverse nevoi energetice, inclusiv generarea de electricitate, încălzirea locuințelor, alimentarea vehiculelor și furnizarea de căldură pentru instalații industriale (Balat M., 2005).

Energia are rol important atât în prezent cât și în viitorul lumii, iar cea mai bună modalitate de a absorbi creșterea uriașă a cererilor de energie este prin diversificare. În acest context, biomasa este o sursă atractivă din mai multe motive de mediu, economice, politice și sociale, folosindu-se mai multe tehnici pentru a obține energie din biomasă (García R. și colab., 2012). Energia obținută din biomasă are un rol important în satisfacerea cererii locale de energie în multe regiuni ale lumii în curs de dezvoltare, iar energia modernă din biomasă este folosită pe scară largă în multe țări dezvoltate, dar și în părți ale lumii neindustrializate. Biomasa este sursă primară de energie pentru aproape 2,4 miliarde de oameni din țările în curs de dezvoltare, pentru mulți dintre cei săraci din lume și oferă energie vitală și accesibilă pentru gătit și încălzirea spațiului. Industriile bazate pe biomasă sunt o sursă semnificativă de dezvoltare a întreprinderilor, crearea de locuri de muncă și obținerea unor venituri în zonele rurale (Karekezi S. și colab., 2006).

Selectarea unei anumite biomase pentru satisfacerea cerințelor energetice este influențată de disponibilitatea acesteia, sursa și costul de transport, utilizările concurente și prețurile combustibililor fosili (Demirbas A., 2008). Biomasa este o sursă de energie regenerabilă, iar conversia materialului vegetal într-o formă adecvată de energie, de obicei electricitate sau ca combustibil pentru motoarele cu ardere internă se poate realiza folosind o serie de rute diferite, fiecare cu avantaje și dezavantaje specifice (McKendry P., 2002).

Prin conversia chimică a biomasei se produc biocombustibili solizi, lichizi și gazoși, care pot înlocui combustibilii fosili și pot reduce emisiile de gaze cu efect de seră (Gironès V. C. și colab., 2017).

Utilizarea biomasei pentru producerea de energie, sub formă de căldură sau electricitate se realizează prin două tipuri de procese de conversie a biomasei:

- procese termochimice se realizează prin arderea combinată a biomasei împreună cu cărbune în procent mic în boilerele existente. De asemenea, se prezintă gazificarea, care produce un amestec gazos de H₂, CO și CH₄, și piroliza, care se desfășoară în absența oxigenului, producând solide, lichide și gaze;
- procese biochimice, cel mai important dintre acestea este digestia anaerobă, un proces biologic prin care reziduurile organice sunt transformate în biogaz, un amestec de metan, CH₄ (60-66% pe vol.) și dioxid de carbon, CO₂ (http://www.cres.gr/hypos/files/fs_inferior01_h_files/flags/pdf/RO/Summary%20Bio%20mass%20Ro.pdf)

Creșterea cererii de biomasă pentru energie în Europa și nu numai, alături de interesul crescând pentru utilizarea biomasei pentru a înlocui petrolul și alte materiale convenționale în producția de produse industriale și substanțe chimice, necesită luarea în considerare a modului în care resursele limitate de biomasă pot fi utilizate cel mai eficient (Keegan D. și colab., 2013).

BIBLIOGRAFIE:

- Abbasi T., Abbasi S. A., 2010. Biomass energy and the environmental impacts associated with its production and utilization. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, Volume 14, Issue 3, Pages 919-937.
- Balat M., 2005. Use of biomass sources for energy in Turkey and a view to biomass potential. *Biomass and Bioenergy*, Volume 29, Issue 1, Pages 32-41.
- Demirbas A., 2008. Importance of biomass energy sources for Turkey. *Energy Policy*, Volume 36, Issue 2, Pages 834-842.
- Demirbas M. F., Balat M., Balat H., 2009. Potential contribution of biomass to the sustainable energy development. *Energy Conversion and Management*, Volume 50, Issue 7, Pages 1746-1760.
- García R., Pizarro C., Lavín A. G., Bueno J. L., 2012. Characterization of Spanish biomass wastes for energy use. *Bioresource Technology*, Volume 103, Issue 1, Pages 249-258.
- Gironès V. C., Moret S., Peduzzi E., Nasato M., Maréchal F., 2017. Optimal use of biomass in large-scale energy systems: Insights for energy policy. *Energy*, Volume 137, Pages 789-797.
- Karekezi S., Lata K., Coelho S. T., 2006. Traditional Biomass Energy: Improving Its Use and Moving to Modern Energy Use. *Renewable Energy*, Pages 32.

- Keegan D., Kretschmer B., Elbersen B., Panoutsou C., 2013. Cascading use: a systematic approach to biomass beyond the energy sector. Volume 7, Issue 2. Special Issue: Biomass Futures: Estimating the role of sustainable biomass for meeting the 2020 targets and beyond, Pages 193-206.
- McKendry P., 2002. Energy production from biomass (part 2): conversion technologies. Bioresource Technology, Volume 83, Issue 1, Pages 47-54.
- Perea-Moreno M-A., Samerón-Manzano E., Perea-Moreno A-J., 2019. Biomass as Renewable Energy: Worldwide Research Trends. Sustainability, 11(3), Article number: 863; <https://doi.org/10.3390/su11030863>.

WEBOGRAFIE:

http://www.cres.gr/hypos/files/fs_inferior01_h_files/flags/pdf/RO/Summary%20Biomass%20Ro.pdf.

<https://www.rfi.ro>.

ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP EDUCĂ OMUL DE AZI PENTRU ZIUA DE MÂINE

RAMONA-CORNELIA UDREA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



Alternativa educațională Step by Step a apărut ca răspuns la cerințele

societății, la marile schimbări care au loc în societatea românească. Programele educaționale pentru copii au la bază principiile democrației. Copiii din aceste clase sunt încurajați să-și formuleze și să-și exprime propriile opinii, să pună întrebări și să susțină discuții.

Programul Step by Step pune în valoare respectul reciproc și responsabilitatea față de cei din jur, onestitatea, civismul, seriozitatea. Dascălii care predau la astfel de clase așază copilul în centrul procesului de învățare. Aceștia trebuie să le deschidă elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, să îi stimuleze să pună întrebări, să găsească răspunsuri, să îi ajute să înțeleagă complexitatea lumii.

Step by Step ne arată o nouă imagine a claselor, o imagine în care se reflectă posibilitățile lumii și potențialul fiecărui copil. În clasele Step by Step programul se desfășoară pe durata a 8 ore, sub îndrumarea a două învățătoare. Aranjarea mobilierului în clasă este diferit. În clasa tradițională catedra este în fața băncilor (meselor) și aceasta dă impresia de dominator al învățătoarei față de elevi. În clasa Step by Step mobilierul este aranjat pe centre de activitate, fiecare având masa specifică, dulapul cu materiale și panoul unde se vor afișa lucrările specifice aceluși centru, evaluările și alte lucrări ale copiilor.

Statutul de lider al cadrului didactic dispare nemaieexistând catedra, acesta devenind parte integrantă a celor din clasă. În fața clasei sunt așezate cele două șevalete cu „Agenda zilei”, mesajul zilei, jocuri sau alte activități și „Scaunul autorului” (locul unde fiecare copil prezintă noutățile și impresiile, lucrările realizate, ideile).

Și aranjarea copiilor în clasă este diferită. În Step by Step, copiii stau în diferite moduri: în semicerc, cu fața spre șevalete, la centrele de studii, pe mochetă, etc. În mijlocul clasei se află „Scaunul autorului”, locul de unde fiecare elev își expune rezolvările, experiențele, ideile proprii în fața colegilor în diferite momente ale zilei. Aflat în această postură, copilul devine responsabil în fața celorlalți

În învățământul Step by Step nu este încurajată concurența, deoarece până la 12 – 14 ani funcțiile de cunoaștere și procesele emoționale ale copiilor nu sunt complet dezvoltate. Motivare pozitivă și învățarea colaborării în lucrul pe centrele de activitate ajută la formarea și maturizarea acestor funcții. La aceste vârste copilul nu este capabil să înțeleagă și să suporte

competiția fără urmări negative. Concurența apare și în clasele Step by Step prin comparațiile produse de evaluare, dar numai în măsura în care copilul o poate accepta el însuși. De aceea această alternativă educațională nu creează explicit situații de competiții și copiii nu sunt notați.

Evaluarea se realizează în felul următor:

Copilul prezintă, din „Scaunul autorului”, rezolvările sarcinilor la fiecare centru de activitate și orice rezultat al activității sale extrașcolare (la întâlnirea de dimineață). Completările, întrebările, înțelesurile celorlalți și întrebările conducătoare ale învățătorului îl vor ajuta pe copil să înțeleagă corectitudinea sau incorectitudinea demersului său, fără să fie notat, clasificat. Lucrările cu rezolvările sarcinilor de lucru, ale tuturor copiilor sunt expuse în clasă. Există însă fără a fi stigmatizantă posibilitatea de comparare cu ceilalți, de înțelegere și de corectare a demersurilor mentale neadecvate sau slab conturate. Mapa cu lucrări a fiecărui copil cuprinzând lucrări date și comentate, devine în timp, oglinda progresului acestuia față de el însuși.

Învățătorii au un caiet de evaluare, în care sunt înregistrate descriptiv demersurile de progres pe fiecare proces de cunoaștere, la câteva zile de observare a fiecărui copil. A constata că un copil face operații de adunare cu două cifre (trecere peste ordin) în mod constant și bine la o anumită dată, este cu siguranță o evaluare mai consistentă, are o semnificație mai clară, decât o nota de 4, 6, sau 10, ori un calificativ cu litere, fără nicio semnificație pentru copil.

Un lucru foarte important îl constituie faptul că, nu există categorisiri și ierarhizări ale copiilor. Copii cu diferențe foarte mari de performanță pot să colaboreze în sarcini, fără ca diferențele de ritm și stil individual să perturbe achizițiile. Un lucru foarte important îl constituie faptul că, și părinții au posibilitatea de-ași evalua copiii prin mai multe moduri, participând la activitățile din clasă, răsfoind mapa personală a copilului, unde poate observa evoluția în timp a rezultatelor sarcinilor copilului, ori urmărind caietul de evaluare al învățătorului.

Datorită faptului că se lucrează pe centre de activitate, copiii trebuie să colaboreze între ei, să comunice și ca urmare, într-o astfel de clasă nu va fi liniște și nici nu se va cere acest lucru, ci mereu se va auzi un zumzăit de activitate continuă. Într-o clasă de acest tip se pot vedea expuse lucrări cu greșeli. Aceste lucrări au fost discutate și au fost puse întrebările necesare, dar nu au fost corectate imediat de către învățător. Se face acest lucru deoarece, potrivit acestei metode educaționale, corecția trebuie să apară mai întâi în mintea copilului și astfel, el va ajunge să nu mai facă greșeli, prin propriul efort de concentrare.

Principiile acestei alternative educaționale, principii care o fac a fi, una dintre cele mai bune între metodele educaționale sunt:

- ✍ Practici de educație care iau în considerare copilul ca întreg. Alternativa Step by Step consideră copilul ca pe o persoană demnă de respect, unică, și caută să îi asigure continuitate individuală în dezvoltare și practici de dezvoltare adecvate, specifice lui. Procesul de învățământ este centrat pe copil, educația este individualizată. Predarea este orientată în funcție de necesitățile copilului. În acest caz, învățarea se realizează prin descoperire, individual și în ritmul propriu al fiecărui copil. Făcând comparație între sistemul de lucru tradițional și producția pe o bandă rulantă, fiecare copil este obligat să lucreze la viteza impusă de bandă. Această viteză poate fi prea rapidă pentru unii, prea lentă și chiar plictisitoare pentru alții. Când este vorba despre viteza de dezvoltare a copiilor, trebuie să respectăm stadiul individual de dezvoltare al fiecărui copil. Step by Step îi încurajează pe elev să învețe a învăța.
- ✍ Învățarea este organizată pe Centre de activitate. În individualizarea educației, un rol esențial îl are organizarea clasei. Aici vom întâlni zone delimitate pentru fiecare centru de activitate, pe lângă centrele obligatorii (citire, scriere, matematică, științe, arte, construcții) vom întâlni și centre facultative, imaginate de fiecare învățător. Educatorul

nu se află în poziție de confruntare, inegală cu elevul „față în față”, ci în poziție de colaborare, de egalitate, „umăr la umăr”.

- ✍ Participarea părinților la educația copilului. Step by Step îi consideră pe părinți ca fiind, primii învățători ai copilului. Părinții sunt invitați să participe în activitățile la clasă. Prezența unui părinte în clasă este un fapt extrem de firesc. Există lecții tematice în care părintele poate deveni personaj principal în educație, dacă tema lecției respective face parte din sfera lui de activitate.

În concluzie, putem spune că acest tip de alternativă educațională răspunde cerințelor societății de azi. Regizorul Radu Apostol arăta că, Step by Step „îi educă pe copii astfel încât să reușească în viață, academic și profesional, dar într-un climat de echilibru emoțional și de integrare armonioasă în societate”. (www.ziare.com/școala/învățământ/alternativa-step-by-step)

„Drumul fiecărui copil de la potențial la performanță se parcurge firesc, în doar câțiva pași esențiali, iar copiii educați astfel devin adulți realizați și echilibrați”.
(www.ziare.com/școala/învățământ/alternativa-step-by-step)

BIBLIOGRAFIE:

- Cucoș Constantin, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași 2008.
- Joița Elena (Coordonator), E. Frăsineanu, M. Vlad, V. Ilie, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2003.
- Ionescu, M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, Ankarom, Iași, 1996.
- Văideanu, G., *Pedagogie - ghid pentru profesori*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1986.
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002.
- Herseni, Ioana (Coordonator), *Modele educaționale alternative*, Vol. I, II, III, ISE, București, 1992.
- Felea, Gheorghe (Coordonator), *Alternativele Educaționale din România*, MEC, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2003.

APLICAREA METODEI PIRAMIDEI LA REACTUALIZAREA CONȚINUTURILOR LECȚIEI ADRESAREA IP

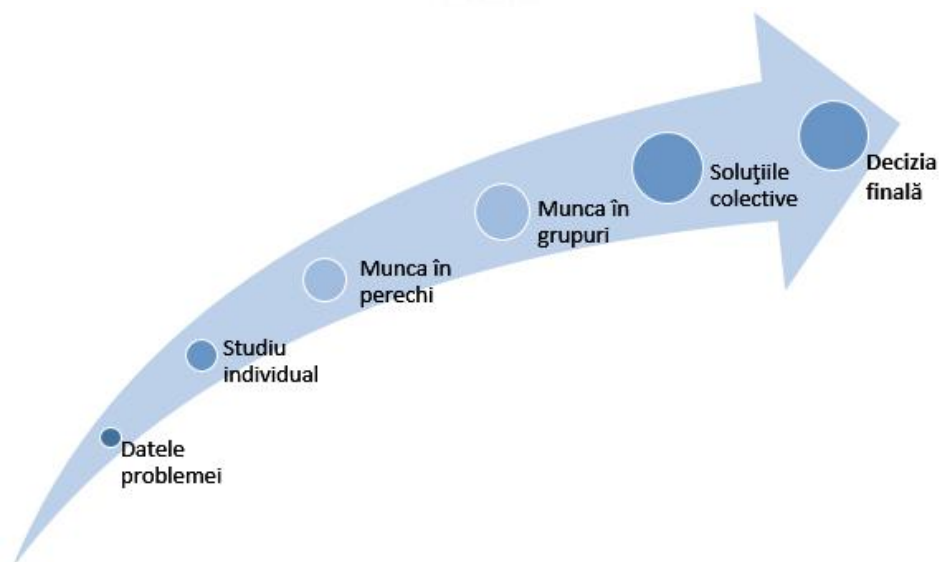
GEORGETA UNGUREANU
LICEUL TEHNOLOGIC „CAROL I”,
GALAȚI, JUDEȚUL GALAȚI

M

etoda „piramidei” face parte din categoria metodelor prin colaborare/interactive denumită și „bulgărele de zăpadă”. Este metoda care assemblează activități individuale în activitatea colectivă pentru realizarea sarcinilor date.

Această metodă are mai multe faze:

- ✚ *faza introductivă* – profesorul enunță problema;
- ✚ *faza lucrului individual* – fiecare elev lucrează individual timp de cinci minute la soluționarea problemei;
- ✚ *faza lucrului în perechi* – elevii se consultă cu colegul de bancă, sunt notate toate soluțiile apărute;
- ✚ *faza reuniunii în grupuri mai mari* – elevii se consultă asupra soluțiilor în grupuri alcătuite dintr-un număr egal de perechi;
- ✚ *faza raportării soluțiilor în colectiv* – întreaga clasă analizează și se precizează ideile emise;
- ✚ *faza decizională* – se alege soluția finală.

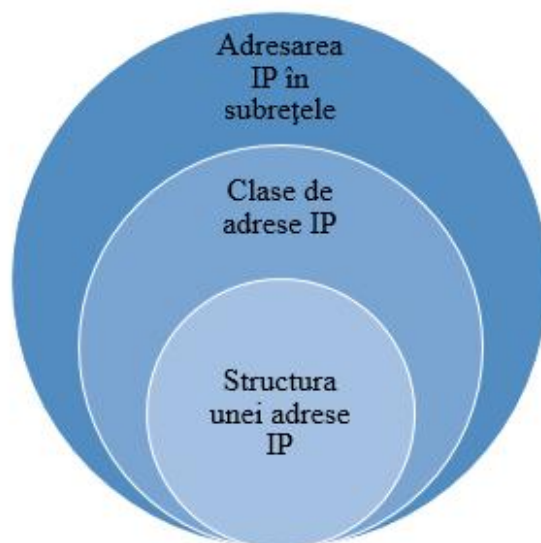


Exemplu de activitate de învățare

Calificarea: TEHNICIAN OPERATOR TEHNICĂ DE CALCUL

Modulul IV: Rețele de calculatoare, *Clasa a XII a*

Tema lecției: Adresarea IP



Activitățile individuale sunt „straturile” bulgărelui, concretizate la nivelul elevilor, în sarcini clare, precise.

Descrierea activității:

La începutul lecției, profesorul anunță tema „Adresarea IP” și le explică elevilor care este modalitatea de lucru. Fiecare elev primește o fișă de lucru cu trei părți. Acesta încearcă să găsească o soluție la problema enunțată, lucrând singur. Toți elevii notează întrebările sau neclaritățile ce apar referitor la aplicațiile care trebuie rezolvate.

A doua etapă a presupus rezolvarea părții a II – a în perechi, acestea fiind formate de fiecare elev cu colegul de bancă. Rezolvarea se face pe foi albe.

În a treia etapă, se unesc câte două perechi pentru a forma grupuri de patru elevi. Fiecare grup are de rezolvat partea a treia a fișei de lucru, rezolvarea făcându-se pe o foaie de flipchart. În interiorul grupului, membrii lui discută, conlucrează și formulează rezolvările, scriindu-le pe foi.

În ultima etapă, fiecare grup își numește un reprezentant, care va prezenta în fața întregii clase rezultatele finale, rezolvarea completă a părții a III – a, la care s-a ajuns în interiorul grupului.

Fișa de lucru este:

- I. Pentru adresa IP 192.169.100.5:
 - a) Precizați dacă este publică sau privată.
 - b) Identificați partea de rețea și partea de gazdă a adresei.
 - c) Scrieți masca de rețea în zecimal.
- II. Fie adresa IP următoare: 190.232.10.211 / 24.
 - a) Identificați din ce clasă face parte adresa IP.
 - b) Calculați masca de rețea asociată acestei adrese.
 - c) Scrieți masca extinsă de rețea în format binar.
- III. Se dă următoarea adresă de IP 192.168.100.0 / 27.
 - a) Precizați masca implicită de rețea
 - b) Calculați numărul de subrețele utilizabile.
 - c) Calculați numărul de gazde utilizabile din fiecare subrețea.

Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colaborativ, metoda piramidei are următoarele avantaje: stimulează manifestarea spiritului de echipă și dezvoltă învățarea prin cooperare.

Limitele identificate ale acestei metode sunt: contribuția fiecărui participant poate fi greu de apreciat, lipsa implicării din partea unor elevi, respectiv transferul responsabilităților acestora către alți colegi.

BIBLIOGRAFIE:

- Oprea Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
- Luminița Scripcariu, Iulian Scripcariu, *Rețele de calculatoare*, Editura Tehnopress, 2003.
- Sorin Cristea, *Teorii ale învățării*, București, Editura didactică și pedagogică, 2007.

ANALYSE DES ERREURS PHONOLOGIQUES

ELENA VINTILESCU
COLEGIUL NATIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



our ce qui est des écarts concernant/portant sur les finales des mots («un » prononcé « une », « petit » prononcé « petite », etc.), il semblerait judicieux de revenir sur la prononciation de ces mots, excepté bien sûr l'aspect grammatical sur lequel nous reviendrons plus tard.

En ce qui concerne la distinction entre les voyelles nasales [õ] et [ã] et la confusion entre les consonnes constrictives [ʃ] et [ʒ] par exemple, des exercices de discrimination auditive pourraient être préconisés, tels les exercices à trous phonétiques. L'élève ayant pour tâche de combler les espaces en les substituant aux lettres correspondantes.

Les résultats montreront si les élèves sont aptes à différencier les sons. Pour les aider dans leur démarche, les apprenants pourraient toucher leur gorge afin de vérifier l'intensité des vibrations de leurs cordes vocales (confusion entre le son [ʃ] et le son [ʒ]) ou accentuer l'articulation de leur bouche devant un miroir si besoin (distinction entre le son [õ] et le son [ã]).

Les exercices à trous pour identifier les consonnes constrictives et les voyelles nasales pourraient être à l'image de l'exemple présenté ci-dessous. En tout état de cause, il faudra préconiser des exercices d'audition et de production; l'audition précédant bien entendu la production.

Exemple d'exercice 1: (discrimination du son [ã] et du son [õ]) Ecoutez les mots suivants et écrivez-les dans la colonne correspondante

[ã]		[õ]
« an », « am »	« en », « em »	« on », « om »

Mots choisis pour l'écoute: pantoufles, sentir, manche, entendre, bondir, monter, manger, maintenant, contre, bonbon

Notons que pour cet exercice, la séparation du son [ã] en 2 colonnes pourrait être simplifiée à une au besoin, en fonction du niveau des apprenants. Afin d'accroître la difficulté de l'exercice, certains mots comme « pantalon, rencontrer, comprendre, content » dans lesquels simultanément apparaissent les deux sons pourraient également faire partie de la liste de mots ci-dessus.

La liste des mots d'écoute n'est donnée qu'à titre indicatif ici pour les besoins de cette activité. Cet exercice de remédiation étant un exercice d'écoute, les apprenants n'auraient pas accès à la liste des mots bien évidemment.

Exemple d'exercice 2: (discrimination entre le [ʃ] et le son [ʒ]) Ecoutez et répétez les phrases suivantes:

- 1) Peut-on enregistrer les bagages?
- 2) Peut-on changer des vêtements achetés?
- 3) Quelles jolies perruches et girafes vous avez dans votre jardin!
- 4) Jusqu'à quel âge peut-on chanter?

Exemple d'exercice 3: (discrimination entre le [ʃ] et le son [ʒ]) Bouge? ... ou bouche?

A la place des étoiles, écrivez g ou ch, pour obtenir des mots courants:

Blan*e-Nei*e, *enou, *ar*eur, *an*er, *asse-nei*e, *ez nous, *u*oter, bou*ie, bou*erie, plon*er, plan*er.

(Réponses attendues: Blanche-Neige, genou, chargeur, changer, chasse-neige, chez nous, chuchoter, bougie, boucherie, plonger, plancher.) Cet exercice permettra de dépister si l'élève arrive à distinguer les sourdes des sonores.

Cependant comme l'énonce Catach (1980 : 71), « il [l'exercice] est plus un moyen de contrôle qu'une thérapeutique, la multiplication des mots à compléter ne suffisant pas à rectifier leurs erreurs. Cette tâche incombe aux orthophonistes ».

Comme exercice de remédiation pour les finales, les apprenants pourraient être amenés d'abord à effectuer oralement différents jeux.

1. Je vais au marché

Avec des aliments disposés sur une surface/un support (cartes, aliment en plastique - ou réel!) l'élève choisit l'aliment et nomme celui-ci et sa couleur. Ainsi un élève pourrait dire: « Je vais au marché et j'achète une petite pomme verte » et ce, tout en insistant sur la finale de l'adjectif. L'enfant suivant choisit son aliment, répète la phrase Je vais au marché et j'achète, nomme l'aliment ou les aliments nommé(s) par l'élève ou les élèves précédent(s) et ajoute le sien à la liste et ainsi de suite.

2. Dans ma valise, je mets...

Ce jeu suit le modèle précédent à la différence qu'il s'agit de vêtements et non plus de nourriture. Ces jeux peuvent être ensuite utilisés comme activité d'écriture dans la mesure où l'apprenant peut choisir des aliments/vêtements et écrire ce qu'il a choisi et en inventer d'autres.

Ce jeu a également le mérite de faire travailler l'apprenant sur la position de l'adjectif qualificatif dans la phrase.

3. Décris les images

Les élèves ont en leur possession des images de personnages.

Selon l'activité prévue, les apprenants peuvent choisir un personnage, le nommer et décrire les caractéristiques du visage ou bien simplement le décrire et le faire deviner à des camarades. Cette activité sera avant tout orale et peut-être également écrite en tant qu'éventuel prolongement.

Si les élèves ont des images de personnages complets, ils peuvent également décrire l'apparence physique et vestimentaire. Comme l'activité précédente, ils peuvent faire deviner leur choix.

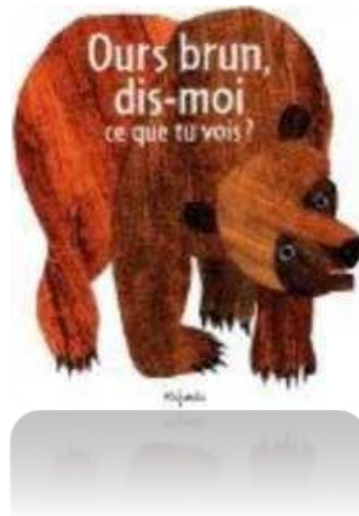
Ces activités peuvent être modifiées en jeu de défi et stratégie par paire ou groupe, de type Morpion (neuf images réparties en tableau 3x3) ou Puissance 4 en adaptant la présentation des feuilles. Chaque élève ayant pour tâche de décrire le personnage qu'il a choisi afin de le « gagner ». Les élèves jouent à tour de rôle jusqu'à ce qu'il y ait un vainqueur.

L'intérêt de ce jeu tient dans le degré variable de difficulté selon le niveau des apprenants : il peut être demandé à un élève de faire une description de trois caractéristiques par exemple, détailler chacune d'un adjectif de couleur et de taille alors qu'un autre pourrait se concentrer sur une ou deux caractéristiques décrites avec un seul adjectif de couleur par exemple. Une difficulté supplémentaire pourrait être d'épeler le ou les adjectifs choisis.

Ce genre d'activités est extrêmement facile d'utilisation. Les exemples donnés ici montrent l'usage qu'il peut en être fait pour l'utilisation des adjectifs qualificatifs, mais le potentiel de ce genre d'activité reste entièrement lié à l'imagination de son utilisateur. Il reste que, de par mon expérience d'enseignante en primaire, ces activités ludiques sont très demandées et appréciées par le jeune public d'apprenants. L'aspect compétitif des jeux et leur adaptabilité en difficultés font qu'ils s'adressent à tous et que chacun peut se sentir valorisé.

Les activités décrites ici permettent à l'élève de pratiquer la prononciation notamment, mais elles pourraient aisément être utilisées pour la structure de la phrase et l'application des règles de grammaire.

Une autre activité pourrait être basée sur le livre de littérature enfantine d'Eric Carle et Bill Martin, intitulé « Ours brun, dis-moi ce que tu vois? »



Après lecture du livre en classe, les élèves pourraient avoir à imaginer et à écrire des phrases pour décrire quels autres animaux l'ours pourrait rencontrer. Il leur faudrait non seulement trouver un animal de genre féminin mais l'utilisation d'adjectifs qualificatifs serait requise. Cet exercice pourrait être associé avec la réalisation d'un livre propre à la classe ou individuellement en fonction du niveau d'habiletés des apprenants; livre(s) qu'ils pourraient ensuite lire à leurs camarades.

Pour pousser l'activité un peu plus loin, les élèves pourraient avoir à décrire quelqu'un de leur choix (réel ou fictif) - sur le même thème d'Halloween(ou non) - ce choix peut être « orienté » si les élèves choisissent parmi une banque de personnages, soit complètement libre, et là le choix du personnage n'incombe qu'à eux.

La consigne pourrait là aussi être modifiée selon les besoins et habiletés. Cette activité est similaire à celle donnée par l'enseignante mais elle est moins restrictive que celle du monstre puisque les élèves auraient la possibilité plus ou moins grande de choisir. L'attrait des apprenants serait ainsi plus grand et cette activité aurait le mérite de rendre les productions des élèves un peu plus riches dans leur contenu.

BIBLIOGRAPHIE:

Astolfi, Jean Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF editeur.

Porquier. R., *L'analyse des erreurs. Problemes et perspective. Etude de Linguistique Appliquée*, 1977.



STUDII DE SPECIALITATE

DIDACTICA PLUS



IANUARIE 2022
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

STUDIU PRIVIND CARACTERISTICILE TURISTICE LA NIVELUL COMUNEI ȘIMIAN

ANI-LAVINIA BÎRLĂ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

T

urismul a devenit în zilele noastre o activitate la fel de importantă precum cea

desfășurată în alte sectoare-cheie din economie (industrie, agricultură, comerț). Turismul rural este activitatea economică prin care pot fi conservate calitățile naturale și umane, dar determină și o creștere a calității vieții.

În condițiile liberei circulații a capitalului, posibilitățile de valorificare a resurselor turistice ale rețelei de așezări din comuna Șimian, și de includere a acestora în circuitele interne și internaționale, sunt multiple. Prioritar este integrarea unor așezări cu potențial natural și etno-folcloric în angrenajul turismului național, precum și dezvoltarea turismului pe criteriul echipării corespunzătoare a teritoriului și al creșterii eficienței economice. Analiza de detaliu a vizat atât înclinațiile, cât și capacitățile de răspuns ale interacțiunilor spațiale la noile oportunități atunci când sunt centrate pe politici care vin în sprijinul populației, prin asigurarea accesului la resursele locale, asigurarea unei serii de servicii eficiente și a unei infrastructuri îmbunătățite și accesibile.

Autoritățile locale propun realizarea unor strategii de dezvoltare și promovare a turismului pe termen mediu și lung, care să cuprindă următoarele: asigurarea unei exploatare durabile a tuturor resurselor existente și a protecției acestora și a mediului înconjurător; stimularea activităților non-agricole complementare prin crearea de noi unități economice și valorificarea potențialului turistic și agricol; ameliorarea infrastructurii generale de care depinde revitalizarea economiei, inclusiv turismul (drumuri, rețea de apă, canalizare, telecomunicații, energie); finanțarea unor programe de formare și educație a viitorilor lucrători din turism, specialiști în meșteșuguri și activități artizanale sau în alte activități conexe.

Comuna Șimian dispune de resurse turistice atât naturale, cât și antropice, precum și de o veche tradiție în ceea ce privește etnografia, argumente pentru înscrierea turismului, în viitor printre ramurile de bază ale economiei.

Încadrată într-un peisaj spectaculos, armonios îmbinat, comuna Șimian dispune de o climă favorabilă dezvoltării și practicării turismului aproape în tot cursul anului, de o floră și o faună bogată și numeroasă, monumente istorice, de artă și arhitectură, astfel încât acesta poate satisface prin resursele sale turistice amintite, preferințele diverselor segmente ale cererii turistice atât interne, cât și internaționale. Activitatea turistică în acest areal este susținută de o serie de resurse turistice, care pot sta la baza creării unor oferte turistice diversificate și implicit a stabilirii potențialului turistic al regiunii.

Resurse turistice naturale

Potențialul turistic natural reprezintă totalitatea resurselor turistice pe care le oferă cadrul natural prin componentele sale: relief, ape, condiții climatice, vegetație și faună, cât și modificările acestora din urmă. Dintre resursele turistice naturale amintim:

Insula Șimian sau Ostrovul Șimian se află în intravilanul localității Șimian, fiind despărțită de acesta printr-un canal navigabil cu o lățime de cca. 450 de metri. Face parte din terasa joasă. Prezintă un relief uniform, având o suprafață plană, cu o energie de relief scăzută care îi asigură stabilitatea. În această zonă procesele fluviale sunt destul de active, manifestându-se prin continua modificare a configurației ostrovului. Este protejată împotriva eroziunilor de mal prin lucrări de apărare (aceasta fiind realizată pe 2,88 ha) Solurile sunt nisipoase, întâlnindu-se și pietriș sau marnă prăfoasă compactă. Această insulă are o bogată istorie, deoarece a fost locuită de strămoși geți, iar legiunile romane au folosit-o pentru construirea Podului lui Traian. Se consideră că între 101 și 105 insula se întindea probabil până la podul construit de Apolodor din Damasc. Aici au fost descoperite materiale aparținând culturii Coțofeni, Hallstattului, Latène-ului, epocii romano-bizantine și feudalismului timpuriu. În 1970, în timpul lucrărilor de strămutare a vestigiilor din Ada-Kaleh, pe insula Șimian a fost descoperit un tezaur monetar. Acesta conținea 68 de piese de argint din care 66 erau imitații dacice după monedele macedonene de tipul Filip II. De asemenea în cadrul acestei insule au fost descoperite vestigii care au aparținut culturilor Sălăuța, Verbicioara, dar și civilizației dacice.

Însă importanța sa este legată de insula Ada-Kaleh. Așa cum știm, odată cu construirea barajului de la Gura Văii, care a determinat inundarea insulei Ada-Kaleh s-a luat hotărârea ca o parte din această insulă să fie strămutată pe ostrovul Șimian. Astfel între 1968 și 1970 o parte din zidăria fostei cetăți Ada-Kaleh și cimitirul (cu cca 50 de morminte și un cavou comun) au fost aduse pe insulă, în cadrul unui proiect complex muzeal-turistic, la a cărui realizare s-a renunțat. În secolul al XVIII-lea și al XIX-lea insula a fost locuită. În 1781 un zapis îi menționează pe Ioniță Lungu și Avram Moraru din ostrovul Șimian ca martori într-o pricină dintre mănăstirea Tismana și satul Schela. În 1831 pe insulă existau 8 case, moșia și insula aparținând Mănăstirii Govora, iar arendaș era Ion Gărdăreanu din Cerneți. În decembrie 1863 insula a fost secularizată, iar în 1948 locuitorii din Șimian au exploatat-o agricol.

Până în 1960 insula a fost folosită de locuitori ca teren agricol, cu excepția unui spațiu de 7.376 mp, unde se afla o unitate militară, având drept scop paza graniței cu Serbia. În prezent aici se află mormântul lui Miskin Baba, care a fost ultimul prinț din Samanid, cunoscut și sub numele de Sfântul din Ada-Kaleh.

În 1990 terenurile de pe insulă au fost revendicate de proprietari. În anul 1965, pe insulă a fost construit un ștrand și un restaurant în partea de vest (unde se „despica”, Dunărea în fața insulei). Însă în anul 1968 s-a renunțat la acest proiect. Spre insulă se fac cel mult 10 minute cu o barca motorizată din portul de la Drobeta Turnu-Severin.

Cei care au proiectat mutarea Ada-Kaleh-ului nu au pus pe Șimian și fostul debarcader la care ancorau bărcile pescarilor turci. În 1971, când autoritățile nu au reușit să populeze insula, au dat-o în grija grănicerilor. Astfel aici întâlnim o clădire cu etaj și un pod mare, unde se adăposteau grănicerii. Clădirea este împrejmuită de un gard, iar în apropierea sa se află cimitirul

turcesc. O amintire clară de pe Ada-Kaleh este piatra pusă în Ada-Kaleh de sultanul Mahmut Khan al II-lea, în anul 1739.

După 1989 insula a fost închisă din motive de securitate, iar lipsa totală a utilităților a făcut ca dezvoltarea sa să nu fie posibilă. Prezintă un adevărat potențial cultural-istoric, ca urmare a vestigiilor geto-dacice (aici întâlnindu-se ruinele unor așezări din epoca paleolitică, neolitică și a bronzului). Acest potențial crește prin existența complexului arhitectonic Ada-Kaleh. Suprafața mare, amplasarea pe Dunăre și distanța de 450 de metri de mai și de E70 sporesc potențialul turistic al acesteia.



Insula Șimian

Sursa: Google Internet

În vederea unei lansări turistice s-a creat un proiect numit „*Studiu de fezabilitate și proiect tehnic pentru îmbunătățirea infrastructurii turistice din zona Insulei Șimian*”. Proiectul face parte din Programul de Cooperare Transfrontaliera România-Bulgaria 2007-2013 cu implementare pe o perioadă de 16 ani.

Resurse turistice antropice

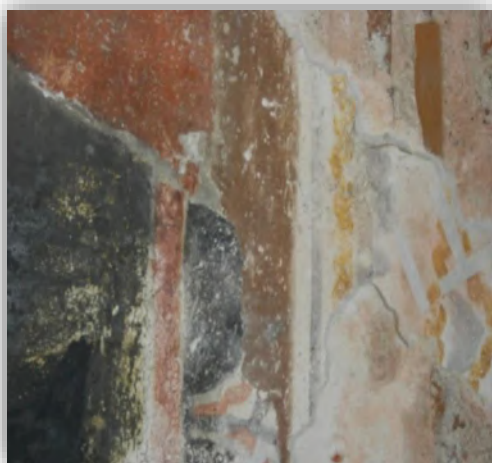
Potențialul turistic antropic poate fi evaluat pe trei nivele: mic, mediu, mare. Astfel, se poate observa că în cadrul comunei Șimian, satul Cerneți are un potențial turistic antropic ce se regăsește la un nivel mare comparativ cu restul satelor; acest fapt se datorează în primul rând prezenței aici a unui număr ridicat de obiective turistice. În această zonă există numeroase obiective de factură religioasă (biserici sau mănăstiri datând din secole diferite), etnografică și etnofolclorică (există numeroase sărbători care încă se mai păstrează, muzeul satului), obiective culturale (cule și monumente). Comuna Șimian prezintă o concentrare foarte mare a patrimoniului construit cu valori culturale de interes național.

- *Resurse turistice religioase*

Reprezintă unele dintre cele mai importante resurse turistice de pe raza comunei studiate. Satul Cerneți este pe departe cel mai important din acest punct de vedere, în cuprinsul său întâlnindu-se patru biserici, care reprezintă monumente istorice de factură religioasă. Dintre acestea amintim:

Biserica Domnească Sf. Treime este cea mai veche biserică de aici și care a dăinuit până astăzi. Datează din secolul al XVII și anume din 22 mai 1663, ridicată de către domnitorul Munteniei Grigore Ghica și închinată mănăstirii Tismana. A fost construită între 1659-1660 și terminată în 1663. Probabil a fost ridicată pe locul uneia din lemn. Este locul de rugăciune care va avea hramul Sf. Treime și care va fi mănăstire cel puțin până în 1730, când este desființată. Are individualitate prin ansamblul arhitectonic, prezentând un plan triconic, cu turlă pe naos, boltirea cu patru arce susținute de patru piloni puternici, sistem similar celui de la Vodița, cupola semisferică, cu pandantive, turla scundă, taverna din fața altarului adâncește absida altarului, turnul clopotniței are utilități de apărare.

Naosul este dezvoltat spre vest printr-o travee scurtă, iar pe laturile dinspre nord și sud prin două abside adânci. Pronaosul este mic, de formă dreptunghiulară. În 1812 la această mănăstire se remarcă prezența lui Ghenadie „Echlesiarhul” care era un mic cărturar al Mănăstirii Tismana, cunoscut ca desenator și sculptor în piatră și lemn. Acesta a fost ultimul monah la această mănăstire, deoarece de-a lungul istoriei a fost atestată și ca așezare monahală de călugări. În 1827 a fost reabilitată sub grija lui Ștefan Jianu



Biserica Sf. Treime din Cerneți

Autor: Bîrlă Lavinia

Din anul 1970 a fost trecută în patrimoniul muzeului „Porțile de Fier”, moment în care toate obiectele de cult au fost asimilate în depozitul muzeului, loc în care se pot vedea și astăzi.

În anul 2005 a fost aprobată reactivarea acestei mănăstiri, iar în 2006 au venit primele două măicuțe care au început să îngrijească lăcașul. Au fost construite două corpuri pentru chili, precum și trapeza și bucătăria. În 1998, odată cu lucrările de reabilitare ale mănăstirii au fost descoperite vestigii, în partea de sud-vest, reprezentând restul unor chili. S-a constatat că acestea au fost construite din lemn și ulterior din cărămidă, iar apoi au fost incendiate. Au fost descoperite și ulcele cu gură largă și urme de vopsea în interior. O altă descoperire a constat în șase monezi turcești (datate la 1882) și una austriacă (datată la 1816).

Biserica Sf. Nicolae este începută, după cum reiese din pisania ei, ceva mai demult. „Această Sfântă și Dumnezeiască biserică ce se prăznuiește hramul Sf. Nicolae și Sf. Spiridon din temelie s-au început de dumnealui Radu Plesoianu și nedându-le mâna a mai lucra la biserică au rămas pustie, iar de la ferestre în sus i-au îndemnat dumnealui liv. vel logofat Ioan Gologoveanu de au zidit și au înfrumusețat după cum se vede în zilele prea înaltatului I.

Alexandru Constantin Moruzi voevod, cu blagostovia prea sfintei sale iubitorului de Dzeu Kiru Nectarie Episcopu Rîmniculuiși s-au săvârșit la leat 1794 septembrie 30. Zugrav fiind dumnealui Gheorghe.” Biserica Sf. Nicolae este un lăcaș mare având în față un pridvor sprijinit de stâlpi puternici. De jur împrejur e înconjurată de un zid gros ca și Sf. Treime de altfel.



Biserica Sf. Nicolae din Cerneți
Autor: Bîrlă Lavinia

Biserica Sf. Nicolae cunoaște două etape de construcție. Începută de Radu Pleșoianu și Stoian Dimitrie se zidește până la ferestre. Construcția este reluată de Ion Glogoveanu, care o termină sfințindu-se la 1794, 30 septembrie. Este o biserică al cărui plan prezintă o particularitate unică prin faptul că pronaosul și naosul sunt ieșite în lateral și se sprijină pe resalături mici. Pridvorul deschis este delimitat de o balustradă înaltă (din zidărie) pe care se sprijină coloanele cilindrice legate între ele prin arcuri trilobate. Turlele sunt masive sunt decorate la colțuri cu un mic panou dreptunghiular. Biserica Sf. Nicolae a jucat un rol important în dezvoltarea învățământului mehedințean. Aici a funcționat o primă școală. Construcția a fost modificată în decursul timpului pentru a servi noilor activități.

Biserica Sf. Ioan Botezătorul este ridicată de Ioan Grecescu, Stefan Miculescu, Ioniță Armeanu, la 1820. Biserica este de tip navă, cu turla clopotniță, cu un pridvor deschis, delimitat de o balustradă de zidărie, ce sprijină coloanele legate prin arc simplu. Arhitectura exterioară se compune din panouri delimitată de un brâu. Panourile din registrul superior sunt arcuite, cele din registrul inferior sunt dreptunghiulare. Pentru zidirea bisericii s-au cheltuit 555 de taleri, iar pictura a fost executată de Popa Mihai din Tg. Jiu ajutat de calfa Popa Dobre.

Tabloul votiv cuprinde portretele ctitorilor însoțite de familie (soție, fiu, fiică, cumnat). În curtea bisericii se află mormântul lui Ștefan Miculescu, deputat din partea județului Mehedinți. Din inscripție aflăm că a murit la vârsta de 42 de ani, în 1832, în timp ce se afla la București pentru întocmirea reformei legilor țării.



*Biserica Sf. Ioan Botezătorul din Cerneți
Autor: Cîciu Lavinia*

Câțiva ani după terminarea bisericii Sf. Nicolae , câțiva boieri zeloși Kir Pan Ioanu, polcovnicul Gheorghe Badescu, logofătul Ioan Ciocazan și logofătul Patrascu se apucă să înalțe o biserică la XIX-lea), dar n-o duc la bun sfârșit întrucât se ivește răzvrătirea Cîrjenilor – 1812. Doi ani mai târziu , sub domnia lui Caragea , biserica este terminată de același logofat , Pătrașcu Leoveanu , ajutat de Kir Gheorghe Coseriu , de polcovnicul Istrate Selisteanu și de „coconul” Dumitrache Ghica (octombrie 1864)

Cula lui Tudor Vladimirescu este o casă fortificată situată în nordul satului Cerneți, la poalele dealului Curila. Locul este cunoscut sub denumirea de „ Poiana Hoțască” aflat la 8 km de Drobeta Turnu Severin. Cula se definește ca fiind o locuință boierească fortificată. A fost ridicată în jurul anului 1800 și este alcătuită din parter și etaj, având zidurile groase din cărămidă, cu vedere spre Câmpul Severinului. Se spune că Tudor Vladimirescu avea în Cerneți mai multe proprietăți și a ales să ridice această culă chiar în centrul proprietăților sale.



Cula lui Tudor Vladimirescu din Cerneți
Sursa: Google Internet

Resurse turistice etno-culturale

Patrimoniul antropic aparținând civilizației și culturii tradiționale rurale se remarcă prin: arhitectura și instalațiile populare, activități tradiționale, portul popular, obiceiuri și tradiții, festivaluri etc. Resursele turistice etno-culturale sunt reprezentate de arta populară.

Începând cu anul 2013 comuna Șimian deține și un Muzeu al Satului, în localitatea Cerneți. Muzeele etnografice sunt instituții culturale care sunt vizitate de turiștii ce vor să se cultive și să cerceteze materialele expuse. Muzeele conservă valorile tradiționale locale și sprijină vizitatorii în înțelegerea procesului de dezvoltare spirituală și culturală a zonei în care sunt amplasate. Ele sunt obiective turistice care pot fi puse în valoare prin vizitarea lor în cadrul circuitelor și excursiilor tematice organizate.



Muzeul satului din Cerneți, comuna Șimian

Acest muzeu se află în incinta căminului cultural al satului, acolo unde se află și o sală de festivități. Este un spațiu primitor situat la primul etaj. Holul este amenajat cu tablouri ce reprezintă portul popular al zonei, dar și obiecte de țesătorie sau obiecte de lucru specifice arealului studiat. În muzeu se întâlnesc piese și obiecte inedite ale istoriei comunei Șimian, acestea fiind adunate de un „fiu al satului”, pe parcursul a 40 de ani.

BIBLIOGRAFIE:

Bobleanță V., Olteanu Mădălina, *Monografia comunei Cerneți*, Editura Eubeea, Timișoara, 2004.

Buturugă V., *Etnografia poporului român*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1938.

Ieva N., Vișan O., *Mehedinți - timp și istorie*, Editura Hermes, Drobeta-Turnu Severin, 1994.

Roman Ileana, Rățoi T., *Dicționarul enciclopedic al județului Mehedinți*, Editura Prier, Drobeta Turnu Severin, 2003.

*** *Primăria comunei Șimian.*

SISTEM DE ACȚIONARE A TURAȚIEI VARIABLE A UNUI MOTOR ASINCRON

FLORIN-CONSTANTIN BÎRLĂ
LICEUL TEHNOLOGIC „DOMNUL TUDOR”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

1. INTRODUCERE



este tot în jurul nostru putem găsi produse ale mecatronicii. Prin folosirea

cunoștințelor pluridisciplinare mecatronica acoperă o arie largă de aplicare. Fizic un sistem mecatronic este compus din patru componente primare. Aceste componente sunt: sistemul de comandă și control, sistemul senzorial intern și extern, sistemul electric și sistemul mecanic. În această lucrare se dorește evidențierea sistemelor de control în buclă închisă și dezvoltarea unui program pentru PLC-ul Easy800 care să controleze pe baza feedback-ului primit de la axul motorului prin intermediul unui encoder optic turația și cuplul acestuia.

Actuatorul în componența sistemelor mecatronice convertește în general o formă de energie în lucru mecanic, iar esența actuatorilor este dată de posibilitatea de a reacționa inteligent la condițiile de mediu prin multifuncționalitate care permite sistemului decizional reacția inteligentă bazată și pe sistemul senzorial astfel se pot lua deciziile cele mai bune pentru fiecare situație. Standul mecatronic rezultat se evidențiază prin integrarea sinergică a tehnologiilor de comandă și control bazat pe feedback.

1.1. Motoare de inducție

Majoritatea motoarelor electrice funcționează pe baza forțelor electromagnetice care acționează asupra unui conductor parcurs de curent electric și care se află în câmp magnetic. În motoarele de inducție monofazate este produs un câmp magnetic pulsatoriu, în timp ce într-un motor de inducție trifazat se produce un câmp magnetic rotativ. Expresia turației motorului asincron este:

$$n = n_0(1 - s) = \frac{60f_s}{p}(1 - s) \quad (1)$$

unde: n este turația motorului [rpm]; f_l - frecvența fundamentală a tensiunii de alimentare [Hz]; p - numărul de poli; s - alunecarea [3,4].

Mișcarea rotorului față de câmpul învârtitor este descrisă de mărimea s numită alunecare:

$$s = \frac{\Omega_1 - \Omega}{\Omega_1} = \frac{n_1 - n}{n_1} \quad (2)$$

Din relația (1) se observă că turația motorului se poate modela prin modificarea frecvenței de alimentare, modificarea numărului de poli sau prin modificarea alunecării s . Convertizoarele de frecvență transformă alimentarea de la rețea cu parametrii constanți într-un sistem de alimentare cu parametri variabili care pot fi controlați de PLC sau orice alt dispozitiv de comandă și control. Înfașurarea statorică parcursă de un sistem de alimentare trifazat simetric cu frecvența f_1 , produce în circuitul magnetic al mașinii un câmp învârtitor care intersectează bobinele rotorului iar astfel iau naștere forțe care acționează tangențial la rotor care este pus în mișcare în direcția câmpului învârtitor cu viteza unghiulară Q (fig.1).

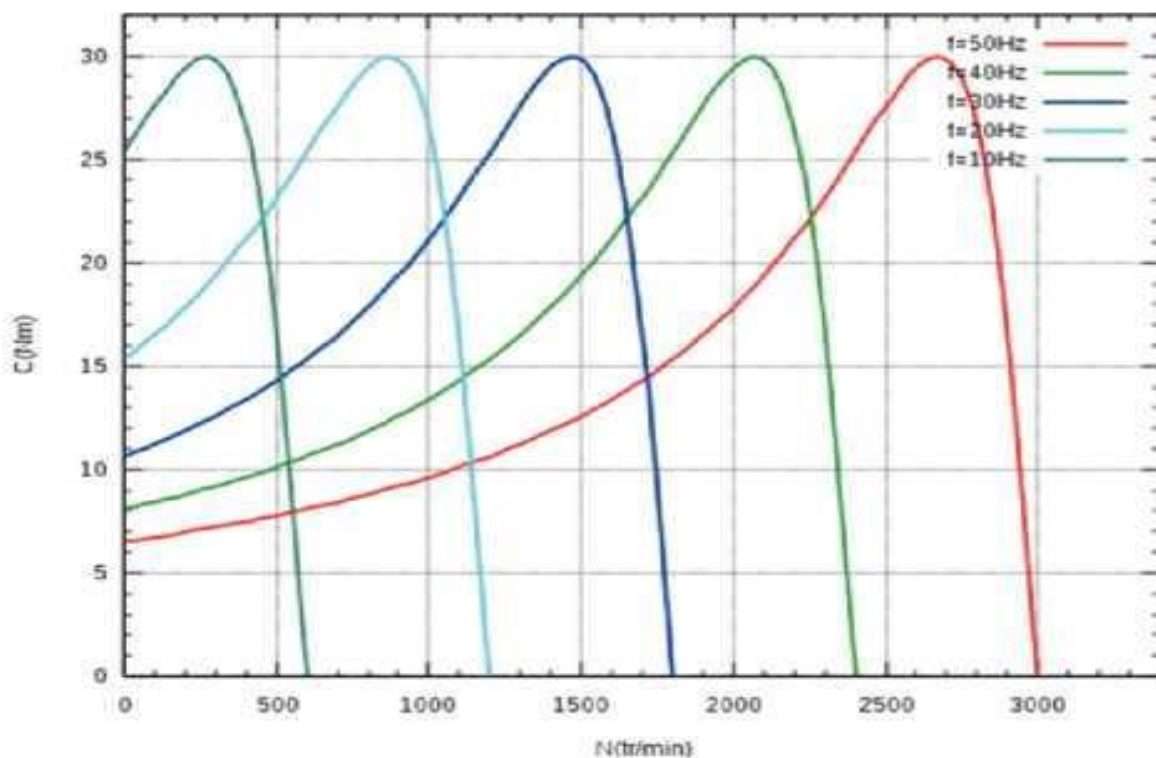


Fig. 1. Caracteristici mecanice ale MAS la variația frecvenței și tensiunii [5].

1.2. Invertorul comandat de PLC

Utilizarea de invertoare pentru reglarea turației mașinilor asincrone este în prezent cea mai eficientă metodă care asigură o gamă largă de turații, o reglare fină și economii de energie. Primele invertoare cauzau motoarelor încălziri suplimentare însă noile tehnologii din electronica de putere ajută la minimizarea acestui efect cât și la îmbunătățirea factorului de putere și limitarea emisiilor armonice.

Multe aplicații necesită acționare cu viteză variabilă iar pentru acționările cu motoare asincrone cea mai ușoară cale este de a folosi invertoare care, datorită progresului tehnologic au devenit soluții tehnico-economice sustenabile. Pentru menținerea cuplului constant trebuie menținut raportul volt/hertz constant. Invertorul este capabil să mențină motorul la flux constant de la 0 Hz la valoarea nominală dată de producător pentru motorul respectiv. Astfel 400 Vac este tensiunea nominală cea mai comună pentru aplicațiile industriale unde se folosește mașina

asincronă iar frecvența este de 50 Hz. Asta înseamnă că raportul pentru acest caz particular este:

$$\frac{U}{f} = \frac{400}{50} = 8 \text{ V/Hz}$$

Dacă frecvența se reduce trebuie redusă și tensiunea altfel fluxul va crește până la saturarea miezului feromagnetic. Dacă frecvența crește peste valoarea nominală trebuie crescută și tensiunea pentru a menține raportul constant. Cum acest lucru nu este în mod uzual posibil cuplul scade la viteze peste valoarea nominală (fig.2).

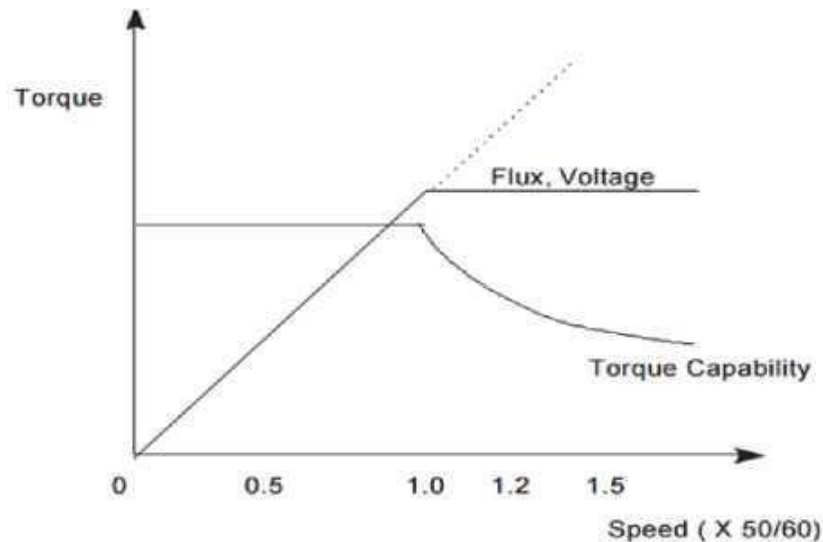


Fig. 2. Caracteristica de cuplu [8].

PLC-ul este un calculator digital utilizat pentru automatizarea proceselor industriale, cum ar fi controlul de mașini pe liniile de asamblare, este un exemplu de sistem în timp real la care rezultatele de ieșire trebuie să fie produse ca răspuns la condițiile de intrare într-un timp mărginit, în caz contrar va rezulta o funcționare nedorită. Prin intermediul controlerului PLC, se poate implementa o buclă de control PID unde un encoder este utilizat pentru a furniza informații din proces. Aceste informații sunt folosite ca feedback din proces și se poate calcula eroarea dintre valoarea de referință și valoarea reală astfel se modulează ieșirea inverterului pentru atingerea valorii setate.

Controlerul PID este definit de parametrii care-l compun a căror sumă constituie variabila manipulată și transferată ieșirii. Definim $u(t)$ ieșirea controlerului iar relația matematică a algoritmului este (fig.3):

$$u(t) = MV(t) = K_p e(t) + K_i \int_0^t e(\tau) d\tau + K_d \frac{d}{dt} e(t)$$

unde: K_p - factor de amplificare al controlerului; K_i - constantă de integrare; K_d - constantă de timp derivativă; e - eroare (Setpoint - Valoarea de proces); t - timpul [s]; t - variabila de integrare (ia valori de la momentul 0 până la t , timpul prezent).

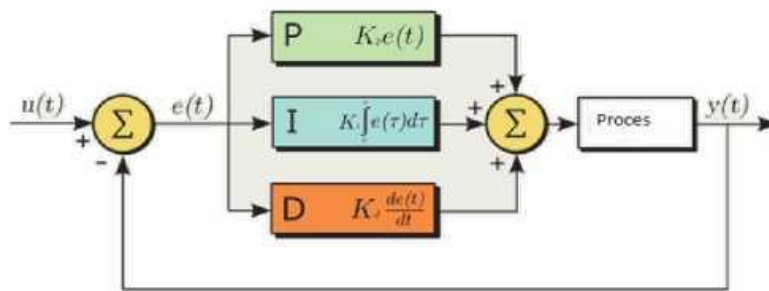


Fig. 3. Bucla de control PID [7]

Prin folosirea regulatorului PID vrem să obținem un răspuns rapid și stabil la modificările din proces. O amplificare proporțională mare duce la o schimbare mare în ieșire pentru o anumită schimbare în eroare iar dacă aceasta este prea mare, sistemul poate deveni instabil. În contrast o amplificare mică duce la o reacție la ieșire mică astfel ca sistemul nu răspunde rapid la variațiile valorii de proces. Din păcate pentru sistemele practice trebuie să facem un compromis între răspunsul rapid și o stabilitate acceptabilă.

Sistemele de reglare în buclă închisă compensează pe baza feedback-ului (fig.3) din proces orice modificare cauzată de modificări ale sarcinii sau alți factori interni sau externi. PLC-ul poate comanda inverterul atât digital cât și analogic prin intermediul interfeței de intrări-ieșiri sau prin magistrale de comunicare. Avantajele controlului cu un sistem integrat de automatizare constă în interfațarea facilă cu alte sisteme de control, comandă, afișare, putere mare de calcul și memorare cât și creșterea la nivel global a flexibilității sistemului.

Modulele de intrări și ieșiri din PLC, permit acestuia să colecteze date din proces care sunt prelucrate și folosite în algoritmul de control. Modulele de I/O pot fi: analogice, digitale și speciale. Intrările sau ieșirile digitale sunt cele mai simple și pot lua doar două stări on-off sau 0-1.

Intrările sau ieșirile analogice pot furniza informații despre mărimi fizice convertite într-o mărime electrică cum ar fi curent sau tensiune cu ajutorul traductorilor. Semnalele analogice vin într-o varietate de domenii: 0-10 V, 0-5 V, 2-10 V, 0-20 mA, 4-20 mA, etc. Un factor important de reținut la modulele analogice este rezoluția. Cu cât este mai mare rezoluția cu atât mai mare va fi precizia răspunsului de ieșire sau intrare în PLC.

Limbajul de programare care este destul de des întâlnit în industrie este *ladder diagram* care seamănă foarte mult cu o schema electrică. Structured text, Instruction list, sequential functions chart and Function block diagram sunt alte limbaje care sunt folosite pentru programarea controlerelor.

CPU citește datele de la intrări, rezolvă logica și scrie rezultatul la ieșiri (fig.4). Este important principiul de scanare, deoarece aceasta poate dicta modul în care programatorul structurează logica.

Acest proces repetitiv de citire a intrărilor, executare logică și scriere ieșiri este cunoscut sub denumirea de proces de scanare, iar timpul necesar realizării acestuia este cunoscut sub denumirea de timp de scanare (scan time) [6].

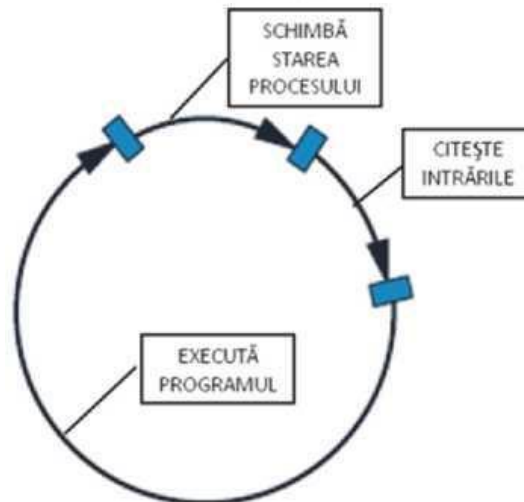


Fig. 4. PLC scan cycle [7].

În acest studiu de caz, comanda motorului asincron se face prin intermediul convertizorului de frecvență Hitachi care este comandat de PLC-ul Easy 800. Pentru programarea controlerului s-a folosit ca limbaje de programare ladder și FBD.

FBD (Functional Block Diagram) este un limbaj grafic pentru programarea PLC-urilor, bazat pe interpretarea semnalelor care interconectează funcțiile bloc (fig. 5). Fiecare bloc funcțional are un număr de conectori de intrare și de ieșire și pot fi conectați cu funcții logice, aritmetice instrucțiuni de salt sau apelare alte funcții, etc.

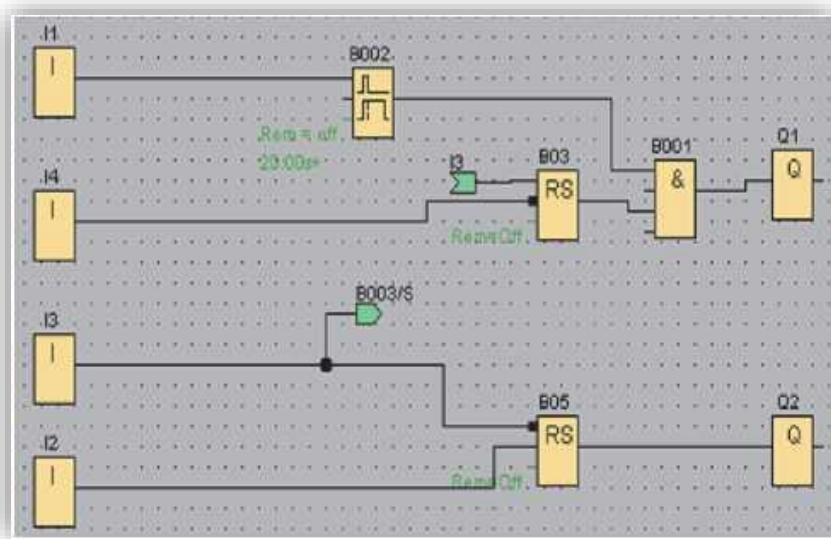


Fig. 5. Modul de programare FBD

Ladder logic este tot un limbaj de programare grafic. Sintaxa acestui limbaj este asemănătoare unei diagrame, permițând astfel o urmărire ușoară a fluxului de curent. Limbajul LD permite descrierea testelor și a modificărilor datelor Booleene plasând simboluri grafice în schema programului. Simbolurile grafice LD sunt organizate în interiorul graficului într-un mod similar cu o „treaptă” a diagramei cu contacte electrice (fig. 6). Fiecare element are starea sa proprie, indicată de valorile simbolului Boolean 1 (TRUE, ON) sau respectiv 0 (FALSE OFF) [1].

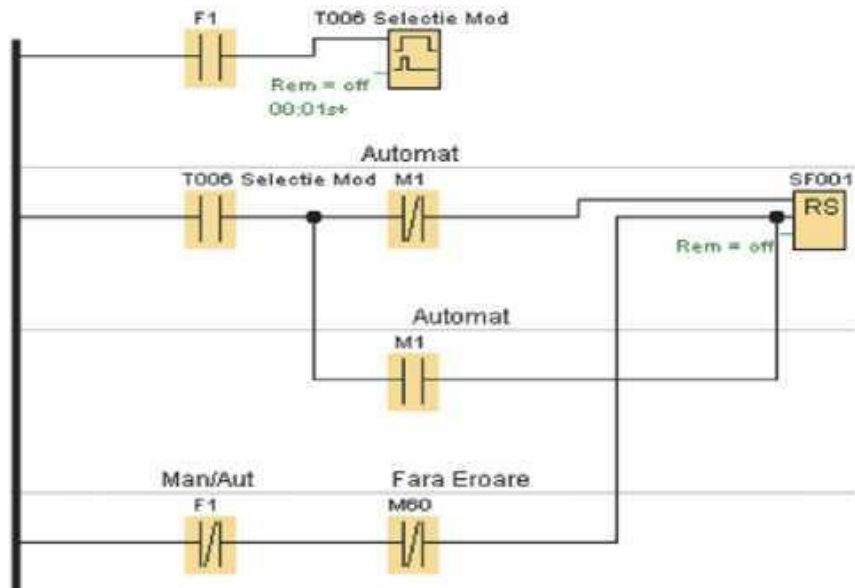


Fig. 6. Modul de programare Ladder

IEC 61131-3 reprezintă partea a 3-a a standardului IEC 61131 și, spre beneficiul utilizatorilor de PLC-uri, standardizează cinci dintre cele mai utilizate limbaje de programare a PLC-urilor și anume:

- LD → Ladder diagram (grafic);
- FBD → Function Block Diagram (grafic);
- IL → Instruction list (text);
- STL → Structured text (text);
- SFC → Sequential Function Chart.

2. STUDIU DE CAZ

Metoda de control ce se dorește a fi validată este una optimală din punct de vedere energetic fiind aplicată sistemului de acționare electrică în turație și cuplu cu mașina de inducție. Standul experimental este controlat cu ajutorul PLC-ului Easy 800, (fig.7).

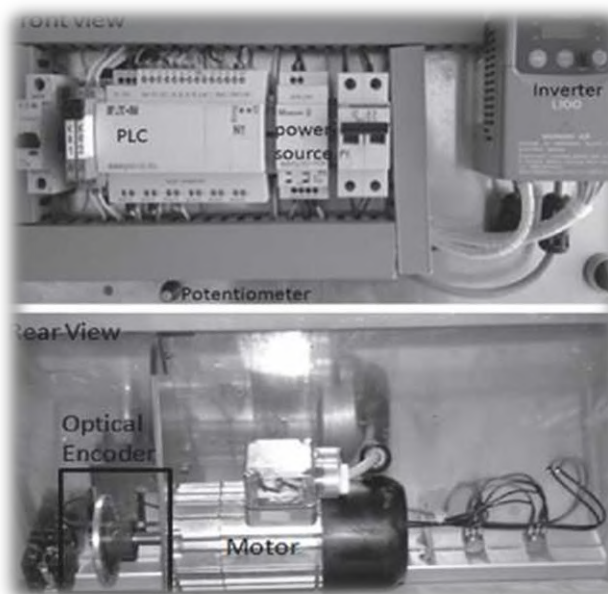
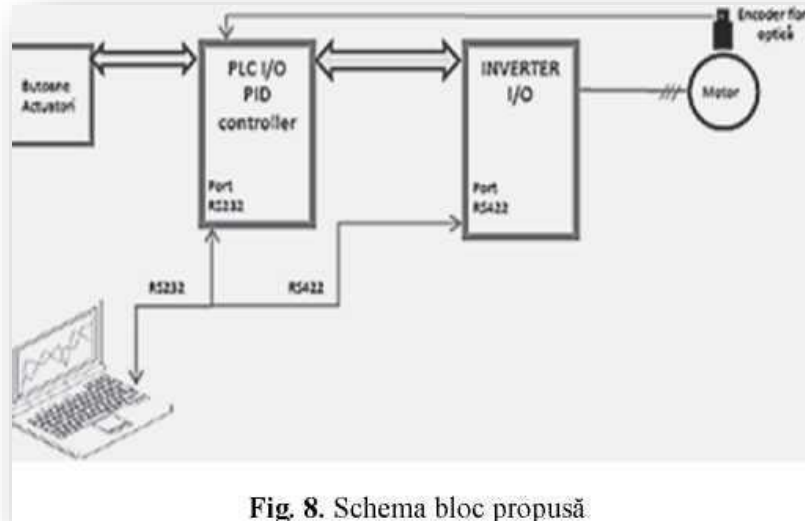


Fig. 7. Standul experimental.

Sistemul folosește ca feedback din proces un encoder pentru turația reală la axul motorului și un semnal analogic în tensiune pentru feedback de la convertizorul de frecvență Hitachi pentru curentul absorbit de motor. De asemenea comanda către inverter este dată tot în semnal unificat de tensiune 0-10 V (fig. 8).



Reglarea prin intermediul reguletoarelor cu acțiune proporțională, integrală, diferențială (PID) este folosită în 90% din aplicațiile de control actuale. Inițial conceput pentru sistemele liniare invariante în timp, regulatorul PID s-a dezvoltat ajungând să fie folosite și la controlul sistemelor cu o dinamică complexă. Sistemele moderne se bazează pe senzori cu ale căror valori se compară valoarea de referință și se reglează ieșirea de control pe baza diferențelor dintre setpoint și valoarea de proces. Provocarea apare din nevoia de a determina în ce măsură trebuie reglată ieșirea pentru a obține cel mai bun răspuns. Stabilitatea este o cerință de bază, dar dincolo de aceasta sistemele controlate au comportamente și cerințe diferite care pot intra în conflict una cu alta. Reglarea controlerului PID este dificilă chiar dacă are doar trei parametri și principiul de funcționare este relativ simplu de explicat. Unele procese au o evoluție neliniară iar parametrii care funcționează bine pe zona liniară nu funcționează sau au performanțe slabe în zonele neliniare ale procesului. Dacă parametrii controlerului PID sunt aleși incorect, procesul controlat poate fi instabil și chiar poate intra în oscilație cu consecințe nedorite.

Dacă sistemul trebuie să rămână online, o metodă de reglare este de a seta componenta integrală și derivativă la 0. Creștem K_p până când ieșirea buclei oscilează, atunci K_p trebuie setat la aproximativ jumătate din valoarea la care și-a început oscilația pentru ca amplitudinea oscilației să scadă cu %. Apoi creștem K până când offset-ul este corectat în timp util pentru proces, dar să nu uităm că un factor de integrare prea mare va cauza instabilitate. În cele din urmă creștem K_d dacă este necesar până când bucla de reglaj este suficient de rapidă pentru a ajunge la referința după o modificare în setpoint sau proces (fig. 9).

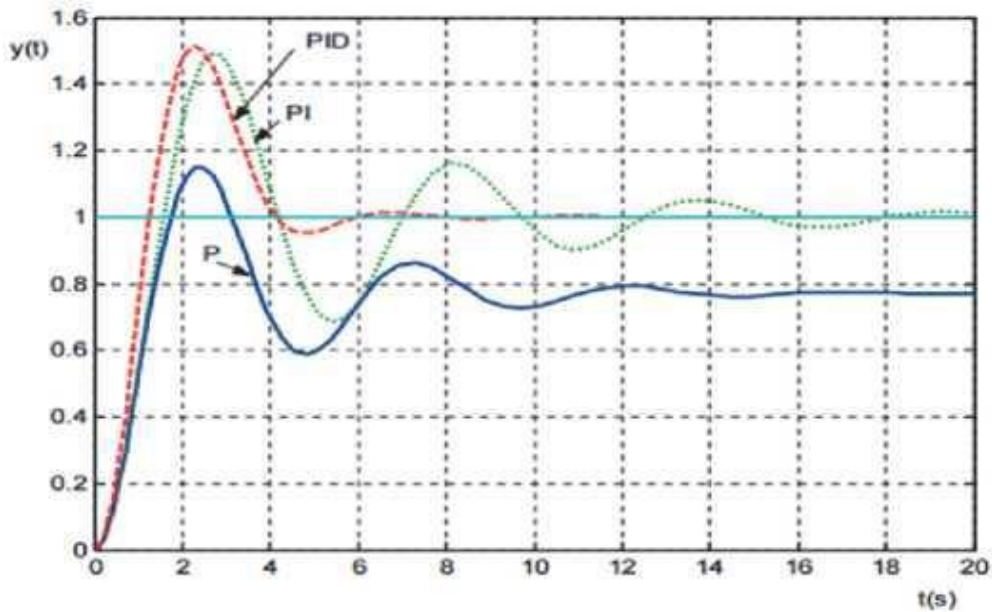


Fig. 9. Răspunsul regulatorului în funcție de componentele activate

O modalitate prin care unii specialiști au utilizat controlerul PID în cadrul sistemelor neliniare, este prin intermediul tehnicii de planificare amplificare „gain scheduling”, astfel parametrii P, I și D se schimbă în funcție de starea în care se află sistemul. Această metodă funcționează bine pentru sistemele predictibile în dinamică astfel încât parametrii pot fi calculați, însă este ideală ca metodă pentru reducerea erorii în regim staționar.

Configurația hardware permite controlul optim al motorului din punct de vedere energetic. Viteza sincronă se schimbă proporțional cu frecvența aplicată motorului. Curba de cuplu a motorului este reprezentată grafic în figura 2. În schema bloc (fig. 8.), pot fi văzute componentele principale ale configurației hardware:

- PLC;
- inverter;
- motor asincron;
- encoder optic;
- interfața software;
- magistrale de comunicare.

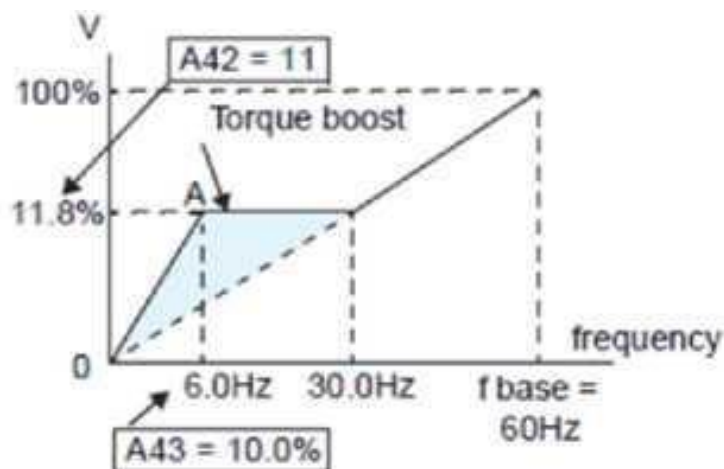


Fig. 10. Creșterea cuplului pe zone definite .

În cazul în care în lanțul cinematic apare un moment mare de inerție sau trebuie depășit un cuplu de frecare, invertorul poate fi setat să compenseze acest cuplu prin definirea parametrilor de control A42 respectiv A43 care definesc atât zona cât și valoarea de compensare a impulsului de cuplu (fig.10).

Parametrii optimi determinați prin testarea standului în condiții reale de lucru sunt:

K_P 12; T_N 500 ms; T_V 125 ms;

unde:

K_p - este factor de proporționalitate;

T_N - constanta de timp integrare;

T_V - constanta de timp derivare.

3. CONFIGURAȚIA HARDWARE ȘI PROGRAMAREA SISTEMULUI

Programarea unei soluții de automatizare rămâne o activitate laborioasă, care solicită o cunoaștere detaliată a etapelor procesului condus. Am împărțit procedura în două etape principale:

- procedura de stabilire structură hardware;
- procedura de stabilire structură software.

Structura unui proces automatizat prin intermediul PLC-urilor începe de la stabilirea necesarului de intrări și ieșiri în funcție de elementele de câmp (fig. 11) și este sintetizată în tabelul de mai jos (tabelul 1).

După ce s-au definit numărul și tipul intrărilor respectiv ieșirilor, devin și mai evidente cele două sarcini principale ale automatizării unui proces ca fiind măsura și controlul.

Atunci când se realizează programe sau blocuri complexe fără un ajutor vizual, există dificultăți în conceperea mentală a algoritmului soluției concomitent cu realizarea conversiei în cod de program. Programatorul își planifică algoritmul sau funcția ajutat de mijloace grafice iar mai apoi realizează programul având la baza suportul grafic. Tot din suportul grafic face parte și schema de conexiuni din fig.11 pe baza căreia se stabilește structura hardware. Programul pentru aplicația prezentată este dezvoltat pe platforma de programare a PLC-urilor Easy, Easysoft-Pro6 (fig. 12).

Secvența de execuție a programului este o înșiruire liniară de acțiuni, condiții care sunt executate una după cealaltă. Cu ajutorul osciloscopului integrat al platformei de programare Easy Pro se poate observa variația în timp a parametrilor procesului în funcție de modificările din proces fie setpoint sau valoarea reală care în cazul nostru este turația.

Tabelul 1. Stabilire structura hardware

Necesar puncte I/O controller		DI	DO	AI	AO
Convertizor Motor	Start/Stop		2		
	Fault/ Stare Run	2			
	Cda. 0-10V				1
	Feedback O-IOV			1	
Potențiometre Setpoint	Diff Ventilator			2	
	Semnal encoder{high speed}	1			
Encoder	Semnal encoder (rezerva)	1			
	Startforward	1			
Cheie start	Start backvard	1			
	Rezerva	2	4	1	0
Total		8	6	4	1

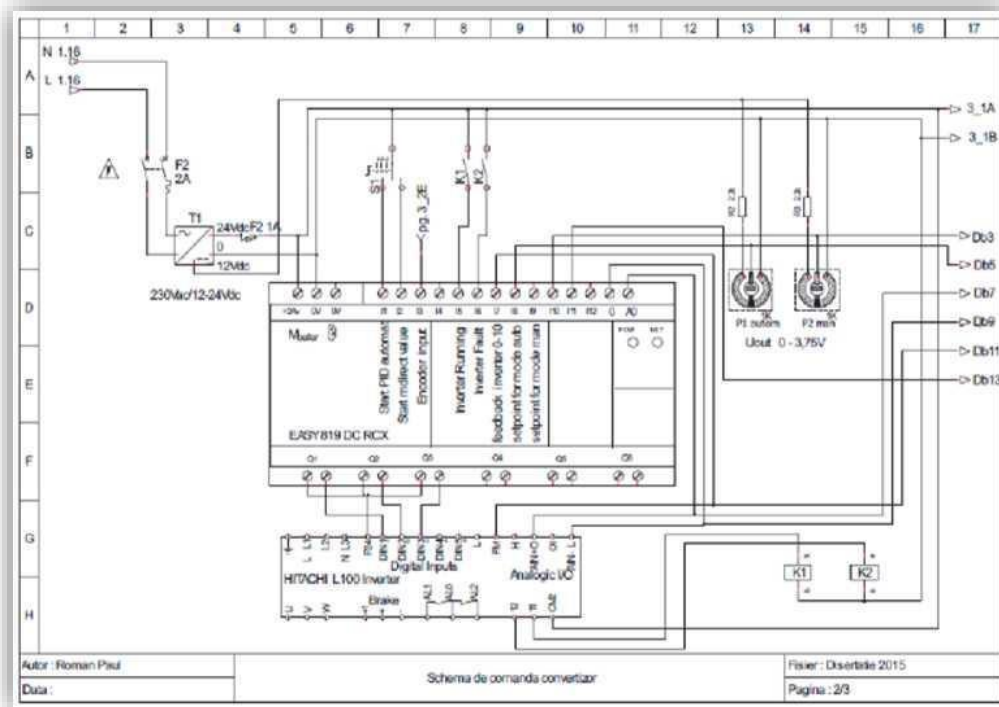


Fig. 11. Schema de conexiuni

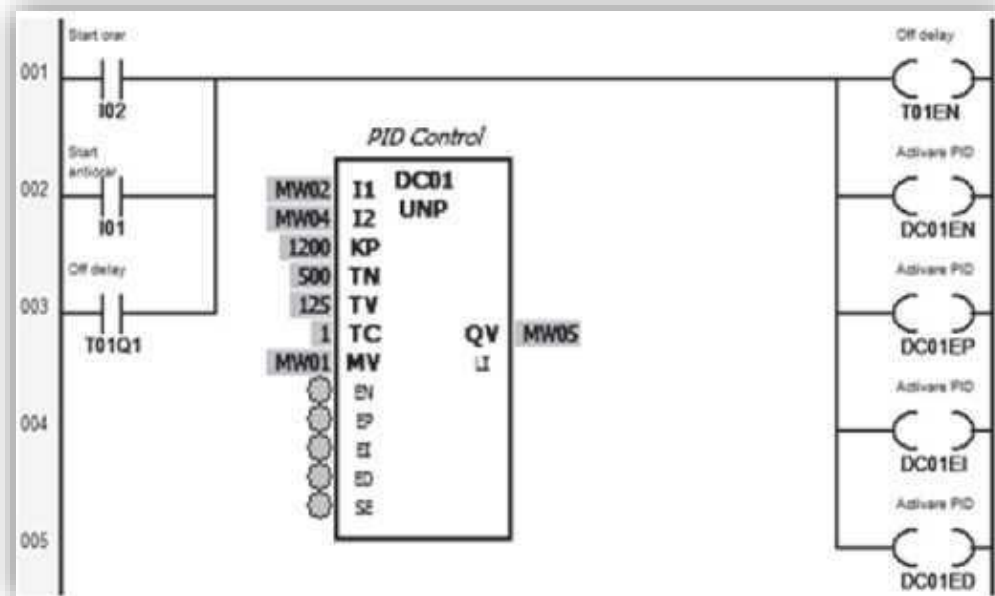


Fig. 12. Regulatorul PID al PLC-ului Easy 800

4. CONCLUZII

Utilizarea convertizoarelor de frecvență pentru reglarea turației și mărirea gradului de flexibilitate a sistemelor nu este o idee nouă. Însă noile tehnologii în acest domeniu fac această alternativă indispensabilă și mai atractivă datorită prețului de cost mai redus. Utilizarea de electromotoare în combinație cu invertoarele oferă un potențial mare de economisire. Din acest motiv, această tehnologie poate contribui substanțial la respectarea acordurilor internaționale în domeniul reducerii consumului de energie și emisiilor de dioxid de carbon.

Caracteristicile PLC-urilor permit exploatarea proceselor și instalațiilor la un grad înalt de flexibilitate fapt ce le fac indispensabile în orice proces automatizat. Studiul de caz prezentat în lucrare a permis evidențierea efectelor regulatorului PID în creșterea stabilității și comportării sistemului mecatronic analizat. Sunt evidențiate posibilitățile de implementare a unor funcții PID pentru controlul reacției regulatorului la influențe externe ale procesului din care face parte sistemul mecatronic.

BIBLIOGRAFIE:

- [1] Bogdan L., Toma E., New Solution for Telescopic Robotic Arm, *Trans Tech Publications, Switzerland, Applied Mechanics and Materials, Vol. 658 (2014) pp 557-562, 2014.*
- [2] Bogdan L., Telea D., Barbu St., *Management and Motion Control of Ball Screw Actuators Applied in the Robotic Structures, Robotica & Management, pp 14, 17-1 / 2012.*
- [3] Staretu, I., *Sisteme de prehensiune*, ediția a II-a, Editura Lux Libris, Brașov, 2010.

ROLUL EXPERIMENTULUI DE LABORATOR ÎN STUDIUL CONCEPTELOR ȘI FENOMENELOR CHIMICE

DOINA BREAZU
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

L

ucrarea de față are la bază un studiu didactic prin care s-a urmărit realizarea

activităților practice pentru studiul unor concepte și fenomene chimice precum și aspecte teoretice privind conversiile de energie ale reacțiilor chimice.

A experimenta înseamnă a-i pune pe elevi în situația de a concepe și a practica ei înșiși un anumit gen de operații, cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele.

Clasificarea experimentelor de laborator se face după următoarele criterii:

- criteriul locului în ierarhia învățării;
- criteriul participativ al elevilor;
- criteriul capacității umane;
- criteriul locului de învățare.

De la un experiment simplu la pila electrică

Originile electrochimiei sunt legate de experiențele lui Luigi Galvani din anul 1791 care demonstau legătura dintre mișcările musculare și energia electrică. Având ca punct de plecare aceste observații, în anul 1800, fizicianul italian Alessandro Volta a construit un dispozitiv de obținere a energiei electrice din energie chimică.

Cercetările legate de elucidarea structurii atomului au scos la iveală structura complexă a acestuia și faptul că este format din particule subatomice, majoritatea fiind purtătoare de sarcină electrică și participând la schimburi de energie.

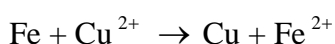
Aceste sarcini electrice se manifestă într-o serie de transformări fizico-chimice ale substanțelor, punând în evidență totodată interdependența dintre fenomenele electrice și cele chimice. Efectul imediat al interdependenței acestor fenomene îl reprezintă posibilitatea transformării reciproce a energiei chimice și energiei electrice cu ajutorul pililor electrice, respectiv electrolizei.

Aplicațiile practice, care au ca scop conversia de energie și fac obiectul de studiu al electrochimiei, sunt posibile datorită reacțiilor cu transfer de electroni, numite și reacții redox.

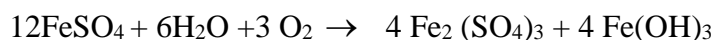
Considerăm reacția chimică, foarte cunoscută, dintre un cui de fier și o soluție de piatră vânată. Să explicăm transformările care au loc.

În primul rând, se observă depunerea unui strat roșu de cupru metalic pe cuiul de fier. Aceasta se datorează faptului că ionii de cupru hidratați din soluția $[\text{Cu}(\text{H}_2\text{O})_4]^{2+}$, de culoare albastră, pierd apa de cristalizare și devin atomi independenți care, în faza următoare, formează, prin desublimare, cristale metalice de cupru.

1. În timp, culoarea albastră dispare și soluția devine slab-verzuie, datorită formării ionilor $[\text{Fe}(\text{H}_2\text{O})_6]^{2+}$ pentru aceasta, atomii de fier vor parcurge transformările inverse: desprinderea atomilor din rețeaua cristalului metalic (sublimare), oxidare, hidratarea ionilor Fe^{2+} rezultați și difuzia acestora în soluție.
2. În timp mai lung, în afara procesului redox principal:



are loc și oxidarea treptată, cu oxigenul din aer, a ionilor Fe^{2+} (sistemul termodinamic cuprinde în acest caz și aerul); soluția capătă culoare brună, în special, în straturile de la suprafață. O ecuație posibilă a procesului ar fi:



În final, pe pereții eprubetei se formează oxid feric hidratat, insolubil, de culoare brună:



Desigur, fiecare proces din cele enumerate mai sus este important și are o contribuție energetică la căldura de reacție; reacția este exoterma, dar încălzirea soluției nu este sesizabilă.

Dintre toate procesele, transferul continuu de electroni spre suprafața de separare metal-soluție este cel mai important, deoarece aceasta reprezintă un curent electric; din motive evidente, de construcție, energia acestora nu poate fi utilizată în mod obișnuit.

În continuare, vom considera, în locul fierului, un metal mai activ, zincul.

În primul rând, electronii transferați trebuie să străbată un circuit exterior, format dintr-un conductor metalic, pe care să fie montați utilizatorii.

În acest dispozitiv, zincul cedează o parte din electroni direct ionilor de cupru, la suprafața de contact metal-soluție, și o altă parte pe circuitul exterior; pe ambii electrozi se depune cupru metalic, iar aparatul de măsură arată prezența unui curent electric foarte slab.

Este evident că separarea reactanților în vase diferite ar împiedica transferul direct la suprafața de contact metal-soluție; el se va realiza numai pe circuitul exterior. Circuitul se poate închide în mai multe moduri:

- a) cu o punte de sare; aceasta se poate realiza dintr-o fâșie de sugativă, care se imbibă la un capăt în soluție de CuSO_4 iar la celălalt în soluție de ZnSO_4 care se adaugă în paharul din stânga; circuitul se închide printr-un curent ionic;
- b) cu un flux de anioni suflat care străbate diafragma din material ceramic cu pori, care permit numai transferul ionilor suflat, nu și al cationilor;
- c) printr-un conductor neionizat de cupru cu capetele în cele două soluții; fenomenele sunt, în acest caz, mai complicate.

Sa calculăm câteva mărimi, admitând ca pila funcționează o oră și debitează un curent de $2 \times 10^{-3} \text{ A}$ la o tensiune, $E = 0,9\text{V}$:

- rezistența totală, $R_t = E/I = 4,5 \times 10^2 \Omega$
- puterea sursei, $P = E \cdot I = 1,8 \times 10^{-3} \text{ W}$;
- lucrul mecanic furnizat, $L = p \times t = 6,48 \text{ J}$;
- cantitatea de electricitate transportată, $Q = I \cdot t = 7,2 \text{ C}$;
- scaderea de masa a anodului de Zn: $\text{Zn} \rightarrow \text{Zn}^{2+} + 2 \text{ e}^-$

$$65\text{g Zn} \dots\dots\dots Q = 2N_A \text{ e}^- = 2 \times 96500 \text{ C}$$

$$m_{\text{Zn}} \dots\dots\dots 7,2 \text{ C} ; m_{\text{Zn}} = 2,42 \times 10^{-3} \text{ g}$$

În același mod sau cu ajutorul ecuației reacției chimice se pot calcula masele celorlalte substanțe implicate.

- numărul purtătorilor de sarcină ai sarcinii de $7,2\text{C}$;
- pe circuitul exterior : $Q/e^- \cdot N_A = 7,2/96500 = 7,46 \times 10^{-5}$ moli de electroni;
- pe circuitul interior, o cantitate de două mai mica de ioni suflat; o aceeași cantitate de ZnSO_4 mărește concentrația soluției de CuSO_4 de la catod.

Dacă lucrăm cu numărul lui Faraday , $F = N_A \times e^- = 96500 \text{ C/val}$, se observa ca, în cazul general în care circuitul este parcurs de o sarcina $Q(\text{C})$, din fiecare reactant implicat în transferul de electroni se consuma Q/F vali, rezultând același număr de vali de produs.

Pilele galvanice sunt dispozitive care transformă energia chimică în energie electrică. Exemple de pile galvanice:

- Pila Leclanché
- Acumulatorul
- Pile de combustie

Funcționarea unui element galvanic se datorează tendinței diferite a metalelor de a forma ioni pozitivi.

Lucrarea de față are la bază un studiu didactic prin care s-a urmărit realizarea activităților practice pentru studiul unor concepte și fenomene chimice precum și aspecte teoretice privind conversiile de energie ale reacțiilor chimice.

TEST DE EVALUARE - ELEMENT GALVANIC

Competențe specifice:

- Să explice funcționarea unui element galvanic, precizând elementele componente și rolul lor.
- Să calculeze f.e.m. a unui element galvanic pe baza potențialelor de oxido-reducere.
- Să modeleze ecuațiile reacțiilor chimice care au loc la anodul și catodul unei celule galvanice și să reprezinte convențional o celulă galvanică.
- Să interpreteze fenomenele și să aplice relațiile dintre mărimile care intervin în rezolvarea unor situații-problemă.
- Să utilizeze cunoștințe de fizică în scopul explicării proceselor de conversie a energiei.

Alegeți răspunsul corect:

1. Care dintre perechile de semicelule poate fi utilizată pentru a determina potențialul de oxidare al zincului:

- a) Zn, Zn²⁺ (1M) și Ag, Ag⁺ (1M)
- b) Zn, Zn²⁺ (1M) și H₂, H⁺(1M)
- c) Zn, Zn²⁺ (1M) și Cu, Cu²⁺(1M)

1 punct

2. În orice celulă galvanică

- a) oxidarea are loc la anod iar reducerea la catod,
- b) f.e.m. are valoare negativă,
- c) electronii circulă de la o semicelulă la alta prin puntea de sare.

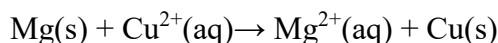
1 punct

3. Pe baza potențialelor standard, indicați care dintre reacțiile menționate sunt spontane:

- a) F⁻(aq) + Cl₂(g) →
- b) Ag⁰(s) + H⁺(aq) →
- c) Cr⁰(s) + Ni²⁺(aq) →

1 punct

4. Considerând o celulă galvanică în care are loc reacția:



potențialul maxim al celulei va fi:

- a) +2,03 V;
- b) -2,03 V;
- c) +2,17 V.

1 punct

Rezolvați și răspundeți la următoarele întrebări:

5. Considerăm o celulă galvanică formată din fir de argint, soluție de azotat de argint, fir de zinc, soluție de azotat de zinc.

- a) Indicați anodul și catodul acestei celule galvanice.
- b) Explicați reacțiile care au loc la electrozi.
- c) Explicați rolul punții de sare.
- d) Scrieți ecuația bilanț.
- e) Reprezentați elementul galvanic.
- f) Desenați celula galvanică.
- g) Determinați f.e.m. pe baza potențialelor de oxido-reducere.

2 puncte

6. Acumulatorul cu plumb conține o soluție de H₂SO₄ 38% (ρ=1,29 g/cm³). După funcționarea acestuia un timp, volumul soluției electrolitului scade și se adaugă apă, dar concentrația H₂SO₄ devine 35%(ρ=1,26 g/cm³).

- a) Scrie ecuațiile reacțiilor care au loc la electrozi.
- b) Calculează masa de electrolit de H₂SO₄ consumat, dacă volumul soluției de electrolit este de 2,5 l.
- c) Scrie ecuațiile care au loc la încărcarea acumulatorului.
- d) Ce cantitate de electricitate Q transferă bateria, dacă I=4 A și t=12h (în A x h și C)?

2 puncte

Se acordă *1 punct* din oficiu.

Timp de lucru: *50 min.*

TEST DE EVALUARE- ELECTROLIZA

Competențe specifice

- Să definească electroliza, anioni, cationi.
- Să modeleze ecuațiile proceselor care au loc la electrozi, atât la electroliza topiturilor cât și la electroliza soluțiilor.
- Să deducă legile electrolizei și să le aplice la rezolvarea problemelor de calcul.
- Să utilizeze cunoștințe de fizică în scopul explicării proceselor de conversie a energiei.

1. Indicați care dintre afirmațiile de mai jos sunt adevărate și care sunt false, completând cu literele A sau F spațiul liber din față enunțului:

- a) La electroliză, anodul este electrodul legat la borna negativă a sursei de curent electric continuu.
- b) La anod are loc procesul de oxidare.
- c) Anionii sunt ionii pozitivi care în timpul electrolizei migrează spre catod.
- d) La catod are loc procesul de reducere.
- e) Cationii sunt ionii pozitivi care în timpul electrolizei migrează spre catod.
- f) La electroliză, catodul este electrodul legat la borna pozitivă a sursei de curent continuu.

3 puncte

2. Completați spațiile libere din afirmațiile următoare cu cuvinte potrivite:

- a) La electroliza apei acidulate cu acid sulfuric, hidrogenul se degajă la.....
- b) La electroliza unei soluții apoase de clorură de potasiu, la anod se formează....., iar la catod.....
- c) La electroliza unei soluții apoase de clorură de sodiu, procedeul cu catod de mercur, la catod se descarcă ionii.....
- d) La electroliza unei soluții apoase de clorură de potasiu, în spațiul catodic se formează.....și

2 puncte

3. Se supun electrolizei 400 g soluție sulfat de cupru cu concentrația 16% până la depunerea completă a cuprului. Calculează concentrația procentuală a soluției de acid sulfuric la sfârșitul electrolizei.

2 puncte

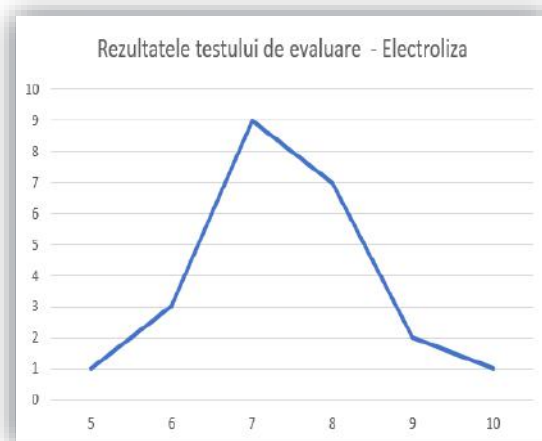
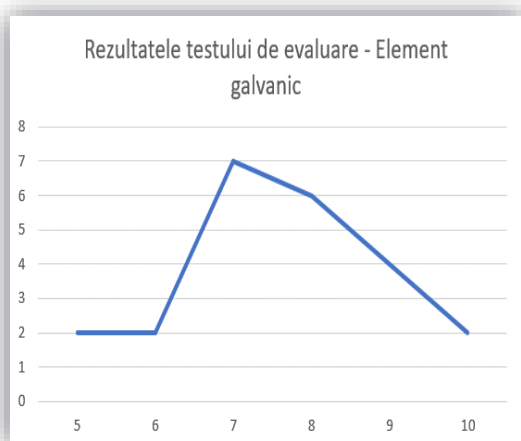
4. Se trece un curent de 10 A prin clorură de magneziu topită timp de 15 minute.

- a) Scrieți ecuațiile proceselor care au loc la electrozi.
- b) Ce cantitate de magneziu metalic se depune?
- c) Ce volum de clor gazos se degajă la anod (în c.n.)

2 puncte

Se acordă *1 punct* din oficiu.

Timp de lucru: *50 min.*



CONCLUZII

În experimentul didactic pe care l-am realizat, elevii au reușit să confere conceptelor de învățare o valoare instrumentală.

În laborator elevii au trăit emoțiile de descoperire a ceea ce i-a interesat, au ridicat probleme, au dezbătut idei noi.

Un sondaj de opinie aplicat elevilor la ambele clase a condus la concluzia că toți elevii sunt atrași de lecțiile care includ experimente de laborator.

Rezultatele obținute în urma studiului didactic efectuat îmi permit să apreciez că obiectivele propuse au fost atinse.

Elevii au reușit să opereze și să aplice corect cunoștințele însușite, fapt confirmat de rezultatele obținute la testele de evaluare aplicate.

BIBLIOGRAFIE

- L. Oniciu, *Chimie Fizică. Electrochimie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
 L. Oniciu, E. Constantinescu, *Electrochimie și Coroziune*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
 D. Oancea, C. Podină, A. M. Oancea, *Chimie. Principii și aplicații*, Editura All Educațional, București, 1998.

CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ

ANGELA CLAUDIA BUFANU-BONICI
C.J.R.A.E. - MEHEDINȚI

O.S.P., ca și domeniu formal-educational-profesional, a

cunoscut de-a lungul timpului o dinamică importantă: dacă inițial OSP se desfășura doar la nivel școlar și se rezuma la o simplă informare despre lumea profesiilor, în prezent O.S.P oferă o sferă de acțiune mult mai extinsă, obiectivele mai precise și bine definite, populația-țintă cu caracteristici clare pentru grupul țintă vizat, dar și mijloacele/ tehnicile de intervenție bine structurate. Școala și-a păstrat rolul de punct de pornire al O.S.P, prin acțiuni de informare, detectare a intereselor profesionale și aptitudinilor. Bazele carierei se pun în perioada formării tânărului în școală, iar consilierea școlarului joacă un rol important în prevenirea unui start eronat în viața profesională.

Evoluției tot mai rapide a tehnologiilor din ultimii ani i se adaugă și frecvențele transformări pe plan politic, economic și social, care au avut loc în România.

Toate aceste schimbări au un impact direct și puternic asupra vieții profesionale a individului. Astfel, scăderea interesului pentru anumite domenii de activitate și, de aici, dispariția a numeroase locuri de muncă, și apariția unor domenii noi de activitate, pentru care nu există forță de muncă pregătită corespunzător; creșterea exigențelor privind modul de exercitare a unei profesii presupune tot atâția factori perturbatori care acționează asupra pieței muncii, în general, și asupra carierei individului, în particular.

Orientarea profesională poate ajuta la depășirea momentelor dificile din cariera unei persoane, la anticiparea acestor momente dificile și luarea unor măsuri preventive, la alcătuirea și aplicarea unui plan profesional personal de tip S.W.O.T care să faciliteze ascensiunea profesională continuă.

Pentru elevi, luarea unei decizii în ceea ce privește cariera reprezintă o activitate destul de dificilă. de aceea opțiunea pentru un anumit tip de carieră, din mai multe posibile necesită:

- bună autocunoaștere;
- informații suficiente, actualizate despre realitățile și tendințele de pe piața forței de muncă.

Pentru ca tinerii să facă alegeri bune necesită accesul la informații clare și relevante care să le ofere răspunsuri la o serie de întrebări precum:

- Care sunt condițiile de instruire și de pregătire specific acestor profesii?
- Care sunt sectoarele unde nevoia forței de muncă este în creștere?
- Care sunt cerințele de ordin fizic sau psihic specifice anumitor tipuri de activități?
- Care sunt aptitudinile și interesele cerute de către anumite profesii sau locuri de muncă?
- Ce aptitudini și deprinderi speciale sunt solicitate?
- Care este programul și renumerația oferite pentru ocupația/profesie vizată?

O imagine de sine corectă are cel mai important rol în autoevaluarea potențialului, pentru a-și orienta constructiv deciziile în sensul desfășurării unei activități profesionale plină de satisfacții pentru fiecare individ în parte.

Pentru marea majoritate a elevilor de gimnaziu și de liceu nu sunt clar conturate propriile aptitudini, deprinderi și nici propriul potențial din punct de vedere profesional.

Datorită acestei realități constatate am încercat, prin cercetarea practică realizată, să determin cunoașterea intereselor adolescenților și a aptitudinilor pe care se pot sprijini acestea în acțiunea de orientare școlară și profesională.

În cercetarea O.S.P (orientare școlară și profesională), concepția psihopedagogică a impus două aspecte metodologice:

- pe de o parte, trasarea cadrului socio - profesional în/și pentru care se pregătesc adolescenții/tinerii;
- pe de altă, parte se impune cercetarea individului care va fi educat/format/pregătit pentru a face față situației respective.

Pentru soluționarea acestor aspecte se pot utiliza metode preluate din literatura de specialitate, iar altele au fost adaptate la specificul acestui demers care are ca scop creșterea și diversificarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor, ca urmare a aplicării unui program de informare și determinare a intereselor și aptitudinilor profesionale.

Plecând de la ipoteza:

Facilitând accesul la sistemul de informare, elevilor se vor produce modificări semnificative în structura opțiunilor școlare și profesionale, respectiv a domeniilor de interes profesional.

În acest sens se pot avea în vedere următoarele obiective:

1. – determinarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor;
 - evidențierea domeniilor de interes profesional în actul orientării școlare și profesionale la elevi;
 - stabilirea tipului de motiv care stă la baza opțiunilor școlare și profesionale în concordanță cu aptitudinile elevilor;
 - identificarea factorilor determinanți în informarea și orientarea școlară și profesională a elevilor.
2. – elaborarea unui program de intervenție în scopul facilitării procesului de informare a elevilor, care include un set de monografii profesionale recent constituite și mai puțin cunoscute, dar cu o frecvență relativ ridicată a ofertei pe piața muncii.

Pentru a stabili domeniile de interese profesionale se pot utiliza instrumente precum: SDS (Holand, Clifton) adaptat pentru componenta legată de planificarea strategică a carierei, teoriei paradoxurilor – Gelatt, John Krumboltz, Handy, teorie care pleacă de la ideea că viitorul este complex și impredictibil și acest aspect poate genera o slabă putere de decizie la nivelul individului, „Testul de interese profesionale” TIP 70, după Berufs Interessen Test (BIT) a lui Martin Irle, adaptat de S. Chelcea.

Testul este de tip idiografic și se utilizează în situațiile în care nu interesează compararea scorului unei persoane, la un chestionar, cu un criteriu sau cu rezultatele unui grup de persoane, ci evoluția în timp a scorului său. În asemenea cazuri, persoana completează o aceeași formă a chestionarului în mai multe ocazii și se urmăresc modificările apărute. Abordarea idiografică nu permite compararea între subiecți, dar este utilă pentru cercetarea proceselor dinamice care au loc la nivelul individului.

Testul cuprinde nouă direcții de interese referitoare la profesiunile: tehnice, artisanale, tehnico-științifice, medico-sanitare, agrosilvice, comerciale, administrative, literar-spirituale și social-educative. Pentru fiecare direcție de interese sunt cuprinse câte 18 activități profesionale specifice. Dispoziția lor este în așa fel concepută încât fiecare activitate dintr-o direcție de interese este înconjurată de opt activități specifice celorlalte opt direcții de interese. Pentru întregul test sunt posibile 162 de acte de alegere, punctajul fiind de 162 de puncte.

Pentru a stabili opțiunile școlare și profesionale în raport cu aptitudinile și motivația subiecților, se pot utiliza:

- chestionarul elaborat în cadrul Centrului de Științe Sociale al Universității Babeș Bolyai din Cluj Napoca. Chestionarul cuprinde 7 itemi dintre care trei vizează răspunsuri de tip deschis și patru vizează răspunsuri închise. În cadrul chestionarului se face referire la opțiunile școlare și profesionale, aptitudinile și motivațiile necesare formării profesionale, tipul formelor de învățământ corespunzătoare opțiunilor precum și factorii de influență în alegerea profesiei;
- planul personal de proiectare strategică a propriei cariere, ca instrument de lucru în completarea chestionarului de 7 itemi adresat elevilor.

Condițiile social-economice și culturale în care se dezvoltă tinerii din țara noastră în momentul actual de tranziție impun unele înnoiri în viziunea celor preocupați de orientarea școlară și profesională.

Se recomandă abordarea discuțiilor evaluative, cu exemplificări pe marginea ambelor tipuri de motive, precum și prezentarea rolului și importanța înțelegerii și însușirii corecte și clare a motivelor intrinseci raportate la orientarea spre o anumită profesie, de pe pozițiile concordantei cerințelor de conținut ale profesiei și capacității fiecărui elev în parte.

Activitatea de orientare școlară și profesională a apărut din necesități practice pentru elevii de gimnaziu și liceu, acest tip de servicii îndeplinesc un rol cheie și contribuie la creșterea eficienței a repartiției și utilizării resurselor umane, precum și accesului la posibilitățile educaționale și profesionale existente.

Consilierea școlară a carierei a cunoscut o extindere și o aplicabilitate foarte largă în ultimii ani. Ea a evoluat inclusiv la nivel teoretic, de la teoriile specifice altor domenii (cum ar fi psihologia sau sociologia) la propriile teorii. Evenimentele neplanificate sunt considerate ca fiind normale și parte integrantă a carierei unui individ. Nu totul poate fi planificat din punct de vedere al evoluției în carieră, iar multitudinea de evenimente neplanificate care apar în viața unui individ sunt surse și oportunități de dezvoltare care pot fi integrate în dezvoltarea propriei cariere. Individul are inclusiv oportunitatea de a crea / genera evenimente neplanificate, pe care ulterior să le transforme în posibilități privind cariera. Principiul de viață propus de această teorie este acela de a face schimbări când viața merge bine. În luarea deciziilor privind cariera,

flexibilitatea și incertitudinea pozitivă sunt conceptele de bază, iar încrederea și optimismul sunt stările care pot genera dezvoltarea personală și în carieră.

Orientarea școlară și profesională, după N Sillamy, reprezintă dirijarea unui adolescent sau adult spre meseria sau profesia care se potrivește cel mai bine cu abilitățile, aptitudinile și personalitatea sa. Dar, în același timp trebuie să se țină cont și de posibilitățile de angajare oferite de piața muncii precum și situația familială; (Sillamy, 1996).

Orientarea școlară și profesională oferă pentru tineri, un ajutor să se cunoască mai bine și mult mi eficient, să se recunoască realist în diversele situații ce vizează, să-și dea seama de „plusurile” sale (prin alte aprecieri decât cele reprezentate de notele și mediile din catalog), dar și de „minusurile” ce le deține, pentru a-și putea mobiliza și doza „rezervele” în funcție de necesitățile și conjuncturile apărute pe traseul dezvoltării sale, din punct de vedere educațional și profesional. O.S.P propune mijloace diversificate prin care tânărul poate să-și dezvolte și completeze lacunele în educație și apoi să le transforme în puncte tari pentru dezvoltarea unei cariere de succes.

Orientarea școlară și profesională este o activitate complexă și morală de natură economică, tehnică, sociologică, psihologică.

D. Hameline definește orientarea școlară ca fiind o componentă logică a raționalizării moderne a procesului de învățământ, iar L. Vlasceanu (1998) prezintă orientarea școlară și profesională ca pe o activitate individuală și socială de planificare a stadiilor fundamentare a deciziilor care conduc o persoană la frecventarea unui tip de instituție școlară și la angajarea în practicarea unei profesii. OSP oferă activități de dezvoltare vocațională, dar nu în mod separat de mediul social, relațional, de muncă și învățare care contribuie la dezvoltarea personală.

Un rol important îl constituie informațiile despre dinamica pieței muncii, despre lumea profesiilor și mai ales despre continuitatea dezvoltării vocaționale în condițiile de schimbare continuă a profesiilor și a conținutului muncii, care solicită noi decizii în diverse perioade din viața fiecărei persoane în parte.

Planificarea dezvoltării vocaționale este un proces individual, modelat de mediul școlar, social și de muncă, și include perioada de anticipare și perioada de implementare. Eficiența orientării școlare și profesionale este maximă în perioadele de tranziție, care corespund acelor stadii de viață când trebuie făcute planurile personale pentru viitorul profesional analizând opțiunile cele mai bune pentru o carieră de succes.

P. Pufan (1999) spunea despre orientarea profesională că este acțiunea de îndrumare a persoanei către o profesie sau o categorie de profesii, în conformitate cu aptitudinile și particularitățile fiecărei persoane în parte, dar și în funcție de solicitările societății în care trăim.

Concret, orientarea școlară și profesională este o activitate practică desfășurată de către factorii responsabili precum părinții, profesorii, profesorii diriginți, profesorul consilier (psiholog) și factorii adiacenți precum prietenii, rudele, colegii, prin care se urmărește informarea și orientarea unei persoane către școala sau locul de muncă în care să-și poată valorifica adevăratul potențial în domeniul ales. Orientarea școlară și profesională oferă servicii de formare și dezvoltare a intereselor profesionale (Drăgan, 1999).

Entitățile de bază implicate în orientarea școlară și profesională sunt: individul, profesia (ca factor de interes), piața muncii și sistemul de formare profesională. Prin cunoașterea reală a capacităților umane și a tendințelor care se manifestă în lumea profesiilor, orientarea școlară și profesională contribuie la:

- 1) plasarea individului în situații profesionale care-i permit să-și valorifice potențialul în procesul muncii iar acest fapt să fie soldat cu satisfacții profesionale deosebite;
- 2) repartizarea națională a forței de muncă și dirijarea ei către activități cerute de societate.

Ca o concluzie finală:

Orientarea școlară contribuie la stabilirea unui echilibru permanent între posibilitățile elevului (interese, aptitudini) și caracteristicile școlii.

Orientarea profesională presupune îndrumarea oferită elevilor pe parcursul traseului educațional în școală precum și la finalizarea nivelului liceal, asupra domeniilor/profesiilor considerate cele mai potrivite pregătirii și caracteristicilor de personalitate ale fiecărui elev în parte, cu privire la încadrarea lui în viața socială.

BIBLIOGRAFIE:

- Anastasi, A., *Individual differences (selected readings)*, John Wiley & Sons, New York, 1965.
- Anastasi, A., *Psychological testing* (4-th edition), Macmillan & Publishing, 1976.
- Anuța, L., *Psihologie școlară*, Editura Excelsior, Timișoara, 1999.
- Anuța, P., *Metode de cercetare psihologică a personalității*, Editura Eurostampa, Timișoara, 1999.
- Dobson, J., *Pregătirea pentru adolescență*, Noua speranță, Timișoara, 1994.
- Drăgan, I., *Rolul interesului cognitiv în O.S.P. a preadolescenților*, în Revista de „Pedagogie” nr. 7, 1971.
- Drăgan, I., *Corelarea intereselor școlare cu interesele profesionale*, în Revista de „Pedagogie” nr.10, 1984.
- Drevillon, J., *Orientarea școlară și profesională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Dumitru, I., Al., *Consiliere psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Holban, *Test de interese*, Institutul de Științe Pedagogice, Iași, 1974.
- Salade, D., Drăgan, L., *Orientare școlară și profesională*, Editura Paco, București, 1997.
- Zlate, M., *Eul și personalitatea*, Editura Trei, București, 1997.

ROLUL CENTRULUI DE DOCUMENTARE ȘI INFORMARE DE LA LICEUL TEHNOLOGIC „ANGHEL SALIGNY” ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR ON-LINE SAU ÎN FORMAT FIZIC

CRINA-VIOLETA CÂCĂU-LEȘ
LICEUL TEHNOLOGIC „ANGHEL SALIGNY”,
TURȚ, JUDEȚUL SATU MARE

De ce această temă?

Am ales această temă din următoarele considerații:

1. În unitatea noastră de învățământ s-a organizat și funcționează structura infodocumentară: centru de documentare și informare.
2. Sunt profesorul documentarist al acestui CDI.
3. Conform ORDINULUI Nr. 5556 din 7 octombrie 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a bibliotecilor școlare și a centrelor de documentare și informare EMITENT: MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI PUBLICAT ÎN: MONITORUL OFICIAL NR. 757 din 27 octombrie 2011 „ART. 10 (3) CDI sunt coordonate metodologic, la nivel județean, de către casele corpului didactic, iar la nivel central de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, prin Direcția generală management, resurse umane și rețea școlară”, am decis să prezint câteva din activitățile desfășurate în acest an școlar în revistele metodic-științifice ale caselor corpului didactic din țară și mai ales de la județul Mehedinți, care editează revista „Școala Mehedințului”, care are peste 100 de ani de la apariția primului număr și în care „au semnat numele sonor: Perpessicius, Zoe Dumitrescu-Bușulega, Eugen Simion.

Având în vedere situația epidemiologică existentă în țară, determinată de creșterea numărului de infectări cu SARS-Co-V-19, activitățile educative se desfășoară fie on-line fie în format fizic, la nivelul unei clase, am pregătit materiale informative în format electronic pe care le-am postat pe platforma Teams utilizată de liceul nostru.

Activitățile în CDI au fost realizate de către profesorul documentarist în parteneriat cu cadrele didactice din unitatea de învățământ, respectiv individual, așa cum este prevăzut Secțiunea 5 ART. 33 a aceluiași regulament, deoarece cele cu partenerii externi nu s-au putut organiza datorită situației actuale.

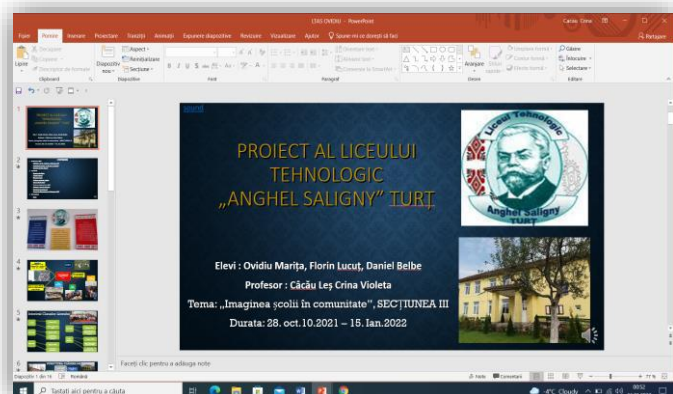
La Secțiunea a 5-a, Activitatea CDI, ART. 32 sunt menționate categoriile de activități care se pot iniția, organiza și desfășura în CDI.

a) PEDAGOGICE:

- *prezentarea CDI și a organizării sale specifice, pliantul de prezentare CDI;*

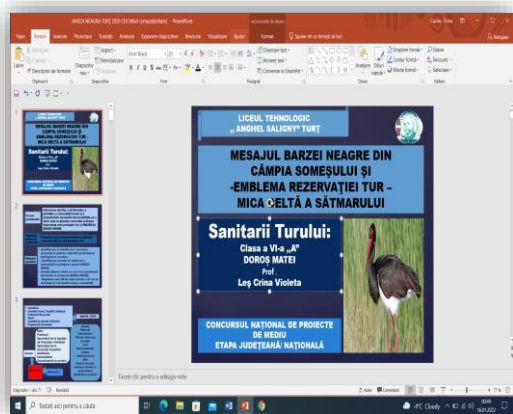


- *inițierea elevilor în cercetarea documentară, activități școlare;*



- *formarea competențelor din domeniul infodocumentar prin activități cuprinse într-un curriculum la decizia școlii în domeniul infodocumentar, deși nu avem un astfel de curriculum, cu copii și tineri capabili de performanță, am desfășurat astfel de activități;*

- *proiecte disciplinare și pluri-/inter-/transdisciplinare;*



- *orientare și consiliere educațională și vocațională;*
- *activități privind integrarea noilor tehnologii ale informării și comunicării în activitatea didactică.*

Fiind titular, ca profesor de educație tehnologică, înainte de a fi profesor documentarist, și pentru că mie nu-mi plac orele de la TELEȘCOALĂ, mi se par plictisitoare, dar unui elev care are într-o zi între 4 până la 7 ore, mi-am propus să pregătesc prezentări Power Point atractive cu multe imagini referitoare la noțiunile studiate și astfel am realizat prezentări pentru toate lecțiile.

Scopul: Desfășurarea atractivă a orelor de educație tehnologică

Programul sau serviciul bibliotecii care sprijină acest scop:

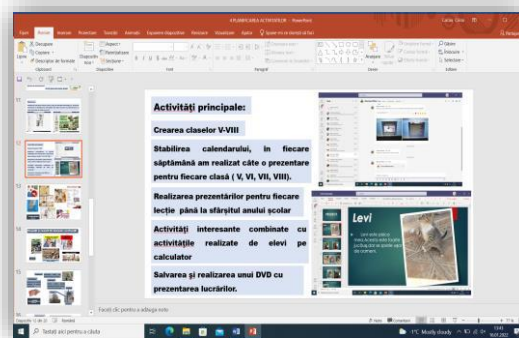
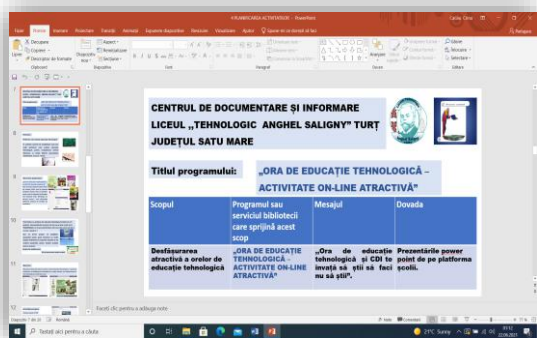
„ORA DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ –ACTIVITATE ON-LINE ATRACTIVĂ”
Mesajul: „Ora de educație tehnologică și CDI te învață să știi să faci, nu numai să știi”.

Platforma utilizată de liceul nostru încă de anul trecut școlar este: Microsoft Teams.

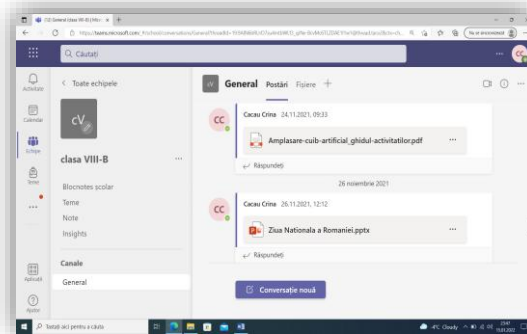
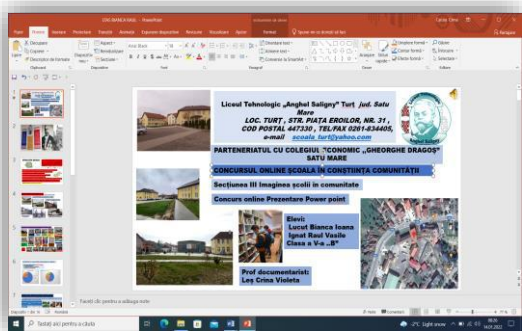
Durata de desfășurare: pe tot parcursul anului școlar.

Rezultate:

Acest program a avut ca beneficiari elevii din clasele V-VIII, care au început să realizeze prezentări Power Point și să le placă orele de educație tehnologică „deoarece, deși prezentările sunt lungi, au foarte multe poze cu ajutorul cărora înțelegem mai ușor noțiunile studiate, iar orele trec foarte repede și sunt relaxante”.



- parteneriate educative și activități extrașcolare;



- utilizarea Platformei școlare de e-learning și a Bibliotecii școlare virtuale-liceul nostru folosește *Platforma Teams*.

b) CULTURALE:

- *animații de lectură.*

Titlul programului: „LECTURA ON-LINE o nouă atracție”

În prezent fiind titular, ca profesor documentarist mi-am propus pentru început să citesc eu, iar pe viitor să invit la aceste activități persoane din diferite domenii de activitate, reprezentanții unor edituri, dar și scriitori sătmăreni așa cum au mai participat în anii dinaintea perioadei de pandemie.



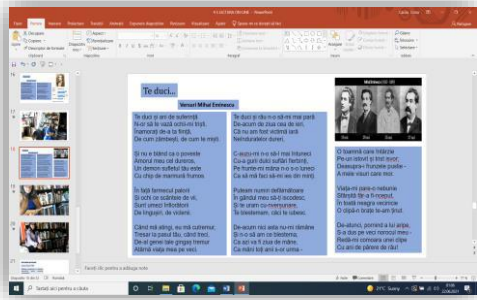
- *„Un dialog cu editura Rossa ”;*

Mi-am propus să pregătesc prezentări Power Point atractive cu multe imagini referitoare la operele citite și am realizat și câteva filmări până în prezent.

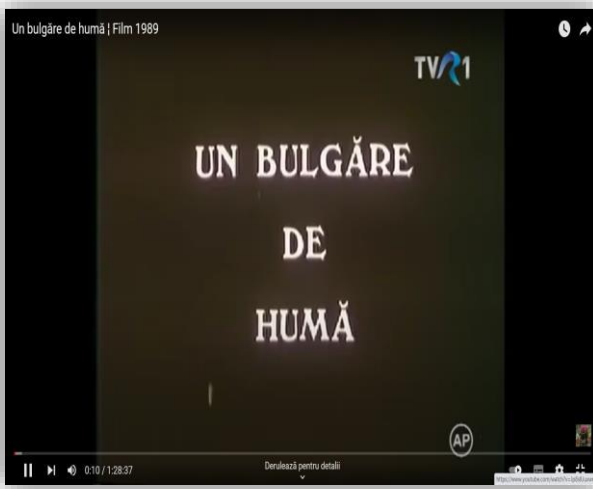
Durata de desfășurare: Pe tot parcursul acestui an școlar și a anului școlar viitor.

Obiective: Stimularea interesului elevilor pentru lectură și sprijinirea profesorilor în desfășurarea activităților desfășurate în CDI, familiarizarea cu noile tehnologii pe platforma școlii.

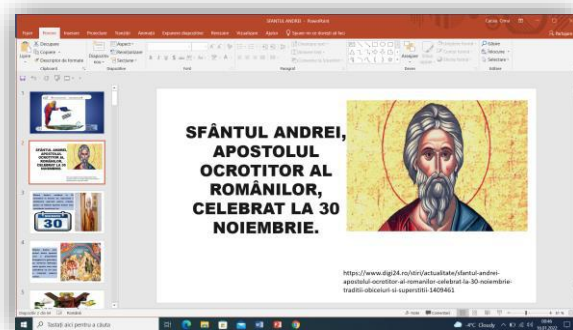
- *Cățelușul șchiop Versuri Elena Farago;*
- *La oglindă de George Coșbuc;*
- *De ce nu-mi vîi? Versuri Mihai Eminescu;*



- **RESURSE VIDEO;**
- **activități audiovideo și mass-media;**



- **expoziții: Expoziția cu și despre EMINESCU și Expoziția de machete;**
- **vizite și întâlniri tematice;**



- **dezbatere;**
- **activități prilejuite de diverse evenimente, organizând concursul privind abandonul școlar și scriind proiectul concursului pentru CAER;**



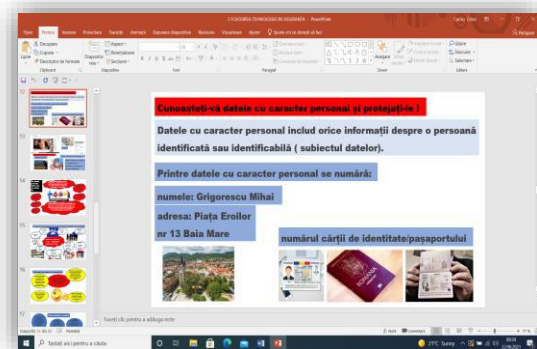
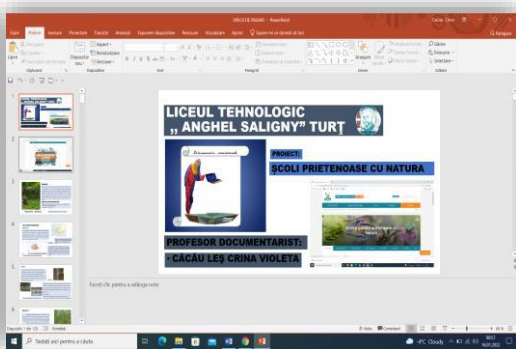
- ateliere de creație;
- de valorizare a patrimoniului și a potențialului cultural, „DE VORBĂ CU STRĂBUNICA MEA DESPRE CUNUNA MIREȘII”;



- schimburi culturale etc.

c) COMUNICARE:

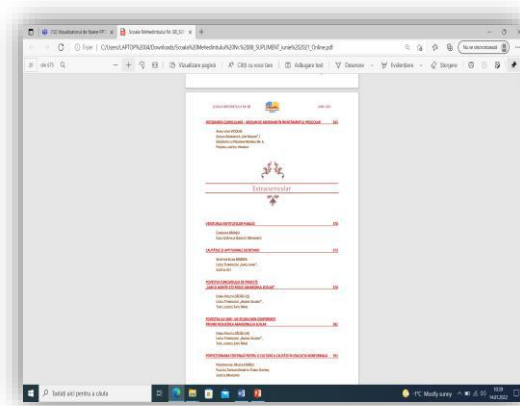
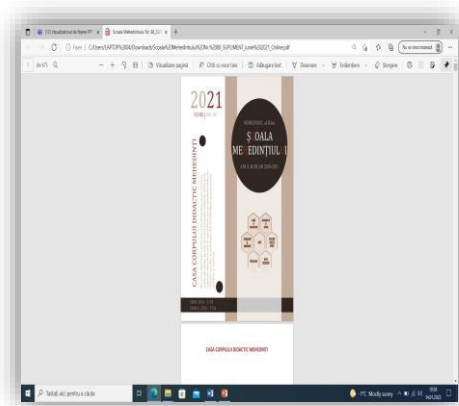
- colectarea, prelucrarea și difuzarea de informații necesare utilizatorilor interni sau externi;



- participarea la promovarea imaginii unității de învățământ în comunitatea educațională și locală;



- participarea la promovarea și diseminarea experiențelor de bune practici ale instituției.



Prin exemplificarea non-conformistă și în același timp de actualitate a activităților organizate CDI, sper că v-am convins că **CENTRULUI DE DOCUMENTARE ȘI INFORMARE ARE UN ROL IMPORTANT ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR ONLINE SAU ÎN FORMAT FIZIC.**

Rolul CDI în desfășurarea activităților depinde de:

- pregătirea și implicarea profesorului documentarist;
- dotarea din CDI;
- susținerea activităților de către conducerea unității de învățământ și implicarea cadrelor didactice.

MIHAI EMINESCU, POET NAȚIONAL - MORFOLOGIA UNUI CLIȘEU

MIHAELA-ADELINA CHISĂR-VIZIRU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ PUNGHINA, JUDEȚUL MEHEDINȚI

Motto:

„Privesc chipurile lui Eminescu, înșiruite dinainte-mi: acela astral și

pletos de tinerețe, cel ușor subțiat de gânduri și de o înfrigurare sentimentală, de la 30 de ani, fața îngroșată de pinguetudine, cu ochi împânziți de o ceață alburie, în ciuda unui zâmbet copilăros, somnolent, din epoca întâiei căderi, masca nietzscheeană, în sfârșit, din ultimii ani, pustiită, surpată ca un crater stins, cu ochii înfundați și stătuți. Privindu-le, omul cel adevărat pare că răsuflă aieva.”¹

1. REPERE ÎN *EMINESCOLOGIE*

Rând pe rând, criticii s-au simțit *datori* să vorbească despre Mihai Eminescu, să clarifice probleme legate de biografia sa, să-i comenteze poeziile, să stabilească etape ale creației, să ne releve, fiecare dintre ei, „un nou Eminescu”. *Admiratori* și *detractori* deopotrivă au scris despre Mihai Eminescu, și-au exprimat părerile, au dezvoltat *tot soiul de teorii* și pentru că toate acestea *trebuiau să poarte un nume* vorbim în literatura română de *eminescologie*.

Reitererăm în acest sens afirmația lui Tudor Vianu pentru care „Eminescu este marele subiect al literaturii românești”², un subiect abordat din perspective diferite astfel încât putem vorbi de o „tipologie a eminescologiei în ultima jumătate de veac”³ precum „construcțiile exegetice în-formate de: fenomenologia poeticului (Edgar Papu, Eugen Todoran); modele cosmologice și de poeticitate (Ioana Em. Petrescu); perspectiva comparatistă (Zoe Dumitrescu-Bușulenga, Iosif Cheie-Pantea); ontogeneza centripetă (Rosa del Conte, Alain Guillermou); structuralism (George Munteanu); expresivitatea limbajului (G. I. Tohăneanu, Dumitru Irimia, Ladislau Găldi); diverse «grile» de lectură: filosofică (Svetlana Paleologu-Mata, Mihai Cimpoi), «elementologică» (Elena Tacciu)”⁴ și „o ecuație transdisciplinară”⁵.

¹ G. Călinescu, *Viața lui Mihai Eminescu*, Ed. Cartex 2000, București, 2005, p. 270.

² Tudor Vianu, *Poesia lui Mihai Eminescu*, Ed. Cartea Românească, București, s.a., p. 6.

³ Pompiliu Crăciunescu, *Eminescu — Paradisul Infernal și Transcosmologia*, Ed. Junimea, Iași, 2000, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*, p. 10.

Cu alte cuvinte, după cum sublinia Eugen Todoran, „istoria și critica literară a ridicat o întregă schelărie pentru escaladarea muntelui [operei lui Mihai Eminescu — n.n.], și greu s-ar mai găsi în ea un urcuș cu totul nou”⁶, ceea ce nu înseamnă însă că toate posibilitățile de interpretare ale operei eminesciene au fost epuizate.

Nu puține sunt, așadar, studiile care se înscriu în această direcție a *eminescologiei*, căci „din multe unghiuri a fost și este privit poetul, fiecare cititor sau iubitor de poezie gășind în opera lui ceea ce caută”⁷. *Dar mai căutăm noi astăzi în opera poetului?* Puțini sunt cei care o fac, restul mulțumindu-se să repete *aprecieri* precum „poetul național”, „omul deplin al culturii românești”, „Luceafărul poeziei”, sintagme care azi par a fi golite de sens; zadarnice sunt discursurile despre Mihai Eminescu, întotdeauna la superlativ, dacă nu mai cercetăm *opera sa, singurul loc în care mai putem afla consistența unei imagini autentice a celui care a generat numeroase controverse în literatura română*.

2. CONSTRUIREA CLIȘEULUI

Adeseori cititorii au fost tentați să dea crezare legendelor ce s-au creat în jurul său, uitând că un poet rămâne important prin operă, sau să analizeze lirica erotică eminesciană insistând pe legătura amoroasă cu Veronica Micle, după cum poetul intuia în *Scrisoarea I*: „Toate micile mizerii unui suflet chinuit/ Mult mai mult îi vor atrage decât tot ce ai gândit”⁸. Vorbind despre micile mizerii ale unui „suflet chinuit” în detrimentul operei și ignorând anumite probleme cu adevărat importante, banalizând creația și personalitatea poetului prin discursuri care se întrec în superlative „**suntem obligați să constatăm că, de mai bine de un secol, deja, în discursurile noastre (fie ele literare, mediatic, politice, rituale etc.), figura lui Eminescu se construiește din clișee, unele mai rezistente decât altele**”⁹ [s.n.].

Poet român, imaginea lui Mihai Eminescu a primit, în timp, dimensiunea unui adevărat edificiu cultural în care s-au amestecat exegeze pertinente și clișee ori uzanțe departe de autenticitatea funciară a operei. Apreciem că volumul „*Mihai Eminescu, Poet Național Român*” — *Istoria și anatomia unui mit cultural*, coordonat de Ioana Bot, rămâne un reper în discursurile care își propun să radiografieze resorturile *mitului cultural Eminescu*, „[...] plecând de la premise că - în calitate de mit cultural - «poetul național Eminescu» a fost transformat, de-a lungul unui secol de posteritate, într-un fenomen ce depășește cu mult marginile literarului. De aceea, studierea lui adecvată trebuie să depășească, la rândul său, perspectiva istoriei literare, pentru a-și asocia metode și demersuri provenind din istoria mentalităților, din antropologie și din istoria ideilor, din critica de text și din stilistica clișeului, în sfârșit — din teritoriul «studiilor culturale»”¹⁰.

Privit în limitele abordării noastre, *clișeul* reprezintă o expresie stereotipă, banalizată de repetarea excesivă, altfel spus — o structură cu accente vetuste, al cărei sens este subsidiar. În jurul numelui poetului s-au așezat atari structuri ale căror rezonanțe nu rămân doar în sfera criticii și a istoriei literare, generând o paradigmă complexă în care comprehensiunea unei opere antrenează, în cele din urmă, identitatea unei culturi.

⁶ Eugen Todoran, *Eminescu*, Tipografia Universității Timișoara, [Timișoara], 1970, p. 40.

⁷ *Ibidem*, p. 5.

⁸ Mihai Eminescu, *Opera Poetică*, Coordonare și Cuvânt Înainte de Al. Condeescu, Ed. Semne, [București], [2006], p. 613.

⁹ Ioana Bot (coord.), „*Mihai Eminescu, Poet Național Român*” — *Istoria și anatomia unui mit cultural* — , Ed. Dacia, Cluj-Napoca, [2001], p. 11.

¹⁰ *Ibidem*, p. 5.

Mai mult, Ioana Bot subliniază, în studiul anterior menționat, că discursurile încărcate de clișee „[...] trădează persistența unei probleme de raportare a noastră, a culturii românești în genere, la modelul său dominant; nu trăim o depășire a modelului, ci o incapacitate (încă) de ne a detașa de el, o asumare pasională a lui, în negațiile ca și în afirmațiile sale. Clișeele discursurilor despre «poetul național român», semnalând faptul că «nu putem vorbi/ scrie despre Eminescu altfel decât...», vorbesc în schimb foarte mult și cu destulă limpezime despre noi înșine, cititori și comentatori ai acestui poet român de la finele secolului al XIX-lea”¹¹.

Excedând granițele textelor propriu-zise, ale interpretărilor literare, imaginea lui Mihai Eminescu primește atributele unei expresii identitare, iar formularea POET NAȚIONAL este elocventă pentru ceea ce înseamnă reprezentarea sa. O astfel de sintagmă, reiterată în numeroase discursuri publice, în cadrul diverselor ceremonii sau chiar în studii literare, fiind aparent doar *o formulare*, tinde, de fapt, să gliseze în mit.

Folosită inițial de G. Călinescu în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, pentru a denumi un capitolul referitor la Mihai Eminescu (*Mihai Eminescu 1850-1889 Poetul național*¹²), expresia a fost preluată în discursuri în care cel de-al doilea termen, NAȚIONAL, îl devansează pe primul în linia importanței, comprehensiunea operei fiind subsidiară prin raportare la capacitatea de a oferi *un tipar identitar*.

Cu alte cuvinte, sintagma traduce mai mult decât o operă nodală a literaturii române, sugerând un profil cultural, un model, un prototip. Miza unui astfel de concept este una socială, iar aria de acoperire se extinde, generând semnificații în care literatura nu mai primează. Din acest punct de vedere, analizele literare sunt dublate de studii proprii altor domenii, dovedind multiplele reverberații ale literaturii.

De altfel, primele rânduri ale volumului semnat de G. Călinescu, *Viața lui Mihai Eminescu*, fac trimitere la tendința de a așeza în jurul poetului o aură de mister: „Conștiința românească a voit să dea celui mai mare poet al ei o obârșie fabuloasă. Dar pentru că misticismul genealogic este astăzi mai prudent, nimeni nu se gândește ca, asemenea lui Virgiliu, care descindea pe August din miticul Aeneas, să tragă pe Eminescu din sângele balaurului din poveste, dintr-un zmeu sau măcar din Buddha. De asemenea, lipsind orice vești scrise din recea noapte scitică, rămâne hotărât că poetul nu poate coborî din craiul Brig-Belu sau nebunul Boerebist, precum nici din Zalmoxe, nici din Baba Dochia. Sângele său subțire cere însă o origine aleasă, străveche și îndepărtată, fiind îndoială că un căminar moldovean și o fată de stolnic ar fi putut da ființă întristatului contemplator al Luceafărului”¹³.

De la detaliile biografice liminare, parcurgând etapele firești ale vieții și ale creației, până la boală și moarte, discursul despre Mihai Eminescu s-a cristalizat, în ceea ce criticul numește *conștiința românească*, treptat în vecinătatea controverselor. Chiar dacă biografiile au oferit lămuriri despre detaliile nașterii ori ale morții poetului, mereu a rămas loc și de interpretări, planând, asupra oricăror evenimente din viața poetului, misterul.

Fotografiile cu Mihai Eminescu (în care prevalează imaginea *tânărului geniu*, o figură impecabilă, cu o privire senină), exegezele literare consacrate, discursurile publice de la toate evenimentele dedicate poetului, prezența operelor sale în manualele școlare ori a imaginii sale pe cea mai valoroasă bancnotă emisă de Banca Națională, Ziua Culturii Naționale stabilită în data de 15 ianuarie, data nașterii poetului, constituie elemente care au determinat, în timp, o reprezentare identitară.

¹¹ *Ibidem*, p. 12-13.

¹² G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ed. Semne, București, 2003, p. 25.

¹³ *Idem*, *Viața lui Mihai Eminescu*, ed. cit., p. 5.

De menționat este că în paralel cu discursurile clișeiza(n)te, opera poetului s-a bucurat și de exegeze pertinente, de analize complexe, din multiple perspective, după cum și referințele bibliografice ale abordării noastre o dovedesc. De asemenea, nu puține au fost vocile contestatate și discursurile vehemente, rămânând deschis drumul către o cercetare care să determine resorturile ambelor.

3. CONCLUZII

Recunoscând locul operei eminesciene în literatura română, abordarea noastră și-a propus, într-o viziune critică, susținută de un material bibliografic considerabil, să analizeze - *grosso modo* - o formulă clișeiza(n)tă, semnalând că există problematici literare care angrenează nu doar perspective proprii criticii și istoriei literare.

Astfel, pentru a putea determina *morfologia unui clișeu*, cu dimensiuni variabile, mijloacele analizelor sunt circumscrise mai multor domenii precum antropologia, sociologia, psihologia ori istoria, rămânând convingerea că imaginea poetului Mihai Eminescu și a operei sale este una complexă, departe de a-și fi epuizat rezonanțele.

BIBLIOGRAFIE:

- Bot, Ioana (coord.), „*Mihai Eminescu, Poet Național Român*” - *Istoria și anatomia unui mit cultural*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Semne, București, 2003.
- Călinescu, G., *Viața lui Mihai Eminescu*, Editura Cartex 2000, București, 2005.
- Cheie-Pantea, Iosif, *Repere eminesciene*, Editura Excelsior, Timișoara, 1999.
- Crăciunescu, Pompiliu, *Eminescu - Paradisul Infernal și Transcosmologia*, Editura Junimea, Iași, 2000.
- Del Conte, Rosa, *Eminescu sau despre Absolut*, ed. îngrijită, trad. și prefață de Marian Papahagi, Cuvânt Înainte de Zoe Dumitrescu-Bușulenga, postfață de Mircea Eliade, Editura Dacia, Cluj, 1990.
- Eminescu, Mihai, *Opere I*, ediție critică îngrijită de Perpessicius, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, București, 1939.
- Eminescu, Mihai, *Opere VII*, ediție critică îngrijită de Perpessicius, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, București, 1939.
- Eminescu, Mihai, *Opera Poetică*, Coordonare și Cuvânt Înainte de Al. Condeescu, Editura Semne, București, 2006.
- Petrescu, Ioana Em., *Cursul Eminescu*, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Litere, Cluj-Napoca, 1991.
- Petrescu, Ioana Em., *Mihai Eminescu - Poet Tragic*, Editura Junimea, Iași, 1994.
- Rusu, Liviu, *De la Eminescu la Lucian Blaga*, Editura Cartea Românească, București, 1981.
- Todoran, Eugen, *Eminescu*, Tipografia Universității Timișoara, Timișoara, 1970.
- Vianu, Tudor, *Poesia lui Mihai Eminescu*, Editura Cartea Românească, București, s.a.

METODA REALISMULUI SOCIALIST ÎN POEZIILE LUI DUMITRU CORBEA

ADRIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE COLAN”,
SFÂNTU GHEORGHE, JUDEȚUL COVASNA

1. ntroducere

Începând cu anii 1948-1949, se conturează epoca dogmatismului, epoca realismului socialist, când poeți, prozatori sau dramaturgi, critici și esești, o mare parte dintre ei lipsiți de talent și valoare, complet uitați acum, au înțeles să răspundă într-un chip prea schematic, tezist, îngust propagandistic, la ceea ce se numea evenimentul zilei, fără să-și facă griji cu privire la perenitatea artei. Criticii vremii clamau superioritatea literaturii realist-socialiste, înlăturând adevăratele opere literare ale înaintașilor.

Urmărind ca finalitate educativă formarea omului nou, a comunistului, atașat cauzei socialismului, creațiile realist-socialiste aveau ca principii și dominante obligatorii spiritul de partid, caracterul revoluționar, umanismul socialist și caracterul popular, iar viziunea se baza pe filosofia materialistă. Începând cu anul 1948, literatura era autarhică, supusă unor șabloane tehnice, unor constrângeri ideologice, ceea ce a dat naștere la uniformizare și repetiție în privința tematicii, viziunii literare, tehnicii și tipologiei. Pe frontul literar s-a urmărit construirea unei formule viabile, bazată pe o estetică ofensiv-ideologică, precum și restrângerea tematică la actualitatea socialistă și la istoria progresistă.

În perioada anilor '50, poezia, alături de proză, este considerată ca fiind indispensabilă maselor. S-a considerat că ceea ce conferea calitatea unei poezii erau valorile lucide și capacitatea poetului de a trăi și de a reda măreția prezentului. Poetul a devenit unul dintre muncitorii intelectuali, iar poezia se caracteriza prin lipsă de personalitate, existența unei fraze goale, parazitare de lozinci. Pe această linie se înscriu Mișu Dragomir, A. Toma, Mihai Beniuc, Magda Isanos, Emil Isac, Ion Vitner, Ben Corlaci, Petru Vintilă, Maria Banuș și alții. Aceștia zugrăvesc în versurile lor omul nou, victoria socialismului, omul providențial (Stalin), lupta împotriva dușmanului de clasă. Se remarcă interpretarea justă a istoriei în lumina învățaturii staliniste și a metodei realismului socialist. Dintre poeții realist-socialiști, mă voi opri în această lucrare asupra lui Dumitru Corbea.

2. Privire de ansamblu asupra creației literare a lui Dumitru Corbea

Dumitru Corbea (pseudonim al lui Dumitru Cobzaru, 1910-2002) a fost poet, prozator și ziarist. Debutază cu volumul *Sânge de țaran* (1936). Înainte de 1948, așa cum afirma și Marian Vasile¹ în *Dicționarul general al literaturii române, C/D, se încadra bine în programul poporanist de demistificare a țaranului văzut romantic sau sămănătorist. De aceea și stilul versurilor din primele volume e intenționat „inestetic!, „urât”, cuvintele „sunt aspre, zgrunțuroase, arhitectura este bătoasă și sfidătoare”, (...).*

Odată cu a doua parte a deceniului al cincilea al secolului al XX-lea, începe să trateze temele subordonate comenzii partinice, prezentând eroii comuniști ca: Gheorghe Gheorghiu-Dej, Stalin, dar și armata sovietică și poporul sovietic. Aceste elemente specifice realismului socialist apar în plachete ca: *16 milioane* (1945), *Scrisori de pe front* (1945), *Torente* (1945), *Clocot. Plânsete de clopot. Răsărit de soare* (1945), *Balade* (1945), *Doftana* (1949), *Balada celor patru mineri* (1949). După 1950 îi mai apar următoarele volume de versuri: *Anii tineri* (1951), *Versuri alese* (1954), *Pentru inima ce arde* (1955), *Nu sunt cântăreț de stele* (1960), *Poezii* (1962).

În afară de versuri, Dumitru Corbea mai scrie și scenarii cu subiect istoric, volume de proză cu conținut memorialistic, note de călătorie, conferințe și articole ce respectau tematica oficială, povestiri, romane.

3. Universul liricii realist socialiste a lui Dumitru Corbea

Încercând să se mențină în grațiile criticilor realist-socialiști, Dumitru Corbea² a abordat în poeziile sale teme agreate de politica vremii. Astfel, supun atenției volumul de versuri *Pentru inima ce arde* (1955), în care se întâlnesc elemente ale ideologiei comuniste. În poeziile sale, scriitorul evidențiază rolul important pe care trebuie să-l aibă poezia în lupta pentru construirea vieții noi, a socialismului. Prin versurile lor, aceștia înalță o adevărată simfonie închinată țării: *Este loc, orchestra-i mare... / Vă poftesc, deci, la cântare. / Hai să-ncepem simfonia, / Să cântăm țara, câmpia, / Cum se cântă în dumbravă / Și-n poiana cu otavă. (Întrecerea măiastră, p. 7)* Ei sunt cei care călăuzesc oamenii muncii pe drumul înfăptuirii comunismului: *Hai la-ntrecerea măiastră / Să cântăm epoca noastră. / Oamenii pe noi ne-așteaptă (...). (Întrecerea măiastră, p. 7-8)* Pentru a se face înțeleși de toți cititorii, este necesar să apeleze la creația populară materializată în cântece: *Buciumă, cântă din goarnă, / Dar în cânt inima-ți toarnă. / Cântă din cimpoi și frunză, / Lumea-ntragă să te-auză, / Să te-nvețe doina, hora, / Care sunt a tuturoră. // Cântă și din solzi de pește, / Numai simte și trăiește... (Întrecerea măiastră, p. 8)*

În poezia *Brevet*, Dumitru Corbea continuă să explice poziția poetului pe scena publică a timpurilor noi. Există o interdependență între scriitor și cititor. Pe de-o parte, poezia sunt cei care promovează ideologia comunistă în rândul oamenilor muncii, cei care-i conduc pe aceștia în lupta pentru o viață mai bună, iar pe de altă parte, cititorii sunt cei capabili de a le oferi recunoașterea rolului important în societate: *Numai poporu-ți dă brevet, / Înatul titlu de poet. / În inimă când te-a purtat, / Nu vei rămâne-n cărți, uitat. / Vei sta ca bradul în furtună / Ce-n ram luminile adună. (Brevet, p. 9)*

Poporul poate să fie o adevărată muză pentru creatori, inspirându-i prin visurile sale: *În jurul tău de-ar fi tăcere, / Poporul versul ți l-ar cere / Dacă mai arde-n stihul tău / Ceva măcar din visul său. (Brevet, p. 9-10)* În același timp, poezia prevestesc schimbările care vor avea loc: *Poetul prevestește vreme... (Brevet, p. 10)*

¹ Marian Vasile, *Dicționarul general al literaturii române, C/D*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2004, p. 376.

² Dumitru Corbea, *Pentru inima ce arde*, București, Editura de Stat Pentru Literatură și Artă, 1955. **Notă:** Toate exemplele din această lucrare sunt din această ediție.

În poezia *Poetul*, Dumitru Corbea îl definește, pornind de la comparația *Poetul este ca o floare*. (*Poetul*, p. 12) Titlul poeziei, un substantiv comun articulat, anunță elementul central al operei, atrăgând atenția cititorilor asupra importanței acestuia în anii de construcție a socialismului. *Cu sufletul și inima de foc*, creatorul de versuri ar trebui să dea dovadă de puritate, asemenea unei flori alintată de rouă: *Poetul este ca o floare / Pe care roua o alintă / Sub raza galbenă a lunii*. (*Poetul*, p. 12) El este cel ce slujește idealul poporului român, ținând seama de tradiție: *În versul lui vorbesc străbunii / Care în cântece l-ajută - / Poetul este ca o floare. // Poetul este ca o floare / Ce crește în grădina lumii (...)*. (*Poetul*, p. 13)

Autorul consideră că *Poetul este ca o floare / Ce-aduce imn de bucurie* (*Poetul*, p. 13) închinat izbânzilor comuniste și de aceea opera poetică rămâne veșnic vie în memoria cititorilor: *Poetul este ca o floare / Ce-aduce-n suflet mulțumire. / El depărtări și zări atinge. / E-o vatră care nu se stinge, / Când glasul său nu-i amăgire - (...)*. (*Poetul*, p. 13-14)

Pentru a întregi imaginea poetului, Dumitru Corbea mărturisește că izvorul de inspirație îl reprezintă viața simplă, dar încărcată de istorie, de la țară: *Mă duc acasă să mai prind putere, / Căci mi-a rămas în sat pușinul de avere. / (...) / Din satul meu mă-ncarc de bucurie / Ca pasărea ce cântă pe câmpie / Și aș brăzda, în zbor, întreg pământul / Să-mi duc și bucuriile și cântul*. (*Izvorul puterii mele*, p. 19-20)

Într-o perioadă în care lupta pentru schimbarea vieții clasei muncitoare avea o importanță foarte mare, se pune accentul pe rolul familiei, al cuplului format din oamenii noi, cu idealuri comuniste. Astfel, la defilarea organizată în cinstea cuceririlor revoluționare, poetul va merge alături de tovarășa sa și se vor pierde în mulțime: *Îmbracă-ți rochia de sârbătoare, / În păr să-ți prinzi cea mai frumoasă floare / Și hai, la braț, să mergem amândoi, / Să fim ca picătura din șuvoi, / Din fluviul lumii muncitoare*. (*La defilare*, p. 43) Mulțimea steagurilor este comparată cu un lan de porumb, iar muncitorii, cei care au luptat pentru eliberarea de sub stăpânirea străină și cea a clasei exploatare, sunt liberi asemenea păsărilor: *Să trecem prin pădurea de steaguri amândoi / Ca prin lanul cu semănături de popușoi / Și să privim făurarii, semănătorii, / Care au purtat în inima lor zorii / Cum poartă pasărea cântecul ei prin zăvoi*. (*La defilare*, p. 43)

Poezia *Cum a visat-o tata* introduce imaginea familiei tinere, cea care este considerată celula de bază a societății, care stă la baza oricărui progres. În familia colectivistului Ilie este așteptat un copil, mai exact un băiat care să-i ducă numele mai departe (*E cel mai bun colectivist Ilie, / Dar vrea, în țărănia lui, să știe? Dacă nevasta îi va naște un băiat: / Să aibă rădăcină numele în sat. - Cum a visat-o tata*, p. 44), dar a venit o fată, pe care tatăl o iubește necondiționat. De aici, se deduce ideea de egalitate între bărbați și femei, ambele categorii contribuind prin efortul lor creator la construirea socialismului: *- E fată! l-au vestit a doua zi. / - Mănânce-o tata! Poate și vorbi? / Și a luat-o-n mâini, a ridicat-o. / Zicând: - Așa-i cum am visat-o...* (*Cum a visat-o tata*, p. 45)

Rămânând în sfera agrară, Dumitru Corbea surprinde sentimentele de dragoste, de ocrotire ale celor de la sat pentru gospodăria țărănească. Grădinarul arată cu mândrie soției sale straturile semănate, fiind preocupat de producția la hectar de care se va bucura întreaga brigadă: *Grădinarul a cuprins răsadul cu privirea / Așa cum ar cuprinde comandantul, în război, oștirea, / I-a arătat nevestei, cu mândrie, fiecare strat, / Spunându-i cum l-au făcut și cum l-au semănat, / Socotind și cât venit vor scoate la hectar, / Zicând! - Vezi, brigada noastră nu trude-n zadar...* (*Grădinarul*, p. 48) Cerând o mână de mărar, femeia este refuzată, deoarece ar fi însemnat că grădinarul, cel menit să păzească recolta, ar fura din bunurile gospodăriei colective: *- Dacă ar veni să fure, oricând, care cum vrea, / Gospodăria noastră ne-ar fi mai mult belea... / Bănat nu are nimeni pe-o mână de mărar, / Dar nu uita, nevastă, că eu îs grădinar...* (*Grădinarul*, p. 49)

Contrazicând atitudinea colectivistului din poezia *Grădinarul*, Dumitru Corbea arată o altă latură a acestuia, dar, de data aceasta, față de copii. Ei se bucură la vederea paznicului de la grădina de legume care vine cu traista plină, aducându-le un harbuz: *La grădinița de vară din sat. / Copiii s-au prins la joacă: / Aleargă, strigă, se zbat, / Se bucură când văd pe toloacă / Pe paznicul de la grădină, / Venind cu traista plină...* (*Urare pe un harbuz*, p. 50) Ba, mai mult decât atât, un colectivist le-a transmis un mesaj, să aibă poftă bună: *Un colectivist le-a scris o scurtă urare / Pe harbuzul cel mai frumos și mai mare, / Zgârâind cu unghia pe coaja târcată, / Cu o literă strâmbă și tremurată: / „Vă zic poftă bună, copii, la mâncare!”*. (*Urare pe un harbuz*, p. 51)

Dacă în poeziile analizate anterior poetul a reliefat, mai mult, caracterul pozitiv al oamenilor muncii, în continuarea volumului există și versuri care prezintă personajele negative. În acest sens, a scris poezia *Țăranul boieros*, caracterizând omul leneș. Îl numea ironic *boier*, deoarece trage numai la stat, aprinzându-și o oră țigara, în speranța că timpul va trece mai ușor: *Măi boiere, măi boiere, / Te tragi numai la ședere. // Stai un ceas s-aprinzi țigara / Și aștepti să treacă vara. (Țăranul boieros, p. 54)* Nu munca este ce care-l atrage pe *țăranul boier*, ci plăcerile vieții: *Tragi la umbră să bați coasa / Și aștepti să-ți vină masa. // Cosești două, trei poloage, / Dorul la iubit te trage. (Țăranul boieros, p. 54-55)*

Nu numai bărbații leneși sunt supuși ironiilor poetului, ci și femeile. Cea care nu dorește să muncească este numită simbolic *cucoană*: *Avem o cucoană la noi în brigadă: / Se simte mai bine la dansa-n ogradă. (Muncă ușoară, p. 56)* Pentru aceasta, sapa nu este potrivită deoarece are coada plină de noduri și de țărână, vântul și căldura nu îi sunt pe plac: *Zice că vântul îi strică obrazul: / De-aceea i-i ciudă și-i poartă necazul. // Dă muștele-afară și face răcoare: / Nu suferă-n casă raza de soare. (Muncă ușoară, p. 56-57)*

O temă frecvent abordată de poezii realismului-socialist este denunțarea războiului imperialist și a crimelor fascismului. Poezia *Fasciștii au ieșit la drum* sugerează nenorocirile pe care le-au provocat oamenii prin dorința lor de a deține supremația. Dumitru Corbea face apel la credința populară, potrivit căreia atunci când șarpele îți iese în drum, ceasul rău se apropie și nimic bun nu se poate întâmpla în ziua respectivă. Deoarece nu toți fasciștii au fost omorâți, ei continuă să atace: *Fasciștii au ieșit la drum. / Ca șerpia stau încolăciți / Și stau s-atace, dacă pot, / Și limba otrăvită scot, / Căci n-au fost încă toți striviți. (Fasciștii au ieșit la drum, p. 69)* Poetul acuză vechea orânduire care îi sprijină în speranța menținerii controlului asupra societății: *Fasciștii au ieșit la drum. / Reacțiunea-i finanțează, / Și îi îndoapă cu dolari/ Bancheri hidoși, meschini, murdari, / Căci numai crima le rentează (...). (Fasciștii au ieșit la drum, p. 70)*

Aceeași imagine înspăimântătoare a fasciștilor comparați cu *reptile aducătoare de foc* o regăsim și în poezia *Gasul plantelor*. Din primele versuri răzbate durerea fără margini a mamelor care și-au pierdut copiii în războiul antifascist: *Pe zăpezi rămăneau urme însângerate... / Buzele veștede de durere ale mamelor / Chemau, neîncetat, numele copiilor dragi, / Întemnițați, schingiuiți de călăii fasciști, / Care se târau prin orașe și sate / Ca niște reptile aducătoare de foc... (Gasul plantelor, p. 71)* Ororile celui de-al doilea război mondial sunt amintite prin tratamentul inuman aplicat deportaților: *Pe câmpuri treceau convoaie de deportați. / Jandarmii, îmbătați de sânge și rachiu, / Le jucau la zaruri hainele călduroase, / Încălțămintele și coroanele de aur ale dinților. / Prin văzduhul palidului, întunecatului cer / Se roteau gălăgioase cârduri de cioare... (Gasul plantelor, p. 71-72)* Cârdurile de ciori simbolizează moartea pe care au semănat-o nemții pe unde au trecut. Dramatismul situației este redat prin disperarea celor omorâți (*Iubiții se-mbrățișau pe marginea gropilor, / Sub prohodul gloanțelor cununându-se... - Gasul plantelor, p. 72*) și se accentuează prin imaginile auditive înfiorătoare: *Ecoul văilor aducea clanțanit de mitraliere, / Iar vântul purta vuiet înfricoșat de pădure... (Gasul plantelor, p. 72)* Dar, după ce norii negri au plutit deasupra pământului, soarele primăverii aduce speranța în sufletul tuturor: *Razele primăverilor trezeau plantele adormite, /*

Al căror colț aprindea pământul de lumină... / Se auzea ropotul stelelor veșnic biruitoare, / Sub cerul fulgerelor și tunetelor dezlănțuite... / A tresărit inima omului simplu și asuprit / Și a privit nestinsa flacăra a soarelui din răsărit. (Gasul plantelor, p. 72) Oamenii muncii, care până atunci au fost asupriți, vor clădi o viață nouă, urmând modelul sovietic, de la răsărit.

Dumitru Corbea nu uită să amintească nici despre unul dintre cele mai mari lagăre de concentrare ale naziștilor, Buchenwald, o tabără construită în 1937 într-o zonă împădurită din Germania: *Citesc cuvintele scrise / Pe poarta de la Buchenwald. / E poarta prin care naziștii / Mânau osândiții în iad... // „Lasă-ți speranțele-afară” / Revine cu-același refren. / Cine avea vreo scăpare / Pe poarta acestui infern? (Jedem das seine, p. 77) Practicând un război de exterminare în masă, ura fasciștilor s-a abătut și asupra localității Lidice, un sat din Republica Cehă, unde aceștia au încercat să ucidă toți locuitorii, inclusiv copiii: *Un loc distrus, cu bălării, / Pe unde-au fost modeste case. / Din satul ceh: două morminte, - / Iar oamenii: pământ și oase. // Pe locul ăsta a fost școala... / S-au prins școlari de-a baba-oarba.. / O treaptă de ciment se vede, / Pe care-a năpădit-o iarba... (Lidice nu se uită, p. 81) Mentea diabolică a criminalilor nu a ținut seama de nevinovăția copiilor: *Un copil văzu o jucărie / Așezată pe un trunchi de pom. / A strigat cu-atâta bucurie: / Am văzut când o puneă un om. // (...) // Unul a sărit și a luat-o, / Dar o mină l-a făcut bucăți, / Căci nazistul mina a lăsat-o, / Însemnându-și crimele pe hărți. (Jucăria morții, p. 73-74)***

Poetul Dumitru Corbea este preocupat și de lupta împotriva dușmanilor poporului român și ai vieții noi. El este împotriva oamenilor limitați, car nu pot să vadă aspecte pozitive ale vieții, pesimismul făcându-i să remarce numai defectele celorlalți: *Zișii prieteni aruncă întâi și-ntâi cu piatra, / Câtând să-ți stingă focul, să-ți nimicească vatra. / Ei umblă pe ogorul cu trudă semănat / Și văd numai neghina din grâul înspicat... (Zișii prieteni, p. 60) Ei sunt cei care se ascund în spatele unui zâmbet înșelător, uneltind împotriva celor care luptă pentru construirea vieții noi: *Te-ntâmpină în cale zâmbind prietenește, / Dar când privești mai bine se bucură mânzește, / Așa cum e dușmanul, ascuns și ticălos, / Pândind cum să-ți înfigă cuțitul pân' la os. (Zișii prieteni, p. 61)**

Opoziția dintre vechea orânduire și cea nouă este dată de antiteza *bandiții și secretarul comunist*. Înspirându-se din baladele populare, Dumitru Corbea evidențiază vitejia comuniștilor în raport cu lașitatea dușmanilor clasei muncitoare: *Pe secretarul comunist / Pândeau bandiții să-l omoare, / Luându-i urma pe cărare / În satul cu-nceput socialist. / Le cade sora lui în gheare. / Au prins pe fată și-au legat-o / Și cum să strige-au învățat-o: / Să ceară pentru morți o lumânare, / Că-n drum îi stă carul cu boi/ Și mor părinții amândoi, / C-au fost trăsniți și fulgerați / La brazii cei îngemănați... (Bandiții, p. 66) Este de remarcat faptul că și femeile comuniste sunt capabile de sacrificiul suprem, asemenea bărbaților: *De groază, fata era moartă. / Să-l piardă ea, ea sora lui? / Să-și vândă viața dracului? / S-a hotărât atunci în grabă, / Făcându-și sufletul podoabă. / - Bandiții! a-nceput să strige. / Bădiță! Vin să te omoare! / Cuțitul se înfipse tare / Și-ncet, încet, viața-i se stinge. (Bandiții, p. 67) De asemenea, acestea au reușit să se impună în societate prin cultură dobândită în urma studiului: *La tribunalul popular / O fată e judecător, / O fiică de țărani săraci, / Din neam de slugi, din neam de baci / Și se mândresc cu fata lor / La tribunalul popular. (La tribunalul popular, p. 85)***

Promovarea idealului comunist a fost o altă preocupare a literaturii realist-socialiste. Comuniștii sunt cei care dețin rolul principal în lupta pentru dobândirea libertății: *Menirea lor istorică e mare: / Să n-aibă viața lanțuri și hotare. (Comuniștii, p. 87) Prin unirea eforturilor oamenilor muncii din toată lumea, succesul va fi garantat: „Brigăzile de șoc” își spun cuvântul: / Un singur soare e pe tot pământul! // Și miliarde de guri au să grăiască: / Un singur soare lumea să-ncălzească! // Va fi întreg pământul o livadă / În care omul lângă om să șadă... (Comuniștii, p. 87-88)*

4. Părerii critice asupra operei poetului Dumitru Corbea

Opera poetică a lui Dumitru Corbea a fost apreciată diferit de criticii literari, de-a lungul timpului. Astfel, criticii realist-socialiști apreciau valoarea ideologică a versurilor sale, pe când cei care privesc peste ani opera sa, consideră că scrierile de început evidențiază adevăratele calități artistice ale acestuia.

În articolul său, *Dumitru Corbea: Poezii*, din *Gazeta literară* (1962), Fănică N. Gheorghe face o scurtă prezentare a operei și a tematicii poetului de la debut (1936) și până la anul apariției volumului *Anii tineri* (1951). Astfel amintește că poetul se oprește în versurile de început asupra problemelor țăranimii condamnată la mizerie, aflată sub exploatarea moșierilor. Reprezentativ pentru această perioadă era țăranul Gheorghe Benjamin care nu se supune niciunui stăpân. Fiind un cântător al dreptății și adevărului, autorul exprimă aspirațiile fundamentale ale truditorilor pământului.

Dezvoltându-și personalitatea poetică, Dumitru Corbea urmează calea revoluției socialiste. Așa cum aprecia și Fănică N. Gheorghe³ în articolul său, poetul, fără să rămână la o simplă constatare a situației grele a țăranilor, *începe să exprime în versurile sale încrederea maselor într-un viitor luminos, în victoria luptei proletariatului condus de partid. După Eliberare, poezia lui Dumitru Corbea devine mai cuprinzătoare și mai senină. Poetul cântă acum bucuria de a trăi și a clădi o lume nouă, munca pașnică și creatoare a constructorilor socialismului în patria noastră.*

Inspirându-se din folclorul românesc, Corbea scrie versuri sub forma baladei populare. Fănică N. Gheorghe⁴ își încheie articolul său într-un ton laudativ la adresa lui Dumitru Corbea, respectând concluzia lui Valeriu Râpeanu din *Prefața* la volumul *Anii tineri*, spunând că este un *scriitor care a pășit în literatură ca rapsod al celor mulți, sporind cu fiecare creație a sa tezaurul de valori al culturii noastre.*

Spre deosebire de Fănică N. Gheorghe, care susține că poezia realist-socialistă este relevantă pentru activitatea poetului, Ion Rotaru⁵ în *O istorie a literaturii române 1944-1984*, vol. 3, menționează că *Sunetul cel mai propriu, autentic, percutant, al liricii lui Dumitru Corbea îl aflăm chiar în câteva din bucățile primului său volum definitiv, „Sânge de țăran” (1936), reținute, unele, în editările ulterioare.* Valoarea versurilor publicate după 1948, criticul literar Ion Rotaru⁶ nu o recunoaște: *Prozaice, cam convenționale sunt și culegerile mai noi, scrise grăbit, neinspirate, din „Anii tineri” (1951), „Pentru inima ce arde” (1953), „Conștiința poetului” (1966).*

5. Concluzii

Dumitru Corbea a fost unul dintre scriitorii fruntași care au susținut o activitate constantă și rodnică pe linia literaturii angajate. Încă din perioada 1944-1948, s-a remarcat ca un reprezentant activ al comenzii sociale în poezie. Volumele sale apărute între anii 1948-1966 sunt concretizări poetice ale învățaturii marxist-leniniste și ale metodei realismului socialist. El abordează tema mizeriei rurale, a războiului și a revoltei, dar se întâlnesc și teme din domeniul industriei și al evenimentului cotidian. Aceste aspecte sunt surprinse de criticul literar Ana Selejan⁷, în cartea sa *Literatura în totalitarism 1959-1960*, vol. 6: *Unul dintre cei mai activi reprezentanți ai comenzii sociale în poezie în răstimpul august 1944-1948, adică ai formulei cultura pentru mase (...) a fost Dumitru Corbea. Ca pot al cetății, a publicat în acest răstimp o serie de plachete (...) axate pe tema mizeriei rurale, a războiului și a revoltei.*

³ Fănică N. Gheorghe, *Dumitru Corbea: Poezii*, în *Gazeta literară*, Anul IX, nr. 33, aug. 1962, p. 2.

⁴ Ibidem

⁵ Ion Rotaru, *O istorie a literaturii române 1944-1984*, vol. 3, București, Editura Minerva, 1987, p. 89

⁶ Ibidem, p. 90

⁷ Ana Selejan, *Literatura în totalitarism 1959-1960*, vol. 6, București, Editura Cartea Românească, 2000, p. 164

În acest context, literatura a devenit o caricatură, conformându-se indicațiilor Partidului Comunist. Reprezentanții acestui partid care se afla la conducerea statului au încercat din răspuțeri să șteargă din amintirea poporului român literatura anterioară, ca apoi să treacă la etapa în care urmăreau denaturarea creației literare prin transformarea ei într-un instrument de propagandă. Toate acestea se întâmplau în împrejurarea în care se dorea crearea impresiei că literatura produsă sub influența ideologiei marxist-leniniste era singura posibilă, fără să mai existe un alt termen de comparație.

BIBLIOGRAFIE:

- Corbea, Dumitru, *Pentru inima ce arde*, București, Editura de Stat Pentru Literatură și Artă, 1955.
- Gheorghe, Fănică N., *Dumitru Corbea: Poezii*, în *Gazeta literară*, Anul IX, nr. 33, aug. 1962.
- Rotaru, Ion, *O istorie a literaturii române 1944-1984*, vol. 3, București, Editura Minerva, 1987.
- Selejan, Ana, *Literatura în totalitarism 1959-1960*, vol. 6, București, Editura Cartea Românească, 2000.
- Vasile, Marian, *Dicționarul general al literaturii române, C/D*. București, Editura Univers Enciclopedic, 2004.

ASPECTE ALE CATEGORIEI COMPARAȚIEI ÎN ROMÂNĂ ȘI ÎN FRANCEZĂ

VIVIANA-MONICA FĂTU
LICEUL TEORETIC „DIMITRIE BOLINTINEANU”,
SECTOR 5, BUCUREȘTI



În această lucrare, ne propunem o prezentare metalingvistică a categoriei

comparației, mai ales în ceea ce privește comparația din limba franceză. Scopul acestui studiu comparativ nu este de a aduce niște elemente sau niște teorii noi, cu privire la adjectiv, ci mai degrabă, evidențierea unor elemente specifice, sau din contră, comune, ale adjectivului, din perspectivele celor două limbi: română și franceză.

a) CATEGORIA COMPARAȚIEI ÎN LIMBA ROMÂNĂ

a1). Sistemul gradelor de comparație (perspectiva tradițională vs. perspectiva modernă):

Definiție: reprezintă categoria de relație care e specifică adjectivului și adverbului, exprimând intensitatea unei calități în sens larg, atribuite unui element determinant (nume sau verb); astfel componenta fundamentală a acestei categorii este intensitatea; în afară de această componentă care apare constant la toate gradele de comparație, unele valori au și o componentă secundară care e comparația, astfel încât numai unele dintre ele conțin ideea de comparație.

Doar categoria comparației, care reprezintă și particularitatea specifică a adjectivului față de substantiv și pronume, privește semantic adjectivul.

Consultând gramaticile mai vechi, vom putea observa că, în mod curent (după prototipul latin) se admit trei grade de comparație: pozitivul, comparativul și superlativul, ultimele două cu subdiviziuni. Astfel, în gramaticile tradiționale, descrierea categoriei comparației este făcută după criterii etimologice și semantice, care, în numeroase cazuri sunt insuficiente în analiza lingvistică, ducând la inconsecvențe și neatingând aspecte esențiale, prin care categoria comparației să se poată defini.

Nu vom insista asupra exemplificării categoriei comparației din gramaticile tradiționale¹, ci vom menționa doar câteva dintre inconsecvențele făcute. De exemplu, *superlativul absolut* presupune aprecierea intensității calității (*foarte bun*), dar nu și comparația;

¹ *Gramatica limbii române*, vol I (1954: 185-187).

în schimb, *pozitivul* nu implică nici o precizare cu privire la intensitate, ci admite doar comparația (*negru ca cenușa*).

O altă inconsecvență o reprezintă denumirea de comparativ ce e rezervată pentru treapta a doua, cu toate că și superlativul relativ exprimă o comparație. Ex: forme ca *cel mai frumos* și *foarte frumos* sunt puse pe aceeași treaptă: superlativul, pentru că ambele exprimă un grad înalt de intensitate a calității. Însă, dacă se are în vedere acest criteriu, ar însemna că și forme ca *tot așa de frumos ca...*, *mai frumos...*, ar trebui incluse în aceeași categorie, deoarece exprimă intensitate diferită.

Prin urmare inconsecvența cel mai des întâlnită, în clasificarea formelor de comparativ, constă în folosirea, când a criteriului gradului de intensitate, când al comparației.

De asemenea, conform criteriului semantic, în Gramatica Academiei, este menționat faptul că, categoria comparației nu apare doar la adjectiv și la adverb, ci ea se extinde și la substantiv, verb și interjecție. Însă acest lucru intră în contradicție cu criteriul etimologic care limitează sfera comparației la morfemele cele mai frecvente, care de fapt, se suprapun peste sufixele de comparație din cadrul flexiunii adjectivale și adverbiale.

Comparația presupune, deci, existența unui termen de comparație, reprezentat printr-un substantiv (sau pronume) și introdus printr-un element de relație. Astfel, în funcție de prezența/absența componentei secundare gradele de comparație se grupează astfel:

A: Grupa intensității relative (presupun o comparație); aici intră:

A1: *Comparativul de* - *egalitate*
- *inegalitate*

A2: *Superlativul relativ*

Aceste două valori (A1 și A2) intră în două feluri de opoziții:

- a) - egalitate: comparativul de egalitate
- inegalitate: - comparativul de inegalitate
- comparativul relativ
- b) - includere: superlativul relativ
- nonincludere: comparativul

Aceste grupe cer în exprimare un al doilea termen de comparație care poate fi presupus; ex: Ea este *mai înaltă*.

Între cei doi termeni ai comparației se stabilește o relație univoc obligatorie, adică primul termen poate apărea fără cel de-al doilea, în timp ce prezența celui de-al doilea termen impune primului un anumit morfem; ex: El este *mai bun decât* sora lui.; cel *mai bun dintre* elevi.; se conferă, astfel, un grad de gramaticalizare sporit.

B: Grupa intensității absolute (fără termen de comparație), cuprinde:

- **B1:** *Pozitivul* (intensitate \emptyset)
- **B2:** *Superlativul absolut* (intensitate maximă = forte)

Gradele de comparație se exprimă, de obicei prin construcții perifrastice (nu cu ajutorul unor sufixe ca-n latină), deci prin morfeme libere (cuvinte scrise separat); în cazul acesta trebuie demonstrat și caracterul morfematic al auxiliarului. Cum am mai spus, gramaticile tradiționale nu-și pun astfel de probleme, însă cele moderne pretind o analiză corectă, în raport cu principiile arătate.

În general, se admite caracterul gramaticalizat al comparativului și superlativului, dar există păreri care contestă superlativul absolut ca valoare gramaticală, aducând drept argument faptul că superlativul nu e într-un context specific (opinie incorectă, pentru că de multe ori poate

apărea în contexte diferite), distinct de cel al pozitivului; mijloacele de exprimare a intensității forte sunt foarte numeroase, căci pe lângă mijloace de ordin lexical, fonetic, care se folosesc în limba română pentru superlativ, există cel puțin un element care se dovedește a fi morfem: **foarte**. Pentru a-i demonstra caracterul gramatical vom face analogie cu explicația lui Hjemlev: „putem vorbi de perfect compus ca despre o formă verbală dacă demonstrăm că auxiliarul nu mai e verb”; astfel putem admite că **foarte** e morfem, și că nu mai e adverb. Vom demonstra acest lucru prin faptul că : **foarte** nu e admis în contextul diagnostic al verbului; apare exclusiv în combinație cu un adjectiv/adverb, într-o relație foarte strânsă care nu permite disocierea prin intercalare sau inversare (**vorbește foarte cu mine mult*).

Prin urmare, considerăm că gradul comparativ și superlativ nu se formează cu adverbe² (*mai și foarte*), ci cu morfeme.

Vom putea spune deci, că, deși inventarul de valori al categoriei comparației, așa cum rezultă din aceasta analiză, coincide cu cel al gramaticilor tradiționale, totuși stabilirea acestui interval, interpretarea valorilor și dispunerea lor în sistem diferă foarte mult.

a2) Superlativul absolut – o categorie mai specială

Dacă la subpunctul precedent am vorbit doar despre morfemul **foarte**, cu ajutorul căruia se formează superlativul absolut, acum vom discuta mai pe larg acest grad de comparație.

În general superlativul exprimă o însușire aflată la un grad extrem (intensitate maximă); dacă această însușire nu se raportează la alte obiecte atunci superlativul e absolut. Acesta poate fi de superioritate și de inferioritate.

Superlativul absolut de superioritate se exprimă cu ajutorul unor morfeme: *tare* (popular și familiar), *prea* (învechit și popular), *mult* (vechi și regional); ex: **profesor foarte cunoscut; carte foarte scumpă; prăjitură tare bună**.

În cazul unor adjective coordonate, pentru a se evita confuzia cu pozitivul, **foarte** trebuie să fie repetat: Sorin e **foarte** simpatic și **foarte** inteligent.

Morfemul *prea* are un sens cantitativ (*prea rece, prea mic*), însă în construcțiile negative componenta cantitativă elimină total sensul superlativ (nu e *prea norocos* = nu e *așa de norocos*).

Superlativul absolut de inferioritate se exprimă cu ajutorul aceluiași elemente, precedate de adverbul puțin (*foarte puțin, tare puțin, prea puțin + adj*; ex: *o problemă prea puțin înțeleasă, un scriitor prea puțin cunoscut*).

Pe lângă procedeele standard de formare a superlativului absolut mai întâlnim și altele cum ar fi:

➤ Utilizarea unor locuțiuni adverbiale populare: *cu totul, de tot, peste măsură, din cale-afară, mai mare mila, nevoie mare, de mama focului*, etc. (*bun de tot, inteligent nevoie mare*). În această situație locuțiunile adverbiale pot avea o funcție dublă, deformarea superlativului absolut al adjectivului, dar și de complement de mod al acestor adjective.

➤ Procedee fonetice: lungirea vocalelor (*drum luung, teren maare*) și dublarea sau repetarea unor consoane (*animal rrău*).

➤ Procedee sintactice: repetarea adjectivului (*este mică, mică*); diverse construcții exclamative echivalente semantic cu superlativul (*Ce înaltă e sora ta! Sărată mai e mâncarea asta!*). În construcții neexclamative adverbele *așa, atât* nu mai exprimă superlativul, ci cantitatea (*Este atât de obraznică, încât m-a șocat*).

² Avram, 1986: 94.

➤ **Procedee lexico-gramaticale:** prin derivarea adjectivelor cu diferite afixe lexicale (prefixe sau sufixe); spre deosebire de modalitățile anterioare de exprimare a superlativului absolut, aceste procedee lexicale cu efect gramatical apar mai ales în limbajul cultivat. Acestea ar fi prefixele neologice: *super-*, *arhi-*, *extra-*, *hiper-*, *ultra-*, (ex: *superdotat*, *superdeștept*, *arhicunoscut*, *arhiaglomerat*, *extrafin*, *extraplăt*, *hiperacid*, *hiperemotiv*, *ultraeleganț*, *ultramodern*) sau sufixul neologic *-isim*, (*importantisim*, *simplisim*, *rarisim*) mai rar astăzi, dar frecvent în secolul trecut. La acestea se mai adaugă prefixele vechi: *stră-*, *răs-/răz-*, *prea-* (*străvechi*, *strălimpede*, *răscunoscut*, *răzbucuros*, *preacurată*, *preacuvios*).

În cazul lui *super-*, observăm o uniformizare aproape exagerată a folosirii acestuia atât la adjective, cât și la substantive, chiar și la verbe (*M-a superenervat*.) În cazul adjectivelor, fenomenul este normal, pentru că adjectivul compus se află în variație liberă cu adjectivul marcat prin categoria comparației: *elev supercultivat* = *elev foarte cultivat*.

Tendința actuală a limbii este de a transfera semele superlative și substantivelor la care se atașează prefixoidele (pe lângă *super*, și *mega*, *supra*, *macro* etc). Transferul semantic are loc, dar structurii create nu i se mai poate substitui, în nici un context, structura echivalentă cu morfemul de comparație. Astfel, *megaconcert*, păstrează ideea de superlativ, dar nu poate fi substituit prin **foarte concert*.

În cazul substantivelor, modalității gramaticale de gradare prin morfemele categoriei comparației i se adaugă variante lexicale noi, realizate prin compunere, mai ales în stilul publicistic.³

➤ **Procedee stilistice:** pe lângă numeroase metafore (*negru corb*, *roșu sângeriu*), comparații (*alb ca zăpada*, *dulce ca mierea*, *curat ca lacrima*), observăm producerea unei mutații de sens a adverbului (atât în limbajul curent cât și în reclamele publicitare), cu rol de a scoate în evidență sau de a intensifica sensul, care din depreciativ devine pozitiv (des întâlnit este și oximoronul): „*Joe...oribil de bun*” (reclamă TV), *vorbește groaznic de încet*, *cântă îngrozitor de bine*, *arată îngrozitor de frumos* etc.

În cazul unui superlativ expresiv putem încadra și exemple de tipul⁴: *putred de bogat* (adverbul este folosit aici cu sens intensiv, pierzându-și componenta semantică negativă) sau *foc de harnic* (unde se produce adverbializarea substantivului *foc*, transformarea sa într-un adverb cu sens intensiv). În anumite expresii populare apar unele substantive adverbializate cu sens superlativ, ce funcționează ca modalitate de realizare a superlativului absolut al adjectivului și ca circumstanțial de mod al acestuia: *plin ochi*, *slab scândură*, *sărat ocnă*, *singur cuc*, *îndrăgostit lulea* etc.

a3) Adjective fără grade de comparație

Există mai multe categorii de adjective calificative care nu admit aplicarea gradelor de comparație:

➤ Adjective cu sens de superlativ absolut, la care adăugarea unor mărci de grad ar fi pleonastică: *general*, *infiniț*, *absolut*, *etern*, *desăvârșit*, *definitiv*, *inițial*, *oral*, *perfect*, *pozitiv*, *mort*, *vast*, *veșnic*, *rotund*, *principal*, *vast*, *total*, *unic*, *incomparabil*, *final* etc., inclusiv numele de culori.

➤ Adjective cu formă de pozitiv, dar cu sens superlativ: *excelent*, *splendid*, *minunat*, *admirabil*, *colosal*, *culminant*, *fantastic*, *grozav*, *superb*, *teribil*, *uriaș*, *strașnic* etc.; altele au formă de pozitiv, dar sens comparativ: *identic*, *comparabil*, *egal*, *similar*).

³ Pentru detalii vezi Raluca Ionescu, în Dindelegan 2003: 151-160.

⁴ Vezi Brâncuș, Grigore; Saramandu 2001: 37-43.

➤ Adjective derivate și compuse din terminologia tehnico-științifică prin care se exprimă referința, apartenența, originea, componența, materia, acțiunea, agentul: *termogen, euclidian, adipos, bazic, pulmonar, vizual, metabolic, juridic, clorhidric* etc.

➤ Adjective neologice care reprezintă comparative sau superlative neregulate în latină, și care au intrat în română cu acest superlativ (*posterior, ulterior, exterior, inferior, anterior, superior, major, minor*) sau superlativ (*proxim, ultim, infim, optim, suprem, extrem, minim, maxim* etc.).

În ciuda acestor interdicții de folosire a gradelor de comparație, există numeroși vorbitori, care, fie din neglijență, fie din dorința de intensificare sau de expresivitate, nu țin cont de ele, ajungându-se la exprimări de tipul: **foarte străvechi, *extrem de rarism, *soluție mai principală, *idei foarte generale, *zahăr foarte extrafin, *mai superior, *cel mai optim, *foarte anterior*. Foarte des întâlnită este, deci, folosirea adjectivelor cu sens superlativ sau comparativ la un grad de comparație, care conduce la exprimări supărătoare și mai ales la pleonasm.

a4) Competiția între comparația lexicală și comparația gramaticală

Tendința actuală a limbii este, în general, să ușureze și să facă mai rapidă vorbirea prin numeroase și diverse mijloace. O încercare în acest sens este și dorința de a se folosi, mai degrabă, comparația lexicală (realizată mai mult cu ajutorul prefixelor și sufixelor) cu decât cea gramaticală (realizată cu ajutorul morfemelor gramaticale). Însă acest lucru nu este posibil la toate gradele comparației.

Vom analiza cele două procedee ale comparației, pornind de la un inventar al morfemelor de comparație.⁵

Două morfeme sunt distincte dacă înlocuirea semnificației celui alt produce o schimbare în expresie; înlocuirea se poate produce atât la nivel fonetic, cât și la nivelul topicii (ex: *mai* = adverb: **Mai** vino și pe la noi!; *mai* = substantiv: Luna **mai** îmi place mult.)

Dacă înlocuirea reciprocă a două morfeme nu produce nici o modificare în expresie, atunci ele formează variantele (semantice) ale aceleiași unități (invariante).

Un morfem va fi considerat unitate gramaticală, dacă există cel puțin un lanț în care prezența anumitor morfeme cere cu necesitate prezența morfemului analizat, pentru ca lanțul să fie corect în limba dată.

Astfel, pentru superlativul relativ, morfemul este cerut de prezența unui adjectiv sau adverb, însoțit de un termen de comparație, introdus prin *dintre*.

Ex: *Oana este cea mai deșteaptă dintre surorile sale.* (*cea mai* este cerut de prezența adjectivului *deșteaptă* și a elementului de legătură *dintre*).

Observație: pe de altă parte, elementul de legătură nu este cerut de morfemul de comparație, deoarece el poate dispărea (fiind înlocuit cu zero).

Ex: *el este mai frumos; el este cel mai frumos;* (cum am mai spus, invers nu se poate: **el este frumos dintre; *el este frumos decât*)

Comparativului de superioritate îi corespunde morfemul cerut de prezența unui adjectiv sau a unui adverb, legat de termenul al doilea al comparației prin *decât*.

Ex: *Oana este mai deșteaptă decât surorile ei.*

Pentru pozitiv, morfemul (*tot așa de, la fel de, tot atât de*, când adjectivul este urmat de *ca*) este cerut de prezența unui adjectiv (adverb) fără termen de comparație. Atât pozitivul cât și superlativul absolut sunt echivalente din punct de vedere al categoriei comparației

⁵ Manoliu 1962: 201-214.

(contractează aceleași relații). Diferența dintre cele două nu e de natură gramaticală ci de grad de intensitate.

Astfel pentru pozitiv vom avea intensitate zero, iar pentru superlativ absolut, intensitate absolută. Pentru acesta din urmă se folosesc numeroase mijloace lexicale (am văzut acest lucru la subpunctul anterior), ce denotă o anumită expresivitate.

Putem spune, deci, că oricât de mult comparația lexicală ar încerca să se extindă în toată sfera gradelor de comparație, aceasta nu este compatibilă decât cu superlativul absolut, deoarece caracterul gramatical al celorlalte grade rămâne relativ constant.

b) CATEGORIA COMPARAȚIEI ÎN LIMBA FRANCEZĂ

b1) Comparația și gradația:

Definiție: Comparația reprezintă termenul unui proces care constă în „confruntarea” calităților, cantităților sau comportamentelor a cel puțin două ființe, și în concluzionarea asupra asemănărilor sau deosebirilor dintre aceste aspecte.⁶

Comparația și gradația au o folosire extrem de largă. Gradația se poate aplica intrinsec la orice calificator, fie că e vorba de o ființă, obiect, sau de una dintre calitățile sale, fie că e vorba de o acțiune sau de o calitate de-a sa.

Numeroși autori⁷ consideră că fenomenele morfo-sintactice care sunt legate de comparație sau de gradație, ar fi foarte fiabile pentru a izola adjectivul de celelalte părți de discurs. Prezența instrumentelor de gradație care îi sunt specifice ar putea fi chiar o trăsătură a adjectivului. Se are, astfel, în vedere următoarea afirmație: „În toate limbile pentru care putem justifica o categorie A [adjectiv], distinctă de N [nume] și V [verb], clasa lui A include cuvinte ce indică culori, măsuri etc. SPA [indicele adjectivului], include cuvântul care indică gradul acestor calități”. (Emonds, 1986: 112)

Această afirmație îi face pe unii autori⁸ să caute indicele specific adjectivului, mai degrabă printre instrumentele gradației, decât printre cele ale comparației, punându-și întrebarea în ce măsură instrumentele gradației permit diferențierea adjectivului de celelalte părți de discurs din franceză.

Gradația implică de altfel, o comparație implicită: ea nu e interpretabilă decât prin raport la o normă implicită, proprie clasei din care face parte obiectul pe care-l determină. De asemenea ea implică o cuantificare care poate fi aplicată părților de discurs.

În ceea ce privește *gradul slab* și *gradul mediu*, instrumentele gradației cantitative nu prezintă mari diferențe între distinctele părți de discurs. Adjectivul și adverbul se deosebesc de celelalte părți ale discursului prin absența unei gradații calitative. Morfemul *très* (*foarte*), nu e acceptat decât de adjectiv și de verb, și se află în distribuție complementară cu cvazisinonimu său *beaucoup* (deoarece nu au același sens în toate contextele).

Ex: *Jean est très patient.* / *Jean est* beaucoup patient.*

Jean dort beaucoup. / *Jean *dort très.*

Astfel, *très* apare la prima vedere ca un morfem în mod evident legat de adjectiv, însă există și numeroase excepții⁹, căci anumite unități considerate adjectiv nu acceptă acest morfem:

Ex: *Le triangle ABC est * très isoscèle.* (Tamine, 1985: 45)

*Le traditions * très populaires du Vietnam.* (Bartning, 1980: 19)

⁶ Pentru definiția originală, vezi Charaudeau 1992: 360.

⁷ Bierwish (1967), Emonds (1986), Hoepelman (1986), Tamine (1986).

⁸ Jan 1999: 66.

⁹ Idem 1, pag. 68-69.

Imposibilitatea gradării anumitor adjective mai este explicată prin faptul că adjectivul exprimă o limită pe care nu o putem depăși: *parfait, exceptionnel, extraordinaire, incomparable*. Însă și acest lucru este relativ:

Ex: *Ma femme est une blonde très exceptionnelle*. (RTBF, 30/08/1995)
un accident très minime (Duhamel, 1970: 230)

În ciuda excepțiilor, majoritatea lingviștilor (printre care și A. Meunier) consideră morfemul *très*, drept criteriu posibil de adjectivizare.

b2) Natura și acțiunea lui très:

Très face parte dintr-o paradigmă de adverbe de grad cuantificatoare, constituită din: *très, peu, beaucoup, assez, tout à fait, on ne peut plus, extrêmement*. Unele dintre acestea pot însoți verbul (în afară de: *très, extrêmement, on ne peut plus*).

Luând drept puncte de plecare cele două adverbe *beaucoup* (care însoțește numai verbe) și *peu* (care însoțește toate părțile discursului, în afară de substantiv), se obțin două serii în care membrii se exclud reciproc: 1. *très peu, trop peu, assez peu* → **très trop, *très assez*; 2. **très beaucoup, *trop beaucoup, *assez beaucoup*.

Sensul lui *très* este neutru, dar valoarea sa diferă în funcție de proprietatea pe care o califică: în mod gradual, el trece de la o cuantificare de intensitate a unei proprietăți, către o cuantificare numerică a unei proprietăți.

Oricare ar fi sensul pe care îl primește, el rămâne principalul cuantificator al proprietății prin următoarele caracteristici:

- este incompatibil cu alte complemente care cuantifică proprietatea:

Ex: Le mur est **très haut de 30 m.* / Jean est *très âgé de 90 ans.*

- prezența lui duce, în anumite cazuri, la o interpretare calificativă standard a adjectivelor:

Ex. Arrive un *jeune homme* qui demande si c'est là qu'on fait guerre. / Arrive un *très jeune* homme. (un nume compus este descompus datorită lui *très*)

Un *ancien* moulin n'est généralement plus un moulin, mais un *très ancien* moulin est simplement un moulin très vieux. (desemantizarea adjectivului antepus e anulată, la fel ca și folosirea sa figurată)

Son tailleur beige est *très quelconque*. (interpretarea calitativă devine obligatorie în cazul adjectivelor nehotărâte)

Je suis *très français*. (prezența lui *très* dezambiguizează adjectivele denominale spre a le califica)

une fille *bien intelligente* / une fille **très bien intelligente* (prezența sa poate duce și la o interpretare calitativă a participiului)

- adjectivele calificative din toate grupele semantice acceptă gradarea și postpunerea atunci când sunt însoțite de *très*.

Ex: Un fonds *très ancien*, issu des confiscations révolutionnaires, (...).

Prin urmare, adverbul *très* apare drept un criteriu important pentru determinarea adjectivității unui termen: rar cu substantivele și cu participiile, niciodată cu verbele, el apare alături, mai ales, de adjective și de adverbe.

b3) Tipurile de comparație din limba franceză:

Comparația este, deci, rezultatul unui raționament. Această „confruntare” duce la mai multe tipuri de comparație care depind de:

➤ tipul de acțiune (procedeu): *comparație simplă*, plecând de la un punct de referință (grad și identitate/diferență), *comparație dublă* între două puncte care sunt într-un raport de paralelism (proporție), *comparație* între două elemente separate, dintre care unul este preferat (evaluarea).

➤ aspectul gradabil sau nu al calităților atribuite unor ființe; ceea ce permite distingerea unei comparații între gradele interioare ale unei calități (grad: *mai mult, mai puțin*), și comparația între calitățile considerate globale (identitate/diferență: *ca, decât*).

➤ natura semantică a cuvântului la care se referă comparația, ceea ce permite distingerea între o comparație intensivă (*mai...ca*) și una cantitativă (*mai mult...decât*).

➤ tipul de concluzie ce rezultă din comparație, în ceea ce privește asemănarea sau diferența elementelor comparate, și importanța unuia în raport cu celălalt.

Combinarea acestor elemente duce la distingerea a patru tipuri de comparație:

A. Graduală: modalitate de comparație care presupune existența unui anumit grad calitativ sau cantitativ din punct de vedere al referinței (termenul cu care se compară) și care conduce la un stadiu de egalitate sau de inegalitate (superior / inferior) în raport cu termenul comparat: *Jean est plus (moins / aussi) grand que Claude*.

În cazul adjectivelor și adverbelor, acestea participă la o gradare intensivă, care e marcată prin *plus, moins, aussi*.

Astfel, în cadrul comparației graduale vor intra:

A1. Comparația intensivă:

a) o calitate atribuită unei ființe este comparată cu ea însăși referindu-se la:

- o altă persoană: *Cet enfant est aussi (plus / moins) heureux que ses parents*.
- la aceeași persoană, dar la un alt moment: *Cet enfant est aussi (plus / moins) heureux qu'hier*.
- la aceeași, dar în locuri diferite: *Cet enfant est aussi (plus / moins) heureux ici que là-bas*.

b) două calități atribuite aceleiași persoane sunt comparate una cu alta: *Elle est aussi consciencieuse que rapide*.

Și în limba franceză există forme sintetice, care înlocuiesc anumite calități obișnuite într-o gradație de superioritate: *plus bon* → *meilleur*; *plus mauvais, plus mal* → *pire, pis*; *plus petit, faible* → *moindre*; *plus que de* → *davantage*; *plus bien* → *mieux*.

Ex: *Mieux qu'un détartant, un détartant qui désinfecte* (reclamă TV)

Totuși, folosirea acestor forme e rezervată cazurilor în care comparația e intensivă: *Ce vin est meilleur que celui d'hier*, dar: *Ce type est plus bon qu'efficace*.

Câteodată, *moindre* este mai degrabă utilizat atunci când calitatea e de natură abstractă: *Son enthousiasme sera moindre, quand il aura appri la nouvelle*, dar: *La maison de campagne est plus petite que son appartement parisien*.

Alte modalități de exprimare a comparației ar fi:

➤ exprimarea comparației de egalitate printr-o construcție nominalizată, de dependență: *Cet animal est aussi intelligent qu'un être humain* sau *Cet animal a l'intelligence d'un être humain*

➤ exprimarea comparației graduale doar cu ajutorul cuvintelor care o descriu explicit: *supérieur à, inférieur à, moindre, égal à, équivalent à*: *Il lui est supérieur en vitesse mais pas en constance; Son talent est égal à sa beauté.*

A2. Superlativul:

Ceea ce gramaticile tradiționale numesc superlativ (absolut sau relativ) aparține acestui fenomen al comparației graduale, cu particularitatea următoare: termenul comparat este gradat la maxim (*le plus*), sau la minim (*le moins*) cu o cantitate / intensitate raportată la termenul de referință, uneori implicită, alteori explicită (și introdusă prin *de*) care reprezintă:

➤ totalitatea ansamblului în care se găsește termenul de calitate sau de intensitate: *Voilà mon meilleur ami (de tous les bons amis que j'ai).*

➤ gradul maxim al calității înseși: *Soyez le plus vigilant possible!*

În ciuda gramaticilor tradiționale, cuantificatorii ca: *très, fort, bien, extrêmement, énormément, infiniment*, etc., cât și sufixul *-issime* și prefixele *archi-, extra-, super-, hyper-*, etc., nu exprimă o comparație superlativă, ci un grad maxim de cantitate sau de intensitate. Însă acestea nu sunt raportate la nici o referință (implicită, ideală), totuși, nu trebuie să se confunde: *Cet armateur est un homme très riche; cet armateur est un homme richissime* și *Cet armateur est l'homme le plus riche du monde.*

Calificatori ca *sans comparaison, incomparable, sans égal, inégalable*, pot corespunde unui superlativ, în măsura în care cantitatea sau intensitatea termenului arătat de aceștia este la un grad maxim în raport cu restul termenilor: *Il a un talent incomparable; Son talent est sans égal.*

B. Globală (negraduală): modalitate de comparație care presupune existența ca atare a calității din punct de vedere al referinței (termenul cu care se compară), și care are drept finalitate constatarea identității (*le même*) sau a diferenței (*autre*) în raport cu termenul comparat: *Sébastien est naïf comme son associé.*

În acest sens, o aceeași calitate (sau comportament) este atribuită la două ființe diferite. Una dintre acestea joacă rolul referinței cu care se compară cealaltă pentru a se constata asemănarea / diferența.

În ceea ce privește identitatea comparația adjectivului este posibilă, mai ales în cazul calităților / defectelor: *Il est naïf comme son père.*

În cazul diferenței, comparația se poate exprima cu ajutorul mărcilor negației (*ne...pas; pas; non; non plus*) aplicate identității; doar termenul comparat este negat, referința fiind presupusă: *Il n'est pas naïf comme son père.*

Ultimile două tipuri de comparație (C. **Proportională** și D. **Evaluativă**), se referă în special la substantiv și la verb, dar nu vom discuta despre ele aici, deoarece nu fac obiectul discuției noastre.

c) ASEMĂNĂRI ȘI DEOSEBIRI:

Analizând atât categoria comparației din limba română, cât și pe cea din limba franceză, am observat următoarele caracteristici comune, dar și diferite:

1. În ambele limbi categoria comparației reprezintă o relație specifică adjectivului (și adverbului), admițându-se în mod tradițional trei grade de comparație: pozitivul, comparativul și superlativul (ultimele două având și subdiviziuni).

2. Gradul de intensitate al comparației este un criteriu comun care se are în vedere, în clasificarea comparației.

3. Ceea ce este specific atât limbii române, cât și limbii franceze este faptul că majoritatea gradelor de comparație se formează cu ajutorul mijloacelor gramaticale (prin morfeme), dar există și mijloace lexicale (mai puține însă).

4. Un alt aspect comun este faptul că, spre deosebire de morfemele de comparație din alte limbi, cele din limbile în discuție sunt cerute de elementele de legătură (prin care se introduce termenul al doilea al comparației), însă elementele de legătură nu sunt cerute de morfemele de comparație (relație de corespondență obligatorie univocă). Așadar, morfemele gramaticale ale comparației indică relațiile care se stabilesc între elementele realității obiective: obiectul care se compară (*comparé*), o însușire a acestui obiect, obiectul cu care se compară (*comparant*) și caracteristica „*comparantului*” identică sau diferită din punct de vedere calitativ cu cea a termenului comparat.

5. Superlativul absolut comportă, pe lângă mijloace gramaticale, numeroase mijloace lexicale, în ambele limbi. Însă în franceză, dacă unele forme sintetice înlocuiesc anumite calități obișnuite într-o gradație de superioritate (*meilleur, fiable*), alte forme nu exprimă o comparație superlativă, ci un grad maxim de cantitate sau de intensitate (*hypersensible, richissime*).

6. În afară de criteriul intensității, specific ambelor limbi, în limba franceză comparația mai depinde de tipul de acțiune, de aspectul gradabil sau nu al calităților atribuite unor ființe, de natura semantică a cuvintelor la care se referă comparația și de rezultatul ei (asemănări / deosebiri ale elementelor comparate).

7. În afară de aceste criterii, în limba franceză, deosebit mai e faptul că această combinație a lor duce la distingerea a patru tipuri de comparație: *graduală, globală, proporțională, evaluativă*; dintre acestea comparația graduală poate corespunde comparativului și superlativului din limba română, iar cea globală, pozitivului.

8. Deși, adjectivele calificative care nu comportă grade de comparație, nu sunt prezentate explicit în limba franceză (ci în funcție de compatibilitatea cu morfemele comparației), în realitate acestea se află în echilibru numeric cu cele din limba română.

9. Încă o trăsătură comună ar fi caracterul unidimensional al adjectivului (trăsătură semantică proprie lui), înțelegând prin acest lucru că în ciuda polisemiei adjectivului, acesta prezintă de fiecare dată doar un sem dominant, gradabil pe o scară lineară.

10. În limba franceză, adverbul *très*, atrage toate adjectivele cu un sens calificativ, anihilându-i sensurile relaționale. *Très* apare, deci, ca un cuantifiant al proprietății pe o scară unidimensională. Ocurența sa nu permite delimitarea netă a categoriei adjectivului, dar permite evaluarea adjectivității diferitelor părți ale discursului și ale diferitelor categorii de adjective. Prin urmare, el reprezintă o caracteristică importantă dar nu și suficientă.

11. O ultimă concluzie ar fi faptul că, în ceea ce privește categoria comparației a adjectivului, atât în franceză cât și în română, datorită numeroaselor polemici cu privire la criteriile de clasificare ale acestei categorii, există încă destule inconsecvențe care lasă unele aspecte esențiale neacoperite încă complet sau pe altele nedelimitate obiectiv.

BIBLIOGRAFIE:

- Iordan, Iorgu; Guțu Romalo, Valeria; Niculescu, Alexandru, *Structura morfologică a limbii române contemporane*, Editura Științifică, București, 1967, p. 104.
- Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți*, Editura Academiei, București, 1986, p. 83.
- Avram, Mioara, *Probleme de exprimare corectă*, Editura Academiei, București, 1987.
- Iordan, Iorgu; Robu, Vladimir, *Limba română contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Dindelegan, Gabriela Pană, *Elemente de gramatică*, Editura Humanitas Educațional, București, 2003.
- Dindelegan, Gabriela Pană, *Sintaxă și Semantică*, Editura Universității din București, 1992.
- Dindelegan, Gabriela Pană, *Aspecte actuale ale dinamicii limbii române*, Editura Universității din București, 2003, p. 152-160.
- Dindelegan, Gabriela Pană, *Teorie și analiză gramaticală*, (ediția a II-a), Editura Coresi, București, 1995.
- Dindelegan, Gabriela Pană, *Specificul gramatical și semantic al clasei adjectivului. Relația cu substantivul, verbul și adverbul*, în *SCL*, Editura Academiei, XLII, 1991, p. 3-18.
- Brâncuș, Grigore; Samandu, Manuela, *Morfologia limbii române*, București, 2001, p. 37-43.
- Eugen, Tănase, *Locul adjectivului în limba română*, în *SCL*, Editura Academiei, nr. 1 / 66, p. 105-122.
- Ficșineanu, Florica, *Un fals comparativ de superioritate*, în *SCL*, Editura Academiei, nr. 5 / 63, p. 507-513.
- Ionașcu, Alexandru, *Cu privire la construcția comparativă din limba română*, în *SCL*, Editura Academiei, nr. 3 / 60, p. 513-517.
- Manoliu, Marcela, *Propuneri pentru o nouă clasificare a flexiunii adjectivale din limba română*, în *LR*, Editura Academiei, nr. 2 / 61, p. 117-123.
- Manoliu, Marcela, *Asupra categoriei comparației din limba română*, în *SCL*, Editura Academiei, nr. 2 / 62, p. 202-214.
- Marcus, Solomon, *Un criteriu contextual de clasificare a cuvintelor, cu aplicație la adjectivele din limba română*, în *SCL*, Editura Academiei, nr. 2 / 62, p. 177-187.
- Cristea, Teodora, *Grammaire structurale du francais contemporain*, București, 1974.
- Cristea, Teodora, *Etudes contrastives*, București, 1994.
- Cuniță, Adriana; Vișan, Viorel, *Abrege de grammaire francais*, București, 1988.
- Charaudeau, Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, 1992.
- Dubios, Jean; Lagane, Rene, *La nouvelle grammaire du francais*, Paris, 1995.
- Riegel, M.; Pellat, J-Ch.; Rioul, R., *Grammaire methodique du francais*, Paris, 1994.

ROLUL GRĂDINIȚEI ÎN ADAPTAREA ȘCOLARĂ

IULIA-MIHAELA FĂINIȘI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



apariția și aplicarea noii legi a învățământului, începând cu anul 2011, este un eveniment de foarte mare importanță națională pentru învățământul nostru. Putem spune că legea, așa cum se precizează încă din articolul I, reglementează organizarea și funcționarea sistemului național de învățământ.

Stabilirea învățământului obligatoriu de opt clase este un regres față de țările cel puțin europene. Aplicarea noii legi, începând cu 2011, are importanță și pentru realizarea reformei învățământului, iar realizarea obiectivelor reformei învățământului se referă la sistemul de învățământ în ansamblul său, cuprinzând resursele, procesele, conținutul și finalitățile învățământului.

În privința conținutului său, se afirmă că învățământul românesc prin tradiție, a fost un învățământ formativ. Atât conținutul reformei, efectivele în medie de 15 copii la grupă în învățământul preșcolar, 20-25 elevi la învățământul primar, 25-30 la licee, constituie un mare progres față de reglementările anterioare.

În atenția noii legi a învățământului este evaluarea în învățământ, privită ca sistem și proces, precum și perfecționarea personalului didactic din învățământul preuniversitar. Privind noua lege a învățământului nu putem spune că este perfectă, dar putem spune că va răspunde reglementărilor privind organizarea și funcționarea învățământului românesc în această perioadă de tranziție.

Cadrele didactice vor trebui să realizeze în primul rând cunoașterea prevederilor legii la nivelul învățământului, pe lângă cunoașterea specifică a copiilor și a părinților acestora.

Prevederile privind învățământul preșcolar aduc câteva elemente noi, importante pentru perspectiva școlii românești. În primul rând este vorba despre asigurarea continuității între învățământul preșcolar și cel primar prin instituirea și generalizarea grupelor mari pentru școală, această grupă cuprinzând copiii de 5-6 ani. În învățământul preșcolar s-a lucrat la restructurarea conținuturilor pentru activitatea care se desfășoară la această grupă. Concepția care stă la baza acestei restructurări, are în vedere realizarea obiectivelor noii programe centrate pe educația individualizată, pe promovarea jocului ca tip de activitate fundamentală și pe selectarea acestor strategii didactice care să conducă la integrarea copilului în școală. Dacă pornim de la abordarea globală a personalității copilului, accentul a fost pus pe dezvoltarea acestuia sub aspectul cognitiv al limbajului, deci al dezvoltării intelectuale a copilului, psiho-motric și socio-afectiv, în ceea ce privește concepția reformei în programa grădiniței. Din domeniul acesta sunt:

limbajul, activitățile matematice, deprinderile motrice cu deosebire exercițiul grafic pentru ușurarea învățării scrierii în școală. S-a avut în vedere jocul - exercițiu, pentru valențele sale formative, deoarece este accesibil vârstei, dacă posibilitatea copilului să se realizeze în însușirea de cunoștințe, achiziționarea cu priceperile și deprinderile dobândite.

Prin activitățile dirijate și prin cele de liberă alegere, grădinița are posibilitatea de a sistematiza, organiza, completa și corecta informațiile pe care le dețin copiii la intrarea în instituțiile de învățământ preșcolar.

Grădinița, receptivă la înnoirile aduse și care se impun, asigură șanse egale tuturor copiilor în procesul complex al pregătirii lor pentru școală.

Sprijinirea viitoarei activități școlare o realizează grădinița prin intermediul a două forme specifice: jocul și învățarea, jocul reprezentând calea cea mai importantă prin care copilul mic primește informații; învățarea, la nivelul copilului din grupa mare, deci atunci când structurile psihice permit trecerea din planul acțiunii în cel al vorbirii, este considerată drept impuls principal al dezvoltării inteligenței, servind la formarea și sistematizarea cunoștințelor elementare pe care copiii le pot dobândi și asimila.

Grădinița, cu sistemul său educativ, rămâne factorul de declanșare a evoluției intelectuale și morale pe care se clădește personalitatea.

Perioada preșcolară imprimă cele mai profunde, durabile și fructuoase amprente asupra individualității copilului, acum răsar mlădițele „eului” și se consolidează trăsăturile de personalitate.

Procesul educației timpurii din grădiniță, este condiționat de măsura în care alături de alte condiții se respectă dezvoltarea personală a fiecărei personalități a copilului.

Pregătirea copilului preșcolar pentru școală este un factor important și de mare actualitate în condițiile accelerării întregului proces de învățământ. Pregătirea și dezvoltarea copilului pentru munca din școală, se realizează prin intermediul a două forme specifice: jocul și învățarea.

Putem spune că prin anumite metode și tehnici aplicate atât în cadrul activităților dirijate din grădiniță, cât și în cadrul activităților liber creative, se urmărește atât însușirea de noi cunoștințe cât mai ales consolidarea cunoștințelor transmise în vederea pregătirii copilului preșcolar pentru școală.

Consider că această temă este, atât importantă, cât și de actualitate, iar prin diversitatea metodelor și tehnicilor ce pot fi aplicate în cadrul activităților de: cunoașterea mediului, a activităților matematice, a activităților de dezvoltare a limbajului, a scrierii grafice, etc. și în activitatea didactică de dimineață, au ca scop dezvoltarea intelectuală și în același timp facilitează trecerea cu ușurință la activitățile de tip școlar, având ca scop final utilizarea rezultatelor obținute.

Pentru ca metodele și tehnicile aplicate să fie o reușită, trebuie să se pună accentul pe o aprofundare maximă de cunoștințe. Reușita acestora depinde în mare parte și de folosirea unui bogat material didactic, în cantitate suficientă pentru fiecare copil, formând astfel la copii deprinderi de muncă intelectuală, satisfacerea curiozității de cunoaștere, învățând totodată să analizeze, să interpreteze, să utilizeze, să citească, să denumească anumite obiecte cu expresii literare.

Prin natura lor, activitățile desfășurate în grădiniță dezvoltă copiilor spiritul de observație și de investigație, cultivând imaginația, gândirea creatoare, orientează activitatea psihică, disciplinează conduita și contribuie, în sfârșit, la formarea rapidă și mai eficientă a mecanismelor psihice care înlesnesc și condiționează învățarea, munca, fiind necesare la intrarea copilului preșcolar în școală.

Elementul de joc rămâne condiția de bază și dominantă întregii activități de grădiniță, chiar dacă procesul instructiv devie din ce în ce mai complex.

Un alt motiv în plus pentru alegerea acestei teme este faptul că, problema pregătirii copilului pentru școala este mereu în actualitate, iar activitatea de învățământ de tip școlar are ca scop final în grădiniță, cunoașterea și îmbunătățirea în diferitele sale compartimente (conținut, forme, metode, mijloace) ce vor răspunde cât mai bine cerințelor primei etape de școlarizare.

Starea de pregătire psihologică prin care trece și adaptarea copilului la mediul școlar, instituțional, reprezintă rezultatul pregătirii copiilor în grădiniță.

În perioada preșcolară, copilul se dezvoltă atât în plan fizic, cât și în plan psihic, într-un ritm mai accentuat decât în faza precedentă.

Dezvoltarea fizică constituie unul din elementele de bază ale dezvoltării multilaterale a personalității copilului. La vârsta preșcolară există o dezvoltare și modificare a inteligenței, creativității și psihomotricității deosebit de alertă (mai ales în perioadele de creștere) care reproduc cumva achizițiile psihomotorii de bază din timpul istoric și preistoric al constituirii omului ca specie. Caracterul acestei creșteri este sinuos pentru că în condițiile existențiale de solicitare a potențialului psihic sunt neliniare. Utilizarea mersului, a mișcărilor corpului și mai ales a mișcărilor mâinii, mișcări simple și tot mai fine, au loc intens între trei și șase ani, adică perioada preșcolară.

Sistemul nervos central al preșcolarului atinge aproape dimensiunile adultului. Circumvoluțiunile scoarței cerebrale sunt aproape definitive, iar substanță albă se distinge acum clar de cea cenușie. Aceste condiții asigură tot mai mult rolul coordonator al scoarței cerebrale asupra mișcărilor, deci posibilitatea unui autocontrol mărit asupra acestora.

Grădinița este cea care depășește orizontul restrâns al familiei, punând în fața copiilor noi cerințe, mult mai deosebite de cele din familie. În viața copilului se produc noi schimbări atât din punct de vedere al dezvoltării somatice, cât și din punct de vedere al dezvoltării psihice.

Se știe că un rol important în activitatea copilului este imaginația. Preșcolăritatea este prima perioadă în care copilul manifestă și dezvoltă aptitudini.

Nici o perioadă a dezvoltării psihice umane nu are caracteristici atât de numeroase, explozive, neprevăzute ca perioada preșcolară. Această perioadă intră ca notificație în cei „7 ani de acasă”, sintagma prin care evocă rolul formativ deosebit de mare al familiei în dezvoltarea psihică ce are loc.

Prin joc, copilul „descoperă” sau redescoperă, la nivel empiric, legi și principii ale fizicii, principii simple de funcționare ale motoarelor mici, probleme de mecanică sau învingerea forțelor gravitaționale.

Deoarece dezvoltarea conștiinței și inteligenței sunt încă restrânse, în perioada preșcolară psihicul este centru de achiziții de experiență de orice trăire, fapt care explică în mare măsură importanța deosebită ce se acordă acestei perioade, pe care acești psihologi o consideră că ar marca întreaga viață psihică ulterioară.

Dezvoltarea psihică a preșcolarului parcurge trei subetape care au corespondența de implicații educative particularizate (mică, mijlocie, mare).

Jocul este activitatea prioritară, și ca o activitate dominantă, constituie izvorul unei experiențe complementare celei de adaptare, experiențe ce au un rol formativ deosebit de mare și multilateral. Activitățile de joc dezvoltă atât câmpul psihologic, cât și angajarea inteligenței în diverse și numeroase situații. Asistăm, deci, la complicarea și adâncirea proceselor de cunoaștere, la schimbarea atitudinii față de mediul înconjurător și la perfecționarea formelor de activitate ale copilului. Preșcolăritatea este perioada descoperirii realității fizice, a realității externe care nu depinde de el, dar de care trebuie să țină cont dacă vrea să-și atingă scopurile.

În perioada preșcolară au loc nuanțări ale relațiilor interfamiliale și extrafamiliale care încep să aibă noi ponderi cu o creștere mai intensă. Această latură a dezvoltării psihice duce la dezvoltarea conduitelor interne, a celor personale ce au fost supuse cercetării psihosociale.

În **perioada preșcolară mică** se trece de la manipularea obiectelor și a jucăriilor la implicarea acestora în accesorii de viață cât mai complexe. În cadrul jocurilor de mișcare cu reguli, cum este jocul „De-a ascunsă”, apar și se înlocuiesc conduite semnificative. Astfel, preșcolarul mic se ascunde adeseori, încât el să nu-l vadă pe cel ce-l căuta, punând astfel în evidență o capacitate redusă de a se pune în locul celui care îl caută.

Așadar în perioada școlară mică, se dezvoltă caracteristici importante și se realizează progrese în activitatea psihică datorită conștientizării ca atare a procesului de învățământ, învățarea devenind tipul fundamental de activitate pentru că acest proces solicită intens intelectul, având loc un proces complex și gradat de achiziții de cunoștințe prevăzute în programele școlii și în consecință, copilului i se vor organiza și dezvolta strategii de învățare și i se va conștientiza rolul atenției și repetiției, formându-și deprinderi de scris-citit și calcul. Învățarea tinde să ocupe tot mai mult un loc major în viața de fiecare zi a copilului modificându-i existența și acționând profund asupra personalității sale.

Preșcolarul mijlociu se adaptează mai ușor în grădiniță. El este mult mai preocupat de joc, de activități, de realitatea externă, i se dezvoltă percepția care devine un proces orientat de sarcini și modalități proprii de realizat. Limbajul cunoaște o dezvoltare intensă, se implică imaginația creatoare a copilului. Jocul devine aproape obsedant. Curiozitatea preșcolarului mijlociu este exprimată prin întrebări de genul: „de ce?, pentru ce?, cum?”, iar pentru situații noi, complexul cum ar fi: „de ce plutește balonul pe stradă?, de ce unele lucruri plutesc?, de ce vine umbră după om?” Preșcolarul mijlociu trăiește eșecul și succesul, manifesta timidități și agresivități, remușcări și admirații.

El devine mai sensibil la evenimentele din jurul său și este capabil să facă aprecieri, relativ corecte, fără de comportamentul altora. El se poate antrena în activități de mai lungă durată și se străduiește să-i fie util adultului.

Observăm astfel o dilatare a personalității, creșterea intereselor și aspirațiilor ca expresii ale proiectării personalității, scăzând totodată egocentrismul ce înainte cu un an se exprimă prin atenția excesivă de tot într-un mod acaparator. Jocul în colectiv este foarte dorit mai ales jocurile de mișcare.

Exemplu: în jocul „De-a ascunselea” preșcolarul mijlociu căuta foarte nervos pe cel ascuns, nereușind să pună în fața acestuia, ascunderea nefiind reușită. El prezintă mai mult interes pentru povești, mai ales față de acelea care cuprind aspecte fantastice, trăind puternice emoții legate de personajele acestuia, dar și de conflictele ce se desfășoară.

Preșcolarul mare se adaptează rapid nu numai la mediul grădiniței, ci și la orice tip de situație nouă. Forma dominantă de activitate este jocul, alături de care își fac loc din ce în ce mai mult activitățile de învățare sistematică. Copilul vrea să afle, să știe cât mai multe lucruri, iar curiozitatea lui este vie și permanentă.

El manifestă o mai mare adaptare și inteligentă, reticența în situații ușor penibile și raporturile de cauzalitate în producerea evenimentelor.

Sensibilitatea lui se adâncește și se restructurează, pe prim plan trecând sensibilitatea vizuală și auditivă, deoarece le captează prioritar informațiile. La vârsta preșcolărității mici se diferențiază și se denumesc culorile fundamentale (roșu, galben, verde, albastru), iar cele intermediare (portocaliu, indigo, violet) sunt diferențe ce se cunosc abia la vârsta de 5 ani.

O dezvoltare spectaculoasă privește planul senzitiv-perceptiv. Percepția devine observație perceptivă și este implicată în toate formele de învățare.

Sensibilitatea tactilă a copilului se subordonează văzului și auzului, acestea fiind instrumentul de control al acesteia. Relația dintre sensibilitatea vizuală și cea tactilă este insuficient coordonată deoarece copilul întâmpină greutăți în recunoașterea tactilă a obiectelor percepute anterior vizual, dacă obiectul perceput vizual este cunoscut, recunoașterea lui doar prin pipăit se realizează cu succes, iar recunoașterea vizuală a unui obiect care a fost anterior

perceptut doar prin pipăit, este mult mai simplu de realizat pentru copil.

Acest fenomen îl putem explica prin legăturile stabilite între analizatorul tactil - chinestezic și cel vizual, iar celelalte forme de sensibilitate, cum ar fi gustativă, olfactivă, care continuă să se dezvolte, ele nefiind în aceeași măsură cu cea vizuală și auditivă, acestea cunoscând o serie de specializări interioare, deci o dezvoltare intensă a auzului verbal și cel muzical. Copilul recunoaște obiectele după sunetele pe care acestea le scot la atingere, lovire, ciocnire.

Apar forme noi de percepție, cum ar fi: forma, mărimea, relief, adâncimea care se realizează mult mai ușor, deoarece sunt puși în funcție mai mulți analizatori. Percepția vizuală a copilului se poate realiza prin mișcarea mâinii pe linia conturului unui obiect, iar dezvoltarea percepției formei obiectelor se dezvoltă prin activitățile de modelaj și încercarea de redare prin desen. Deoarece copilul întâmpină greutăți în ceea ce privește atât percepția mărimii obiectelor, cât și constantă a acestora, educatoarea este cea care trebuie să intervină verbal prin corectarea greșelilor făcute de către preșcolar, reușind astfel să diferențieze obiectul după mărime.

Constanta percepției de mărime este strâns legată de dezvoltarea percepției distanței, care se produce spre sfârșitul preșcolarității (aproape, departe, a orientărilor în raport cu anumite repere spre stânga, spre dreapta, în față, în spate, sus, jos, a poziției lor deasupra, dedesubt).

Reprezentările la această vârstă au un caracter intuitiv, situativ cu caracter schematizat, generalizat doar spre sfârșitul preșcolarității. Contactul direct cu obiectele favorizează informarea prin marea diversitate de obiecte, fenomene, împrejurări și relații ce se stabilesc între acestea. Volumul de cunoștințe permite copilului să opereze cu ele în situații noi mai complexe, mai interesante, mai creative. Operarea angajează atenția, memoria, imaginația, gândirea și alte procese psihice, care, în ansamblu, alcătuiesc intelectul.

Ca formațiune psihică deosebit de complexă, intelectul cuprinde procese și activități psihice variate: gândire, limbaj, memorie, imaginație, atenție, care oferă posibilitatea desprinderii de stimulentele concrete ce acționează direct asupra organelor de simț, permițând astfel depășirea experienței senzoriale.

Intelectul copilului, deși insuficient format, înregistrează în perioada preșcolarității o serie de restructurări importante. Cu ajutorul cuvântului, care este simbol, copilul reușește să-și prezinte realitatea. Treptat, preconcepțiile vor câștiga în generalitate, în precizie, conducând astfel la construirea claselor logice. Cu toate acestea, gândirea are un caracter intuitiv, ea rămâne legată de imaginație și de dimensiunile individuale, de aceea uneori este incomunicabilă. Strâns legată de evoluția gândirii este și evoluția limbajului. De altfel limbajul impune gândirii exigențe culturale contribuind în felul acesta la restructurarea ei, limbajul îmbogățindu-se sub aspect cantitativ. De la 5 la 10 cuvinte pronunțate de copilul de un an, vocabularul activ al copilului crește la circa 300-400 de cuvinte la 2 ani, la aproximativ 800-1000 de cuvinte la 3 ani, la 1600-2000 de cuvinte la 4 ani, la circa 3000 de cuvinte la 5 ani, pentru ca la 6 ani el să ajungă la peste 3500 de cuvinte. Totodată se dezvoltă coerența limbajului, caracterul său încheșat, structura. De la limbajul situativ, specific antepreșcolarității se face trecerea la limbajul contextual.

Când copilul se referă la experiența sa nemijlocită, caracterul situativ al limbajului este foarte prezent, la adult acest caracter se diminuează. Așadar, la vârsta preșcolară conținutul cunoștințelor trebuie să fie în așa fel ales, încât operând cu acestea în activitățile sistematice, memoria, gândirea, imaginația copilului, să-și pună în evidență unele calități (flexibilitatea, rapiditatea în gândire, fiabilitatea în memorie, creativitatea) care se constituie ca rezultat al acestei operații. La vârsta preșcolară formele elementare ale memoriei se dezvoltă odată cu formarea primelor reflexe condiționate. Memoria copilului preșcolar are un caracter spontan datorită dezvoltării gândirii, limbajului interior. Se dezvoltă și memoria mecanică, logică, involuntară și voluntară. Primele manifestări ale memoriei și reproducerii voluntare apar la vârsta de 4-5 ani. Volumul memoriei și performanțele acesteia cresc în condițiile naturale de

joc și ca urmare a exersării acestora, are un caracter incoerent, nesistematizat, haotic. Preșcolarul memorează ușor dar și uită repede, iar amintirile lui sunt fragmentate, izolate.

Gândirea preșcolarului este preconceptuală, intuitivă, egocentrică și magică. Mentalitatea sa egocentrică derivă din incapacitatea de a distinge suficient de bine realitatea obiectivă de cea personală, iar gândirea preșcolarului este concret intuitivă. O altă caracteristică a gândirii o constituie apariția noțiunilor empirice alături de care încep să se contureze primele operații ale gândirii, preșcolarul fiind perioada de organizare și dezvoltare a gândirii.

În acest timp se dezvoltă și viața afectivă a preșcolarului. Aceasta o continuă pe cea a antepreșcolarului, suportând modificări atât de natură cantitativă cât și calitativă (se îmbogățesc și diversifică formele existente, apar forme noi). Asemenea modificări sunt posibile, în principal, datorită noilor condiții de viață ale preșcolarului, noilor solicitări cu care el se confruntă. Una dintre sursele cele mai evidente ale restructurării afectivității o constituie contradicția dintre trebuința de autonomie a preșcolarului și interdicțiile manifestate de adult față de el. Satisfacerea nevoii de independență se asociază cu apariția unor stări afective, pozitive, plăcute, tonifiante, de bucurie și satisfacție, în timp ce contrazicerea sub blocarea ei se asociază cu manifestarea unor stări emoționale de insatisfacție, mulțumire.

O altă sursă a dezvoltării afectivității preșcolarului o reprezintă pătrunderea lui în noul mediu instituționalizat al grădiniței, unde intră în contact cu persoane străine. Reacțiile afective ale copilului față de noul mediu sunt variate. Unii se adaptează mai rapid, alții dificil sau chiar deloc. Există copii care prezintă dificultăți interesante de transfer afectiv și de identificare afectivă. Copilul își transformă toată dragostea și dorința către educatoarele, cu care se și identifică, acest transfer fiind un efort de substituție a mamei. Cercetările au pus în evidență prezența la preșcolari a stărilor afective de vinovăție la 3 ani, de mândrie la 4 ani, de pudoare la 3-4 ani. La 6 ani apare criză de prestigiu, mai ales în situațiile de muștrare publică a copilului.

Dezvoltarea unor elemente componente ale intelectului copiilor nu ar fi posibilă fără prezența atenției, care este capacitatea de orientare, focalizare și concentrare asupra obiectelor și fenomenelor în vederea reflectării lor adecvate. Deci, copilul își concentrează privirea spre obiectul cercetat, mobilizându-și în același timp și cunoștințele pe care le are. Pentru cunoștințele noi pe care le dobândește modifică valoarea de acțiune a celor anterioare.

Cert este faptul că în perioada preșcolară ierarhizarea motivelor, stăpânirea de sine, încep să devină tot mai evidente. Preșcolarii, mai ales cei mijlocii și mari, reușesc să desfășoare activitățile care le plac mai puțin sau chiar le displac. Evident, acest lucru este posibil numai în anumite condiții, când prin realizarea activității respective, copiii își deschid calea îndeplinirii altor activități plăcute și într-adevăr dorite, când produc satisfacții părinților, educatoarei, etc.

Aceste consolidări ne atrag atenția asupra faptului că motivația devine unul dintre factorii importanți ai susținerii minții, așa încât, dacă dorim să formăm, să educăm voința preșcolarului, trebuie să-i oferim motivații puternice, mai ales pe cele cu valoare socială.

Condiții ale maturității școlare - maturitatea școlară constituie expresia unei faze de dezvoltare a copilului, ea marcând acel nivel al dezvoltării la care activitatea de tip școlar poate contribui din plin la dezvoltarea în continuare a personalității sale. În acest nivel se plasează de obicei copiii între 5-6 ani.

În această perioadă se pun bazele dezvoltării personalității copilului, procesele psihice se află în plină dezvoltare, sub influența familiei și a grădiniței, copilul traversează observativ mediul social adaptându-și comportamentul la diferite sisteme de cerință, protecție și afecțiune luând decizii din ce în ce mai adecvate situațiilor și își dezvoltă aptitudini incipiente, dobândește tot mai mari experiențe.

Mediul socio-cultural, familial, pot favoriza dezvoltarea intelectuală a copilului sau întârzieri datorate unui mediu socio-cultural familial, în cadrul căruia au crescut și au trăit.

Experiența prealabilă a copiilor în pragul școlarizării este extrem de diferită datorită varietății mediului socio-cultural familial, în cadrul căruia au crescut și au trăit.

Modul lor de receptare, vocația în această perioadă fiind diferită, ei vor trebui să beneficieze diferențiat de mijloacele socio-culturale ale mediului inedit. Diferența între copiii de 5-6 ani, decalajul între viață cronologică, dezvoltarea morfofuncțională, psihomotorie în experiența socială cristalizată în inteligența verbală vor avea întotdeauna urmări pe plan școlar (sub forma inadaptării școlare, a rămânerii în urmă la învățatură, a eșecului școlar) și un decalaj de câteva luni poate determina prevenirea sau eliminarea intereselor școlare.

Utilizarea unor metodologii de psihodiagnoză diferențiată în cadrul școlarizării permite cunoașterea nivelului general de dezvoltare psihică reală a copiilor preșcolari și școlari mici. Dintre laturile esențiale ale maturității școlare amintim: maturitatea intelectuală și maturitatea socială a copiilor.

a) Maturitatea intelectuală

Maturitatea intelectuală poate fi apreciată pe baza unor probe de inteligență verbală, precum și pe baza reușitelor sau nereușitelor desenate în activități grafomotorii de joc, etc. Evaluarea aptitudinilor intelectuale ale copiilor în pragul școlarizării urmărește departajarea copiilor normali de anormali. Aceste stadii permit anticiparea gradului de maturitate a copilului pentru formarea deprinderilor de citire, scriere.

b) Maturitatea socială

Maturitatea socială prezintă o sferă mai largă, iar evaluarea ei presupune observarea copilului în cadrul colectivului, precum și a laturii psihologice mai complexe a copilului. Cunoașterea sistematică și longitudinală a copilului preșcolar presupune aprecieri finale, fișa psihopedagogică. Cauza copiilor nepregătiți pentru activitatea școlară rezultă din absența factorilor non intelectuali (subdezvoltarea fizică, instabilitatea psihomotorie, capacitatea redusă de concentrare, dominantă laterală, morală neconsolidată, percepție și reprezentări spațiale imperfecte).

Stabilirea maturității școlare vizează investigația nivelului de dezvoltare fizică și neurofizică, nivelul proceselor, cognitive, elementare și superioare, dezvoltarea afectivității și a gradului de sociabilizare a copilului.

Principalele cauze de imaturitate școlară sunt:

- factori organici *primari* (leziunile nervoase primare, microleziunile sistemului nervos central, disfuncțiile minime parțiale);
- factori organici *secundari* (traumatismele externe, tulburări organice interne și cele musculare, boli cronice);
- factori *sociale* (anturajul socio-cultural negativ din familie, limbajul membrilor familiei).

Cauze directe ale imaturității școlare sunt: nașterea prematură, subalimentația, imaturitatea neuromusculară, etc., toate acestea ducând la amânarea școlarizării. Până la o anumită vârstă există un paralelism între dezvoltarea fizică și cea mintală, fenomen descris pentru prima oară de Hetzer - mai prezent la 5-6 ani, alternându-se în anii următori.

Alte cauze ale imaturității școlare sunt afecțiuni ale sistemului nervos central sau periferic, familia dezorganizată, mijloace educaționale neadecvate.

O premisă de bază a adaptării școlare rezidă în capacitatea funcțională a sistemului ostio-muscular, exprimată prin motricitate generală, adică totalitatea mișcărilor pe care organismul le poate efectua la nivelul mișcărilor mari, precum și la nivelul motricității fine. Constatarea făcută de V. Oseretzki (1931) potrivit căreia maturizarea școlară depinde și de comportamentele motricității generale este valabilă și astăzi.

Motricitatea fină a degetelor are o mare importanță în vederea cultivării grafismului. Dexteritatea manuală este mai importantă în activitățile de îndeletniciri practice, lucrări manuale și în activitățile organizate în atelierele școlare. Viteza mișcării mâinii rămâne în urmă față de nivelul atins de majoritatea copiilor la un anumit grad de școlaritate, grupa mare, clasa I, clasa a IV-a; atunci copierea unui text, scrierea după dictare, calculul scris, copierea semnelor grafice de pe tablă, activități de îndeletniciri practice (care sunt limitate ca timp de execuție) vor constitui apriori pentru acești elevi.

Aptitudinea de școlaritate nu trebuie înțeleasă ca un simplu proces de „maturizare” spontană, ci ea constituie rezultatul interacțiunii dintre dezvoltare și învățare. Procesul de dezvoltare și formare a capacităților psiho-fizice se bazează nu numai pe nivelul de dezvoltare atins la un moment dat, ci și pe funcțiile în formare și deschide noi orizonturi în clasificarea problemelor referitoare la pregătirea copilului pentru activitatea școlară. Una dintre întrebările la care trebuie să răspundem în legătură cu aptitudinea pentru școlaritate este aceea: „Ce capacități sunt necesare copilului ca să facă față exigențelor școlii și să asimileze cunoștințele prevăzute de programa clasei I?” Cercetările efectuate de marii pedagogi ne oferă date concludente în acest sens.

Vicenty Okon consideră că „învățarea lecturii și scrierii” implică formarea unor capacități ca:

- *vizuale* (perceperea semnelor grafice) ceea ce presupune diferențierea formelor grafice după forma lor; de a recunoaște și reproduce diferite simboluri;
- *auditive* (perceperea fonemelor);
- *semantice* (stabilirea unei legături între simbolurile grafice și scrisul cuvintelor) ceea ce înseamnă însușirea limbajului și formarea de concepte.

Oportunitatea unei adaptări școlare inițiale constituie indicele de pregătire pentru activitatea de tip școlar a copilului aflat în iminența înscrierii în clasa I. Concepută ca unul din obiectivele majore ale taxonomiei educaționale, pregătirea pentru școala trebuie înțeleasă ca o adaptare reciprocă, pe de o parte a copilului la școală, pe de altă parte a școlii la copii.

Aprecierea pregătirii unui copil pentru școlarizare presupune stabilirea nivelului de dezvoltare somato-psihică și a conduitei sociale. Acestea constituie premisele asimilării în condiții favorabile, mediocre sau insuficiente a rolului și statutului de elev.

Din punct de vedere somato-psihic copilul trebuie să dispună de o perfectă stare de sănătate, integritate senzorială și o dezvoltare fizică armonioasă.

În caz contrar, apare mai frecvent oboseala, agitația psihomotrică, atenția instabilă, capacitatea redusă de mobilizare voluntară a îndeplinirii sarcinilor școlare - simptome ce se resimt tot mai mult pe măsură avansării în clasele mai mari.

Vorbirea copilului apt pentru școlarizare trebuie să fie corectă și expresivă. Limbajul trebuie astfel dezvoltat încât să-i permită să-și exprime corect gândurile, dorințele, intențiile și stările emoționale, să verbalizeze adecvat ceea ce vrea să comunice altora, prin folosirea lexicală și gramaticală corectă a cuvintelor. Deci, să stăpânească limbajul ca instrument de informare, comunicare și exprimare.

Adaptarea școlară presupune, alături de maturitatea intelectuală, motivațională, și prezența unui anumit grad de maturitate socială. Aceasta se referă la însușirea și respectarea unor deprinderi de conduită civilizată în colectiv, la existența unei independențe relative a copilului în acțiune și față de adult, la posibilitatea de a se adapta facil la prezența persoanelor străine, la prezența spiritului de întraajutorare

Copilul apt pentru școală are o memorie bună și cunoaște conexiunea dintre genul proxim și diferența specifică a noțiunilor cotidiene. El poate clasifica și ordona obiecte concrete respectând criterii diferite. Cunoaște și folosește noțiunile de timp și spațiu. Poate opera în termeni care exprimă raporturi de cantitate (mult, puțin, mare, mai mic, mai mult, mai puțin, tot

atâtea).

Stabilitatea atenției elevului de clasa I este limitată la aproximativ 20 de minute.

Caracteristica importantă a capacității de învățare o reprezintă receptivitatea copilului față de asimilarea conținutului informațional, pricepera de a-l interpreta și modul cum aplică cunoștințele însușite în rezolvarea unor probleme similare.

Adaptarea în prima clasă presupune o dezvoltare corespunzătoare a modalităților de operare a gândirii, analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, concretizare, precum și promptitudine, flexibilitate și independență aflate în deplină evoluție pe parcursul școlarizării.

Copilul apt pentru școala prezintă deprinderea de a observa, de a asculta cerințele adultului, de a reacționa corect pe baza acestora, de a răspunde la întrebări, de a formula, de a corecta și completa răspunsurile colegilor, precum și prezența interesului de cunoaștere ca raport afectiv - motivațional și volitiv. Adaptarea școlară presupune alături de maturitatea intelectuală și prezența unui anumit grad de maturitate socială. Aceasta se referă la însușirea și respectarea unor deprinderi de conduită civilizată în colectiv, la existența unei interdependențe relative a copilului în acțiune și față de adult.

Maturitatea copilului constă și în necesitatea de a se încadra în colectiv, de a se subordona regulilor impuse de acesta, de a-și asuma anumite sarcini bine delimitate și de a le îndeplini cu simț de răspundere.

În domeniul comportamentului cognitiv denumeste: șase șapte culori sau nuanțe, trei momente principale ale zilei, cele patru anotimpuri, toate zilele din săptămână, stabilește asemănări între noțiuni (câine, pisică, măr, pară). Reproduce poezii cu multă ușurință și interes, număra peste zece cuburi, recunoaște corect unele litere, efectuează o construcție cu zece, douăsprezece cuburi, folosește corect și sistematic pluralul în vorbirea corectă, relatează povestiri după imagini date, folosește corect adverbele de timp: azi, mâine, ieri.

Copiii inapți pentru începerea școlarității prezintă inadaptabilități manuale traduse prin mișcări ale mâinilor intens necoordonate sau o coordonare și precizie redusă. Prin proba de motricitate de largă circulație mondială, s-a stabilit că unii dintre ei prezintă o dezorganizare a funcției vizual- motorie denumită lateralități manuale, nestabilizată, oscilantă, uneori ezită, schema corporală în special dreapta, stânga sunt mai fragil integrate, dificultăți în organizarea și percepția temporală a relațiilor spațiale, incapacitatea de a se încadra cerințelor de viteză și precizie în executarea sarcinilor școlare, ritmul de lucru încet, nesistematic, adesea anarhic.

Gradul de adaptare la activitatea școlară presupune: conștientizarea sarcinilor primite, prezența trebuinței de a învăța, capacitatea elevului de a cunoaște, de a asimila, de a reține, de a reactualiza cunoștințele predate, precum și manifestarea dorinței lui de a modela, de a exterioriza în consumul acestora prin abnegație, dăruire, perseverență și o anumită capacitate de rezistentă la efort.

De asemenea, gradul de dezvoltare a intereselor de cunoaștere, ca suport a unei motivații susținute de învățare, capacitatea copilului de a colabora, ceea ce îl face apt ca să-și regleze activitatea în funcție de cerințele adultului, ale programului școlar, precum și de a desfășura o activitate de grup.

BIBLIOGRAFIE:

- Bradu, B., *Preșcolarul și literatură*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, 2006.
- Cucoș, C., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, 2005.
- Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Montessori, M., *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- Nicola, I., *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
- Păiși. E. L., *Laborator preșcolar*, Editura V&I Integral, București, 2001.
- Popescu, E., *Pedagogie Preșcolară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
- Schiopu, U., *Psihologia vârștelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ÎN CADRUL ARIEI CURRICULARE *MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE*

MARIANA-MIRELA IORDAICHE
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

*Motto: „Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate
este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline”*

- J. Moffett -



nterdisciplinaritatea este o cooperare între discipline diferite din aceeași arie

curriculară, privind un anumit fenomen, proces a cărui complexitate poate fi demonstrată, explicată, rezolvată numai prin acțiunea a mai multor factori. Interdisciplinaritatea presupune abordarea conținuturilor complexe având ca țel formarea unei imagini unitare asupra unei anumite teme. Ea vizează relațiile, în esență de metodologie care se stabilesc între materii predate diferite, transferul tehnicilor de predare dintr-o disciplină într-alta.

Deși interdisciplinaritatea este o noțiune care derivă din cercetare, putem identifica unele modalități de inițiere a acesteia și la nivelul materiei predate. Acestea se pot realiza atât la nivelul elaborării curriculumului cât și nivelul proiectării: programe, planuri, manuale școlare, cât și la nivelul activităților instructiv educative. Un conținut școlar proiectat, elaborat și utilizat în mod interdisciplinară corespunde mai bine realității prezentate, conducând la o înțelegere cât mai amplă de către elevi. Ca și pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea depășește limitele unei discipline însă finalitatea sa rămâne cercetarea interdisciplinară. Interdisciplinaritatea este îmbinare între discipline diferite în vederea soluționării unei probleme ce se impune, la un moment dat; este un alianță între mai multe discipline; intervenție critică de pe pozițiile unei discipline predate la pozițiile altei discipline în chestiuni de interes comun. Deci, existența interdisciplinarității, este o realitate ce nu poate fi contestată. Interdisciplinaritatea este o formă de colaborare și împletire între discipline științifice diferite, care se realizează în principal respectând logica disciplinelor respective, adaptate particularităților legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare, îi dezvoltă o gândire mai amplă asupra noțiunilor. Interdisciplinaritatea este o exigență a lumii actuale,

acumulărilor cognitive în diferite domenii ale cunoașterii. În zilele noastre, reforma învățământului a creat cadrul unor transformări la nivelul curriculumului școlar, între care se distinge perspectiva interdisciplinară. Interdisciplinaritatea se referă și la transferul metodelor de predare dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare. Interdisciplinaritatea este o modalitate de organizare a conținuturilor predate, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, ea care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care favorizează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite.

Predarea și învățarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecții, care stimulează pe elevi, le dezvoltă gândirea creativă și contribuie la unitatea procesului instructiv – educativ. Legătura dintre disciplinele predate se poate realiza la nivelul conținuturilor și obiectivelor acestora, dar se creează și un mediu prielnic pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să lucreze în echipă sau individual.

Interdisciplinaritatea presupune stabilirea și folosirea unor conexiuni între limbaje specifice unui domeniu, cu scopul diminuării diferențelor care apar între disciplinele de învățământ, clasice.

Pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt componente ale cunoașterii școlare. Intervenția profesorului determină corelații prevăzute de programele școlare și impuse de logica noilor cunoștințe, fapt ce ne duce la interdisciplinaritate. Se pot elabora, proiecte de lecții, planificări școlare comune a două sau mai multe discipline din aria curriculară științe ale naturii.

La nivel de elaborare a materiei predate, profesorii de discipline diferite trebuie să realizeze planificări și proiecte didactice în comun, în raport cu unele criterii și principii pedagogice asumate de către toți. Mai există și dificultăți în lipsa competențelor de colaborare, de cooperare și de lucru în echipă, din păcate. De pildă, curriculumul de științe oferă un punct de start în predarea integrată a disciplinelor din aria curriculară „Matematică și științe ale naturii”. Acest curriculum a fost conceput crosscurricular, pornind de la domeniile fizică, biologie, chimie și de la subiectele comune acestora Astfel obiectivele curriculumului de științe vizează:

- încurajarea elevilor pentru asumare de responsabilități și pentru cooperare;
- observarea, studierea și interpretarea proceselor naturale care au loc în mediu înconjurător;
- înțelegerea impactului proceselor din natură asupra activităților umane și al activităților umane asupra mediului;
- investigare unor interdependențe între și în sisteme fizice, chimice și biologice.

Competențele ce au fost propuse prin curriculumul de științe reale se referă la înțelegerea ,comunicare, studiul individual și valorificarea informațiilor, relaționarea la mediul natural înconjurător și social; la acestea se adaugă formarea unor aptitudini precum:

- interesul pentru explicarea rațională a fenomenelor din mediu;
- grija față de mediul natural;
- stimularea inventivității și a curiozității în investigarea mediului înconjurător apropiat.

În scopul formării acestor atitudini și competențe, vor fi valorificate cunoștințe privind individul, mediul natural, grupul de indivizi, relațiile dintre indivizi și dintre indivizi și mediu, fenomenele și interacțiunile specifice acestora, modificările mediului ca urmare a intervenției omului. Lecțiile pot fi organizate pe teme, în care se pot face conexiuni cu subiecte studiate la alte discipline: „Omul și mediul de viață” ce cuprinde:

- principalele organe și sisteme ale organismului uman;
- relațiile omului cu alte viețuitoare din mediul său;

- igiena mediului de viață în care trăim;
- poluarea mediului înconjurător;
- interacțiunea plantelor cu apa, aerul, solul și intervenția omului.

sau „Sisteme”:

- evoluția sistemelor biologice: om, plante și animale;
- legătura dintre plante și animale: lanțuri trofice, relații inter- și intraspecifice.

Un conținut școlar structurat interdisciplinar este mai potrivit realității și asigură o percepere coerentă și unitară a fenomenelor. Astfel avantajele interdisciplinarității sunt numeroase:

- permite aplicare cunoștințelor în diferite domenii;
- permit elevului să acumuleze informații despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;
- clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor școlare.

Predarea interdisciplinară pune accentul concomitent pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea progresivă și sistematică a unei culturi de comunicare necesare elevului în învățare, pentru parcurgerea cu succes a treptelor de învățare, pentru învățarea permanentă. În aria curriculară matematică și științe, interdisciplinaritatea este absolut necesară, având în vedere aplicabilitatea directă în practică a fizicii, chimiei, biologiei și matematicii. Interdisciplinaritatea în cadrul acestei arii curriculare înseamnă acțiuni și studii în planul conținuturilor și al metodologiilor, care să ofere cunoașterea fenomenelor în evoluția lor, deschizând calea spre sinteze generale. Interdisciplinaritatea între chimie și matematică, chimie și fizică, chimie și biologie, fizică și matematică, se realizează în special în planul conținuturilor, având matematica drept instrument de lucru, fiecare demers (observare, demonstrație, experimentare, formulare de legi, teoretizare) fiind realizat în spirit matematic.

Chimia, fizica și biologia sunt consumatoare de noțiuni matematice. De cele mai multe ori, matematica devansează teoretic celelalte științe, deschizând căi, construind modele Competențele, metodele de analiză a fenomenelor, aplicabilitatea lor imediată în practică, metodele de predare, toate acestea duc la realizarea unei interdisciplinarități bine structurate. Fizica apelează de multe ori la cunoștințele însușite la orele de chimie pentru explicarea fenomenelor specifice ei. Electrizarea obiectelor se explică electronic apelându-se la structura atomilor. Conductoarele sau izolatoarele au sau nu aceste proprietăți datorită organizării lor chimice. Noțiunile de câmp magnetic aduc în discuție proprietăți speciale ale materiei. Cercetarea producerii curentului electric începe cu elementele galvanice, a căror funcționare are explicații chimice. Urmările producerii curentului electric se explica tot pe baza proprietăților chimice și au aplicații în domeniul chimiei și industriei chimice. Nu există lecție de fizică unde să nu utilizăm cunoștințele învățate la lecțiile de chimie și invers. Interdisciplinaritatea între biologie, fizică, matematică și chimie se realizează și în planul metodelor și strategiilor didactice, atât ca forme de structurare a lecției, ca metode folosite în transmiterea noțiunilor, cât și ca metode de verificare și evaluare. Se poate spune deci că fizica și matematica sunt instrumente pentru studiul chimiei și invers. Pentru realizarea unei bune interdisciplinarități se impun câteva exigente:

- profesorul să cunoască bine metodologia obiectului său de specialitate, dar și a celorlalte obiecte din aria curriculară;
- profesorul să aibă o temeinică cultură generală, să stăpânească noțiunile predate;
- elevii să fie conștientizați de existența interdisciplinarității obiectelor școlare;

- realizarea unor programe care să includă teme cu caracter interdisciplinar.

În condițiile actuale, în care profesorii trebuie să creeze programe, realizând C.D.L.-uri, C.D.S.-uri, interdisciplinaritatea în cadrul unei arii curriculare poate constitui un punct de pornire.

Având în vedere cele spuse, consider că interdisciplinaritatea constituie un principiu ce trebuie aplicat, o modalitate de gândire și acțiune, ce decurge din evoluția științei și a vieții economico-sociale. Fizica, matematica, chimia, biologia caută ca în știință și în obiectul de învățământ respectiv să găsească modelul lumii reale constituit de fiecare știință în parte, să integreze fapte și idei sau contradictorii într-un sistem. Este utilă folosirea unor metode specifice fiecărei discipline predate în corelare cu celelalte discipline, extinderea și generalizarea unor principii de investigație, integrarea soluțiilor și interpretarea lor la un anumit nivel, în funcție de țelul urmărit, permițând înțelegerea fenomenelor în complexitatea lor. Îmbinarea fizicii cu celelalte obiecte de învățământ se realizează printr-o selecție și ordonare a conținutului acestui obiect. Astfel, fizica împrumută metodele și limbajul astronomiei sau biologiei, chimiei, științelor tehnice. Biologia, astronomia, chimia, științele tehnice oferă fizicii, în principal, obiectul cercetărilor.

Interdisciplinaritatea chimie-matematică vizează aplicarea cunoștințelor de matematică, de exemplu noțiuni ca: raportul, proporția, proprietățile proporției, șiruri de rapoarte, regula de trei simplă, procente. Pentru priceperea corectă a noțiunilor de chimie (masa atomică, masa molară, masa moleculară), a legilor de bază ale chimiei (legea conservării masei substanțelor, legea proporțiilor definite) și a calculelor chimice (compoziția procentuală, concentrația soluțiilor, calcule pe baza formulelor și a ecuațiilor reacțiilor chimice). Cunoștințele despre rapoarte, proporții, procente sunt indispensabile elevilor pentru studiul legilor gazelor, densității relative, legii echivalențelor chimici și pentru rezolvarea problemelor cu amestecuri de soluții solide (aliaje), lichide sau gazoase.

Interdisciplinaritatea chimie-matematică se evidențiază și în reprezentările grafice pentru:

- viteza de realizare a unui produs în raport cu concentrațiile reactanților;
- dependența vitezei de reacție de temperatură;
- calculul pH utilizând cunoștințele legate de logaritmi învățate la matematică;
- calculul produsului de solubilitate, Ps.

Interdisciplinaritatea chimie-fizică-matematică se poate evidenția în cadrul următoarelor lecții:

- sisteme în echilibru (fizice și chimice);
- electroliți, conductibilitate electrică;
- legile gazelor;
- căldura de reacție (are la bază principiul I al termodinamicii);
- teoria ciocnirilor - teoria cinetică a moleculelor pentru explicarea vitezei de reacție;
- potențial de oxido-reducere, electrod normal de hidrogen;
- electroliza topiturilor și soluțiilor.

De exemplu, îmbinarea dintre fizică nucleară, medicină, și chimie a dus la apariția unor tratamente aplicate persoanelor bolnave de tumori maligne cum sunt terapia prin radiologie.

Interdisciplinaritatea între chimie și fizică, chimie și matematică, chimie și biologie, fizică și matematică, se realizează în special în planul conținuturilor, având matematica drept instrument de lucru, fiecare demers (observare, experimentare, formulare de legi, teoretizare) fiind realizat în spirit matematic. Chimia, fizica și biologia au devenit mari consumatoare de

instrumente matematice. De cele mai multe ori, matematica devansează teoretic celelalte științe, deschizând drumuri, construind modele. Profesorul de chimie și fizica privește deci, matematica ca pe un instrument absolut obligatoriu. El știe clar ca "X"-ul de la matematică poate și trebuie să fie o concentrație, o masă de substanță, un coeficient, un indice etc. O ecuație matematică poate fi o lege în chimie sau fizică. Proporțiile, funcțiile trigonometrice, ca și alte abstractizări ale matematicii se întâlnesc în fizică și chimie la orice pas pentru descifrarea tainelor naturii. Un profesor talentat nu explică, doar, elevilor faptul că fără cunoștințe matematice nu poate studia științele naturii, ci reușește să-i conștientizeze în mod real, făcându-i să-și impună stiluri de lucru adecvate.

Interdisciplinaritatea între fizică, matematică, biologie și chimie se realizează și în planul strategiilor didactice, atât ca forme de organizare a lecției, ca metode folosite în transmiterea cunoștințelor, cât și ca metode de verificare și evaluare. Se poate spune pe drept cuvânt că fizica și matematica sunt instrumente pentru studiul chimiei și invers.

Pentru realizarea unei bune interdisciplinarități se impun câteva exigențe:

- profesorul să aibă o temeinică cultură generală;
- profesorul să cunoască bine metodologia obiectului său de specialitate, dar și a celorlalte obiecte din aria curriculară;
- elevii să fie conștientizați de existența interdisciplinarității obiectelor de învățământ;
- realizarea unor programe care să includă teme cu caracter interdisciplinar.

Cert este că fizica sau cel puțin o mare parte din ea, la nivelul liceului, poate fi prezentată într-un mod mai atractiv, alături de matematică. Este foarte important să știm să punem cunoștințele de fizică în strânsă legătură cu matematica, în viața de zi cu zi, să privim evoluția acestora prin prisma aplicațiilor lor și a vieții oamenilor.

Una dintre cele mai cunoscute inegalități în matematică este inegalitatea dintre media aritmetică și media geometrică a două sau mai multe numere reale pozitive, și anume:

$$m_g \leq m_a \quad (1)$$

Demonstrația inegalității (1) pentru două numere $a, b \in \mathbb{R}_+$ se face imediat pornind de la inegalitatea evidentă $(\sqrt{a} - \sqrt{b})^2 \geq 0$ de unde $a + b \geq 2\sqrt{ab}$, deci $\sqrt{ab} \leq \frac{a+b}{2}$ (2)

$$\text{Din (2) rezultă } \frac{2ab}{\sqrt{ab}} \leq a + b \Rightarrow \frac{2ab}{a+b} \leq \sqrt{ab} \Rightarrow \frac{2}{\frac{1}{a} + \frac{1}{b}} \leq \sqrt{ab}, \text{ ceea ce înseamnă că}$$

$$m_h \leq m_g \quad (3)$$

$$\text{Din (1) și (3)} \Rightarrow m_h \leq m_g \leq m_a$$

Aplicație în fizică: Două mobile parcurg același drum, primul cu viteză constantă v , cel de-al doilea parcurgând 2 porțiuni egale cu vitezele v_1, v_2 , a căror medie aritmetică este v . Care mobil parcurge drumul mai repede?

Notăm distanța cu $D=2 \cdot d$, iar timpii de parcurgere cu t_1 (pentru primul mobil) și t_2 (pentru al doilea mobil),

$$t_1 = \frac{D}{v} = \frac{2 \cdot d}{\frac{v_1 + v_2}{2}} = d \cdot \frac{4}{v_1 + v_2}, \quad t_2 = \frac{d}{v_1} + \frac{d}{v_2} = d \cdot \left(\frac{1}{v_1} + \frac{1}{v_2} \right)$$

Aplicăm inegalitatea dintre m_a și m_h pentru v_1 și v_2 .

$$\frac{2}{\frac{1}{v_1} + \frac{1}{v_2}} \leq \frac{v_1 + v_2}{2}$$

$$\frac{4}{v_1 + v_2} \leq \frac{1}{v_1} + \frac{1}{v_2} \Rightarrow d \cdot \frac{4}{v_1 + v_2} \leq d \cdot \left(\frac{1}{v_1} + \frac{1}{v_2} \right) \Rightarrow t_1 \leq t_2$$

Deci, mobilul care merge cu viteză constantă ajunge la destinație în cel mai scurt timp.

Observații:

1. Pentru gimnaziu, dacă nivelul clasei permite, problema poate fi abordată pentru 3 porțiuni egale, parcurse cu vitezele v_1 , v_2 și v_3 , având media aritmetică egală cu v .
2. Pentru liceu, problema poate fi abordată în cazul general, pentru n porțiuni egale parcurse cu vitezele v_1, v_2, \dots, v_n având media aritmetică egală cu v .

În concluzie, în cadrul ariei curriculare *Matematică și științe*, interdisciplinaritatea este absolut obligatorie, având în vedere aplicabilitatea directă în practică a chimiei, fizicii, biologiei și matematicii. Interdisciplinaritatea în cadrul acestei arii curriculare înseamnă studii și acțiuni în planul conținuturilor și al metodologiilor, care să ofere cunoașterea fenomenelor în dinamica lor, deschizând calea spre sinteze generalizatoare. Succesul în activitatea elevilor este posibil, numai dacă aceștia pot să coreleze interdisciplinar informațiile obținute în timpul lecțiilor.

BIBLIOGRAFIE:

- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 1996.
- Ionescu, Miron și Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
- Ciolan Lucian, *Învățarea integrată, Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Editura Polirom, 2008.
- Pălășan, Toader; Crocnan, Daniel Ovidiu; Huțanu, Elena, *Interdisciplinaritatea și integrare – o nouă abordare a științelor în învățământul preuniversitar*, în Revista „Formarea continuă a C.N.F.P. din învățământul preuniversitar”, București, 2003.
- Stanciu, Mihai, *Reforma conținuturilor învățământului*, Iași, Editura Polirom 1999.
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

TEHNOLOGII DE ACCES PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE DE ÎNVĂȚARE

LILIANA ISTODOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



entru persoanele cu **dizabilități auditive**, ușoare sau profunde, pot apărea

dificultăți în ceea ce privește receptarea informațiilor din mesajul audio și video. Pentru situațiile de comunicare interpersonală, uni- sau bidirecțională, persoanele cu dizabilități de auz se vor folosi de comunicarea cu ajutorul limbajului gestual, de labiolectură sau comunicarea este facilitată de un traducător al limbajului gestual. În general, utilizatorii cu dizabilități de auz folosesc tastatura și mouse-ul, fără adaptări suplimentare, adaptabilitatea fiind necesară în special în situații de comunicare și activități didactice.

În cazul situațiilor de comunicare ordine, bazându-ne pe noile tehnologii multimedia, comunicarea poate să ajungă la un grad ridicat de accesibilitate și de înțelegere, prin folosirea unor echipamente standard, cum ar fi camera video, dar și a unor aplicații specifice.

Dacă în cazul persoanelor cu dizabilități de vedere este necesar ca pentru orice element vizual să existe un corespondent auditiv sau tactil, în cazul utilizatorilor cu deficiențe auditive trebuie avut în vedere faptul că orice informație auditivă trebuie să aibă un corespondent vizual.

Pentru a face conținutul audio cât mai eficient și mai accesibil pentru persoanele cu diferite grade de pierdere auditivă, o formă de accesibilitate constă în folosirea subtitrării îmbogățite (*closed caption*) și a unui sistem de vizualizare a informațiilor sub formă de limbaj gestual. *Subtitrarea îmbogățită* este asemănătoare cu subtitrarea clasică prezentă la formatele video, dar față de afișarea sincronizată a dialogurilor, traduse sau nu în limba originală a filmului, subtitrarea îmbogățită conține descrieri ale informațiilor suplimentare despre sunetele suplimentare care nu pot fi identificate din activitatea video (de exemplu, un mesaj în fundal al unei alte persoane, sunetul valurilor, sunetul unei mașini etc.) (Kurniawan și Zaphiris, 2007; Robitaille, 2010).

Totodată, pentru a facilita comunicarea persoanelor cu pierderi auditive de diverse grade, folosirea unor dispozitive de *amplificare a sunetului*, care combină soluții de amplificare a volumului cu un echipament special sau standard, cum este telefonul, permit comunicarea la distanță. Pentru situațiile în care există foarte mult zgomot de fond, cum este mediul stradal, sunt recomandate căștile stereo. Folosirea unor astfel de echipamente presupune și calcularea gradului de protezare cu aparat auditiv sau dacă persoana are sau nu un implant cohlear.

Sistemele de alertă vizuale reprezintă o formă de accesibilitate, prin atenționarea persoanei cu dizabilități de auz, cu ajutorul luminilor și vibrațiilor. Persoana este avertizată luminos de deschiderea unei uși, de activarea unei sonerii, alarma de la ceas sau primirea unui mesaj pe telefon sau calculator.

Traducerea mesajelor vocale în timp real este un sistem folosit în general în stenografierea unor discuții, dar varianta adaptată la persoanele cu dizabilități auditive este mai complexă. De exemplu, în cazul conferințelor, mesajul vorbitorului este stenografiat, aplicația dedicată va prelua mesajul stenografiat și îl va afișa pe ecran pentru a putea fi lecturat în timp real.

Comunicarea la distanță pentru persoanele cu dizabilități de auz totale se poate face cu dificultate, în acest caz este necesar un sistem cu camere video care să transmită o imagine cât mai clară. În cadrul acestei comunicări pot fi incluse și aplicații de recunoaștere a limbajului gestual. Persoana cu deficiențe de auz transmite mesajul sub formă de mesaj gestual, paginile percepute de cameră fiind analizate de o aplicație dedicată care transmite interlocutorului un mesaj scris. Deoarece comunicarea este duală, interlocutorul poate utiliza o aplicație de recunoaștere a vocii care poate verbaliza un mesaj, aplicația preia mesajul și îl transformă în mesaj, text ce poate fi transmis persoanei cu deficiențe de auz și sub formă de mesaj vizual gestual.

Prin *servicii de telefonie* se dorește facilitarea comunicării persoanelor cu dizabilități de auz, care nu utilizează computerul sau sunt persoane vârstnice. Pentru acest lucru este nevoie de un telefon special cu amplificator și ecran, precum și de un serviciu special oferit de compania de telecomunicații. Astfel, când persoana cu dizabilități de auz primește un apel telefonic, telefonul se conectează automat la centrala telefonică ce convertește mesajul audio – format, text ce apare pe ecranul telefonului fix. Pe lângă mesajul audio amplificat, utilizatorul cu dizabilități de auz poate lectura pe ecran. Principiul poate fi reciproc, dacă cei doi interlocutori folosesc echipamente asemănătoare.

Folosirea *aplicațiilor care transformă mesajul vocal înformat text* reprezintă o modalitate de facilitare a accesibilității în mediul educațional. Astfel, mesajul afișat pe ecran poate fi vizualizat de o persoană cu dizabilități de auz și poate fi înțeles de o persoană cu dificultăți de învățare (Wang, 2012).

Persoanele cu dizabilități neuromotorii, mișcări limitate, necontrolate ale membrilor superioare au dificultăți în manipularea diverselor echipamente, dificultăți în faza de introducere de date și manipulare de obiecte. Astfel, sunt prezente disfuncții în ceea ce privește mobilitatea, dexteritatea și coordonarea. Pentru a putea utiliza computerul, în cele mai multe cazuri, nu poate fi utilizată tastatura standard și sunt necesare tastaturi și mouse-uri adaptate, în funcție de lateralitate, de tipul și gradul dizabilității.

În momentul selecției unui tip de tehnologie, trebuie avuți în vedere doi factori: mediul și caracteristicile persoanei cu dizabilități. În primul caz, pentru a putea avea acces la un anumit echipament sau dispozitiv tehnologic, trebuie creat un mediu accesibil care poate fi accesat folosind scaunul rulant, cârjele sau alte mijloace de suport non-tehnice. De asemenea, trebuie avut în vedere și modul de așezare în scaun și la birou; acestea trebuie adaptate pentru a nu crea dificultăți persoanei cu dizabilități. Al doilea caz trebuie cunoscut în vederea stabilirii tehnologiei optime folosită de o persoană cu dizabilități neuromotorii; o anumită tehnologie poate fi utilă pentru o persoană cu un diagnostic, dar imposibil de utilizat de altă persoană cu dizabilități neuromotorii.

Pentru a crește gradul de accesibilitate, ecranele calculatoarelor și echipamentele de input, de manipulare, cu ajutorul unor dispozitive tractabile, pot fi poziționate, astfel încât să fie cât mai ușor de accesat de către utilizatorul cu dizabilități și astfel încât să se țină cont și de o poziție cât mai corectă a corpului.

Printre tehnologiile care pot fi folosite de persoanele cu dizabilități neuromotorii putem aminti:

- *Tastaturi speciale* - tastaturi ce pot fi utilizate, în funcție de membrul superior cel mai activ, dar care ia în considerare și lateralitatea persoanei.

- *Tastaturi inteligente* - acestea sunt însoțite atât de o aplicație, dar și de un dispozitiv fizic; cu ajutorul aplicației și al unei imprimante color, pot fi create planșe care să cuprindă imagini sau prezentate taste mărite, cu spațiu între ele, astfel încât să nu fie acționate accidental alte comenzi.

- *Tastaturi virtuale* - pe ecranul computerului poate fi dispusă o tastatură virtuală, asemănătoare tastaturii clasice fizice; aceasta este o alternativă fiabilă în cazul utilizatorilor de ecrane tactile, în combinație sau nu cu aplicații de comenzi vocale sau prin folosirea dispozitivelor suplimentare (*TrackBall*, mișcări la nivelul capului); totodată, sunt foarte utile pentru situațiile în care utilizatorul cu mobilitate motorie redusă trebuie să efectueze o combinație de taste cu două sau trei taste în același timp.

- *TrackBall* - cunoscute și sub forma unor dispozitive rotunde, oferă posibilitatea de a efectua comenzi cu un efort scăzut, atât cu ajutorul membrilor superioare, cât și inferioare, având și o zonă de acțiune mai mare decât butonul standard al mausului clasic. În funcție de aplicația pentru care sunt utilizate, acestea pot fi programate astfel încât să fie evitate acțiunile involuntare, dar să efectueze și comenzii duble, care, în mod normal constau în realizarea mai mult combinații.

- *Dispozitiv de manipulare cu ajutorul mișcărilor oculare* - sunt echipamente video, însoțite și de aplicații dedicate, care se montează într-o poziție cât mai perpendiculară față de ochii utilizatorului; prin training special, persoana cu mobilitate redusă poate manipula și efectua sarcini, folosindu-se de mișcările oculare (stânga, dreapta - sus, jos), și de clipit; totodată, sunt dispozitive care facilitează introducerea de date și manipularea cu ajutorul mișcărilor de la nivelul capului sau al buzelor.

- *Ecranele tactile* - sunt dispozitive care detectează presiunea cu care sunt atinse de degete într-o poziție de pe ecran: când sunt activați, acești senzori efectuează comanda în cauză; în combinație cu aplicații școlare sau profesionale, acestea pot fi folosite pentru realizarea de sarcini în condiții optime; totodată, ecranele tactile sunt foarte des întâlniți pe telefoanele mobile și tablete, reprezentând un mijloc alternativ de utilizare a tehnologiilor pentru persoanele cu mobilitate motorie limitată.

- *Aplicații de predicție a cuvintelor* - anticipează cuvintele după tastarea literelor de la tastatură și astfel sporesc ritmul de introducere de text.

- *Comenzile vocale* - aceste aplicații permit utilizatorului cu dizabilități, în situația în care vorbirea nu este afectată, să rostească cuvinte sau litere care, prin intermediul unor aplicații de recunoaștere a vocii, pot să indice ce comenzi pot fi realizate în diverse aplicații, precum manipularea de obiecte și realizarea anumitor comenzi; iar în combinație cu aplicații de dictare, folosind și aplicații de recunoaștere a vocii, pot dicta un text mult mai ușor decât în cazul în care ar fi scris cu alte mijloace.

Dificultățile de învățare implică un deficit de procesare informațională sau de a realiza diferite activități, cum sunt cititul, scrisul, memorarea și reproducerea, calculul matematic, procesarea cuvintelor scrise sau exprimate, managementul timpului etc., în momentul analizei și validării: unei tehnologii asistive, ca parte a programului de facilitare a învățării, recuperării sau sprijinirii persoanei cu dizabilități, trebuie analizate cu mare atenție și dizabilitățile asociate.

Dificultățile de învățare sunt considerate un concept, întrucât aria sa desemnează un spectru larg al diversității situațiilor în care elevul se confruntă cu obstacole sau cu bariere în procesul învățării. Definițiile din literatura de specialitate încă sunt vagi, adesea confuze, apărând interpretări diferite între concepte cvasisinonime, precum dificultăți de învățare, dizabilități de învățare, tulburări ale învățării. Dacă luăm în calcul că dificultățile de învățare pot apărea și în cazul copiilor/aduților talentați sau al geniilor (este cunoscută realitatea că o serie de personalități precum Picasso, Einstein, Mozart, Ghandi, Churchill, Freud, Darwin au avut mari probleme în școală, întâmpinând diferite dificultăți în achiziționarea și procesarea cunoștințelor, mai ales la unele discipline), definirea conceptului de „dificultăți de învățare” este cu atât mai anevoioasă.

Totuși, unii autori (Mogonea, 2014), analizând mai multe definiții date de specialiști în domeniu, semnaleză că expresia „dificultăți de învățare”, în sens larg, general, se referă la un ansamblu variat de obstacole și momente de oscilație, concretizate într-o paletă de manifestări particulare, ce intervin în dezvoltarea personalității individului implicat în procesul continuu de învățare.

În sens restrâns, pedagogic, sintagma se referă la un anumit număr de slabe sau deficiente organizări ale activității de învățare școlară de către elevi, care pot afecta achiziția (perceperea, receptarea), organizarea, retenția, înțelegerea, tratarea (procesarea) informației verbale sau nonverbale, respectiv redarea, exprimarea, comunicarea acesteia. Cu alte cuvinte, aceste dificultăți, obstacole cronicizate de la nivelul activității de învățare a elevului afectează input-ul, procesarea propriu-zisă și output-ul informațional, inclusiv aspectele metacognitiv și noncognitiv, în cazul unor persoane care, de altfel, dau sau pot da dovadă de integritate structurală și funcțională a capacităților intelectuale de bază ale gândirii și raționamentului. Astfel, dificultățile de învățare sunt o categorie diferită față de dizabilitățile intelectuale în funcție de criteriul coeficientului de inteligență.

La locul de muncă, la școală, persoanele cu dificultăți de învățare ar trebui să beneficieze în totalitate de multitudinea echipamentelor și aplicațiilor, mobile și fixe, disponibile, în vederea realizării unui grad ridicat de procesare informațională. Pe lângă componenta tehnologică, este necesară și realizarea unor programe de lucru personalizate sau proiecte educaționale flexibile, pentru ca persoana cu dificultăți de învățare să poată realiza sarcina de lucru (Robitaille, 2010).

În opinia lui Evans (2001), pe lângă importanța construcției informaționale a materialului de învățat sau de lecturat, producția acestuia, în variantă finală, ar trebui să fie tipărită pe hârtii colorate, deoarece fundalul alb al unei pagini poate crea oboseală. Aceeași metodă poate fi utilizată și în momentul în care persoana cu dificultăți de învățare lecturează un material pe calculator, fundalul și textul pot fi adaptate, astfel încât să fie cât mai eficient pentru persoana cu dificultăți de învățare. Totodată, simplificarea textului prin stabilirea unui spațiu eficient între rânduri, poziționarea imaginilor, astfel încât să fie ușor de perceput și să nu se suprapună cu textul, sunt aspecte care pot fi luate în considerare în situații diverse, în special educaționale, astfel încât informația să fie cât mai ușor de înțeles (Cunningham, 2012).

Sintetizatorul vocal este o alternativă pentru persoanele cu dificultăți de scriere, deoarece percep auditiv tastele pe care le acționează și pot audia selectiv textele. Persoanele cu un stil de învățare preponderent auditiv, cu atenție vizuală scăzută, vor prezenta un interes deosebit pentru utilizarea unei sinteze vocale (Lazzaro, 2001). Prin folosirea unui sintetizator de voce, persoanele cu dificultăți de învățare își pot îmbunătăți nivelul de înțelegere a textelor, fluentă, recunoașterea cuvintelor și își pot îmbogăți vocabularul (Silver-Pacuilla, Ruedel și Mistrett, 2004, *apud* Jones, Schwilk și Bateman, 2012).

Pentru a evita eventualele situații anxioase în utilizarea unei sinteze vocale, se pot folosi aplicații care transformă textul în format audio, iar ulterior acestea să fie lecturate pe dispozitive de redare simple. Pentru a crea un material didactic sau informațional cât mai adaptat, se poate

intervenii în stabilirea modului de redare a materialului audio, mai rapid sau mai lent, în funcție de situație.

Folosind *aplicații de recunoaștere a vocii*, utilizatorul dictează un text și, astfel, poate să observe pe ecran care sunt greșelile făcute, fiind folosită și o aplicație de corectare gramaticală.

În cazul persoanelor cu dislexie se pot utiliza și aplicații care folosesc *comenzile vocale*, deoarece acestea permit coordonarea activităților de la computer, iar tastarea corectă a cuvintelor de la tastatură poate fi afectată de inversarea literelor.

Aplicațiile de *predicție a cuvintelor* sunt eficiente pentru facilitarea scrierii corecte și cursive. În urma introducerii unei litere sau a mai multora dintr-un cuvânt, această aplicație afișează sugestii posibile. Aceste aplicații pot fi combinate cu aplicații care facilitează crearea hărților conceptuale.

Scannerul și aplicațiile de recunoaștere a textului reprezintă o soluție fiabilă în vederea facilitării înțelegerii textelor. Textul electronic poate fi folosit pentru a fi adaptat utilizatorului, transformat în format audio sau cu aplicații specifice poate fi redat vocal, sincronizat cu textul.

Cărțile audio și electronice facilitează lectura în afară locului de muncă și a școlii. Folosind aplicații specifice, persoanele cu dificultăți de învățare pot lectura cărți în formai DAISY, care le permite navigarea în cartea audio digitală din pagină în pagină, din capitol în capitol, din frază în frază. Totodată, poate fi stabilită viteza de redare, astfel încât gradul de înțelegere să fie unul ridicat. Prin folosirea căștilor poate fi redus și nivelul de distragere a atenției din partea altor persoane din jur. Bineînțeles, formatul DAISY, prin caracteristicile sale de sincronizare a textului cu formatul audio, permite utilizarea cărților astfel încât persoana cu dificultăți de învățare să vizualizeze pe ecran textul pe care îl audiază și astfel, să poată procesa informația mai ușor (Pădure, 2014). Cu ajutorul dispozitivelor mobile, dezvoltarea învățării mobile vine în sprijinul acestor utilizatori, prin aplicații care permit simplificarea textului, facilitând lectura și procesarea informațională.

Aplicațiile matematice vin în sprijinul activităților de predare de la clasă, folosind imagini și indicații simple și intuitiv de manipulat, facilitând înțelegerea sarcinii de lucru și a operațiilor matematice. Pentru utilizarea unor astfel de aplicații, sunt recomandate ecranele tactile și tastaturile inteligente, care pot fi realizate pe bază de planșe (Robitaille, 2010).

Persoanele cu dificultăți de învățare și dizabilități cognitive prezintă disfuncții majore în ceea ce privește managementul timpului.

Aplicațiile organizatorice oferă posibilitatea de gestionare a programului profesional sau școlar (persoanele cu dislexie), reamintirea unor activități care ar trebui realizate sau ca sisteme de alertare în situația autoadministrării unor medicamente. Aplicațiile de acest tip pot fi instalate pe dispozitive mobile sau statice sau pot fi echipamente dedicate sub forma unui ceas. Unele aplicații, în modul de gestionare a lor, folosesc text, imagini sau combinate. Pentru astfel de persoane, anumite echipamente sunt dispuse cu aplicații care oferă acces ghidat în utilizarea echipamentelor în cauză.

Prin complexitatea dizabilităților intelectuale, asociate și cu o exprimare orală deficitară, în vederea învățării și facilitării comunicării sunt utilizate *tastaturile cu imagini*. Prin acționarea unei imagini, persoana indică o sarcină, o situație pentru care dorește să fie ajutată, oferă răspuns la o situație dată sau necesită diverse obiecte sau acțiuni pentru care dorește asistență. Acest sistem de comunicare prin intermediul imaginilor se regăsește și sub formă de aplicație, ce poate fi instalată pe computer sau pe echipamente mobile cu ecran tactil. Acționarea unei imagini poate fi însoțită de apariția unei imagini animate, dar și de un mesaj auditiv.

Cadrele didactice, specialiști și părinți, pot folosi astfel de aplicații pentru facilitarea comunicării cu persoane cu dizabilități cognitive, în situații zilnice sau speciale. Există aplicații care sunt însoțite de o multitudine de imagini, de la simplu la complex, astfel putându-se defini butoane și insera imagini, realizându-se diverse scenarii, la care se pot integra și mesaje vocale pre-înregistrate. Aceste dispozitive pot fi folosite cu ușurință și în cazul persoanelor cu tulburări de limbaj, pentru a le facilita comunicarea cu alte persoane.

Modalitatea în care este construit programul educațional personalizat (PEP) pentru o persoană cu dizabilități se concentrează pe ceea ce trebuie aceasta să realizeze prin mijloace specifice și adaptate ei. În acest context, tehnologiile de acces și serviciile aferente pot fi integrate și pot avea un rol facilitator în diferite activități specifice, pentru a permite atingerea obiectivelor propuse în planul educațional personalizat, atât pe termen scurt, cât și pe termen mediu și lung, într-un mediu educațional specializat sau incluziv.

Un rezultat pozitiv al includerii tehnologiilor de acces în proiectarea personalizată constă în faptul că acestea pot deveni parte a rutinei zilnice a copiilor și elevilor cu dizabilități. În momentul identificării nevoilor și stabilirii obiectivelor de atins, făcând apel la utilizarea tehnologiilor de acces, trebuie avute în vedere și principiile designului universal al învățării.

Includerea tehnologiilor de acces în PEP trebuie să aibă ca scop principal punerea în valoare a abilităților pe care persoana cu dizabilități le are și evitarea acelor situații pe care acesta nu le poate realiza, datorită limitărilor impuse de dizabilitate. Dacă profesorul psihopedagog consideră că nu este necesară includerea tehnologiilor de acces, ca mediator sau facilitator al intervenției, de la începutul activităților, acesta le poate integra oricând, ca parte a intervenției sau instrument de suport.

După evaluarea inițială, pentru identificarea problemelor și stabilirea obiectivelor de atins prin PEP se stabilește dacă este necesar sau nu să se insereze utilizarea unor tehnologii de acces, ca parte a procesului de intervenție, ca facilitator al învățării și/sau ca parte a activităților rutiniere. Astfel, profesorul poate să decidă (Minnesota Department of Children, Families & Learning, 2003):

- neutilizarea tehnologiilor de acces, deoarece elevul a înregistrat progrese în realizarea sarcinilor de lucru, fără adaptări suplimentare semnificative;
- utilizarea tehnologiilor de acces cu succes (acestea să fie integrate și menționate în planul educațional, astfel încât să fie disponibile și persoanei);
- posibilitatea ca tehnologiile de acces să fie introduse pe parcurs.

În condițiile în care nu există norme legislative care să reglementeze varietatea tehnologiilor de suport și modul în care acestea pot fi integrate în PEP, familiei, profesorului psihopedagog și chiar persoanei cu dizabilități îi revine rolul de a alege, subiectiv și/sau obiectiv, care este cel mai bun echipament sau dispozitiv din sfera tehnologiilor de acces care va fi utilizat și rolul de a face apel la modelele de bune practici, cu plusurile și minusurile acestora, existente în alte zone educaționale.

În foarte multe situații, pentru atingerea scopurilor și metodelor propuse în cadrul PEP, într-o clasă incluzivă, profesorul trebuie să recurgă și la strategii suplimentare, cum ar fi (Bugaj și Norton-Darr, 2010):

- în multe cazuri, așezarea în clasă a unui elev cu dizabilități în prima bancă este asociată ca fiind discriminativă; elevul ar putea să rămână oriunde în clasă sprijinit de tehnologia de acces, dar trebuie să luăm în considerare și faptul că o schimbare preferențială a poziției poate conduce la creșterea atenției acestuia la activitățile didactice;
- oferirea de timp suplimentar pentru completarea unei sarcini de lucru, completarea unui chestionar, a unui test tip grilă sau scrierea unui subiect;

- predare individualizată, separată, care se poate prezenta sub forma unui manual adaptat, aplicații computerizate sau sub forma oricărui material de instruire adaptat nevoilor și tipului de dizabilitate.

De foarte multe ori apar dificultăți sau întrebări în practica directă la clasă, despre cum ar trebui incluse tehnologiile de acces în planul educațional individualizat. De exemplu, s-ar putea lua în discuție cazul unui elev cu tulburări de limbaj care se exprimă greu, dar are acces la un echipament care îi facilitează exprimarea orală. Scopul educațional ar fi acela de a crește rata răspunsurilor acestuia la ore. În cazul în care elevul nu cunoaște modul de utilizare al echipamentului, un alt obiectiv primar ar fi acela de a-l învăța pe elev cum să folosească dispozitivul în cauză, pentru a se atinge obiectivul principal, și anume performanța educațională.

Se poate ridica o problemă: evaluarea performanței academice poate fi legată de utilizarea tehnologiilor de suport? (Minnesota Department of Children, Families & Learning, 2003).

De exemplu, un elev cu dificultăți de învățare care utilizează o aplicație de predicție a cuvintelor poate să aibă performanțe ridicate în evaluarea computerizată, dar poate avea dificultăți ortografice prin folosirea scrierii de mână. De aceea, PEP trebuie să facă apel la folosirea ambelor metode, pentru eliminarea eventualelor erori și, totodată, creșterea performanței educaționale. În cazul unei persoane nevăzătoare, aceasta poate prezenta o performanță ridicată în redactarea pe computer, dar poate avea dificultăți în folosirea echipamentelor de scris Braille mecanice (mașină de scris) sau a plăcuței și punctatorului. Dar evoluând spre o generație educațională tot mai tehnologizată, o parte din problemele menționate vor fi reduse spre minim.

În vederea identificării celui mai apropiat și eficient dispozitiv din sfera tehnologiilor ce acces care ar trebui utilizat pentru a se ajunge la soluția optimă, sunt culese informații folosind metoda observației și a interviului (adaptat după Minnesota Department of Children, Families & Learning, 2003):

a) de la persoana cu dizabilități:

- evaluarea nevoilor;
- identificarea sarcinilor de lucru, care nu pot fi realizate integral sau parțial;
- evaluarea abilităților, realizărilor anterioare și nivelului de motivare;
- identificarea obiectivelor și expectanțelor pe termen lung sau tranzitorii;
- identificarea comportamentelor sau situațiilor care au impact pozitiv sau negativ asupra performanțelor acestuia, în contextul utilizării sau neutilizării tehnologiilor de acces;
- evaluarea stilului de învățare, a strategiilor și intereselor care ar trebui luate în considerare în PEP;
- identificarea strategiilor și tehnologiilor de acces care ar putea conduce la realizarea optimă a sarcinilor.

b) *din mediul* în care acesta activează: identificarea situațiilor și mediilor în care persoana cu dizabilități poate finaliza sarcinile de lucru din cadrul PEP, dar și a situațiilor în care sunt necesare strategii suplimentare de integrare, tehnologii de acces sau adaptări fizice suplimentare;

c) *de la cadrele didactice, personalul implicat în formarea educațională*, care ar trebui să ofere informații cu privire la:

- sarcinile de lucru pe care persoana cu dizabilități le are de realizat și să menționeze situațiile de succes și eșec;

- strategiile educaționale utilizate și eventualele adaptări realizate;
 - identificarea comportamentelor sau situațiilor care au impact pozitiv sau negativ asupra performanțelor persoanei cu dizabilități.
- d) *din familie*, care trebuie să fie parte activă a programului de intervenție, pentru că utilizarea tehnologiilor de acces nu se rezumă numai la mediul educațional școlar, ci și acasă; de la familie vor fi coroborate informații cu privire la:
- punctele tari, interesele, aspirațiile și motivația persoanei cu dizabilități, situații în care acesta a efectuat sarcini cu succes;
 - sarcinile care în acest moment ridică probleme în realizarea lor, din cauza limitărilor impuse de dizabilitate;
 - recomandări referitoare la instrumente sau strategii care ar trebui utilizate;
 - identificarea dispozitivelor și echipamentelor din sfera tehnologiilor de acces, de la cele mai simple la cele mai complexe, care sunt folosite cu succes;
 - identificarea stărilor emoționale și comportamentale ale persoanei cu dizabilități în momentul în care utilizează tehnologii de acces.

Pentru stabilirea unui program educațional complex, în vederea atingerii tuturor obiectelor, în special pe termen mediu și lung, trebuie identificate activitățile care pot ridica probleme în mediul educațional și pot să devină critice, dar și modalitățile prin care aceste sarcini pot fi realizate. Toate datele culese de la specialiști, cadre didactice, familie și de la persoana cu dizabilități sunt comparate și structurate pe trei categorii:


- a) *motivația și abilitățile* persoanei cu dizabilități;
- b) *mediul fizic*, care sunt adaptările necesare pentru eliminarea barierelor existente;
- c) *sarcinile de lucru*, respectiv, care sunt activitățile pe care persoana cu dizabilități trebuie să le realizeze și cum ar trebui adaptate aceste sarcini la particularitățile acesteia.

Pe baza datelor culese, se poate decide ce instrumente și echipamente sunt indicate pentru a fi utilizate de persoana cu dizabilități, în vederea atingerii obiectivelor educaționale și obținerii performanței academice.

Trebuie avut în vedere și faptul că denumirea de *tehnologii asistive* poate cuprinde și echipamente foarte simple, puțin tehnologizate, până la echipamente foarte complexe. În situația realizării și desfășurării PEP, trebuie analizate ariile și domeniile în care TA sunt folosite, și anume: citit, scris, calcul matematic, abilități de studiu, comunicare orală, activități de dezvoltare personală și de petrecere a timpului liber. Pentru o catalogare cât mai simplă, lista tehnologiilor de acces poate fi construită pe următoarele domenii (Minnesota Department of Children, Families & Learning, 2003):

 *Scriere:*

- instrumente de suport pentru scrierea manuală;
- dispozitive alternative sau adaptate în vederea introducerii de date;
- aplicații pentru realizarea de materiale suplimentare;
- instrumente pentru comunicare alternativă.

 *Lectură și matematică:*

- dispozitive pentru citirea textelor;
- instrumente pentru lectură și studiu;
- instrumente și dispozitive alternative pentru calcule și analize matematice.

✚ *Viață cotidiană:*

- instrumente și dispozitive pentru hrănire;
- dispozitive necesare pentru facilitarea manipulării obiectelor vestimentare;
- dispozitive adaptate și aplicații dedicate pentru activități de petrecere a timpului liber.

✚ *Tranziția de la un nivel educațional sau situație la altul (a):*

- dispozitive pentru transferul de la școală la un loc de muncă;
- dispozitive și echipamente pentru transport și deplasare;
- echipamente adaptate pentru situații speciale.

Așadar, dezvoltarea tehnologiilor informaționale a avut un impact direct asupra activităților umane, conducând la schimbări majore în ceea ce privește activitățile și interesele fiecărei persoane la nivel educațional, profesional și social.

„Pentru persoanele care nu prezintă o dizabilitate, tehnologia permite realizarea de sarcini mai ușor. Pentru persoanele cu dizabilități, tehnologia face ca lucrurile să devină posibile” (Radabaugh, 1991, *apud* Aitken, Fairley și Carlson, 2012, p. 251).

Tehnologiile de acces au creat premisa accesului la informație a unui grup de persoane cu un potențial de dezvoltare și susținere a valorilor moderne, dar pentru aceasta este nevoie ca și societatea să se adapteze cerințelor persoanelor cu dizabilități.

Lista tehnologiilor de acces nu este una fixă, fiecare tehnologie este unică pentru fiecare persoană cu dizabilități în parte. Totodată, nu există un scenariu, un șablon sau o formulă care poate oferi soluții clare în ceea ce privește educația specializată a persoanelor cu dizabilități, dar se pot folosi metode, modele și tehnologii combinate, astfel încât să fie pus în valoare potențialul activ al persoanei cu dizabilități și să fie atinse obiectivele educaționale, profesionale și sociale.

Societatea informațională actuală a condus la creșterea gradului de colaborare și comunicare, facilitând accesul la informații relevante și recente. Prin utilizarea frecventă a diverselor echipamente, a fost inevitabilă apariția unor noi forme variate de exprimare, consonante cu ritmul de lucru individual, cu stilul personal de învățare și flexibilitatea cognitivă a fiecăruia dintre noi.

Educația se plasează la confluența unor forme extrem de fiabile, eficiente și dinamice, care iau în considerare aspecte de natură tehnologică, politică și culturală, cărora organismele internaționale (ONU, UNESCO) le acordă o mare importanță, deoarece ele modelează structura sistemului educațional, atât la nivelul ofertelor, cât și la nivel curricular.

Putem să admitem faptul că de foarte multe ori tehnologiile de acces sunt considerate un factor determinant pentru ca persoanele cu diferite dizabilități să devină independente, pentru că acestea devin independente în activitățile bazate pe utilizarea tehnologiei de acces. Dar, în cele mai multe cazuri, gradul de independență este dictat de calitatea serviciilor educaționale, sociale și de asistență tehnologică specializată.

De asemenea, din motive de deontologie taxonomică, a fost prezentat un inventar de tehnologii de acces pentru diferite categorii de persoane cu dizabilități: de vedere, de auz, neuromotorii, cu mobilitate redusă, dizabilități cognitive, dificultăți de învățare; însă adesea realitatea arată că aceste persoane au o simptomatologie cumulativă, îngreunând accesul la informație și acționând ca o frână în procesul de învățare. Aici se observă importanța tehnologiilor de acces și necesitatea utilizării lor în proiecte de intervenție individualizată. Tot de aici rezultă și importanța științei și tehnicii moderne de a veni în sprijinul persoanelor cu dizabilități - indiferent în ce categorie s-ar plasa -, propunând și producând dispozitive tehnice și softuri adecvate acestora, care să pună în valoare potențialul activ al persoanei și să înlăture limitările impuse de dizabilitate.

Să nu uităm de faptul că tehnologiile asistive se referă nu numai la persoanele cu dizabilități, ci și la persoanele de vârstă a treia, dar și la persoanele cu boli cronice. Demersurile științei și tehnicii actuale permit dezvoltarea unor dispozitive (și aici ne referim atât la echipamente hard, cât și la produse soft) care să ducă la ceea ce se numește „alfabetizare digitală”. Există în prezent baze de date care includ nume și descrieri pentru mii de dispozitive destinate facilitării funcțiilor de învățare ale persoanelor cu dizabilități.

Multe dintre ele ajută aceste persoane nu numai în procesul de achiziție a informației, ci și în procesul bazic-funcțional de satisfacere a funcțiilor elementare ale vieții. Multe dintre acestea sunt la un preț inaccesibil persoanelor despre care facem vorbire, altele sunt rezonabile din punct de vedere financiar. Prețul devine, în acest context, o barieră greu de trecut. Dincolo de aceasta, mai trebuie luați în calcul și parametri precum disponibilitatea, fiabilitatea, ușurința în utilizare, capacitatea de a asigura utilizatorului satisfacție în urma utilizării, posibilitatea de a fi utilizate mai mult timp (fără riscul de a fi depășite rapid de alte produse).

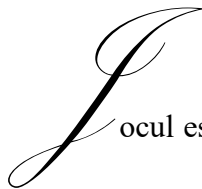
Dincolo de aceste problemele existente, tehnologiile de acces marchează prezentul și vor inova viitorul. Fără acestea, o bună parte din populația globului nu poate să rămână conectată la prezent și nu are șanse să întrevadă viitorul. Necesitatea inovării continue în tehnologiile de acces este un demers mai mult decât necesar al științei și tehnicii actuale, o obligație pentru noi și o invitație la respect și preocupare pentru persoanele care, cu ajutorul acestora, pot studia, cerceta, învăța.

BIBLIOGRAFIE:

- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., *Scrisul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Cosmovici, A., Iacob Luminița, *Psihologie*, Editura Polirom, București, 2005.
- Mitiuc, I., *Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj*, Editura Ankarom, Iași, 1996.
- Pera, A., *Psihopedagogia copiilor cu deficiențe de învățare*, Note de curs, Universitatea din Craiova, 2015.
- Pera, A., *Fundamentele psihopedagogiei speciale*, Note de curs, Universitatea din Craiova, 2016.
- Vrăsmaș, E., *Educația copiilor cu cerințe speciale*, Editura Credis, București, 2001.
- Vrăsmaș, E., *Dificultățile de învățare în școală*, Editura V&I Integral, București, 2007.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

CARMEN-ALINA LICAN
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 21,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



Jocul este principala formă de dezvoltare psihică a preșcolarului. Jocul satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate a copilului, generată de trebuințe și dorința firească de manifestare și independență. Îl ajută pe copil să cunoască lumea reală și viața. Prin joc copilul manifestă o activitate variată de cunoaștere.

Jocul rămâne însă principala formă de dezvoltare psihică a preșcolarului. După J. Piaget, jocul „este o asimilare a realului la activitatea proprie, oferindu-i acestei activități alimentația necesară și transformând realul în funcție de multiple trebuințe ale eului.”

Jocul didactic este principalul mijloc de realizare a activităților din grădiniță. Caracterizarea psiho-fizică a copiilor nu permite realizarea activităților de predare-învățare decât având la bază jocul didactic. Fie că vorbim de activitățile obligatorii, sau de întregul program al grădiniței, învățarea la preșcolari se realizează fie spontan, fie dirijat în cadrul activităților specifice curriculumului preșcolar.

Împreună cu celelalte mijloace de dezvoltarea vorbirii, jocul didactic poate aduce o contribuție de seamă sub următoarele aspecte deosebit de importante, pregătirii pentru școală:

- corectarea pronunției greșite a unor sunete și cuvinte;
- pronunțarea clară și corectă a tuturor sunetelor ce intră în componența cuvintelor;
- clarificarea și precizarea noțiunilor de mare circulație legate de activitatea preșcolară și școlară;
- îmbogățirea cu noi noțiuni îndeosebi ce termeni specifici învățării citit-scrisului;
- activizarea vocabularului cu noțiuni noi introduse în limbajul copiilor;
- cultivarea aptitudinii de a comunica și de a folosi în vorbire expresii noi, originale.

Jocul didactic este pentru cadrul didactic o preocupare instructiv-educativă cu valențe formative multiple, în timp ce pentru copil este un mod plăcut de a petrece timpul. În timpul jocului, preșcolarul se simte liber și relaxat, însă libertatea copilului în timpul jocului nu este absolută. El este îndrumat din umbră de educatoare, căci ea stabilește reguli și supraveghează îndeaproape activitatea copilului.

În cadrul jocului copiii nu învață reguli gramaticale, dezvoltarea gândirii e în stadiul preoperațional, și acest lucru nu poate face ca adulții sau copiii mai mari, pentru că învățarea se poate realiza doar intuitiv. De aceea, jocul este unul dintre mijloacele de care educatoarea se poate ajuta pentru a pune bazele vorbirii corecte. De exemplu în jocul „Eu spun una, tu spui multe!”, copilul își fixează formele de plural ale substantivelor, sau în jocul antonimelor cu ajutorul unor imagini, copilul sesizează diferențele (de exemplu: casa mare/mică, băiat înalt/scund), și astfel are loc dezvoltarea limbajului și familiarizarea copilului cu noțiuni noi.

Jocul didactic în activitățile de dezvoltarea vorbirii, nu are numai rol informativ de a-l ajuta pe copil să-și însușească normele vorbirii corecte, dar și rol formativ, de formare și dezvoltare psihică. Jocul didactic stimulează operațiile gândirii, chiar dacă acestea sunt aflate încă în stadiul preoperațional. Prin joc, copilul se dezvoltă sub toate aspectele cognitiv, afectiv și fizic.

Jocurile de dezvoltarea limbajului dezvoltă spiritul de observație, imaginația, memoria, creativitatea, gândirea, dar sub suport afectiv se pot produce progrese remarcabile. Educatoarea încearcă să dezvolte spiritul de competiție, atitudinea fair-play, empatia, procese afective necesare vieții afective a preșcolarului.

Eficiența acestor jocuri depinde însă în mare măsură de modul în care sunt selecționate în raport cu situațiile concrete, existente în grupa de copii. Aceasta presupune o foarte bună cunoaștere a copiilor sub raportul nivelului atins în dezvoltarea limbajului, precum și sub aspectul defectelor de vorbire, ca în funcție de aceste realități să se acționeze și prin intermediul acestui eficient mijloc de formare și educare a copilului - jocul.

Organizarea și desfășurarea acestor jocuri dau posibilitatea educatoarei să depisteze, cu mai multă ușurință, defectele de vorbire ale copiilor, deoarece în cadrul jocului ei se manifestă liber, nestingheriți, fără rezervele determinate uneori de intervențiile directe ale educatoarei și la care unii copii, mai ales cei din grupa mică, refuză să se manifeste.

Jocurile didactice destinate dezvoltării vorbirii contribuie în mare măsură la dezvoltarea auzului fonetic. Ele solicită perceperea corectă a sunetelor, descifrarea propoziției sonore sau semnalarea prezenței sau absenței unui anumit sunet dintr-un cuvânt.

Asemenea sarcini pot fi înfăptuite prin jocurile: „Deschide urechea bine!”, „Cine face așa?”, „Ce se aude?”, „Cine vine la noi?”, „Am spus bine, n-am spus bine!”, „Repetă ce spun eu!”, „Cu ce sunet începe?”, etc.

Dezvoltarea auzului fonetic este strâns legată de sarcina deosebit de importantă privind corectarea defectelor de vorbire întrucât cauza principală a acestor defecte o constituie tocmai slaba dezvoltare a auzului fonetic.

În acest sens jocurile enumerate pot aduce o contribuție de seamă la perceperea clară și corectă a sunetelor corespunzătoare ai și la corectarea pronunției defectuoase a acestora, solicitând copiilor audierea lor cu atenție și reproducerea lor corectă.

Se poate spune deci, că măsurile didactice și exercițiile, jocurile oferă posibilitatea tratării diferențiate, deoarece pe fondul unei activități colective ea urmărește de fapt dezvoltarea vorbirii fiecărui copil.

Individualizarea în formarea vorbirii copilului dezvoltă atât lacunele făcute cât și progresele înregistrate în acest sens.

O altă sarcină pe care o îndeplinește jocul didactic destinat dezvoltării vorbirii de referă la clasificarea și precizarea unor noțiuni, sarcină ce se realizează concomitent cu cele care se referă la îmbogățirea vocabularului și la activizarea lui.

Astfel se pot organiza jocuri ca: „Ne jucăm cu mașinuțele”, „Poștașul”, „Care este culoarea ta preferată?”, „Trenul”, etc.

Pentru dezvoltarea limbajului, sub aspect lexical, în pregătirea copiilor pentru școală, un rol deosebit de important îl dețin atât jocurile didactice și cât și exercițiile repetate.

În etapa jocurilor și activităților alese, organizate în grupuri mici și individual cu copiii care dovedesc unele rămăneri în urmă se pot desfășura activități de identificarea unor obiecte, de numirea lor, etc.

Jocuri precum: „Spune mai departe!”, „Așează la locul potrivit!”, „Eu spun una, tu spui multe!”, „Al cui este?”, „Răspunde repede și bine!”, etc., contribuie la folosirea corectă a conjuncțiilor, prepozițiilor, adverbilor și adjectivelor, a acordului sau a altor structuri gramaticale deosebit de importante pentru formarea și dezvoltarea exprimării clare, coerente, expresive și nuanțate. Totodată ele solicită într-un grad mai înalt atenția, spiritul de observație, capacitatea de a analiza, de a compara, de a respecta cu strictețe regulile jocului.

Jocurile didactice trebuie organizate într-un mod variat și plăcut astfel încât să satisfacă curiozitatea copiilor, să fie eficiente și dinamice.

Jocurile didactice exercită o influență multilaterală asupra dezvoltării psihice a copiilor, contribuind la dezvoltarea lor intelectuală, la educarea limbajului, gândirii, spiritului de observație și imaginației creatoare, deprinzându-i cu o muncă intelectuală independentă, necesară în școală.

Multe jocuri presupun activitate pe grupe pentru că, activând în același grup (echipă) și urmărind același țel, copiii se cunosc mai bine, se ajută reciproc, se încurajează, formându-se astfel solidaritatea de grup și spiritul de echipă. În cadrul echipei sunt combătute tendințele de vedetism, sunt încurajați copiii timizi și neexperimentați. Este recunoscut faptul că, disciplina este foarte greu de obținut la copiii între 3/6 ani și chiar la clasa pregătitoare, din cauza unor particularități de vârstă și în special, a cunoscutei instabilității a copiilor produsă în mare parte de slaba dezvoltare a proceselor de inhibiție.

Jocurile didactice, prin regulile impuse, sunt un mijloc deosebit de eficient pentru rezolvarea stăpânirii de sine, a disciplinei conștiente, a autocontrolului, a spiritului de independență, perseverenței, sociabilității, calității necesare viitorului școlar.

În fapt, regula de joc formulată cu claritate, concizie și fără echivoc, are un rol educativ enorm. Chiar copiii dificili, care au fost răsfățați în familie, care nu vor să asculte părerea colegilor, ori de multe ori rămân impasibili sau caută să refuze cerințele formulate de educatoare, cedează în cele mai multe ori în fața regulilor de joc, din dorința de a participa la acesta.

Respectarea regulilor jocului educă la copii simțul de răspundere, onestitatea, comportamentul și cultivă atitudini corecte pentru a nu intra în conflict cu colectivul.

Jocul îl bucură pe copil, succesul îi mărește puterea de lucru, îl ajută să-și mobilizeze forța. În efortul de a atinge scopul propus, copilul își exersează voința.

Prin intermediul jocului copilul își îmbogățește viața afectivă și dobândește capacitatea de a-și stăpâni emoțiile. El învață să trăiască profund o atitudine pozitivă, să reacționeze sincer, pozitiv sau negativ, față de ceea ce este bun frumos, moral și respectiv față de ceea ce este urât, rău și imoral.

Jocurile didactice exercită un ansamblu de influențe posibile nu numai asupra laturii intelectuale, ci asupra întregii personalități a copilului, fiind un mijloc important de educare a copiilor în vederea integrării cu succes în școală.

Pentru valorificarea din plin a valențelor formative ale jocului didactic, este necesară îndrumarea și dirijarea acestuia de către educatoare. Ea îl antrenează pe copil în joc, îi oferă materialul și îl stimulează la joc, îi verifică și apreciază rezultatul obținut. Îndrumarea trebuie făcută din umbră, subtil pentru că, astfel, copilul crede că e liber și se manifestă spontan, dezinvolt.

Realitatea optimă a conducerii jocului didactic cere din partea educatoarei spirit inventiv, tact și măiestrie pedagogică. Educatoarea nu trebuie să uite nicio clipă că jocul trebuia să rămână fără abatere joc, chiar dacă el este didactic. Jocul didactic trebuie să fie pentru copii

tot timpul o activitate plăcută, atractivă care să-i bucure. În cadrul jocurilor didactice realizarea acestui obiectiv ridică în fața educatoarei greutăți cu mult mai mari decât în cadrul jocurilor de creație sau de mișcare. Faptul este explicabil, deoarece urmărind caracterul instructiv al jocului didactic, există pericolul transformării lui într-un simplu exercițiu, elementele de joc să fie estompeate sau chiar anulate.

Pentru desfășurarea unui joc didactic reușit este nevoie să fie respectați pașii de desfășurarea jocurilor didactice.

Prin intermediul jocului didactic se face trecerea de la activitatea de joc la cea de învățare. Specificul jocului didactic este dat de structura sa, și de îmbinarea elementelor didactice cu cele distractive, în scopul transformării acestuia într-o activitate atractivă pentru copii. elementele structurale ale jocului trebuie îmbinate astfel încât jocul să antreneze întreaga personalitate a copilului sub aspectele intelectuale, volitive, motivaționale.

Primul lucru de care se ține seama în îndrumarea jocurilor didactice este organizarea bazei materiale. Este vorba de alegerea celor mai potrivite jucării și materiale didactice pentru jocul respectiv ținând seama de particularitățile de vârstă ale copiilor.

Scopul didactic se alege în funcție de obiectivele specifice.

Obiectivele trebuie formulate clar și să prezinte activități care pot fi îndeplinite.

Obiectivele operaționale reprezintă ceea ce copiii trebuie să știe la sfârșitul unei activități. Ele sunt urmărite pe tot parcursul desfășurării jocului didactic.

Obiectivele activității instructiv-educative desfășurate în vederea pregătirii preșcolarului pentru activitatea din școală pot fi sistematizate astfel:

- îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului;
- dezvoltarea auzului fonematic (prin jocuri și exerciții de recunoaștere și pronunțare corectă a sunetelor limbii române, de analiză și sinteză practică: sunet, silabă, cuvânt, propoziție);
- formarea capacității de exprimare logică, clară, corectă a ideilor;
- însușirea practică a raporturilor gramaticale, sub aspect morfologic și sintactic;
- dezvoltarea fluenței și fluidității exprimării în vorbirea monologată și dialogată;
- prevenirea și corectarea defectelor de vorbire;
- formarea ritmului de vorbire corespunzător conținutului și a deprinderilor de a respecta pauzele, intonația și accentul.

Sarcina didactică „indică filonul acțiunii obiectuale și mintale pe care-l desfășoară copiii.” Sarcina didactică indică ceea ce trebuie să realizeze copiii pe tot parcursul jocului în vederea realizării scopului.

Sarcinile didactice trebuie corelate cu obiectivele operaționale și formulate în termeni clari. Copiii trebuie să antreneze operațiile gândirii (de a identifica, de a descrie, de a compara, de a grupa, de a despărți, de a ordona, de a clasifica, de a seria etc.) și să valorifice priceperile, deprinderile și cunoștințele copiilor, dar să ducă la crearea de altele noi.

Elementele de joc - se regăsesc sub forma de întrecere, surpriză, aplauze, cuvinte stimulative, buline, diplome, prezența unei jucării sau a unei marionete care să-i însoțească pe tot parcursul desfășurării jocului. Ele au rolul de a crea atmosferă veselă, plăcută, de bucuria participării, de divertisment și de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei și a plictiseli, a oboselii.

Conținutul se referă la totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor pe care preșcolarii le dețin și le folosesc pe parcursul jocului. Conținutul jocului poate fi același, dar sarcinile didactice pe care educatoarea caută să le rezolve pot fi diferite. De fiecare dată sarcina

didactică nouă conferă jocului un înțeles inedit, îl face mai atractiv și prin aceasta îi satisface într-o mare măsură pe copiii din punct de vedere intelectual și afectiv. Sarcina didactică trebuie să fie astfel formulată încât să fie accesibilă, să-i atragă pe copii, să le stimuleze curiozitatea, interesul. Dar sarcina nu trebuie să fie prea ușoară. În caz contrar, nu va trezi curiozitatea și interesul, iar copiii nu vor fi puși în fața găsirii de soluții la situații problemă.

Materialul didactic trebuie să fie accesibil, atractiv, adaptat particularităților de vârstă și individuale. Acestea pot cuprinde: jucării, planșe, imagini, cărți, cuburi, cartonase, obiecte din natură. În cadrul jocului didactic sunt folosite și alte metode precum: conversația, explicația, demonstrația, chestionarul, observația etc., și procedee din cadrul metodelor enumerate (de exemplu memorizarea, care nu este metodă, ci procedeu din cadrul metodei exercițiului. Străduindu-se să memoreze poezia, copiii efectuează, de fapt, exerciții de memorizare.)

Ca metodă de învățământ, jocul intervine pe o anumită secvență de instruire, ca un ansamblu de acțiuni și operații ce se organizează în forma specifică jocului didactic.

Regulile jocului indică modul în care copiii se pot juca pentru a rezolva sarcina didactică. Ele indică acțiunile de joc, ordinea și succesiunea regulilor, reglează acțiunile dintre copii, reglementează conduita și acțiunile copiilor. Regulile realizează legătura dintre sarcinile didactice și acțiunea jocului.

În mod obișnuit, jocul didactic are următoarele *etape*:

- introducerea în joc;
- denumirea jocului și scopul lui;
- explicarea și demonstrarea regulilor jocului;
- fixarea regulilor;
- demonstrarea jocului de către educatoare;
- executarea jocului de probă;
- complicarea sarcinilor, diversificarea sarcinilor;
- încheierea jocului și evaluarea comportamentului pe parcursul jocului.

Introducerea în joc se poate realiza printr-o ghicitoare, o poezie legată de tema jocului sau printr-o scurtă convorbire care prefigurează jocul ce urmează a fi desfășurat. Pentru a atrage atenția și curiozitatea copiilor, educatoarea poate apela la diferite surprize. Prezența unui personaj îndrăgit, o scrisoare, un bilet pe care sunt scrise sarcinile jocului.

Anunțarea titlului jocului și scopului este momentul în care se denumește jocul și se oferă o scurtă explicație a jocului. Alegerea titlului jocului este foarte important, deoarece el trebuie să concretizeze esența și scopul acestuia, să fie scurt și sugestiv, iar scopul trebuie explicat pe înțelesul copiilor.

Explicarea și demonstrarea regulilor jocului este momentul în care educatoarea trebuie să explice copiilor sarcinile și regulile jocului. Se dau indicații cu privire la modul de folosire a materialului didactic, se precizează etapele jocului și modul în care se pot căpăta recompensele. Demonstrația este însoțită de explicații verbale clare pentru a fixa regulile și modul de desfășurare a jocului.

Executarea jocului de probă-jocul poate începe la semnalul educatoarei, reamintindu-se copiilor sarcinile și regulile jocului. Se pune accent pe reamintirea regulilor, pe fixarea sarcinilor de lucru, și se intervine atunci când intervin erori. Se urmărește crearea și menținerea unei atmosfere plăcute, atractive de joc

Executarea jocului de probă de către copii este momentul cel mai așteptat de către copii, căci acesta se poate desfășura conform regulilor jocului pentru a câștiga puncte/recompense sub forma de stelute, floricele, bulinuțe pentru echipa lor. educatoarea urmărește desfășurarea

activității și intervine doar atunci când este necesar, sau atunci când motivează, încurajează copiii.

Complicarea jocului se realizează în momentul în care copiii au înțeles și executat corect jocul. Pot fi introduse sarcini noi, elemente noi de joc sau materiale diverse, care duc la complicarea jocului. Scopul acestei etape este rezolvarea de probleme noi în situații variate.

Încheierea jocului este momentul în care se fac aprecieri generale sau individuale asupra modului în care s-au efectuat sarcinile, se acordă stimulente, se desemnează echipa câștigătoare.

Reușita jocului didactic depinde foarte mult de îmbinarea elementelor structurale, proiectarea, organizarea și desfășurarea jocului, constituind o adevărată provocare pentru educatoare. Alegerea jocului trebuie să respecte particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, dar și de posibilitățile reale ale grupeii de copii. Planificarea jocului se face ținând cont de obiectivele propuse și de sarcina didactică. Materialele folosite trebuie să fie elemente noi, dar să nu fie prea multe pentru că obosesc copiii. Respectarea momentelor jocului și impunerea unui ritm care să mențină atenția și interesul copiilor sunt condițiile esențiale în finalizarea cu succes a jocului.

Educatoarea trebuie să creeze un cadru propice, atmosfera să fie atractivă, activă și plăcută. Pentru ca toate aceste condiții să fie realizate cu succes, cadrul didactic trebuie să realizeze o planificare riguroasă a jocului didactic.

Respectarea momentelor activității este esențială, desfășurându-se gradual. Referitor la variantele de joc, ele sunt introduse în funcție de grupa de vârstă: două-trei la grupa mică, cinci-șase la grupa mare.

Materialul didactic trebuie ales ținând cont de specificul gândirii copiilor care operează cu lucruri concrete, intuitive. Pregătirea materialului didactic necesită efort și îndemânare, dar și creativitate din partea educatoarei, care trebuie să le aleagă sau să le confecționeze astfel încât să trezească interesul copiilor. Materialul didactic trebuie văzut de către toți copiii, iar în cazul în care sunt introduse ca surpriză ele pot fi așezate în plicuri, coșulețe și arătate la momentul potrivit.

Materialul didactic folosit în cadrul jocului didactic trebuie să fie accesibil, atrăgător, ușor și să fie în concordanță cu tema jocului propus. În cadrul jocurilor demonstrative, materialul utilizat poate avea dimensiuni mai mare pentru a putea fi vizualizat de către toți copiii, cum ar fi cele folosite în cadrul jocurilor. „Roata anotimpurilor”, „Eu spun una, tu spui multe!”

Nu numai materialul didactic folosit duce la rezultate bune ci și sarcinile jocului didactic pot trezi interesul copiilor. Stimuli precum aplauzele, diverse buline motivaționale au influență pozitivă în rezultatul final, copiii manifestând astfel plăcerea de a se juca.

Jocul didactic, pe lângă specificul său pedagogic cu multiple valențe în planul dezvoltării psihice a copiilor, fiind elementul care dă culoare activității didactice.

Jocul transformă orice activitate didactică într-una atractivă, veselă, plină de bucurie, fiind cheia înlăturării monotoniei, a oboselii, a plictiselii. Atmosfera plăcută a jocului dezvoltă la copii motivația și interesul de învățare altfel.

În cadrul jocului copilul trebuie să realizeze sarcinile de lucru, dar în același timp, ei trebuie să își regleze comportamentul la cerințele jocului, fapt care îi disciplinează pe copii și îi pregătește pentru activitatea propriu-zisă de învățare școlară.

Valoarea jocului se răsfrânge asupra analizatorilor, în acest fel formându-se percepțiile și reprezentările. În jocurile senzoriale precum „Ghicește ce-ai gustat?” antrenează activitatea analizatorilor, dar solicită și comunicarea.

Jocul contribuie la dezvoltarea emoțiilor, la dezvoltarea trăsăturilor morale și de caracter. Prin jocul didactic se stimulează și modelează procesele afective. Copilul învață să reacționeze sincer, pozitiv față de ceea ce este bun și frumos și negativ față de ceea ce este incorect, urât, imoral. Prin joc se stabilesc relații între copii, învață să coopereze și să

colaboreze, învață să-i respecte pe ceilalți. Își face prieteni, devine competitiv și empatic, căpătând multiple experiențe sociale, care îl vor ajuta să se integreze în viața socială de mai târziu.

BIBLIOGRAFIE:

- Breben Silvia, Goncea Elena, Ruiu Georgeta, Fulga Mihaela, *Metode interactive de grup – Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*, Editura Arves.
- Chateau, Jean, *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Cerghit, I., *Metode de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Delaunay Alice, *Le jeu*, Paris, Fernand Nathan, 1973.
- Dumitrana M., *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, Editura Compania, 2002.
- Elena Joița, V. Ilie, M. Vlad, E. Frăsineanu, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, 2009.
- Ezechil, Liliana, *Laborator preșcolar*, Editura V& Integral, București, 2004.
- Gherghina, D., Novac, C., *Didactica activităților instructiv-educative pentru învățământul preșcolar*, Craiova, Editura Didactica Nova, 2005.
- Stan, F., *Jocul didactic. Jocurile exercițiu și rolul lor în dezvoltarea limbajului copiilor preșcolari*, Bacău, Editura Rovimed Publishers, 2013.
- Strate Elena, *Socializarea copiilor prin joc*, Revista de Pedagogie, București, 1990.
- Șchiopu, Ursula, *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, E.D.P., București, 1970.
- Taiban Maria, *Jocuri didactice pentru grădinița de copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
- Vincent M., *Limbajul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- *** *Psihopedagogia preșcolară și școlară*, M.E.C., Editura, 2005.

MODELE DE IDENTIFICARE A TULBURĂRILOR DE ÎNVĂȚARE

SIMONA NEACȘU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

Modelul discrepanței dintre performanța școlară și nivelul abilității

intelectuale este cel mai îndelung utilizat model. Potrivit acestuia, pentru a determina dacă un individ prezintă dificultăți de învățare, trebuie să existe o discrepanță semnificativă între performanța școlară și nivelul de dezvoltare intelectuală. Pornește de la asumția existenței unei relații liniare între nivelul de dezvoltare cognitivă și performanța școlară.

Există mai multe modalități de calcul al acestei discrepanțe: pe baza comparării nivelului de achiziție cu vârsta mentală sau cu scorul de clasă echivalentă; alte modalități vizează compararea scorurilor standard la testele de inteligență și de achiziție sau comparații ajustate prin regresie, care fac corecția pentru corelațiile existente între instrumentele folosite etc. (Bodea, 2010). Discrepanța este abordată diferit, iar eterogenitatea este dată de modalitatea diferită de calcul, valoarea diferită a discrepanței și testele sau coeficienții folosiți (Fuchs *et al.*, 2003).

Pe lângă criticile legate de metoda de calcul, se consideră că modelul pune în evidență o tulburare de învățare numai după ce s-a instalat. Referitor la validitatea clasificării pentru intervenția de specialitate, acest model nu oferă informații care să ghideze planificarea intervenției.

Numeroasele critici, puținele dovezi existente în privința suficienței testelor de aptitudine intelectuală pentru identificarea tulburărilor de învățare etc. au dus la modificarea procedurilor de identificare a acestora odată cu Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004). Ideea discrepanței cuantificate pe baza unei diferențe între nivelul potențial și de prezentat a fost abandonată și în *DSM-5*. În prezent, în literatura de specialitate sunt rezultate divergente cu privire la valoarea predictivă a inteligenței generale pentru răspunsul la intervenția educațională (Buttner și Hasselhorn, 2011), astfel încât unii specialiști recomandă: renunțarea la utilizarea testelor de inteligență în diagnosticul tulburărilor de învățare.

Cu toate acestea, alte voci susțin în continuare ca diagnosticul să cuprindă și o evaluare a abilităților intelectuale, datorită valorii predictive bune a coeficientului de inteligent pentru performanța școlară, dar și pentru utilitatea în diagnosticul diferențial al tulburărilor de învățare cu intelectul de limită sau dizabilitatea intelectuală ușoară (și retardul, lentoarea aferentă în învățare).

Gregoire (2001) recomandă să se păstreze și evaluarea performanțelor prin intermediul instrumentelor standardizate pentru a spori validitatea ecologică a examinării diagnostice (rezultatele individului ar fi un bun indicator al adaptabilității individului la cerințele școlare și al măsurii în care deficitul îi afectează performanța școlară) și pentru că oferă o bună radiografiere a situației, sub aspectul obiectivelor școlare care trebuiau atinse în raport cu clasa din care face parte și cu vârsta cronologică.

Noile criterii diagnostice nu exclud evaluarea pe baza testelor standardizate de achiziții, deoarece sunt în continuare necesare pentru stabilirea prezenței unei performanțe neașteptat de scăzute în raport cu vârsta cronologică a elevului.

Modele de identificare bazate pe profilul de performanță intră în categoria modelelor discrepantei cognitive. Tot în aceste modele se înscriu așa-numitele *Pattern of Strengths and Weaknesses* (PSW). Aici intră acele metode prin care identificarea se face în baza unor profiluri cognitive ce vizează procese în relația cu deficitele de achiziție manifestate de elev. Fletcher și colaboratorii săi (2013) disting trei metode în cadrul PSW, fiecare cu promotorii ei: concordanță-discordanță (Hale *et al.*, 2008) discrepantă-consistență (Naglieri, 2010) și evaluare de tip *cross-battery* (Flanagan, Ortiz și Alfonso, 2007). Modelele pun în evidență o discrepantă intraindividuală la nivel de proces și abilități cognitive și școlare.

Modelul performanței școlare scăzute este o altă modalitate de a identifica o tulburare specifică de învățare prin evidențierea unei performanțe scăzute, prin utilizarea unui scor de secționare aplicat scorurilor la testele standardizate de achiziții. Se stabilește o limită, astfel încât performanța situată sub un anumit rang cențil la un test standardizat este considerată scăzută.

Aceste modele conceptualizează dificultatea de învățare din perspectiva discrepantei dintre performanța manifestă și cea așteptată în raport cu vârsta, însă se apropie de modele ale discrepantei instrucționale (Fletcher *et al.*, 2013). În capitolul dedicat clasificării și identificării dificultăților de învățare, autorii menționați fac o analiză a fidelității și validității clasificărilor bazate pe aceste modele. Concluzionează că, deși o performanță scăzută este o condiție necesară pentru identificarea tulburărilor de învățare, nu este și suficientă. În plus, aceste modele nu pot să pună în evidență o performanță neașteptat de scăzută (doar o performanță scăzută) și orice decizie cu privire la plasarea punctului de secționare este arbitrară, fiind orientată de niște asumții cu privire la prevalența tulburării.

Modelul răspunsului la intervenție a fost formulat în SUA prin reautorizarea Individuals with Disabilities Educational Act (2004) și modificările aduse începând cu 2006. Potrivit acestui model, procesul de predare-învățare reprezintă stimulul de testare, iar nivelul de performanță este răspunsul elevului la acest stimul (Fuchs *et al.*, 2007). Modelul pornește de la asumția că lipsa responsivității la intervenții care s-au dovedit în general eficiente indică un alt factor responsabil pentru performanțele scăzute în învățare, diferit de calitatea procesului instructiv-educativ.

Cu toate că pare să fie un model bun pentru identificare, obiectul principal al intervențiilor care urmăresc responsivitatea sunt intervențiile în sine și rezultatul lor la nivel de performanțe școlare și comportamentale (Fletcher *et al.*, 2013). Autorii prezintă comparativ un model clasic de stabilire a eligibilității, care trece de la recomandare, prin testare, la stabilirea eligibilității, urmată de oferirea de intervenții de specialitate celor care se califică pentru categoria dificultăților de învățare. În RTI are loc mai întâi o etapă de screening, urmată de intervenții monitorizate pentru a decela elevii care sunt ne-responsivi; aceștia vor fi cei care vor trece prin procesul de evaluare pentru stabilirea eligibilității, după care vor beneficia din nou de intervenție etc. Cei responsivi vor continua să fie monitorizați pentru eventuale derapaje.

Este un model care se dorește a sprijini cât mai repede un grup cât mai mare de beneficiari (Fuchs *et al.*, 2003). Un alt avantaj este că unele modele RTI sunt non-categoriale

(Fuchs *et al.*, 2003). Printre criticile care îi sunt aduse se numără problemele legate de procedură, cum ar fi adoptarea unui demers standard sau a unui demers care să vizeze problemele specifice cu care se confruntă elevul cu dificultăți de învățare, cu optarea pentru un curriculum validat.

Acest model poate fi operaționalizat prin intervenții de grade diferite, cu durata prestabilită. Modelele RTI diferă prin numărul de niveluri incluse, personalul care realizează intervenția (de exemplu, specialiști sau profesori de la clasă) și dacă este utilizat sau nu ca evaluare pentru eligibilitatea în programele de educație specială (Fuchs *et al.*, 2003).

Fuchs și colaboratorii săi (2003) descriu cele două mari modele prezente în metoda răspunsului la intervenție: cel al rezolvării de probleme și cel al protocolului standard. În primul caz este vorba despre o abordare personalizată, în raport cu nevoile și exigențele impuse elevului, așa cum au fost ele decelate printr-un proces rezolutiv de analiză și formulare a problemei. În cel de-al doilea caz, elevii cu dificultăți similare sunt grupați și vor beneficia de o intervenție validată empiric.

Modelul cel mai frecvent utilizat din această categorie este cel al prevenției multinivelare (Fuchs *et al.*, 2007). Nivelul de prevenție primară se realizează non-segregativ, prin monitorizare în cadrul învățământului de masă. Elevii care obțin rezultate scăzute în cadrul acestui sistem intră în al doilea nivel de prevenție, beneficiind de servicii de remediere și corectare prin metode validate, aplicate pe grupuri mici. Elevii care nu prezintă îmbunătățiri ale performanței prin acest tip de intervenție vor intra în categoria copiilor cu cerințe educative speciale.

Pornind de la nevoia formulării unei definiții operaționale, Kavale și Forness (2000) au realizat o schemă conceptuală de abordare diagnostică a tulburărilor de învățare, desigur, tributari definiției și conceptualizării în vigoare atunci: tulburarea de învățare ca discrepanță între aptitudine și performanță (vezi Kavale și Forness, 2000). Modelul cuprinde mai multe niveluri de analiză, care ne conduc prin parcurgerea lor la analiza condițiilor necesare și suficiente diagnosticului.

Pornind de la această schemă, s-a propus un model adaptat. Mai întâi, s-a considerat necesară constatarea prezenței unei performanțe foarte scăzute în raport cu vârsta cronologică în cel puțin un domeniu de abilitate școlară. Pasul următor ar fi aplicarea criteriilor de excludere pentru a determina specificitatea tulburării. Dificultățile vor trebui detaliate prin circumscrierea domeniilor și a abilităților afectate (evaluare educațională, bazată pe curriculum).

Un element esențial al diagnosticului tulburărilor de învățare este persistența tulburării, prin urmare, pasul firesc ar fi documentarea acestei persistențe (pe baza interviului cu cadrele didactice, părinții, analiza documentelor școlare, traseul educațional, analiza produselor activității). În fine, va fi necesară o evaluare psihologică aprofundată pentru circumscrierea intervenției de specialitate în raport cu deficitul/deficitele cognitive evidențiate (de exemplu, deficit de memorie de lucru la un elev cu discalculie).

Pornind de la teoriile explicative ale dislexiei, amintite mai sus, s-au dezvoltat **metode de intervenție** specifice pentru tulburările de lectură. Două lucrări exhaustive abordează problematica intervenției în dislexie, sumarizând datele numeroase existente (INSERM, 2007) și raportul pentru Service des Soins de Santé al Institut National d'Assurance Maladie-Invalidite, 2006). În raportul INSERM (2007) se subliniază nevoia de cercetări clinice controlate în domeniul intervenției în dislexie.

În Europa, dislexia este abordată în primul rând prin reeducarea de tip ortofonic, care vizează antrenarea capacităților fonologice și reeducarea citirii prin metode specifice logopedice.

În țara noastră, intervenția logopedică este cel mai frecvent utilizată. De asemenea, prin intermediul Asociației Române pentru Copii Dislexiei, s-a introdus în țara noastră și terapia Meixner, o metodă fonetico-analitico-sintetico-logopedică. Această metodă este inspirată de

pedagogia clasică, prin introducerea principiului gradației, dar utilizează un principiu extrem de important în învățarea deprinderilor de scris-citit, acela al asociației triple (vorbire - cuvânt scris - cuvânt citit/reprezentare auditivă tactilă și vizuală).

Intervențiile asupra atenției vizuale sunt construite pe ideea că dislexicii au un deficit în utilizarea selectivă a informației provenind dintr-o anumită regiune a câmpului vizual. Acest tip de intervenții vizează antrenarea atenției vizuale prin diferite tipuri de sarcini. De pildă, Solan și colaboratorii săi (Solan *et al.*, 2001, 2003) folosesc sarcini computerizate de căutare rapidă sau antrenează viteza în lectură prin utilizarea unei ferestre atenționare în care sunt prezentate câte trei cuvinte, cu adaptare pentru mișcările oculare ale participanților.

O altă categorie mare de intervenții sunt cele care vizează percepția auditivă temporală, pornind de la ipoteza lui Tallal, menționată în secțiunea consacrată teoriilor. Deficitul de procesare auditivă temporală, în opinia autorilor, ar fi remediabil prin prezentarea repetată de material auditiv la care sunt introduse modificări ale caracteristicilor temporale. Stimulii auditivi sunt modificați prin varierea duratei și a intensității în cazul tranzițiilor dintre consoane și vocale. Un program cunoscut construit pe baza acestei ipoteze este FastForward, care a început să fie utilizat și în România. Potrivit studiului de sinteză al INSERM (2007), eficiența acestor metode nu s-a dovedit decât la nivelul abilităților meta-fonologice, nu și la nivelul abilităților de citire.

Antrenamentul audiovizual este un tip de intervenție care combină stimularea auditivă cu cea vizuală prin exerciții de discriminare a perechilor minimale.

O altă categorie identificată este cea a intervențiilor prin stimulare emisferică specifică, intervenția constă în prezentarea de cuvinte în modalitate vizuală sau tactilă (litere de plastic) în partea contralaterală a emisferei, care se presupune că este insuficient stimulată.

O altă categorie vizează dezvoltarea strategiilor metacognitive. Dintre acestea, cel mai utilizat și cunoscut este Pass Remedial Program, construit pe teoria PASS - *The Planning, Attention - Arousal, Simultaneous and Succesive* (Das, Naglieri și Kirby, 1994).

O categorie numeroasă, bine reprezentată, este cea a intervențiilor bazate pe antrenarea modulului fonologie cu rol în lectură și a corespondenței fonem-grafem: intervenții meta-fonologice, intervenții pentru înțelegerea principiului alfabetic, metode specifice prin prezentare de cuvinte segmentate în unități fonologice, intervenții mixte care combină explicitarea codului alfabetic și prezentarea de cuvinte.

Intervențiile asupra morfologiei sunt mai puține. Cea de la nivel morfologic este utilizată pentru a compensa dificultățile fonologice pe care le întâmpină majoritatea dislexicilor (INSERM, 2007).

Dintre metodele auditive de reeducare, pe lângă programele de reeducare a procesării auditive temporale, mai cunoscute sunt metoda Tomatis și semiofonia. În România, metoda Tomatis a început să fie folosită, dar semiofonia este mai puțin cunoscută. Ea utilizează un dispozitiv special, numit lexifon, prin care se realizează stimularea auditivă.

Intervențiile bazate pe repetarea de cuvinte pornesc de la premisa că repetarea favorizează recunoașterea. Prin învățarea configurației cuvântului, a formei sale vizuale, se va îmbunătăți și viteza lecturii.

Intervențiile pentru antrenarea citirii textelor și comprehensiune cuprind prezentarea structurată de texte și formarea strategiilor de comprehensiune prin diferite tehnici (citire pe roluri, adresare de întrebări, ilustrare, folosire de organizatori grafici etc.).

În studiul de sinteză amintit sunt prezentate și alte forme de intervenție, dintre care subliniem intervențiile prin stimulare multisenzorială, terapia Ayres de realizare a integrării senzoriale, biofeedbackul etc.

Shaywitz, Morris și Shaywitz (2008) subliniază importanța intervențiilor timpurii, înainte de clasa a II-a, intervenții care ar fi mai eficiente decât cele inițiate târziu, odată ce tulburarea s-a consolidat, iar cerințele curriculare sunt mai ridicate. De asemenea, subliniază elementele-cheie ale unui program eficient de învățare a citirii (cele decelate prin studiile ample desfășurate de National Reading Panel și prezentate în raportul pentru Congresul american din 2000): conștiința fonemică, metoda fonetică, fluentă, vocabular, comprehensiune, toate printr-un program instructiv-educativ sistematic și cu predare explicită.

Dacă disgrafia motorie este abordată în primul rând prin grafo-terapie, care este apanajul ergo-terapeuților, al terapeuților ocupaționali sau poate fi sprijinită prin tehnologii asistive în cazul disgrafiilor verbale sau al dis-ortografiilor, intervenția este de cele mai multe ori una logopedică.

Verza (1983) propunea un model terapeutic care cuprindea atât metode și procedee cu caracter general (pentru antrenarea mișcărilor fine ale mâinii și degetelor educarea auzului fonematic, educarea și dezvoltarea capacității de orientare și structurare spațială, înlăturarea atitudinii negative față de citit-scris), cât și metode și procedee cu caracter specific logopedic (formarea capacităților de analiză și sinteză fonetică literală și verbală, a capacității de conștientizare a erorilor, de sesizare a corespondenței grafem-fonem, de discriminare auditivă, vizuală și kinestezică, exerciții de copiere, dictare și compunere etc. În literatura română de specialitate, abordarea logopedică a disgrafiei la copil este descrisă și în lucrări precum cele ale lui Păunescu (1967) sau Mușu (1997).

Estienne (2007) consideră că o intervenție eficientă în disgrafie ar trebui să cuprindă: stabilirea corespondenței fonem-grafem și învățarea regulilor de codare/decodare în codul alfabetic, automatizarea legăturilor, memorarea anumitor forme ortografice, cunoașterea etimologiei cuvântului, înțelegere a componenței cuvântului, înțelegerea mecanismelor de derivare, dezvoltarea capacității de grupare a cuvintelor pe familii lexicale, cunoașterea ortografiei gramaticale și sintactice; stabilirea listei de reguli, precum și abordarea omonimelor pornind de la semnificația lor. În ceea ce privește intervenția în tulburarea exprimării în scris, (Graham și Perin (2007) a efectuat o meta-analiză a intervențiilor, urmărind instruirea explicită, suporturi/mijloace instructive și moduri specifice de intervenție.

Dintre acestea, cele mai eficiente s-au dovedit strategiile specifice cu accent pe autoreglare și monitorizarea erorilor în scris, scrisul în colaborare, trasarea de scopuri realiste și concrete în sarcinile de scriere. Un rezultat surprinzător este acela că studiul modelului, adică expunerea elevilor la modele de scriere, a generat un efect slab, la fel ca și strategiile de pregătire a scrisului sau tehnicile de încorporare a sarcinii de scriere în procesul de achiziție de cunoștințe. Cele mai eficiente intervenții s-au dovedit a fi cele explicite.

Discalculia necesită intervenție individualizată în raport cu diagnosticul, cu profilul cognitiv al elevului și condițiile asociate. Intervenția va viza următoarele domenii: abilități numerice de bază, formarea și consolidarea reprezentărilor numerico-spațiale, dezvoltarea raționamentului aritmetic, cunoștințe procedurale, automatizarea faptelor aritmetice (Kaufmann și von Aster, 2012). O precizare importantă făcută de autorii menționați anterior este că învățarea aritmeticii este un proces cumulativ, care necesită exercițiu pentru consolidarea cunoștințelor și deprinderilor.

Kroesbergen și van Luit (2003) au efectuat un studiu metaanalitic care viza eficiența intervențiilor în cazul tulburărilor de învățare la matematică, concluzionând următoarele: intervențiile care vizau abilitățile numerice de bază au fost mai eficiente decât cele ce vizau preachițiunile sau strategiile rezolutive, intervențiile de scurtă durată au fost mai eficiente decât cele de lungă durată (probabil pentru că vizează abilități foarte specifice), intervențiile față în față au fost mai eficiente decât cele mediate de calculator (implicații: calculatorul utilizat ca mijloc pentru motivare, asigurarea exercițiului, nu și ca instrument de reeducare); pentru

învățarea tabelor operațiilor, cea mai eficientă s-a dovedit intervenția față în față; metodele care promovează învățarea prin colaborare nu s-au dovedit eficiente în cazul copiilor cu dificultăți matematice; programele care vizau înțelegerea strategiei au fost mai eficiente decât cele în care strategia era comunicată de către intervenient.

Dowker (2001) propune un program de remediere, intitulat *Number Recovery Scheme*, care vizează abilitățile numerice și aritmetice de bază: exersarea numărului (pe obiecte concrete, verbal), simbolizare (cantitate - număr), activități pentru înțelegerea sistemului numeric pozițional, rezolvare de probleme (probleme cu transformări și probleme ce conțin comparații, trascodarea problemelor în cod verbal, concret și numeric), derivare de rezultate pornind de la cele memorate (prin învățare de strategii de utilizare a proprietăților de identitate, imutativitate, $n + 1$, $n - 1$, inversa relației), estimare, reactualizarea faptelor aritmetice.

Pe lângă aceste tipuri de intervenții, în literatura de specialitate au fost construite și implementate intervenții care se bazează pe teoriile explicative ale discalculiei, vizând nivelul cognitiv al tulburării: antrenarea simțului numeric, a reprezentărilor numerice pe axa mentală (Kucian *et al.*, 2011; Wilson *et al.*, 2006; Siegler și Ramani, 2009). Tot aici putem include intervențiile care vizează factori cognitivi non-numerici, cum ar fi cele de antrenare a memoriei de lucru (Kroesbergen *et al.*, 2014). O categorie importantă de intervenții este reprezentată de cele care vizează fie cunoștințele pre-matematice (Toll și Van Luit, 2013), fie antrenarea predictorilor abilităților matematice în grupa mare, pentru preșcolarii cu risc de a dezvolta tulburări de învățare la matematică. Oferim în continuare câteva elemente din programul dezvoltat de Toll și Van Luit (2013), *Drumul către matematică*. Programul vizează zece domenii de antrenament, fiecare cu subdomenii: limbaj matematic, raționament/operații piagetiene, elemente de geometrie și unități de măsură, număr verbal, număr pe material concret, structuri semi-concrete pentru configurații, simboluri numerice, axe numerice, calcul simplu, memorie de lucru. Revenim pentru a întări ideea potrivit căreia interacția trebuie să fie personalizată, conformă cu profilul unic de dificultăți al individului.

Din cele relatate, am avut ocazia să vedem progresele semnificative care sau realizat în ceea ce privește cunoașterea tulburărilor de învățare, dar și problemele la care nu am găsit încă răspuns. Noile criterii diagnostice, noile proceduri de diagnostic, dar și intervențiile validate empiric ar trebui să organizeze practica în domeniul tulburărilor de învățare.

BIBLIOGRAFIE:

- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., *Scrisul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- UNICEF, *Dezvoltarea practicilor incluzive în școală. Ghid managerial*, Editura Alternative, București, 1999.
- Păunescu, C., *Tulburările limbajului scris-citit*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.
- Ungureanu, D., *Copiii cu dificultăți de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Verza, E., *Disgrafia și terapia ei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
- Vrăsmaș, E., *Educația copiilor cu cerințe speciale*, Editura Credis, București, 2001.
- Vrăsmaș, E., *Dificultățile de învățare în școală*, Editura V&I Integral, București, 2007.

ASPECTE GENERALE PRIVIND EDUCAȚIA ANTREPRENORIALĂ ÎN ȘCOALĂ

SIMONA NECȘOIU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



ncepând cu anul 2006, toate studiile Comisiei Europene în domeniul educației

antreprenoriale au subliniat importanța includerii educației antreprenoriale în toate nivelurile educaționale. Cercetările recente susțin această abordare, demonstrând impactul semnificativ al includerii acestei discipline, de la cel mai timpuriu nivel, respectiv din școala primară. Conform studiilor realizate de Comisia Europeană cu ajutorul Eurobarometrului pentru antreprenoriat, jumătate dintre europeni consideră că educația din școală i-a ajutat să își dezvolte spiritul de inițiativă și o atitudine antreprenorială, 47% dintre ei sunt de acord că educația școlară i-a ajutat să înțeleagă mai bine rolul antreprenorilor în societate, 41% admit că școala le-a format abilitățile și cunoștințele în măsură să poată conduce o afacere. 28% sunt de acord că educația din școală le-a provocat și interesul pentru a deveni antreprenor”¹. (Barta, 2013, p.74)

Astfel, potrivit Raportului Eurydice, în Uniunea Europeană 26 din cele 29 de țări / regiuni participante la studiu, au o strategie corelată cu educația antreprenorială și vizează toate nivelurile educaționale. Cele trei excepții sunt strategia specifică din Estonia, care nu include învățământul terțiar, cea din Slovenia, unde este vizat doar învățământul liceal și cea din Grecia, unde strategia educațională vizează învățământul primar și secundar, dar nu include învățământul profesional inițial realizat în cadrul școlar.

Țările participante la studiu au ținut cont și de recomandarea Consiliului Uniunii Europene, de „cultivare a competențelor antreprenoriale, a creativității și a spiritului de inițiativă, în special în rândul tinerilor, de exemplu prin promovarea oportunităților pentru tinerii cursanți de a avea cel puțin o experiență antreprenorială practică pe parcursul educației lor școlare”² (Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2018, p. C 189/4)

¹ Barta, P., Modreanu, I, Piti, M. (2013). *Inovarea și antreprenoriatul piloni ai competitivității*, Fundația Post-Privatizare;

²Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, din 4.VI.2018 disponibil la [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) accesat la data de 22.08.2019;

De altfel, Planul de acțiune pentru antreprenoriat elaborat în anul 2013, prevedea următoarele măsuri ce trebuiau luate până în anul 2020:

- să asigure integrarea, înainte de sfârșitul anului 2015, a competenței cheie „antreprenoriat” în programele școlare din învățământul primar, secundar, profesional, superior și din învățământul pentru adulți;
- să ofere tinerilor posibilitatea de a beneficia de cel puțin o experiență practică din sfera întreprinderilor înainte de terminarea studiilor din învățământul obligatoriu, ca de exemplu gestionarea unei mini întreprinderi, responsabilitatea unui proiect antreprenorial pentru o firmă sau responsabilitatea unui proiect social.”³ (Planul de acțiune antreprenoriat 2020, 2013, p. 8).

Educația antreprenorială la toate nivelele – gimnazial, liceal, universitar sau formare profesională continuă - joacă un rol major în dobândirea competențelor antreprenoriale cheie.

Dezvoltarea culturii antreprenoriale în societate trebuie promovată în cadrul sistemelor naționale de educație și mecanismelor de sprijin pentru formarea abilităților și dezvoltarea capacităților antreprenoriale, în școală și pe tot parcursul vieții.

Antreprenoriatul este o competență care poate fi învățată. Nu trebuie să te naști cu această abilitate pentru a fi un antreprenor de succes, dar poți deveni antreprenor de succes prin învățarea și antrenarea unor abilități.

Dezvoltarea abilităților pentru inovare și antreprenoriat trebuie să stea la baza oricărui sistem național de educație și instruire și de aceea în multe țări este nevoie de revizuirea sistemică a cadrului național de educație în toate etapele de pregătire, acesta fiind și cazul României.

În programul de guvernare 2017-2020, Ministerul Educației Naționale avea pe agenda imediată de lucru 20 de obiective. Primul obiectiv este- *extinderea educației antreprenoriale în toate școlile*. În acest sens au fost inițiate procedurile necesare privind elaborarea și implementarea celor 20 de obiective în acord cu termenele de finalizare prevăzute (situate între 1 septembrie 2017 și sfârșitul anului 2020).

În ce privește finanțarea, țările Uniunii Europene au diferite surse de finanțare în domeniul educației antreprenoriale. Un buget separat poate fi alocat pentru implementarea unei strategii specifice sau a uneia mai ample în domeniul educației antreprenoriale, ori pot alocă un buget separat (cum este și cazul României- a se vedea Figura 1) în domeniul educației antreprenoriale, chiar dacă nu au o strategie.

³ Planul de acțiune antreprenoriat 2020, (2013) Comunicare a comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor, Bruxelles, 2013 Disponibil la <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ro:PDF>, accesat la data de 22.08.2019;

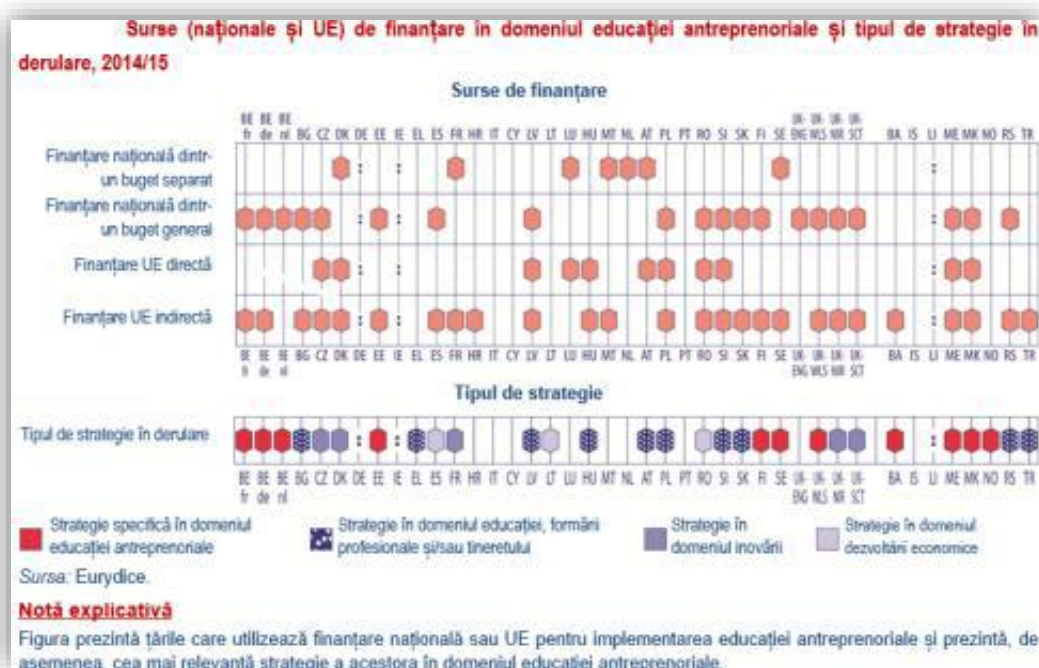


Figura 1- Raport Eurydice, 2016, p. 56

În România, conform studiului Eurydice, avem o strategie specifică în domeniul educației antreprenoriale, cu finanțare din bugetul național, dar din surse UE, atât prin intermediul finanțării directe (gestionate direct de programele UE, de exemplu, Erasmus+) sau prin finanțare indirectă (gestiune partajată între autoritățile naționale/regionale și instituțiile UE). Principala sursă de finanțare indirectă este Fondul Social European (FSE), care este unul dintre fondurile structurale și de investiții europene (ESIF).

Pentru perioada 2014-2020, contribuția principală la educația antreprenorială e legată de FSE, peste 80 de miliarde de euro sunt alocate statelor membre pentru investiții în capitalul uman, și asta, deoarece între cele patru obiectivele tematice ale politicii de coeziune regăsim: *efectuarea de investiții în domeniul educației, al formării competențelor și al învățării pe tot parcursul vieții.*

Cea mai relevantă strategie națională în România este „Strategia pentru dezvoltarea sectorului întreprinderilor mici și mijlocii și îmbunătățirea mediului de afaceri din România – Orizont 2020”. Aceasta acoperă perioada 2014-2020 și include toate nivelurile educaționale, ISCED 1-8. Ea este corelată și cu alte programe, strategii și proiecte dezvoltate de instituțiile Guvernului României.

Introducerea orei de educație antreprenorială în școala românească

Consolidarea educației antreprenoriale în școli, instituții de învățământ profesional și universități, introducerea acesteia în cadrul planurilor cadru de învățământ, a programelor școlare, în oferta de formare școlilor, opționalelor, orelor de consiliere și orientare sau în cadrul activităților extracurriculare este prioritară pentru școala românească, putând astfel să răspundă solicitărilor, recomandărilor și să atingă obiectivele stabilite de către instituțiile europene.

Un exemplu pentru a întări cele afirmate mai sus este Comunicarea Comisiei din anul 2012 *Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune, care* invită statele membre ale Uniunii Europene să asigure cel puțin o experiență practică antreprenorială pentru toți elevii înainte de finalizarea învățământului obligatoriu, iar un raport Eurydice din 2016 arată că educația antreprenorială „este o relevantă de-a lungul procesului de învățare pe tot parcursul vieții, pentru toate disciplinele și toate formele de educație și formare

(formală, nonformală, informală) care contribuie la un spirit sau comportament antreprenorial”⁴ (Raport Eurydice, 2016, p. 21)

Documentele menționate se referă la modul de dezvoltare a unui set general de competențe, aplicabile în toate aspectele vieții, și cuprind toate formele de învățare, educație și formare care contribuie la crearea spiritului, a competențelor și a comportamentului antreprenorial, cu sau fără un obiectiv comercial.

Rezultatele învățării corelate cu atitudinea antreprenorială a încrederii în sine sunt destul de larg răspândite la nivelul programelor școlare. Ca element de socializare, promovând încrederea în sine este, de asemenea, un obiectiv educațional general, aplicabil nu numai antreprenoriatului. Poate fi exprimată într-o serie de alte moduri, de la auto-cunoaștere, la conștiința de sine, stimă de sine, afirmare de sine, asertivitate sau un sentiment de a stăpânirea unei abilități. Pentru a fi mai specific corelată cu antreprenoriatul, ar trebui să fie exprimată și înțeleasă în legătură cu activități sau acțiuni.

În România, Educația antreprenorială este integrată în mod explicit la nivelul curriculum-ului, ca disciplină cross-curriculară, obiectivele educaționale antreprenoriale sunt exprimate ca fiind transversale, orizontale sau cross-curriculare. Acestea fac parte din valorile și competențele care urmează să fie dezvoltate pe parcursul tuturor disciplinelor și activităților curriculare. Pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, educația antreprenorială este recunoscută în mod explicit ca obiectiv cross-curricular pentru toate disciplinele.

Ministerul Educației a continuat acțiunile având ca scop promovarea spiritului antreprenorial la toate nivelurile, prin introducerea în curriculum a unor discipline noi legate de dezvoltarea spiritului de inițiativă și a capacității de orientare profesională. Astfel, în anul 2009, programele de învățământ au fost revizuite, noile programe fiind aprobate prin Ordinul ministrului educației nr. 5097/ 2009. Pentru fiecare disciplină și an de studiu, o notă de prezentare face referire la cele opt competențe cheie, incluzând spiritul de inițiativă și antreprenoriatul. Tot în acest an, prin același Ordin al ministrului educației naționale s-a introdus disciplina Educație economică și financiară la clasa a VIII-a, (câte o oră pe săptămână) începând cu anul școlar 2020-2021, în cadrul ariei curriculare Om și societate și se fac în continuare demersuri pentru promovarea antreprenoriatului prin:

- aprobarea/realizarea de manuale alternative pentru disciplina Educație antreprenorială- au fost elaborate patru noi manuale alternative pentru clasa a X-a de liceu -toate filierele (teoretică, vocațională și tehnologică);
- introducerea de discipline noi pentru dezvoltarea capacității de orientare profesională;
- lansarea de programe care să contribuie la dezvoltarea culturii antreprenoriale.

La nivelul învățământului secundar inferior, educația antreprenorială este predată ca disciplină obligatorie separată, „Educație antreprenorială”, la clasa a X-a. La nivelul secundar superior, este predată ca disciplină obligatorie separată, „Economie aplicată”, la clasa a XII-a.

În cadrul Educației și formării profesionale inițiale, care face parte din învățământul secundar superior - este predată ca disciplină obligatorie separată, „Educație antreprenorială”, la clasa a XI-a ca parte a unui program de învățământ profesional și tehnic cu durata de trei ani.

Putem constata că există recomandări și pentru metodele de predare a educației antreprenoriale, inclusiv o serie de metode de predare bazate pe practică. De asemenea, programele analitice recomandă utilizarea de exerciții de simulare economică bazată pe calculator pentru a aduce procesul de învățare mai aproape de realitatea economică.

⁴ Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (2016) Educația antreprenorială în școlile din Europa. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene, Publicat în data de 21.02.2018, Disponibil la <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-ro>, accesat în data de 06.02.2020;

Recomandarea 35 a Comitetului European al Regiunilor cu privire la educație „susține ideea de a oferi fiecărui cursant sau ucenic din Europa a cel puțin o experiență antreprenorială, pe cât posibil în alt stat, și recomandă ca educația formală și informală să acorde mai multă importanță practicilor de învățare antreprenoriale și bazate pe proiecte și cercetare în întreprinderi, asociații, fundații și în entități private sau publice de orice tip, încurajând, astfel, spiritul antreprenorial și creativ. Prin urmare, solicită o mai bună cooperare între școli, sectorul privat și entitățile din sectorul terțiar și solicită, de asemenea, elaborarea de programe educaționale care au în vedere corelarea competențelor cursanților cu necesitățile pieței forței de muncă.”⁵ (Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2018, p. 361/29)

Ora de educație antreprenorială în cadru formal

Educația reprezintă procesul esențial și permanent prin intermediul căruia se transferă valori, cunoștințe, informații în și dinspre mediul înconjurător.

În funcție de gradul de organizare și de oficializare al formelor educației putem delimita trei mari categorii: educația formală (oficială), este cea oferită de școală; educația non-formală (extrașcolară); educația informală (spontană), reprezentată de influențele spontane sau neorganizate din mediu, familie, grup de prieteni, mass media etc., este procesul care durează pe tot parcursul vieții.

Cele trei forme ale educației sunt greu de separat, delimitarea este una teoretică, cele trei genuri de acțiuni educative potențându-se reciproc.

Educația formală ajută la o asimilare permanentă a cunoștințelor și ușurează dezvoltarea unor aptitudini și introducerea persoanei în societate. „A educa” nu se referă doar la procesul de asimilare a informațiilor, ci înglobează toate la care suntem expuși. Influențele și acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat și structurat, în conformitate cu anumite norme generale și pedagogice, desfășurate într-un cadru instituționalizat sau, dimpotrivă, în mod spontan- întâmplător, difuz, neoficial sunt reunite sub denumirea de forme ale educației. Vorbind despre educația formală, Constantin Cucuș arăta că - „se referă la totalitatea influențelor intenționate și sistematice, elaborate în cadrul unor instituții specializate (școală, universitate), în vederea formării personalității umane”⁶ (Cucuș, 2002, p. 45).

Există numeroase inițiative interesante în întreaga Europă care vizează includerea educației antreprenoriale în educația formală și non-formală, deci și la nivelul țării noastre.

În prezent, educația formală a spiritului antreprenorial din sectorul de învățământ preuniversitar românesc începe încă de la grădiniță. Asociația pentru Promovarea Performanței în Educație pune gratuit la dispoziția elevilor de gimnaziu disciplina opțională „Educație financiară”. Junior Achievement România oferă programe internaționale gratuite pe domenii precum: dezvoltarea abilităților pentru viață, educație antreprenorială, educație financiară, educație economică, dar și educație pentru orientare profesională. Aceste programe încep de la clasa pregătitoare și merg până la clasa a XII-a, fiind grupate pe intervale de clase la care se pot studia.

Cu toate acestea, se constată diferențe considerabile de la o țară la alta și chiar între școli cu privire la înțelegerea a noțiunii de educație antreprenorială, care variază de la o interpretare restrictivă care se concentrează pe crearea de întreprinderi la o abordare mai largă care presupune și creativitate, inovare și asumarea de riscuri, educație financiară.

„Educația antreprenorială reprezintă, așadar, o dimensiune de actualitate a acțiunii formative, iar pentru ca un astfel de demers formativ să nu se realizeze la întâmplare, ci să aibă

⁵Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 5.10.2018. Amendamentul 9-Recomandarea Consiliului privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării. Disponibil la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:361:FULL&from=EN> accesat în data de 27 ianuarie 2020;

⁶ Cucuș, C., (2002), *Pedagogie* Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom;

un caracter coerent și sistematic, este important ca el să se realizeze într-un cadru instituționalizat, pe băncile școlii.”⁷ (Costa, 2018)

Educația antreprenorială în învățământul primar și secundar

Conform Raportului Eurydice în învățământul primar, aproximativ jumătate dintre țările europene au o abordare interdisciplinară a educației antreprenoriale, cu accent pe obiective transversale și pe cele orizontale, fără a fi corelate cu anumite discipline. În paisprezece sisteme de învățământ, educația antreprenorială este integrată în discipline obligatorii. Este destul de rar pentru ca acesta să fie o disciplină opțională sau integrată în discipline opționale.

În patru țări: Republica Cehă, Letonia, Malta și România întâlnim toate cele trei abordări (cross-curriculară, obligatorie și facultativă) la nivel gimnazial, mai multe țări combină abordări diferite. Opt țări au toate cele trei abordări menționate în Figura 2 (cross-curriculară, obligatorie și facultativă) la nivel gimnazial. În două țări (Bulgaria și Norvegia), există o combinație de discipline obligatorii și opționale, fără nicio referire la obiectivele cross-curriculare. În patru țări/regiuni (Belgia (Comunitatea franceză), Danemarca, Franța și Muntenegru), obiectivele cross-curriculare sunt combinate cu discipline opționale. În șaptesprezece țări, educația antreprenorială este obligatorie (a se vedea Figura 2), fie ca disciplină separată sau integrată în alte discipline obligatorii⁸. (Raport Eurydice, 2016, p. 66-67)

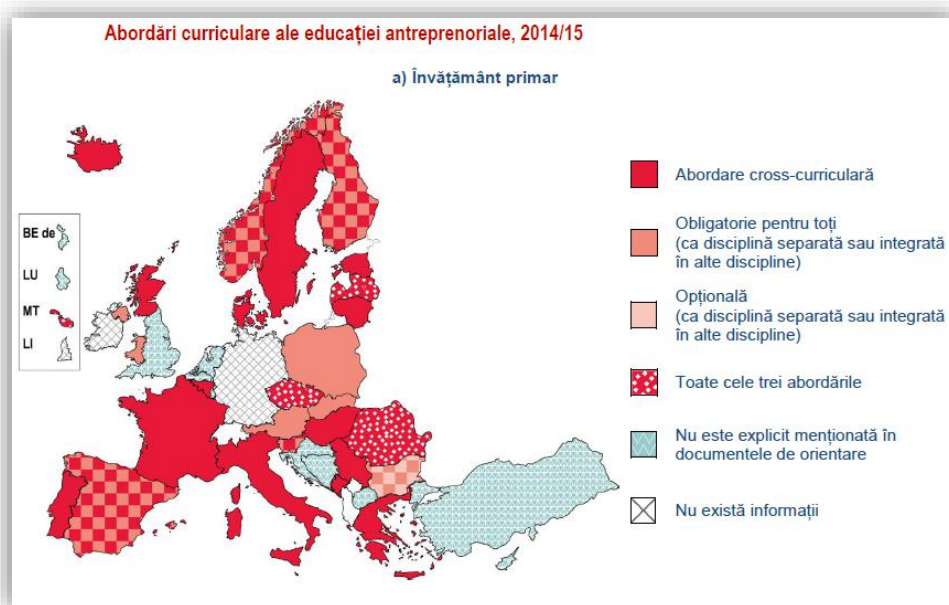


Figura 2: Educația antreprenorială în învățământul primar (secundar)
(Raport Eurydice, 2016, p. 56)⁹

În învățământul primar, aproximativ jumătate dintre țări au o abordare interdisciplinară a educației antreprenoriale, cu accent pe obiective transversale și pe cele orizontale, fără a fi corelate cu anumite discipline, iar în Republica Cehă, Letonia, Malta și România au toate cele trei abordări: cross-curriculară, obligatorie și facultativă.

⁷ Costa, Adelia (2018) Noțiuni de educație antreprenorială în rândul elevilor de gimnaziu. Tribuna învățământului Disponibil la <http://www.tribunainvatamantului.ro/notiuni-de-educatie-antreprenoriala-in-randul-elevilor-de-gimnaziu/>, accesat la data de 23.01.2020;

⁸ Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (2016) Sursa citată;

⁹ Ibidem;

În unele țări europene, cu toate că nu există nicio referire directă la învățarea antreprenorială, sunt recomandate pe lângă metodele tradiționale de evaluare, metode de evaluare mai inovatoare. Foarte multe țări (cele trei comunități din Belgia, Austria, Portugalia, Marea Britanie și Turcia), printre care se află și România, utilizează deja în școli evaluarea de e-portofoliu, iar altele o pilotează (Bulgaria, Franța, Grecia și Islanda).

În România, programa pentru disciplina „Dezvoltare personală pentru clasele pregătitoare - II”, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013, precizează că „evaluarea reprezintă o componentă importantă a procesului de învățare; (...) se realizează din mai multe perspective: a cadrului didactic, a elevilor înșiși (autoevaluare) și a colegilor (...) Sunt recomandate o serie de metode de evaluare, cum ar fi: activități practice, proiecte individuale și de grup, postere/desene /colaje, *portofolii*”¹⁰ (Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013).

La nivel gimnazial, educația antreprenorială o constatăm analizând *Figura 3*.

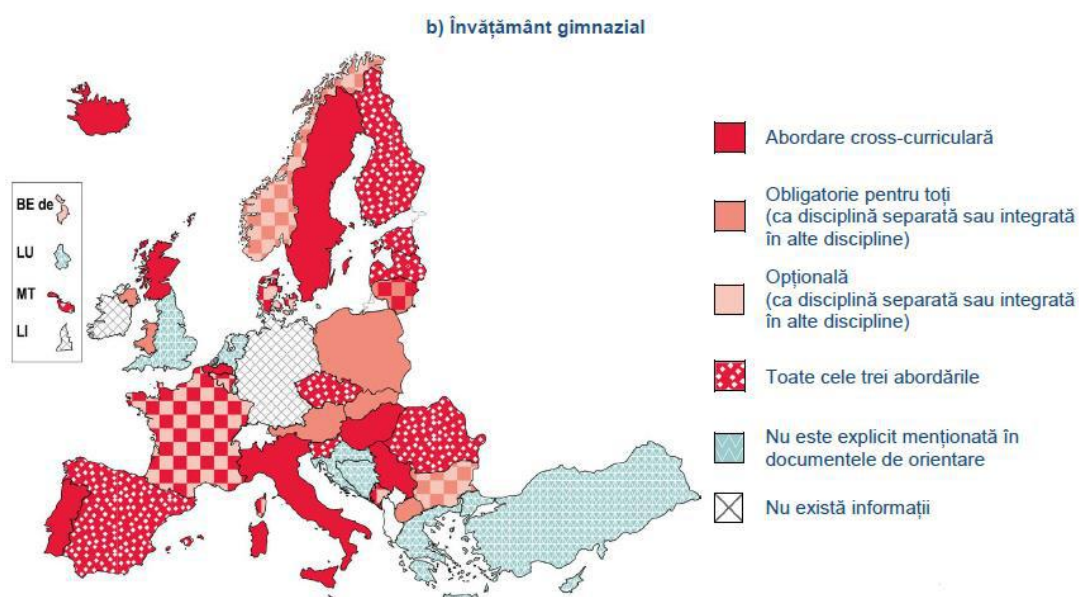


Figura 3: Educația antreprenorială în învățământul gimnazial
(Raport Eurydice, 2016, p. 56)¹¹

În conformitate cu Raportul Eurydice, la nivel gimnazial, douăzeci și unu de țări se referă la obiective cross-curriculare în domeniul educației antreprenoriale. În învățământul gimnazial, șaptesprezece țări raportează că educația antreprenorială este fie obligatorie, fie o disciplină separată sau integrată într-o altă disciplină. Principala diferență în raport cu învățământul primar este aceea că educația antreprenorială este mult mai frecventă ca și element opțional în curriculum.

Analizându-se disciplinele care încorporează elemente de educație antreprenorială, apar anumite diferențe între nivelul primar și cel gimnazial, constatăm că (Figura 4) există mai multe discipline care încorporează educația antreprenorială la nivelul gimnazial, comparativ cu cel primar. Această situație este generată de faptul că, la nivel primar se pune accentul pe o abordare cross-curriculară. La acest nivel, antreprenoriatul este predat ca disciplină opțională separată numai în Bulgaria și România.

¹⁰ Programa școlară pentru disciplina *Dezvoltare Personală* Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013;

¹¹ Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (2016), Sursa citată;

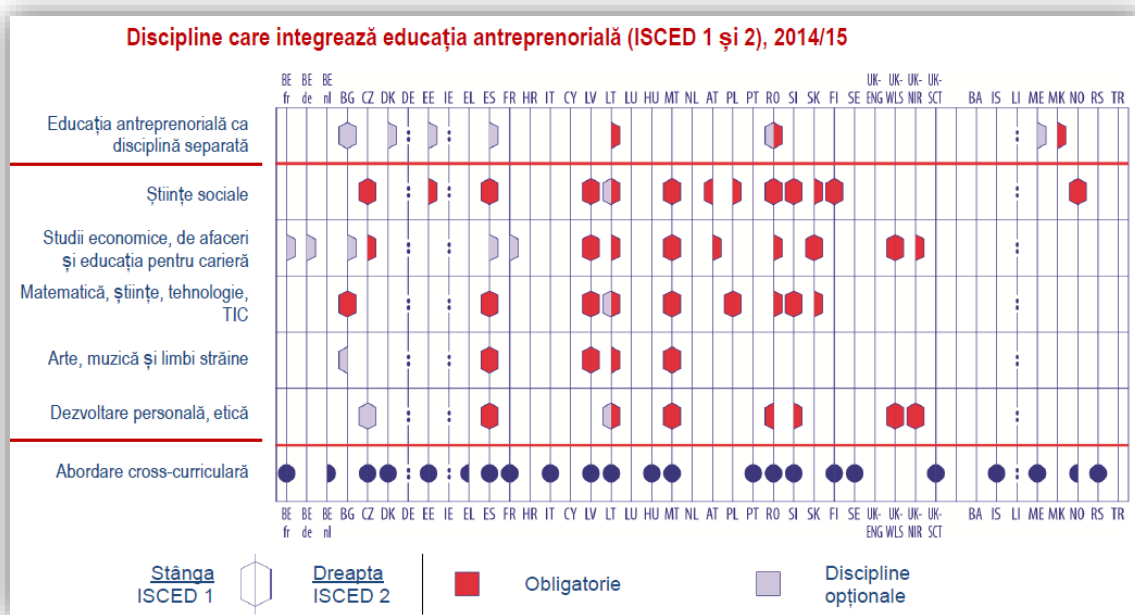


Figura 4 -Raport Eurydice, 2016, p. 68¹²

În România, la nivelul gimnazial, așa cum precizăm în capitolul anterior, programele de învățământ au fost revizuite, prin Ordinul ministrului educației numărul 5097/2009. Schimbarea sau atitudinea favorabilă competențelor antreprenoriale se reflectă aici, pentru fiecare disciplină și an de studiu, în nota de prezentare făcându-se referire la cele opt competențe cheie, una dintre ele incluzând spiritul de inițiativă și antreprenoriatul.

Este cazul programei școlare pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală clasele a V-a – a VIII-a, cuprinsă în Anexa 2 a OMEN numărul 3393/28.02.2017, ce se aplică în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2017-2018 pentru clasa a V-a, pentru clasa a VI-a începând cu anul școlar 2018-2019, pentru clasa a VII-a începând cu anul școlar 2019-2020, pentru clasa a VIII-a începând cu anul școlar 2020-2021.

În această programă, formarea competențelor antreprenoriale sunt vizate în cadrul unor module ce dezvoltă competențe de autocunoaștere și de management al carierei. În ora de Consiliere și dezvoltare personală, elevii sunt pregătiți pentru alegerea carierei și pentru implicarea în comunitate, activitățile propuse incluzând: voluntariat, interacțiuni cu angajați și angajatori, elaborarea unor planuri personale de educație și carieră, elaborarea unor proiecte individuale și de grup, cu aplicabilitate socială.

„Pe lângă activitatea specifică la clasă, vor fi incluse activități care presupun colaborarea cu instituții de pe piața muncii, companii, ONG-uri sau cu familia, precum: vizite la diferite organizații publice/private, participarea și/ sau organizarea de evenimente educaționale (expoziții, târguri, festivaluri, ateliere de lucru, zile tematice), organizarea unor întâlniri cu personalități de succes din comunitate, participarea la evenimente artistice, dezvoltarea parteneriatelor cu alte unități de învățământ/ companii/firme, implicarea familiei prin organizarea unor vizite la locul de muncă al părinților, cunoașterea meseriilor bunicilor.”¹³

Noua programă pentru gimnaziu, propune disciplina Educație economico-financiară la clasa a VIII-a, (câte o oră pe săptămână) începând cu anul școlar 2020-2021, în cadrul ariei curriculare Om și societate și face demersuri pentru promovarea antreprenoriatului prin: „competențele din profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a, contribuind la formarea

¹² Ibidem;

¹³ Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală clasele a V-a – a VIII-a, cuprinsă în Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017;

progresivă a competențelor cheie pentru educația pe parcursul întregii vieți; această contribuție vizează atât susținerea nemijlocită a competențelor sociale și civice și a competenței cheie *spirit de inițiativă și antreprenoriat*, cât și sensibilizarea cu privire la celelalte competențe cheie.”¹⁴

La clasa a VIII-a, disciplina Educație socială - Educație economico-financiară este orientată pe dimensiunea economico-financiară și antreprenorială a exercitării cetățeniei. Raportarea elevilor de gimnaziu la aspecte care țin de domeniul economico-financiar este realizată în mod firesc, fiind vizate aspecte esențiale cu care aceștia vin în contact direct sau prin intermediul familiei din care fac parte. În mod similar, în deplină concordanță cu vârsta elevilor, este avută în vedere dezvoltarea spiritului de inițiativă și antreprenoriat; accentul este pus pe realizarea unor planuri de acțiune (personale/ de familie) pentru realizarea unui scop, pe abilitatea persoanei de a transforma ideile în acțiune.

BIBLIOGRAFIE:

- Barta, P., Modreanu, I, Piti, M., *Inovarea și antreprenoriatul piloni ai competitivității*, Fundația Post-Privatizare, 2013.
- Comisia Europeană / EACEA / Eurydice (2016), *Educația antreprenorială în școlile din Europa*, Raport Eurydice, Luxemburg, Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene, publicat în data de 21.02.2018, Disponibil la <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-ro>, accesat în data de 06.02.2020.
- Costa, Adelia (2018), *Noțiuni de educație antreprenorială în rândul elevilor de gimnaziu*, în „Tribuna învățământului”, disponibil la <http://www.tribunainvatamantului.ro/notiuni-de-educatie-antreprenoriala-in-randul-elevilor-de-gimnaziu/>, accesat la data de 23.01.2020.
- Cucoș, C., *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom, 2002.
- Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 5.10.2018, amendamentul 9 - *Recomandarea Consiliului privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării*, disponibil la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:361:FULL&from=EN>, accesat în data de 27 ianuarie 2020.
- Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieți*, din 4.VI.2018 disponibil la [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT), accesat la data de 22.08.2019.
- Planul de acțiune antreprenoriat 2020, (2013) *Comunicare a comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor*, Bruxelles, 2013, disponibil la <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ro:PDF>, accesat la data de 22.08.2019.
- Programa școlară pentru disciplina *Consiliere și dezvoltare personală*, clasele a V-a – a VIII-a, cuprinsă în Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017.
- Programa școlară pentru disciplina *Dezvoltare Personală Clasa pregătitoare*, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013.

¹⁴ Programă școlară pentru disciplina Educație socială clasele a V-a – a VIII-a, cuprinsă în Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017;

EDUCAȚIA SOCIO-EMOȚIONALĂ – PARTE INTEGRANTĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL DIN GRĂDINIȚĂ

ALINA-MIHAELA OPRIȚA-MÂNDRUȚ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



educația timpurie asigură dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, conform ritmului și nevoilor sale. Educația oferită trebuie să asigure stimularea diferențiată a copiilor, vizând dezvoltarea intelectuală, afectivă, socială și fizică a fiecărui copil în parte și are în vedere atingerea următoarelor finalități ale educației timpurii (de la naștere la 6/7 ani):

- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi. Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare.
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia
- La intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

Programele activităților instructiv-educative din grădinița de copii ce au stat, în timp, la baza desfășurării educației în grădinițe.

1. „*Programa activității instructiv-educative din grădiniță*” a apărut la Editura Didactică și Pedagogică București, în anul 1971; este o programă îmbunătățită a celei din 1963, prima programă preșcolară, considerată la acea vreme originală, bazată pe experiențele pedagogice românești.

2. În anul 1975, „*Programa activității instructiv-educative din grădiniță*” a fost „reexaminată”.

3. *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și în cadrul Organizației „Șoimii patriei”* (Ministerul Educației și Învățământului, 1987).

4. *Planul de învățământ și programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii* (Ministerul Învățământului și Științei).

5. *„Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii”* (Ministerul Învățământului, 1993).

6. *„Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și Regulamentul învățământului preșcolar”* (Ministerul Educației Naționale, 2000).

7. *„Curriculum pentru învățământul preșcolar - 3 la 6/7 ani”* (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului 2008).

8. *„Curriculum pentru educație timpurie – copii de la naștere la 6 ani”* (Ministerul Educației Naționale 2019).

Conform Legii Educației Naționale (*Legea nr.1/2011, cu modificările și completările ulterioare*), Curriculumul național pentru educația timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare. Curriculumul pentru educație timpurie este stabilit de Ministerul Educației Naționale.

Reperete Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani reprezintă un document important de politică educațională, care oferă puncte de referință adulților care interacționează cu copilul în acest interval de vârstă (cadru didactic, părinte/susținător legal) în vederea sprijinirii creșterii și dezvoltării normale și depline a acestuia.

Documentul este structurat pe domenii de dezvoltare, respectiv (*Reperete Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, p. 13)

- Dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală;
- Dezvoltarea socio-emoțională;
- Capacități și atitudini în învățare;
- Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii-scrierii;
- Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

Curriculumul pentru învățământul preșcolar promovează **conceptul de dezvoltare globală** a copilului, considerat a fi central în perioada copilăriei timpurii. Perspectiva dezvoltării globale a copilului accentuează importanța domeniilor de dezvoltare a copilului conturate în *Reperete fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului între naștere și 7 ani* ilustrând, totodată, și legăturile acestora cu conținutul domeniilor experiențiale din structura curriculumului. Pentru prima dată putem vorbi despre **DOMENIUL Dezvoltarea socio-emoțională cu dimensiunile lui** (*Curriculum pentru învățământul preșcolar*, București)

- **Dezvoltare socială:** dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții, dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată, acceptarea și respectarea diversității, dezvoltarea comportamentelor prosociale.
- **Dezvoltare emoțională:** dezvoltarea conceptului de sine, dezvoltarea controlului emoțional, dezvoltarea expresivității emoționale.

În ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională putem spune că aceasta vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulții și copiii. În plus, interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jurul lor.

Pentru a asigura dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, este necesar ca toate demersurile instructiv-educative să se focalizeze pe:

- formarea și dezvoltarea la copii a abilităților de interacțiune cu adulții, cu copiii de vârste apropiate;
- acceptarea și respectarea diversității;
- formarea comportamentelor prosociale;
- recunoașterea, exprimarea și autocontrolul emoțiilor, a expresivității emoționale;
- dezvoltarea conceptului de sine.

Educația socio-emoțională are un conținut preponderent social, determinat în mod special de raportarea fiecăruia dintre noi la sine și la societate. Prezentăm mai jos câteva caracteristici ale conținuturilor educației socio-emoționale:

- La nivel macrostructural depinde și derivă din finalitățile educației: ideal educațional, scopuri și obiective educaționale, regăsindu-se în planurile de învățământ, programe școlare etc.;
- La nivel microstructural se regăsește în conținuturile învățării, obiectivele de referință, operaționale, competențe generale și specifice;
- Se află în interrelație și interdependență cu celelalte componente structurale ale curriculumului educațional ceea ce ne permite să spunem (conform lui M. Ionescu, 2007) că poate fi o componentă a curriculum-ului educațional;
- Depinde de nivelul de dezvoltare socială al unei țări, culturi etc.;
- Include acțiuni educative formale, nonformale și informale, fiind astfel parte a conținuturilor generale ale educației;
- Cuprinde valori autentice afective și sociale specifice unui tip de cultură;
- Se dezvoltă funcție de dinamica societății și de progresul științelor, în special al științelor educației;
- Rezultatele obținute în cadrul educației socio-emoționale nu coincid în totalitate cu rezultatele obținute în procesul de educație, dar au influență asupra rezultatelor academice;
- Are influență majoră asupra formării și modelării personalității copilului.

Conform literaturii de specialitate, dezvoltarea competențelor emoționale începe cu exprimarea emoțiilor primare și continuă cu exprimarea unor emoții mai complexe pe măsură ce copilul crește. Dezvoltarea emoțiilor pare să fie dependentă de maturarea creierului, însă poate fi alterată de influențele mediului. Abilitățile sociale și emoționale dezvoltate până la vârsta de 6-7 ani sunt principalul predictor pentru performanța și adaptarea școlară până la 10 ani. De-a lungul timpului oamenii de știință au observat că principalul predictor care asigură adaptarea la viața adultă nu sunt notele școlare sau un potențial cognitiv ridicat ci abilitatea copiilor de a stabili relații cu cei din jur. Aceste observații contravin credinței majorității că un copil „deștept” va reuși în viață.

Conform studiilor competența emoțională are un rol foarte important în adaptarea copilului de vârstă preșcolară la mediu susține dezvoltarea cognitivă în perioada preșcolară, pregătirea pentru școală și adaptarea la școală, atât direct cât și indirect, prin contribuția sa la competența socială.

Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor este importantă pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți, pentru că ajută copiii să se adapteze la grădiniță și la școală, pentru că previne apariția problemelor emoționale și de comportament, în copilăria timpurie și în cea mijlocie.

După cum am precizat și în capitolul privind delimitarea conceptelor, competența emoțională este definită drept capacitatea de a recunoaște și interpreta emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu încărcătură emoțională.

Principalele competențe emoționale descrise în literatura de specialitate sunt: experiențierea (trăirea) și exprimarea emoțiilor, înțelegerea și recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională și sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Nr. crt.	Competența emoțională specifică	Exemple de comportamente
1	Recunoașterea emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> – identifică propriile emoții în diverse situații; – identifică emoțiile altor persoane în diverse situații; – identifică emoțiile asociate unui context specific; – identifică emoțiile pe baza componentei nonverbale: expresia facială și postura.
2	Exprimarea emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> – transmit verbal și nonverbal mesajele afective; – numesc situații în care apar diferențe între starea emoțională; – exprimă empatie față de alte persoane; – exprimă emoții complexe precum rușine, vinovăție, mândrie; – țin cont de particularitățile fiecărei persoane în cadrul interacțiunilor sociale.
3	Înțelegerea emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> – identifică cauza emoțiilor; – numesc consecințele emoțiilor într-o anumită situație.
4	Reglarea/autoreglarea emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> – folosesc strategii de reglare/autoreglare emoțională.

Multe dintre problemele de comportament se datorează unei emoționalități negative și lipsei de reglare emoțională. Ca urmare, putem afirma că reglarea emoțională este asociată cu o competență socială sporită, operaționalizată astfel: comportament adecvat din punct de vedere social, popularitate, comportament prosocial și puține probleme de comportament sau comportament agresiv.

Există trei tipuri de strategii de reglare/autoreglare emoțională care pot fi utilizate în grădiniță: strategiile de rezolvare a problemelor, strategii emoționale, strategii cognitive.

Competența emoțională este un construct complex care include o serie de abilități distincte, inter-relaționate. Competența emoțională include exprimarea emoțiilor care sunt sau nu experiențiale, reglarea emoțională corespunzătoare vârstei și normelor sociale și decodarea acestor procese atât la sine cât și la ceilalți.

În perioada preșcolară, copilul denumește și recunoaște emoțiile proprii și ale persoanelor din jur, acest lucru permițându-i să răspundă adecvat la propriile trăiri emoționale, cât și la ale celorlalți. La vârsta de 3 ani, copilul denumește și recunoaște emoții precum: bucuria, furia, frica și tristețea, ajungând ca la vârsta de 5-6 ani această paletă de etichete verbale să fie mult mai amplă, fiind incluse de exemplu și rușinea, vinovăția sau jena.

În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate și, ceea ce este cel mai semnificativ, raportarea la posibilele cauze ale sentimentelor

oamenilor este din ce în ce mai frecventă. Din moment ce sunt capabili să vorbească despre emoții înseamnă că pot avea o *viziune mai obiectivă asupra emoțiilor*, pot să încerce să înțeleagă propriile emoții și să asculte ce spun alții despre emoțiile lor. Limbajul emoțiilor are așadar implicații semnificative pentru dezvoltarea emoțională a copilului.

În eforturile lor de a înțelege cauzele emoțiilor, preșcolarii încep să asocieze diferite sentimente cu situații tipice cum ar fi, de exemplu, recunoașterea faptului că ceva care te împiedică să-ți îndeplinești scopurile sau pierderea a ceva drag te va face trist (Harris, 1989; Stein, & Levine, 1989). Ei realizează așadar asocierea între emoții, pe de o parte, și gânduri și așteptări cu privire la evenimente, pe de altă parte.

Multe dintre problemele de comportament se datorează unei emoționalități negative și lipsei de reglare emoțională. Ca urmare, putem afirma că reglarea emoțională este asociată cu o competență socială sporită, operaționalizată astfel: comportament adecvat din punct de vedere social, popularitate, comportament prosocial și puține probleme de comportament sau comportament agresiv.

Există trei tipuri de strategii de reglare/autoreglare emoțională care pot fi utilizate în grădiniță: strategiile de rezolvare a problemelor, strategii emoționale, strategii cognitive.

Adaptarea eficientă a copiilor la cerințele din ce în ce mai complexe ale mediului sunt asigurate de dezvoltarea optimă a competențelor emoționale și sociale.

Catrinel, A., Ștefan, definea *competențele sociale* ca abilitatea copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulți din viața lor. Altfel spus, competențele sociale facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor culturale, în așa fel încât să permită atingerea propriilor scopuri și în același timp respectarea nevoilor celorlalți.

Conform definiției de mai sus, orice comportament social este rezultatul unui proces de învățare a ceea ce este valorizat de către societate; de exemplu, faptul că salutăm sau ne prezentăm persoanelor necunoscute sunt considerate modalități politicoase de a iniția o interacțiune. Aceste comportamente ne ajută să atingem anumite scopuri, în condițiile în care ne permit să inițiem și să stabilim o relație cu altcineva.

Studiile indică faptul că acei copii care au dezvoltate abilitățile sociale se vor adapta mai bine la mediul școlar, vor avea rezultate mai bune. Pentru copiii cu abilități sociale slab dezvoltate există o probabilitate mai mare de a fi respinși de ceilalți și de a dezvolta probleme de comportament; astfel, copiii care sunt izolați de grup au un risc crescut pentru abandon școlar, delincvență juvenilă, probleme emoționale – anxietate, depresie.

Competențele sociale de bază descrise în literatura de specialitate sunt: inițierea și menținerea unei relații și integrarea într-un grup. În cele ce urmează vom realiza o descriere amănunțită a fiecărei abilități împreună cu sugestii de dezvoltare a acestora.

Nr. Crt.	Competența socială specifică	Exemple de comportamente
1	Complianța la reguli	<ul style="list-style-type: none"> – respectă instrucțiunile, fără să i se spună; – face liniște când i se cere; – răspunde adecvat la solicitările adultului; – strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună; – acceptă cu ușurință schimbarea regulilor de joc; – respectă regulile aferente unei situații sociale.
2	Inițierea și menținerea unei relații (relaționarea socială)	<ul style="list-style-type: none"> – inițiază și menține o interacțiune cu un alt copil; – ascultă activ; – împarte obiecte și împărtășește experiențe; – oferă și primește complimente; – invită alți copii să se joace împreună; – rezolvă în mod eficient conflictele apărute.
3	Integrarea în grupul de prieteni (comportamentul prosocial)	<ul style="list-style-type: none"> – cooperează cu ceilalți când se joacă; – cooperează cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini; – oferă și cere ajutorul atunci când are nevoie; – are grijă de jucăriile celorlalți; – ajută în diferite contexte (de ex. împărțirea rechizitelor, împărțirea gustărilor).

Abilitățile sociale la preșcolari au importante consecințe pe termen scurt și lung:

- ☞ relații interpersonale adecvate acasă, la grădiniță și în alte medii care presupun astfel de interacțiuni;
- ☞ prieteni mai mulți;
- ☞ relații sănătoase;
- ☞ încredere în sine;
- ☞ sănătatea emoțională.

Pentru preșcolari contextul în care pot fi cel mai bine observate abilitățile de relaționare socială sunt reprezentate de situațiile de joc de la grupă sau de acasă în compania fraților sau a altor copii. Jocul are valoarea informativă cea mai ridicată cu privire la achiziționarea acestui tip de abilități de către preșcolari, pe de altă parte le oferă copiilor numeroase situații de învățare și exersare a comportamentelor sociale. În același timp, jocul este și contextul în care pot să se manifeste deficiențele în dezvoltarea abilităților sociale și în care asemenea deficiențe pot fi observate.

Inițierea și menținerea unei relații. Această competență se referă la însușirea unor comportamente esențiale pentru buna funcționare a unei relații. Cercetările au arătat că lipsa dezvoltării abilităților de interacțiune pozitivă cu copii de aceeași vârstă în perioada preșcolară este un predictor principal în apariția problemelor comportamentale și de adaptare în adolescență și la vârsta adultă; lipsa prietenilor determină apariția sentimentelor de singurătate sau chiar depresie.

Interacționează cu ceilalți copii prin jocuri adecvate vârstei. După cum arătăm, jocul reprezintă cea mai importantă sursă de învățare pentru copii și principala lor preocupare la vârsta preșcolară. Prin joc copiii învață nu numai despre regulile sociale și modul de interacțiune cu ceilalți, dar și despre manifestarea adecvată a emoțiilor. În plus, jocul favorizează inclusiv achiziționarea unor abilități cognitive cum ar fi orientarea atenției, concentrarea într-o activitate pe perioade de timp mai îndelungate, dezvoltarea capacității de memorare, a limbajului.

Inițiază interacțiuni cu ceilalți copii. După cum preciza Kallay Eva și Catrinel A. Ștefan, jocul reprezintă una dintre sursele cele mai importante de învățare despre relațiile cu ceilalți. Implicarea copiilor în joc facilitează dezvoltarea capacității de a iniția interacțiuni. În timp, strategiile de interacțiune ale copiilor devin din ce în ce mai rafinate, trecând de la strategiile nonverbale la cele verbale. S-a constatat faptul ca acei copii care reușesc cu mai multă ușurință să inițieze un joc sau să răspundă la propunerile celorlalți, sunt plăcuți și căutați de ceilalți copii pentru a se juca împreună. Interacțiunile pozitive cu ceilalți colegi conduc la formarea relațiilor de prietenie, dezvoltarea abilităților de cooperare și rezolvare de conflicte. Totuși, nu toți copiii reușesc să stabilească cu ușurință prietenii. Copiii timizi, deși își doresc să se joace cu ceilalți, au dificultăți în a-și aborda colegii pentru a se juca împreună. În schimb, copiii extrem de entuziaști, cu probleme în controlul propriului comportament, nu au răbdare să fie invitați sau nu cer voie să se alăture celorlalți. Ambele categorii de copii sunt frecvent excluse din activitățile de grup.

Complianța la reguli. Această competență se referă la abilitatea copilului de a înțelege și respecta regulile impuse. Astfel, respectarea regulilor reprezintă permisia oricărei forme de interacțiune socială. Copiii învață că fiecare context social este asociat anumitor reguli și consecințe (ex. „Când ne jucăm, avem grijă de jucării. Dacă le aruncăm, se strică și nu vom mai avea cu ce să ne jucăm” sau „La masă mergem pe rând. Dacă fugim, putem să cădem sau să ne lovim”). Prin verbalizare și repetarea constantă a regulilor, copiii înțeleg faptul că există o relație între situație și comportamentul care trebuie adoptat, precum și faptul că acel comportament este urmat de consecințe.

Mediul social presupune începând cu această vârstă respectarea unor reguli care permite conviețuirea cu ceilalți indivizi. Nerespectarea lor poate duce la excluderea dintr-un grup. Din această perspectivă, complianța la reguli reprezintă o dimensiune importantă pentru conviețuirea într-un context social.

Contribuțiile relațiilor cu alți copii la dezvoltarea socio-emoțională. Dobândirea identității de gen. Începând cu vârsta de 2-3 ani, interacțiunile devin tot mai sofisticate: copiii devin capabili să se joace împreună și nu doar unul lângă celălalt. Astfel, perioadele de interacțiune sunt mai lungi și mai frecvente și apare și *jocul cooperativ și reciproc*. În plus, copiii devin mai selectivi în alegerea partenerilor de joacă, criteriile de selecție fiind acum mai ales de ordin fizic (Shaffer, 2007).

Aspectul selectiv se poate observa și în segregarea tot mai marcantă a grupurilor de copii în funcție de gen: începând cu vârsta de aproximativ 3 ani, băieții preferă să se joace cu băieții și fetele cu fetele, o tendință care va continua de-a lungul întregii copilării (Maccoby, 1998). Selectivitatea se manifestă, de asemenea, în preferința copiilor pentru anumiți indivizi: prietenia devine un lucru semnificativ și important, iar copiii se vor asocia mai ales cu cei pe care îi plac, pe care îi apreciază și a căror companie este căutată activ.

Dezvoltarea conștiinței de sine. Conceptul de sine, care reprezintă imaginea pe care copiii și-o formează despre ei înșiși, continuă să se dezvolte în această perioadă. Preșcolarul se descrie pe sine în termeni concreți, caracterizările cuprinzând trăsăturile sale fizice sau activitățile pe care el le practică. Astfel, copiii mici se văd mai mult în termeni de înfățișare și de posesiuni (de ex., Am ochi albaștri, Am o bicicletă,) și de acțiuni pe care le pot realiza (de

ex., Știu să patinez, Ajut la cumpărături). Spre deosebire de școlari, care sunt mai realiști în ceea ce privește propria persoană, *preșcolarii se descriu în termeni optimiști*, menționând despre ei înșiși doar trăsături pozitive.

Este important de menționat și modul în care preșcolarii fac aprecieri despre natura privată a sinelui, respectiv faptul că preșcolarii nu fac încă distincția clară între sentimentele proprii (interne) și comportamentul pe care ei îl manifestă în public (Schaffer, 2007).

Copiii care prezintă deficite la nivelul competențelor emoționale și sociale riscă să dezvolte probleme serioase, atât în timpul copilăriei, al adolescenței, cât și al vieții adulte, într-o serie de domenii cum ar fi: sănătatea mentală, dezvoltarea cognitivă, pregătirea pentru școală. Astfel, factorii care pot influența dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale preșcolarilor sunt:

1. Factori intrapersonali

Factorul biologic se referă la componenta genetică înăscută. Temperamentul, cu toate că nu poate fi modificat la nivel de predispoziții de reacție emoțional-comportamentale, poate prin influențele de mediu, să fie ameliorat compensatoriu. Implicit se dezvoltă și capacitatea de adaptare a copilului.

Copiii cu temperament ușor sunt bine „*adaptați*” din punct de vedere social, aceștia sunt capabili să dezvolte relații cu ceilalți, respectă regulile, explorează mediul în situații noi și sunt capabili să-și gestioneze în mod adecvat modul în care reacționează emoțional.

Copiii cu temperament „*difil*” au reacții comportamentale de nerespectare a regulilor, sunt agresivi, manifestă crize sau episoade de furie și sunt percepuți ca impulsivi, agresivi și au reacții de furie sau frustrare când sunt nevoiți să aștepte.

Copiii cu temperament „*greu de activat*” sunt în general retrași, evită situațiile de relaționare cu ceilalți, își exprimă rar emoțiile sau dorințele, au nevoie de încurajări excesive. Sunt percepuți ca fiind izolați, timizi, retrași, cu tristețe excesivă.

Competențele emoționale precare expun copiii riscului de a dezvolta diferite forme de *psihopatologie*, precum crize de furie necontrolată, agresivitate, anxietate, depresie, etc. Probabilitatea ca acești copii să renunțe la școală, să dezvolte comportamente antisocial (ex. delicvență juvenilă), dependență de droguri, este mult mai mare decât în cazul colegilor care au competențe emoționale bine dezvoltate (Ștefan., C., 2007).

Oferirea de modele comportamentale adecvate momentului poate contracara neajunsul reacțiilor înăscute. Acesta este un argument puternic în favoarea ideii că deși componenta genetică este de neschimbat, experiența și modul în care copiii învață comportamentele sociale este o sursă de compensare a diferitelor deficite, reducând simultan și riscul pentru dezvoltare a problemelor psihice.

Factorul cognitiv cu cel mai puternic impact la copii este „*teoria minții*” prin care copilul înțelege gândurile și emoțiile celorlalți și care îi permite să prezică intențiile și comportamentele acestora. Existența unei astfel de teorii le permite copiilor să explice comportamentele oamenilor pe baza unor indicii mai puțin evidente. Copiii cu probleme de adaptare intra și interpersonală au probleme de decodare a intențiilor sau comportamentelor celorlalți. Au probleme de inițiere și de menținere a relațiilor cu ceilalți, pentru că nu manifestă cooperare în joc, împărțirea jucăriilor sau oferirea de ajutor. În lipsa acestei înțelegeri, experiențele sociale sunt caracterizate prin eșec, sentimente de frustrare care pot duce la probleme de sănătate mintală.

Competențele emoționale influențează *dezvoltarea cognitivă* a copiilor, pregătirea și adaptarea la mediul și cerințele școlare. De exemplu, un copil cu reacții frecvente de teamă în situații de evaluare își orientează o mare parte din resursele sale intenționale spre gestionarea fricii resimțite, în detrimentul utilizării acestor resurse pentru realizarea sarcinilor școlare.

Competențele emoționale slab dezvoltate pot determina atitudini negative față de școală și lipsa încrederii în abilitatea de a rezolva sarcinile școlare (Ștefan., C., 2007).

Este evident faptul că dezvoltarea copiilor este adesea inegală, în sensul în care achizițiile lor la nivelul diferitelor competențe nu sunt similare și se realizează de multe ori în salturi, perioade de achiziții puternice fiind urmate de perioade de stagnare. Cu toate ca nu există un “orar” al dezvoltării și nici limite stricte, totuși există repere relative stabile pentru fiecare categorie de vârstă.

Deoarece la copii cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani competențele emoționale și sociale sunt cel mai ușor de observat și monitorizat prin comportamentele manifestate.

Dezvoltarea limbajului adecvată asigură o comunicare verbală mai nuanțată și crește șansele de a avea interacțiuni sociale de calitate. Conversațiile din familie sau grădiniță facilitează copiilor să solicite explicații și lămuriri din partea adulților, astfel reușind să stabilească cu mai mare ușurință relația cauză-efect dintre evenimente-reacții emoționale-comportamente, interpretarea reacțiilor prin prisma emoțiilor invocate, etc. Pe de altă parte, copiii cu un nivel inadecvat de dezvoltare a limbajului pentru vârsta cronologică și mai ales al limbajului despre emoții, au șanse mult mai reduse de a interacționa cu ceilalți, izolându-se sau fiind izolat. Riscul de dezvoltare inadecvată este mult redus la copiii care beneficiază de un mediu care încurajează dezvoltarea comunicării și a exprimării emoțiilor. Efectele legăturii dintre tulburările de limbaj și competențele sociale și emoționale sunt complexe și se manifestă pe o multitudine de paliere.

2. Factori interpersonalii

Pentru a evolua cât mai eficient pe direcția acestor factori se pune în discuție familia și mediul familial al copilului, după care urmează mediul educațional. Concordanța mesajelor provenite din cele două medii, precum și calitatea practicilor utilizate în educarea copiilor sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea copiilor.

Familia poate reprezenta un factor de risc datorită modului în care își manifestă convingerile despre ce copiii lor ar trebui să știe până la o anumită vârstă.

Experiența dobândită în urma dezvoltării programelor de educație timpurie a relevat faptul că nu este suficientă o intervenție orientată doar pe activități pentru copii. Dezvoltarea copiilor din punct de vedere emoțional și social este în mare măsură și rezultatul influențelor provenite din relația cu adulții (mai ales părinți sau educatori). Din această cauză, învățarea anumitor comportamente este dependentă nu numai de capacitățile copilului, dar și de modul în care adulții favorizează sau din contră blochează dezvoltarea socială și emoțională. Învățarea oricărui comportament și repetarea sa sunt dependente de comportamentele, atitudinile și valorile promovate în mediul în care trăiește copilul (Ștefan., C., 2007).

Atitudinile părinților față de copiii lor variază de la toleranță excesivă până la atitudini extrem de dure față de comportamentele inadecvate ale copiilor. Sursa acestor atitudini este reprezentată de așteptările părinților care pot fi nepotrivite în raport cu vârsta, respectiv cu abilitățile copilului. Atitudinea părintelui față de cunoașterea insuficientă a reperelor în dezvoltarea copiilor pot fi surse de erori în educație. Așteptările realiste ale părinților și modul în care percep disciplinarea sunt extrem de importante pentru dezvoltarea competențelor social emoționale și comportamentale. Copiii învață prin respectarea regulilor comportamente acceptate social însă acest lucru este numai dacă aplicarea regulii se efectuează cu consecvență. Copiii în cazul cărora părinții nu aplică consecvent regula și consecințele nerespectării acestora, riscă să dezvolte probleme de comportament, atitudini sfidătoare la adresa celorlalți, precum și manifestări emoționale inadecvate ca modalitate de răspuns la incapacitatea de a prezice reacțiile părinților la comportamentele lor. Un alt factor de risc este reprezentat de modul în care părinții se manifestă din punct de vedere emoțional și comportamental în situații conflictuale. Reacțiile comportamentale în situații critice sunt foarte ușor și repede preluate de

copii prin învățare observațională, aceștia imitându-le în situații similare. Dacă conflictele sunt rezolvate constructiv de către aceștia prin negociere și compromis atunci modelul prezentat promovează reacții adecvate în situații conflictuale.

Relația de atașament părinte-copil se stabilește din primele zile de viață ale copilului prin interacțiuni cu părinții. Reacțiile părinților în interacțiunile emoționale ale copilului dezvoltă de timpuriu relația de atașament sau de interemoționalitate copil-părinte. În funcție de modul în care părintele va răspunde la manifestările emoționale ale copilului se disting trei tipuri de atașament:

- ✍ **Atașament securizant** în care copiii își exprimă emoțiile indiferent dacă sunt pozitive sau negative și au încredere că la manifestarea emoțiilor părinții vor răspunde consecvent.
- ✍ **Atașament insecurizant evitativ** în care copiii folosesc strategii prin care își pot masca emoțiile pentru că părinții descurajează și pedepsesc exprimarea emoțională.
- ✍ **Atașament insecurizant de rezistență** în care copiii își exprimă cu precădere emoțiile negative pentru a atrage atenția părinților datorită faptului că aceștia nu reacționează consecvent față de manifestările lor emoționale.

Grădinița prin influența educatorilor în dezvoltarea competențelor emoționale și sociale este foarte importantă mai ales datorită faptului că începând cu vârsta preșcolară timpul pe care copiii îl petrec în grădiniță este în multe cazuri mai mare decât cel petrecut cu părinții.

Grădinița reprezintă în sine un context social în care copiii au ocazia să interacționeze cu ceilalți copii în mai mare măsură decât în cadrul familiei. De aceea în aceste situații copiii pot să învețe sistematic despre emoții și comportamente sociale adecvate. Unul dintre aspectele foarte importante care merită să intre în discuție este relația educator-copil. Calitatea acestei relații este substratul oricărei interacțiuni pozitive. Unii copii pot dobândi un statut privilegiat tocmai datorită faptului că reușesc să se adapteze și să se conformeze cerințelor educatorului fără prea multe probleme. Pe de altă parte, alți copii care nu corespund expectanțelor riscă să fie percepuți ca o „problemă” și să fie tratați în consecință. Dacă așteptările față de ei sunt negative, atunci orice comportament pozitiv poate fi perceput ca un accident și să nu fie încurajat ca un comportament adecvat. Ca urmare, nici copilul nu va încerca să se comporte dezirabil și nici nu va primi sprijin suficient pentru a repeta comportamentul din partea educatorului.

De asemenea, atitudinea educatorului față de disciplină precum și consecvența cu care aplică recompensele și pedepsele este extrem de importantă. Educatorii care nu obișnuiesc să le explice copiilor regulile și care nu aplică consecvent consecințele stabilite în legătură cu respectarea regulilor favorizează sentimentul lipsei de control și împiedică dezvoltarea autonomiei copilului.

Astfel, copiii care trăiesc într-un mediu pe care-l percep ca fiind necontrolabil și nepredictibil, au multe dificultăți în reglarea emoțională și în integrarea în grup. Pe de altă parte, copiii cu care se discută regulile și în cazul nerespectării lor se aplică consecințele discutate, vor dezvolta abilități de reglare emoțională optimă. Reacțiile educatorilor la manifestările emoționale ale copiilor reprezintă o sursă importantă de învățare despre emoții. Utilizarea în diferite contexte a cuvintelor care denumesc emoții este o modalitate de a învăța copiii să recunoască și să denumească emoțiile proprii sau ale celorlalți. Copiii ale căror competențe sociale sunt insuficient dezvoltate întâmpină dificultăți în formarea și menținerea relațiilor sociale. Ei pot fi marginalizați și respinși de colegii lor, petrecând mai mult timp jucându-se singuri, ceea ce contribuie la izolare și la interacțiuni limitate cu copiii de aceeași vârstă. Aceste neajunsuri sunt la rândul lor responsabile de limitarea contextelor în care copiii pot învăța competențele sociale specific vârstei, generând un cerc vicios care poate duce la cronicizarea

(agravarea) problemelor de relaționare (Ștefan., C., 2007). Lipsa popularității printre colegi și izolarea pot avea consecințe formarea unei imagini negative despre capacitatea copilului de a face față interacțiunilor sociale, care se manifestă de regulă prin comportamente de evitare a celorlalți copii, acestea pot duce și la o serie de probleme asociate cum ar fi depresia și anxietatea.

După cum preciza și Catrinel A. Ștefan în ghidul practic pentru educatori –*Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*, acei copii care au abilități sociale slab dezvoltate prezintă dificultăți în urmărirea instrucțiunilor educatoarei, nu se pot concentra în cadrul activităților și în consecință nu își îndeplinesc în mod corespunzător sarcinile de la grupă. Pe termen lung, aceste deficite au consecințe negative asupra adaptării la cerințele școlare care pot conduce ulterior la probleme cum ar fi absenteismul și abandonul școlar. Aceeași autoarea considera că predispoziția pentru probleme de sănătate mentală se poate manifesta în adolescență sub forma tulburărilor de comportament (ex. manifestarea comportamentelor opozante caracterizate prin refuzul de a respecta regulile, sfidare la adresa celorlalți, incapacitatea de a ține cont de dorințele celorlalți și reacții agresive) și a delicvenței juvenile.

Astfel, educatorul devine la rândul său un model dar și un antrenor pentru dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale copilului. Utilizarea de către acesta a unui limbaj care să atragă atenția asupra emoțiilor sau a evidențierii reacțiilor emoționale în contextul acțiunilor obișnuite scade riscul copiilor de a avea dificultăți în înțelegerea emoțiilor precum și a consecințelor pe care le au comportamentele lor. Relația de atașament securizant dintre educator-copil îi oferă copilului surse suplimentare de adaptare la mediu și de compensare a posibilelor relații insecurizante cu părinții. Explicația efectului compensatoriu constă în faptul că relația de atașament securizant cu educatorul poate furniza copilului un model alternativ de relaționare și atenuază efectele negative ale relației de atașament insecurizant părinte-copil.

BIBLIOGRAFIE:

- Bârsănescu, Ștefan, *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
- Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Faure, Edgar, *A învăța să fii*, Editura Meridiane, București, 1974.
- Filipoi, Sempronia, *Basmul terapeutic - pentru copii și părinți*, Fundația Culturală Forum-Cluj-Napoca, 1998.
- Fodor, I. D., *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*, Editura Lumen, Iași, 2009.
- Goleman, Daniel, *Inteligența socială*, Editura Curtea Veche, București, 2007.
- Kelemen, Gabriela, *Pedagogie socială. Suport de curs*. Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011.
- Konkoly, Mariana**, *Magie pentru suflet, povesti terapeutice*, Editura AQUILA, București, 2015.
- Nancy, I., Davis, Ph. D., *A fost odată ca niciodată ... Povești terapeutice Partea IV: Povești pentru probleme legate de mediul școlar*, Editura MIDOPRINT, Cluj Napoca, 2011.
- Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
- *** *Curriculum pentru învățământ preșcolar (3-6/7 ani)*, M.E.N., 2019.
- *** *Ghid de bune practici pentru Educația Timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București, 2008.
- *** *Reperete Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*.

POVEȘTILE TERAPEUTICE CA ALGORITM ÎN DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ

CLAUDIA DANIELA PALOȘ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



oveștile oferă o cale de acces unică spre viața emoțională a copiilor. Valoarea

lor constă în puterea de a-i ajuta pe copii să facă față conflictelor interioare cu care se confruntă în procesul de creștere. Rolul psihologic al basmelor este acela de a rezolva conflictele dintre forțele pozitive și cele negative din Sine. În basme copiii se întâlnesc cu anumite „păcate ale copilăriei” cum sunt: vanitatea, invidia, lăcomia, înșelăciunea, lenea, aviditatea, pe care învață să și le stăpânească. Recomandarea este să îi fie citite copilului anumite basme, alese în funcție de problema cu care se confruntă, pentru că apoi să fie ajutat să își spună părerea despre anumite părți ale basmului, despre acțiunile anumitor personaje și să facă asociații cu viața sa reală.

Ascultând un basm, copiii proiectează în mod inconștient părți din ei însuși asupra diferitelor personaje din poveste. O altă cale de a lucra cu poveștile este să încurajăm copiii să fabuleze propriul basm. În acest fel putem accesa viața interioară a copilului, dificultățile pe care le simte, conflictele, punctele de forță și potențialitățile sale.

Poveștile îl vor face pe cel mic să își dorească să fie el însuși personajul pozitiv. Mesajul poveștilor va fi mereu faptul că în povești există totdeauna o cale către un final fericit, nu contează câte obstacole întâlnește în drum eroul principal. Normal că de fiecare dată personajul negativ, cel rău, cel mincinos, cel crud, cel zgârcit și urât are de pierdut. Prin intermediul poveștilor, copilul descoperă lumea. Prin lupta dintre bine și rău, copilul învață strategii de viață, descoperă consecințele unor fapte și atitudini și își însușește comportamente sociale pozitive.

„La orice vârstă, omul este o ființă care se hrănește cu povești. De aceea, avuția povestirilor, pe care au strâns-o oamenii de pe tot globul, din casă în casă, din secol în secol, fie în vorbă, fie și în scris, a depășit celelalte avuții omenești.” spunea scriitorul și filosoful indian Rabindranath Tagore.

De mici copii îndrăgim poveștile. Mai mult decât atât, aceste povești au rolul de a stimula educația și imaginația copiilor, care învață să descopere lumea minunată a cărților. Poveștile îi permit copilului să pătrundă într-un univers fantastic, plin de mistere și cât se poate de fascinant. Această fascinație îl atrage și încet, încet cu fiecare poveste citită micul ascultător pătrunde în această lume.

Odată pătruns în această lume, cel mic începe să își dezvolte limbajul, dar și să își îmbogățească imaginația. Mai mulți, specialiști spun că poveștile îi ajută pe cei mici să crească frumos.

Citirea unei povești poate fi un moment deosebit de relaxant pentru cel mic. Unul dintre cele mai importante lucruri pe care cei mici le învață din povești este diferența dintre bine și rău. În povești ca și în basme, binele învinge întotdeauna. Cel mic va dobândi deprinderi pentru a realiza judecăți de valoare, precum și exprimarea propriilor sentimente într-un mod simplu.

Copilul poate învăța ce înseamnă prietenia și care sunt aspectele pozitive ale vieții. Mai mult, va încerca să fie mai prietenos, precum personajele din poveste, bun, prieten cu alți copii, de ajutor precum personajele din poveste.

Cu ajutorul personajelor de poveste, micuțul va reuși chiar să își depășească anumite fobii. Binele și răul sunt două concepte pe care cel mic le poate distinge acum încă din primii anișori de viață. Copilul înțelege că există anumite reguli și conduite ce se aplică în fiecare zi. Aceste reguli trebuie respectate, deoarece în lipsa lor nici o societate nu poate funcționa. De asemenea, va înțelege că dacă nu respecti aceste reguli de conduită, devii personajul negativ, precum cel din poveste, iar personajul negativ întotdeauna suferă consecințele faptelor sale.

Unele povești le oferă copiilor anumite repere despre cum să acționeze în viață, în diferite situații. Copiii sunt încântați să se asemene cu Harap Alb, cu Greuceanu, dar și cu Făt-Frumos. Se identifică cu personajele și înțeleg că trebuie să învețe anumite comportamente de la aceste personaje fantastice pentru că și ei vor să se asemene lor.

Ascultând povești, copiii cunosc și își însușesc noțiuni, convingeri și sentimente morale, se raportează la personajele pozitive și dezaprobă comportamente negative. Astfel, pentru ca ei să înțeleagă ce înseamnă bunătatea, prietenia, hărnicia și pentru a urî răutatea, dușmănia, lenea, există "Fata babei și fata moșneagului" de I. Creangă, „Sarea în bucate” de P. Ispirescu, „Cenușăreasa” și „Albă ca Zăpada și cei șapte pitici” de Frații Grimm. Peripețiile personajelor, răutatea celor negative, bunătatea celor principale îi înduioșează pe copii și îi conving că este bine să urmeze exemplul celor buni. Povești precum "Ionică mincinosul", „Puf Alb și Puf Gri” ne învață ce este sinceritatea și îi determină pe copii să spună adevărul și să urască minciuna. Neascultarea părinților, încăpăținarea și consecințele acestora sunt reliefate de povești precum „Capra cu trei iezi” de I. Creangă, „Scufița Roșie” de Charles Perrault, „Povestea măgărușului încăpăținat”. Pățaniile personajelor i-au convins pe copii că trebuie să asculte sfatul părinților, că nu este bună încăpăținarea și trebuie să se adapteze la regulile impuse de societate. Educarea dragostei față de muncă a fost posibilă și prin prezentarea unor povești precum „Povestea unui om leneș”.

Poveștile au avut dintotdeauna puterea de a ne îmbogăți viețile, de a ne forma modul în care percepem și interacționăm cu lumea și de a ne dezvălui minunile spiritului uman. De aceea, de-a lungul timpului, acestea au jucat un rol important și puternic în educație, prin ajutarea tinerilor să își dezvolte abilitățile și sistemul de valori, dezvăluindu-le resursele necesare pentru a duce o viață liniștită. Poveștile au jucat, de asemenea, un rol important și în terapia cu copiii și adolescenții, ajutându-i să se regăsească și să-și dezvolte abilitățile de a face față și de a supraviețui tumultuoasei vieți cotidiene. În cele mai multe cazuri, poveștile sunt cele mai eficiente mijloace de comunicare cu copiii și adolescenții care refuză să discute direct despre problemele care îi macină.

Unul dintre numele cele mai cunoscute în domeniul poveștilor terapeutice (vindecătoare) este George W. Burns, psiholog clinician și director la Milton Erickson Institute of Western Australia, formator și conferențiar universitar, autorul a șapte cărți dedicate poveștilor terapeutice, depresiei ori aplicării meditației zen pentru îmbunătățirea sănătății mentale. Abordarea acestuia combină cunoștințe teoretice, date obținute din activitatea sa de

cercetare, experiența clinică, dar și experiența de viață într-un stil relaxat și plăcut, cu scopul de a oferi sfaturi practice pentru îmbunătățirea calității vieții oamenilor.

Poveștile terapeutice nu sunt simple povești. Ele transmit întotdeauna un mesaj bine definit și au un scop precis. O poveste terapeutică trebuie bine aleasă, în funcție de problematica pe care terapeutul sau povestitorul sau părintele se gândește să o atingă. Poveștile terapeutice au ca personaje oameni, animale sau chiar obiecte. Pentru un copil, de exemplu, contează prea puțin dacă personajele sunt oameni sau obiecte, el se va identifica exact cu acel personaj în care se „vede” pe el sau problema lui sau chiar rezolvarea unei situații în care se află. Astfel de povești, folosite în terapie, pot ajunge la miezul problemei mai repede decât orice alte tehnici terapeutice și ating un nivel profund. Copilul nu se simte evaluat, nu simte că el este „defect” și de aceea se află în cabinetului terapeutului. Lumea poveștilor este magică pentru copii, iar această lume este plină de imaginație, culoare, întâmplări frumoase. Copilul va ști să-și ia din povestea terapeutică exact ce are nevoie pentru el.

Rolul poveștilor terapeutice este de a pune copilul în contact cu nevoile, dorințele, problemele sale. În momentul în care se întâmplă acest lucru, copilul se identifică cu personajul respectiv din poveste și găsește soluții posibile la problemele sale. Desigur că acest lucru nu se întâmplă în primul moment în care copilului i se citește povestea. El are nevoie să o interiorizeze și să proceseze informațiile acumulate. Povestea terapeutică reprezintă câștigarea unei experiențe pentru copil. Copiii învață prin experiențe.

Povestea terapeutică mai poate fi numită și poveste vindecătoare. Și asta pentru că scopul final al acesteia este de a aduce o „vindecare” sau o alinare a copilului, indiferent de problema cu care acesta se confruntă.

Povestea terapeutică nu îl critică, etichetează, somează pe copil spre schimbare, ci favorizează identificarea copilului cu anumite personaje și implicit transpunerea soluției din poveste și în situația sa. Și totuși, povestea terapeutică nu se poate explica, ea nu dă nici soluții și nici verdicte, ci se lasă înțeleasă de cel ce o înțelege. Deci, cu ce este diferită o poveste clasică (o narațiune) de povestea terapeutică?

Poveștile terapeutice au teme variate. Ele se focalizează, în general, pe aspecte negative cum ar fi: agresivitatea, furia, tristețea, decesul, separarea etc., dar au ca teme și evenimente frumoase din viața copilului, dar care pot crea anxietate: adopția, terminarea grădiniței, începerea școlii, nașterea unui frățior/surioară etc. Nu orice poveste este terapeutică. În primul rând, aceste povești sunt alese în funcție de situația în care se află copilul la momentul respectiv. Adică, o poveste terapeutică este cea care se potrivește cu problema ascultătorului, dar care se folosește de alte personaje pentru a o relata. Astfel, copilul nu se simte direct implicat, nu simte nevoia să opună rezistență, pentru că „nu este vorba despre el”. Totodată, copilul poate realiza că nu este singur în a avea trăiri sau experiențe negative, că sunt și alții care trec prin situații similare și care găsesc rezolvări la problemele lor.

E nevoie să fie acordată o atenție specială alegerii poveștilor terapeutice. Este dificilă identificarea unor povești terapeutice care să poată fi citite unui grup de copii. Asta pentru că e posibil ca unele situații relatate în poveste să atingă într-un mod negativ un copil din grup. De exemplu: o poveste despre ziua mamei poate fi inofensivă pentru majoritatea copiilor, dar dacă într-un grup unul din copii și-a pierdut de curând mama, această poveste îl poate face pe acel copil să retrăiască trauma pierderii mamei sale.

Poveștile terapeutice sunt poveștile pe care, ascultându-le, o persoană se identifică, se transpune, își înțelege sau definește propria situație și își găsește soluția, rezolvarea. Dar la fel de vindecător este și aspectul povestirii de către o persoană a experienței proprii. Chiar și în viața de zi cu zi, să o numim așa, folosim expresii de genul: m-am descărcat, povestindu-i mi-a venit soluția etc. Cu alte cuvinte, povestind despre experiența, frământarea, situația personală ai găsit atât soluția, cât și, de cele mai multe ori, acesta este efectul terapeutic imediat, ai găsit modalitatea de a ușura încărcătura emoțională a situației. Copiii vorbesc și mai mult prin

povești. Personajele poveștilor, întâmplările îi ajută enorm în a-și înțelege, defini, clarifica și chiar rezolva propriile frământări și dileme.

Nu orice poveste este terapeutică. Pentru a îndeplini acest criteriu, povestea trebuie în primul rând să ajute. O poveste terapeutică este cea care se potrivește „ca o mânășă” pe problemă ascultătorului. Este o poveste în care se trăiește intens până în punctul în care se descoperă „cheia” în rezolvarea problemei. O poveste terapeutică este cea care ne arată că nu suntem singurii care avem dificultăți, frici, neliniști, întrebări sau nemulțumiri.

Atunci când vorbim de povestea terapeutică, în general, logica sa se îndreaptă spre depășirea suferinței și a durerii de către cei în cauză și mai apoi, elaborarea unor narațiuni ce decurg dintr-o logică bine structurată a gândirii pozitive, pornind de la elemente ca: bucurie, speranță, șansă, atitudine, înțelegere și acceptare. În acest context-Mitrofan I. și Buzducea D- (2002) evidențiază cele zece principii descrise de Worden (1992) pentru a ajuta o persoană aflată în suferință să depășească durerea, necesare în extremis, conturând profilul de personalitate specific situației create:

1. actualizarea durerii (descrierea morții, a circumstanțelor ei);
2. identificarea și exprimarea sentimentelor (furie, culpabilitate, etc.);
3. detașarea de cel decedat (luarea unor decizii, schimbări);
4. înlocuirea emoțională a persoanei decedate (stabilirea de noi relații);
5. stabilirea unui termen-limită pentru doliu;
6. reasigurarea normalității sentimentelor;
7. recunoașterea diferențelor individuale în procesul durerii;
8. accesul în suport non-intensiv pe termen lung;
9. explorarea stilurilor de a face față punctând riscul alunecării spre folosirea unor metode neadaptative (abuz de alcool, drog);
10. identificarea durerii nerezolvate.

Important este faptul că, până a ajunge în acest punct, e necesar a folosi întreaga baterie terapeutică a poveștii atunci când, ea poate să amelioreze durerea și suferința atât a copilului, cât și a adultului.

Interesant de subliniat este situația deja cunoscută în lumea psihoterapeutică, de a cuprinde alegoria ca fiind mult mai ușor acceptată de subiect, deoarece el nu se simte direct vizat de subiectul poveștii. Considerată ca mijloc de intervenție psihologică, Jeffrey Zeig, îi punctează alegoriei amintite avantaje față de alte tehnici terapeutice și anume:

- nu are efecte negative;
- este captivantă;
- favorizează independența subiectului (clientului) față de psihoterapeut care nu-i oferă o soluție gata fabricată ci îl obligă să facă singur conexiunile care-l vor duce spre/la găsirea soluției;
- poate fi folosită pentru depășirea rezistențelor naturale la schimbare;
- favorizează memorarea deoarece sub formă de istorioară, ideile prezentate sunt mai ușor memorizate;
- provoacă confuzie, ceea ce declanșează comutarea pe emisfera dreaptă și deci, accesul la inconștient;
- poate fi utilizată atât pentru eliminarea comportamentelor de eșec cât și pentru optimizarea performanțelor.

Chiar dacă unii la prima vedere ar putea crede că psihoterapia prin poveste este o formă de manipulare, la o privire mai atentă și reală, pot constata contrarul, datorită faptului că, inconștientul are propriul său sistem de protecție și nu se lasă și nici nu poate fi manipulat cu atâta ușurință cum s-ar putea crede. În acest context, acțiunea poveștilor se manifestă printr-o reacție constructivă de cunoaștere la nivelul credințelor personale și nu printr-o simplă manipulare. Astfel, alegoria deține calitatea de a fi un instrument atât simplu, dar și complex totodată având în același timp și puterea de a transforma viața cuiva în sens pozitiv sau blocând aspirațiile și chiar certitudinile unora, atunci când construirea ei nu respectă algoritmul unei povești terapeutice.

Biblioterapia s-a dovedit a fi eficientă în probleme de viață (insomnie, probleme în relațiile copii-părinți, dezvoltarea abilităților de comunicare, depășirea dificultăților de învățare etc. și în anumite tulburări psihice precum anxietatea, depresia, atacuri de panică) și mai puțin eficientă în tulburări grave psihice cum sunt psihozele.

Biblioterapia nu este o ramură a psihologiei, este un ansamblu de tehnici care implică folosirea lecturii și a scrisului pentru a trata anumite probleme de viață și/sau pentru a ajuta la tratarea anumitor tulburări psihice. Aceste tehnici pot fi folosite de medici, psihiatri, asistenți sociali, psihologi, terapeuți, pedagogi, educatori etc.

Ca termen, biblioterapia provine din alăturarea a două cuvinte grecești *biblion* (carte) și *therapeia* (vindecare). În 1916, termenul a fost utilizat de Samuel McChord Crothers, un preot american unitarian și eseist, pentru a descrie literatura folosită pentru consilierea oamenilor cu tulburări mentale.

În 1941, în a 11-a ediție a Dicționarului Medical Ilustrat Dorland (*Dorland's Illustrated Medical Dictionary*), apărea termenul de biblioterapie. În 1961, a treia ediție a Dicționarului Internațional Webster (*Webster Third New International Dictionary*) a definit biblioterapia ca tehnică de „folosire a unor materiale de lectură selectate pentru a le fi de ajutor pacienților în medicină și psihiatrie; de asemenea, tehnică pentru ghidarea în găsirea de soluții la probleme personale.” Aceasta definiție a fost acceptată și preluată de Asociația Americană a Bibliotecilor (American Library Association).

Astăzi, biblioterapia este un ansamblu de tehnici folosite în special de specialiștii în sănătate mintală, care presupun recomandarea anumitor lecturi (ficțiune, non-ficțiune, benzi desenate, articole, poezie etc.) și vizionarea unor materiale audiovizuale, redactarea de texte, desfășurarea unor activități artistice, în special legate de lectură și scris, în funcție de preferințele unei persoane.

În cazul poveștilor terapeutice, domeniile în care apar problemele nu au o foarte mare importanță. Fie că este vorba despre domeniul social, fie că e vorba de cel emoțional, profesional sau familial, poveștile terapeutice îndeplinesc același rol: identificare de soluții sau schimbarea perspectivei. Poveștile terapeutice pentru copii sunt, aparent, simple, utilizează, în general, personaje umane sau animale, care trăiesc întâmplări comune, din viața de zi cu zi. În cazul poveștilor terapeutice pentru adulți, apar multe metafore terapeutice, limbajul folosit este mai încărcat.

Poveștile terapeutice pot fi utilizate de către părinți sau cadre didactice. Și asta pentru că ele nu necesită o oarecare intervenție specifică în momentul în care sunt citite. Copiii ascultă aceste povești atunci când le sunt citite, iar intervenția se realizează în sfera lor mentală și emoțională. Unele povești au chiar și întrebări ajutătoare, astfel încât, la finalul poveștii, părintele sau educatoarea pot pune aceste întrebări care să-i clarifice, de fapt, copilului anumite aspecte ale poveștii.

Poveștile terapeutice nu au contraindicații, decât în cazul în care sunt utilizate la întâmplare, fără un scop precis, poate fi traumatic un anumit mesaj în cazul unui copil, în timp ce pentru alții mesajul poveștii să fie cu totul altul.

Simplul fapt de a asculta o poveste este deja terapeutic; dacă suntem receptivi, imaginile poveștii lucrează asupra noastră. Anumite motive ne pot izbi mai puternic decât altele. Este vorba despre motivele care exprimă ceea ce un copil simte într-o manieră în care nimic altceva nu o poate face. Poveștile ne vorbesc despre cine suntem, despre nevoile, speranțele și fricile noastre. Ne pot ajuta să ne imaginăm ce fel de persoane am dori să devenim.

Personajele din povești adesea întruchiează probleme și preocupări personale. Încă de la o vârstă fragedă, facem din povești o parte a vieții noastre. Adesea, poveștile ne însoțesc prin viață și ne susțin în momente dificile. Ele îi pot ajuta pe copii să vadă și cum pot învinge problemele și dificultățile lor.

Atunci când le spunem povești copiilor, aceștia se identifică imediat și naiv cu personajele prezente. De exemplu, dacă le spui povestea Rătuștei cea urâte, toți copiii cu sentimente de inferioritate și care au fost respinși speră că și ei într-un final vor deveni persoane deosebite, admirate de ceilalți.

Eroul unei povești este o figură arhetipală ce prezintă un model al eului ce funcționează sănătos și vital, în acord cu sinele. Conectarea la o poveste cu un erou preferat este de aceea o necesitate vitală pentru un copil care trăiește o situație de viață dificilă. Identificarea cu protagonistul are ca efect psihologic pozitiv: speranța că problemele au într-adevăr soluții dacă le abordăm creativ.

Structura poveștilor îi încurajează pe copii să se abandoneze fluxului liber al fanteziei lor. Fluxul liber al fanteziei copiilor crește disponibilitatea energiei lor psihice. Poveștile pot da astfel o cheie la problemele copiilor, o cheie într-o lume fantastică unde schimbările extraordinare sunt posibile. Poveștile îmbogățesc viața copiilor noștri; să le citim povești copiilor noștri contribuie la dezvoltarea unor atitudini sănătoase și pline de încredere în sine în fața provocărilor și problemelor vieții.

Bruno Bettelheim a fost un psiholog cunoscut al copiilor, focalizat pe înțelegerea copiilor cu probleme emoționale. El considera că „pentru a îmbogăți viața copilului, trebuie să îi stimulezi imaginația; să îl ajuți să își dezvolte inteligența și să își clarifice emoțiile; să fie cât mai familiarizat cu fricile, anxietățile și aspirațiile sale; să iei în serios dificultățile pe care le resimte și în același timp să promovezi încrederea copilului în sine și în viitorul său”.

Adesea, părinții consideră că un copil trebuie distras de la ceea ce îl tulbură cel mai mult: fricile și anxietățile sale fără formă, fanteziile sale furioase, haotice sau chiar violente. De aceea se feresc să le citească copiilor povești care pot conține personaje malefice, distructive: zmei, vrăjitoare, mame negative etc. Încercând să își protejeze copiii de lucrurile rele și înfricoșătoare, arătând copiilor doar partea frumoasă și idealizată a vieții, le pot face acestora un deserviciu. Este important să alegem acele povești potrivite vârstei copiilor noștri și să nu ne fie teamă să îi lăsăm să se confrunte și cu fricile lor cele mai adânci.

Mai degrabă decât să ne protejăm excesiv copiii de partea rea și dură a vieții, îi putem sprijini dacă îi ajutăm să fie capabili să se confrunte cu încredere cu dificultățile vieții.

Adesea, eroul poveștii este singur, pierdut și înspăimântat. Acestea sunt și sentimentele cu care un copil se poate identifica cu ușurință. Important este însă că de-a lungul călătoriei sale, eroul primește sprijin datorită perseverenței și curajului său. În acest fel, poveștile spuse copiilor sunt magice și terapeutice, pentru ca citindu-le, copiii se simt înțeleși, validați și îmbogățiți, iar vraja poveștilor lucrează profund asupra dezvoltării psihologice armonioase a copiilor.

Poveștile conțin „speranța încapsulată arhetipală”, sugerând că putem avea o viață bună și împlinită, în ciuda adversităților, doar dacă avem încredere în noi și curaj și nu ne dăm în lături să ne luptăm cu dificultățile vieții, fără de care nu putem ajunge la adevărata noastră identitate.

Povestea terapeutică surprinsă punctual, bine documentată și cu largă paletă de exemplificări în „*Basmе terapeutice pentru copii și părinți*” (S. Filipoi, *Basmul terapeutic*-1998) demonstrează faptul că „indiferent de vârstă, avantajele folosirii conștiente, intenționate a basmului ca mesaj terapeutic sunt aceleași”.

Acest lucru necesitând totodată compartimentarea sa, amintim că:

- 1) povestea terapeutică iluminează, deoarece se adresează intuiției și fanteziei, lărgind spațiul interior al copilului, reprezentând totodată o lecție de viață care sparge vechiul tipar al conflictului insurmontabil cu care este familiarizat;
- 2) povestea terapeutică este un vehicul foarte potrivit pentru modele comportamentale și valori morale, schimbarea de poziției îi este doar sugerată și are mai mult caracter de joc;
- 3) mesajul terapeutic este preluat la fel ca mesajul unui vis, nefiind legat direct de experiența vieții reale;
- 4) povestea nu ajunge să fie un „trigger” pentru declanșarea rezistenței la terapie, ci contribuie la dezvoltarea unei noi atitudini față de starea patogenă, comunicarea fiind făcută prin această formă;
- 5) povestea terapeutică aduce soluții cu totul neașteptate, cu efort emoțional pozitiv, ajungând chiar să contrazică logica și obișnuința;
- 6) subiectul are posibilitatea să lărgescă sensul original al mesajului terapeutic deoarece povestea terapeutică transmite un tip de creativitate;
- 7) mesajul terapeutic se teaurizează, el putând fi imediat, aparent, deghizat sau ascuns, făcând ca ambiguitatea să favorizeze efectul „retard” și făcând ca mesajul terapeutic să poată fi reactivat în alte situații, fără ca dependența față de terapeutic să crească;
- 8) povestea ca mesaj terapeutic poate fi folosit în combinație cu un instrument de comunicare, deoarece creează subiectului o bază de identificare protejându-l și învățându-l totodată să se autoînțeleagă, să se autoaprecieze pozitiv cât și să-și descopere propria putere interioară de a se „autovindeca”, adaugă în plus, modul mai incisiv, direct a faptelor prin personajele create, asupra celui care o citește, receptarea fiind maximă.

Poveștile sunt extrem de benefice pentru dezvoltarea psihologică a copiilor, întrucât le dezvoltă frumos imaginația și creativitatea, le pot da încredere în ei înșiși și curaj.

Poveștile pot ține locul dojenilor, cicălelilor, moralei, observațiilor personale pe care părinții, cadrele didactice le fac copiilor. Astfel, copiii se pot regăsi în personaje și NU se simt jigniți, deranjați personal, ci devin critici și obiectivi.

Povestea terapeutică se povestește (se spune) și nu se citește. Ea trebuie să fie liantul dintre trup și suflet, gând și gestică, trăire și exprimare. Ea nu poate fi spusă de către oricine, oriunde și oricum. Trăind în simbioză cu cel suferind, povestea terapeutică își are legile nescrise ale vulnerabilității sale, ceea ce face ca simpla virgulă, să mai acorde o șansă, iar punctul, o certitudine și o reușită.

Pornind de la un caz real sau fantastic, povestea terapeutică își îndeplinește menirea de mediator a durerii și suferinței, aducând mult mai aproape pe cel aflat într-un impas, sincopă a vieții, de lumea în care legile care guvernează pot declanșa apariția unor resurse vitale de a învinge: frica, teama, neliniștea, neputința, nesiguranța și a descoperi speranța și șansa, conjugând verbele „a vrea”, „a putea” și „a dori”, la timpul prezent. În acel moment, povestea terapeutică își dovedește utilitatea, făcând prin puterea cuvântului ca lumea pentru cel în suferință, „să se miște altfel”, să fie percepută prin prisma noilor conotații cognitive ale elementelor de identitate personală, dând unicitate clipei trăite.

Copiii dar și noi adulții, suntem atrași de lumea poveștilor și basmelor, de tumultul acțiunilor și de modalitățile inedite prin care personajele își rezolvă conflictele. Fiecare avem în minte o poveste care ne-a marcat copilăria, un personaj cu care am dorit să semănăm. Atunci, demult nu ne-am gândit la rolul lor vindecător. Poveștile și metaforele vindecă deoarece ele ne pun în contact cu dorințele și nevoile noastre cele mai profunde, cu obstacolele pe care le avem și resursele noastre interioare adesea necunoscute. Poveștile ne pun în contact cu noi înșine. Copiii sunt atrași de povești, ele devenind o bună metodă educativă deoarece stimulează dezvoltarea cognitiv-intelectuală, respectiv gândirea, imaginația, limbajul dar și dezvoltarea afectiv-emoțională, deoarece poveștile sunt surse de emoții, ajută la înțelegerea acestora și învățarea exprimării lor. De asemenea, ele furnizează modele de identificare, soluții posibile la probleme asemănătoare, furnizează modele comportamentale și valori. Poveștile îmbogățesc experiența. Experiența este principala modalitate de învățare a copiilor, iar noi adulții, am învățat cele mai multe dintre cele pe care le știm din experiența noastră de viață. Experiența este cea care ne ajută să facem față schimbărilor care survin uneori pe neașteptate și care ne pot bulversa. De asemenea, experiența poate avea conotații negative sau pozitive. Tocmai de aceea tot mai mulți specialiști -psihologi, psihopedagogi și psihoterapeuți recomandă folosirea poveștilor cu scop terapeutic. Astfel, putem folosi poveștile pentru a-i ajuta pe copii să facă față unei situații dureroase prin care trec în acel moment (separare, respingere, furie, abandon, divorțul părinților) sau pentru a-i pregăti să înfrunte situații negative viitoare (decesul unui membru al familiei, plecarea părinților, mutarea, schimbări în ceea ce privește viața obișnuită cu potențial traumatizant) sau pentru a-i sprijini să depășească situații de viață deosebite (abuzul, violența).

Poveștile reprezintă un sprijin în dezvoltarea unor modalități adaptative pentru copiii anxioși, cei instabili, cu autocontrol deficitar sau stimă de sine scăzută, timiditate exagerată. Succesul poveștilor terapeutice este dat de faptul că „păcălește” ascultătorul prin depășirea rezistențelor la schimbare și blocarea mecanismelor sale de apărare. Reușește acest lucru deoarece problema copilului este pusă pe seama personajului din poveste, în acest mod acesta nu va mai simți nevoia de a nega un adevăr sau de a se apăra atunci când se simte criticat. Se poate intra astfel în contact cu inconștientul și soluțiile care se găsesc în el, deoarece este binecunoscut faptul că fiecare om este cel mai bun psiholog al său și soluțiile cele mai bune pentru problemele personale le deține chiar persoana în cauză.

Prin povestea terapeutică pot fi scoase la iveală emoții, sentimente, gânduri (de ex. frământări, dorințe, frici, nelămuriri, invidii, învinuiri, întrebări fără răspuns) ce riscă să rămână ascunse în inconștient.

Limbajul emoțional al copilului fiind destul de sărac multă vreme, lui îi este greu să se exprime, să-și mărturisească trăirile sau gândurile. Pentru acest lucru se exprimă adesea prin comportament, mimică, gesturi, tonul vocii, dar și prin reacții precum îmbrățișări, plâns puternic, strigăte, sau chiar lovirea unei persoane sau aruncarea obiectelor. Prin poveste, copilul se identifică cu personajele și reușește mai ușor să își exprime trăirile.

Astfel, prin această metodă se pot ameliora și chiar trata probleme psihologice precum: fricile exagerate, timiditatea, dependența de părinți și refuzul de a se despărți de aceștia, accesele de furie, enurezisul, dar și problemele legate de respectarea rutinelor ca și: pregătirea pentru somn, luarea meselor, îmbrăcatul, spălatul mâinilor, mersul la grădiniță, efectuarea temelor pentru acasă etc.

Recunoscutul psihiatru american Milton E. Erickson folosind alegoria ca tehnică psihoterapeutică nu uita să remarce atunci când era întrebat cum reușește să vindecă spunând povești că: „Oamenii vin și mă ascultă cum le istorisesc povești, apoi pleacă la ei acasă și-și schimbă comportamentul”. De fapt, acesta este punctul, momentul de la care trebuie să plecăm atunci când avem cu adevărat certitudinea că povestea terapeutică își are viabilitatea ca tehnică

folosită pe scara accepției de către subiect, a surselor și resurselor care vindecă sau ameliorează suferința și durerea.

În accepțiunea sa, Erickson consideră că sediul conștientului s-ar găsi în emisfera stângă, ce controlează activitățile raționale și analitice, cum ar fi: limbajul, gândirea lineară, comunicarea digitală, scrierea, aritmetica, ș.a., în același concept, psihiatrul american, cantonează inconștientul în emisfera dreaptă care se ocupă și de activitățile de sinteză, de înțelegere a limbajului, muzicii, creativității și comunicare analitică. Toate aceste remarci sunt absolut necesare a fi subliniate, pornind de la faptul că psihanaliza consideră inconștientul un rezervor al pulsioniilor refulate, al dorințelor nepermise, ceea ce-l determină pe Erickson a susține când vorbește despre același inconștient, ca fiind cu adevărat un sediu al soluțiilor și nimic altceva.

De fapt, vorbind subiectului, nu faci altceva decât să te adresezi în aceeași măsură, egală, atât conștientului cât și inconștientului, ceea ce determină ca într-o primă etapă când subiectul se află într-o transă ușoară, metafora ericksoniană să permită deconectarea emisferei stângi (starea de conștiență) și comutarea emisferei drepte, demonstrând în partea a doua a intervenției psiho-terapeutice, funcționalitatea emisferei stângi fiind reluată pentru a sintetiza informațiile redade în prima etapă.

Povestea terapeutică nu se poate explica, ea nu dă nici soluții și nici verdicte, ci se lasă înțeleasă de cel ce o înțelege. E și normal ca cel clinic sănătos să nu reacționeze la fel cu cel bolnav. Unde sunt experiențele de viață? Ce status avem și cât responsabilizăm în situația creată? Greu de înțeles atunci când nu poți înțelege pentru că nu te știi înțeles. În acest repertoriu, copilul își alege povestea pe care o dorește el, cu personajul preferat, sau dacă nu o are, și-o poate scrie singur, moment în care apare amintirea ca punct forte în întregul demers terapeutic pe baza poveștilor.

Poveste obișnuită sau nu, cuprinsă sau nu într-o carte de povești, poate deveni un punct de pornire în „a aborda” copilul atunci când acesta nu se simte confortabil de a vorbi despre sentimentele sale. În acest moment Mitrofan I. și Buzducea D. (2002) remarcă faptul că „O modalitate simplă, dar eficientă o reprezintă tehnica celor cinci sentimente: tristețea, furia, fericirea, frica și singurătatea. Este foarte important să nu se anticipeze și nici să nu se sugereze răspunsul copilului. Se urmărește consonanța dintre comportamentul verbal și cel nonverbal al copilului. O altă modalitate de a ajunge la sufletul copilului este aceea de a concentra toate simțurile acestuia spre o activitate care să fie relevantă scopurilor terapeutice urmărite. Dacă copilul întâmpină dificultăți în exprimarea verbală a ceea ce simte, se poate inventa o poveste în care el însuși să fie unul dintre actorii acesteia, oferindu-i posibilitatea dezvăluirii sentimentelor (anxietate, teama, îngrijorare, etc.). De asemenea, se poate folosi un joc în care se pot implica sentimente legate de pierdere și separare. Există și copii care au un alt mod de a simți pierderea și durerea, mai puțin în exterior și care nu cer ajutor în mod explicit, ceea ce mai înseamnă că nu vor primi ajutorul consilierului dacă li se oferă.”¹

Atunci, copilul va ști să recepteze și prin intermediul poveștii, mesajul dintre propria boală sau simptomele agravării stării sale de sănătate. De aceea, pentru a ști să preîntâmpinăm stări nedorite în receptarea mesajului de către copil, e bine să stabilim în munca cu acesta, patru mesaje esențiale și anume:

- a) nu există sentimente drepte sau greșite și chiar cele despre care copilul se poate simți rușinat/culpabilizat nu sunt comune și nici rezonabile;
- b) este de ajutor să-și exprime sentimentele;
- c) poate fi ajutat să lucreze cu sentimentele;

¹Mitrofan, Iolanda, Buzducea, Doru, *Consiliere și terapie centrată pe traumă*, Editura SPER, București, 2002.

- d) nu există modalități corecte sau greșite de exprimare a sentimentelor, copiii au nevoie să fie protejați de propriile dureri/răni.

La toate acestea, tot punctat, în practică apare mult mai pragmatic și coerent, Kellmer Pringle M. (2000) ce surprinde în cele zece comandamente legate de educarea unui copil, în cazul nostru, din perspectiva dezvoltării armonioase a personalității sale, atunci când beneficiază de dragoste și securitate, de experiențe noi, de apreciere și stimă, de responsabilitate și autonomie:

- oferiți copilului o mare parte din timpul și înțelegerea dumneavoastră, jocul cu copilul, lectura sunt mult mai importante decât un menaj bine făcut;
- copilul are nevoie de experiențe noi și de comunicare permanentă, ceea ce-i asigură dezvoltarea spirituală;
- oferiți copilului îngrijiri permanente, coerentă iubitoare ceea ce este de o importanță fundamentală pentru sănătatea spirituală, la fel cum alimentația corectă este esențială pentru sănătatea corpului;
- copilul va fi stimulat să se joace singur sau cu alți copii, ceea ce permite explorarea, imitația, construcția și creația;
- atunci când eforturile copilului sunt încununate de succes, el trebuie felicitat, apreciat;
- părinții trebuie să-i dea copilului responsabilități din ce în ce mai mari, deoarece simțul responsabilității se dezvoltă prin activități practice;
- fiecare copil este unic în felul său, astfel că părintele trebuie să-și adapteze comportamentul la caracteristicile acestuia;
- atunci când nu suntem de acord cu comportamentul copilului, manifestarea dezaprobării trebuie să țină cont de temperament, vârstă și capacitate de înțelegere a copilului;
- copilul nu trebuie amenințat cu pierderea dragostei sau abandonului; părinții pot respinge comportamentul copilului dar nu-și pot respinge propriul copil;
- părinții nu trebuie să aștepte recunoștință, deoarece copilul nu și-a solicitat nașterea.

Scriind pentru copii după toate rețetele și canoanele clasice sau mai puțin clasice, povestea terapeutică „abundă” în formule variate de prezentare și redactare.

Adresându-se direct, implicând subiectul, purtându-l în lumea fantastică sau lăsându-l pe el să se identifice, și să-și explice anumite atitudini, abordând și reprezentarea grafică, consider că numărul mare de povestiri terapeutice, va putea răspunde tuturor cerințelor celor implicați direct în această terapie.

BIBLIOGRAFIE:

- Bârsănescu, Ștefan, *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
- Boncu, Ș., Dafinoiu I., *Psihologie socială și clinică*, Editura Polirom, 2014.
- Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Davidescu Elena, *Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I*, Chișinău, Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2012.
- Faure, Edgar, *A învăța să fii*, Editura Meridiane, București, 1974.
- Filipoi, Sempronia, *Basmul terapeutic – pentru copii și părinți*, Fundația Culturală Forum-Cluj-Napoca, 1998.
- Fodor, I. D., *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*, Editura Lumen, Iași, 2009.
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Editura Curtea Veche, București, 2008.
- Goleman, Daniel, *Inteligența socială*, Editura Curtea Veche, București, 2007.
- Kelemen, Gabriela, *Pedagogie socială. Suport de curs*. Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011.
- Konkoly, Mariana, *Povesti pentru inima și suflet*, Editura AQUILA, București, 2015.
- Konkoly, Mariana, *Magie pentru suflet, povesti terapeutice*, Editura AQUILA, București, 2015.
- Nancy, I., Davis, Ph. D., *A fost odată ca niciodată ... Povești terapeutice Partea IV: Povești pentru probleme legate de mediul școlar*, Editura MIDOPRINT Cluj Napoca, 2011.
- Pașca, Maria Dorina, *Povestea terapeutică*, Editura Ardealul, Târgu Mureș, 2004.
- Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
- Ștefan Catrinel A., Kallay, Eva, *Ghid practic pentru educatori*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2007.
- *** Curriculum pentru învățământ preșcolar (3-6/7 ani), M.E.N., 2019.
- *** *Ghid de bune practici pentru Educația Timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București, 2008.
- *** *Reperete Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*.

LIMBA, TRADIȚIA, ARIA CULTURALĂ – COORDONATE ESENȚIALE ALE CULTURII

ALIN-GABRIEL ROATEȘ
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI



Complexitatea fenomenului cultural a născut de-a lungul timpului abordări

multi și pluri-disciplinare. Cea mai complexă și integratoare este cea antropologică, deoarece îi unește sau readuce împreună pe creator și creația sa, adică omul și cultura. Subramura antropologiei care interesează este antropologia culturală, subdivizată în trei ramuri principale: lingvistică, etnologie și arheologie. Această ramură a antropologiei este preocupată de culturile umane și modurile de viață, atât în prezent, cât și în trecut. Cele trei ramuri principale identificate mai sus vor fi considerate ca fiind coordonate esențiale și definitorii ale fenomenului prin obiectele lor de studiu și prin rezultatele obținute.

A. Obiectul de studiu al lingvisticii îl constituie limba, limbajul, procesul comunicării. Toate acestea relaționează direct cu fenomenul cultural.

Comunicarea prin simboluri, specifică oamenilor, asigură flexibilitatea procesului de comunicație, mai ales prin aceea că semnificațiile lor nu sunt fixe și stabilite automat.

Orice comunicare se bazează pe semne. Semnul este tot ceea ce poartă o informație: obiecte fizice, culori, sunete, mișcări, mirosuri și chiar tăcerea. Pe scară animală semnificația semnelor este determinată biologic. În cazul omului, comunicarea se bazează pe simbol, adică pe un semn a cărui semnificație nu este de natură genetică. Respectiv ea este atribuită prin convenție socială și învățată în cursul socializării și inculturației. Cuvintele din care este construită limba nu sunt altceva decât simboluri asemănătoare cu o soluție sau cu o medalie.

Într-o viziune restrânsă, de *limbă naturală*, limbajul înseamnă un sistem de comunicare, specific omului, care folosește sunete ce sunt puse unele alături de celelalte, în anumite forme, în conformitate cu un set de reguli. În această accepțiune fiecare limbă poate reprezenta obiectul lingvisticii ce își propune descrierea ei, într-un anumit moment al istoriei sale, dintr-o perspectivă holistică. Tradiția occidentală împarte munca de cercetare în această direcție în trei rubrici: mijloacele materiale de exprimare (pronunțare, scriere), gramatica cu morfologia și sintaxa, și dicționarul sau lexicul care indică sensul cuvintelor.

De-a lungul timpului, au existat numeroase științe care au avut ca obiect de studiu limba și limbajul. În studiul actual al limbii, pot fi semnalate: geo-lingvistica care constă în caracterizarea modurilor de vorbire în raport cu localizarea lor, atât socială cât și spațială; socio-lingvistica – studiază limba în contextul ei social, pornind îndeosebi de la limbajul concret;

psiholingvistica este studiul proceselor psihologice prin care ființele umane își elaborează și utilizează un sistem lingvistic; retorica-arta construcției discursurilor; stilistica – disciplină ce studiază stilurile vorbirii în general sau a operelor literare; poetica – studiul artei literare concepută ca o creație verbală; semiotica – studiul semnelor și al proceselor interpretative etc.

Trebuie reținut că disponibilitățile pentru limbaj și vorbire sunt înnăscute tuturor oamenilor. Toți oamenii normali sunt programați genetic pentru a fi participanți la interacțiunea lingvistică. Oamenii au o bază biologică pentru limbaj. Ei sunt dotați cu un aparat vocal ce le permite să emită o varietate de sunete necesare pentru vorbirea oricărei limbi.

În opinia unora, limbajul este mai mult decât o colecție de fenomene de suprafață (sunete, cuvinte, ordonarea cuvintelor). Dincolo de aspectele de suprafață, toate limbile împărtășesc anumite principii de organizare. Fiecare copil normal, care crește în societate și cultură, își dezvoltă limbajul cu ușurință și în mod automat. Acest fenomen se petrece deoarece creierul uman conține o schemă transmisă genetic sau un plan lingvistic de bază pentru construcția limbajului.

Analizând limbajul s-au făcut două distincții importante: între *competență lingvistică* – ceea ce vorbitorul trebuie să știe despre limba lui pentru a putea vorbi și pentru a-i înțelege pe ceilalți – și *performanță* – ceea ce individul spune, în fapt, în situațiile sociale în care se află – și între *structura de adâncime a limbajului* ce există în mintea vorbitorului și *structura de suprafață a limbajului*, exprimată în sunete și transmisă de la vorbitor la auditor. Când o propoziție este pronunțată, ascultătorul își imaginează semnificația ei traducând-o înapoi cu structura lui de adâncime.

Limbajul și cultura sunt două elemente de realități umane strâns legate între ele. Este imposibil să înțelegem deplin o limbă independent de contextul ei cultural. Formele limbajului sunt legate de categoriile de gândire ale oamenilor și totuși cultura nu trebuie identificată cu limba. Persoane cu culturi similare vorbesc limbi diferite (Brazilia – portugheza; Argentina – spaniola) și persoane ce vorbesc limbi similare pot avea culturi diferite (Marea Britanie, SUA, Australia – toate au ca limbă engleza).

Joshua A. Fishman consideră că există trei căi majore prin care limbajul este legat de cultură: „1. *Limbajul ca o parte a culturii – ceremoniile, cântecele, povestirile, blestemele, rugăciunile, legile, conversațiile, solicitările instrucțiunile, toate sunt acte de vorbire sau evenimente de vorbire; socializarea, educația, negocierea sunt procese legate de limbă; schimbările din limbaj reflectă schimbările din cultură;* 2. *Limbajul ca un indiciu al culturii – limbajele relevă modurile de gândire sau experiența în domeniul organizării, amândouă în relație cu culturile cărora sunt asociate; limbajul dezvăluie tipologiile în care sunt categorisite sau grupate produsele diferitelor activități, valorile, comportamentele, preocupările etc; culorile, bolile, relațiile de rudenie, alimentele, plantele, părțile corpului, speciile de animale, toate sunt incluse în tipologii influențate de limbaj;* 3. *Limbajul ca simbol al culturii – deoarece limbajul este cel mai elaborat sistem simbolic al umanității, este și firesc ca limbile particulare să reprezinte simbolul unor etno-culturi particulare care ele sunt înrădăcinate și pe care le exprimă; limbajele sunt simboluri ce mobilizează populațiile să apere (sau să atace) și să sprijine (sau să respingă) culturile cu care sunt asociate.*”¹

În literatura antropologică sunt semnalate o mulțime de diferențe lingvistice, în mod deosebit pe motive culturale.

Dialectele sunt variații ale limbii vorbite proprii unei comunități, regiuni sau grup social. Antropologii semnalează existența unor dialecte în legătură cu factori precum regiune (sau provincia), religia, ocupația, vârsta sau sexul.

¹ Achim Mișu, *Antropologie Culturală*, p. 203, apud, Joshua A. Fishman, *Language and Culture*, in *The Social Science Encyclopedia*, Ed. By Adam Kuper and Jessica Kuper, Routledge, London & New York, 1985.

În evaluarea vorbirii trebuie luați în calcul și factori extralingvistici, social, politici și economici. În societățile stratificate obișnuințele de vorbire condiționează accesul la locurile de muncă și la alte resurse materiale. *Limba corectă* devine o resursă strategică și o cale spre bogăție, prestigiu și putere.

Limba exprimă gândirea oamenilor, asigură comunicarea dintre ei, realizează o unitate de interese și o unitate spirituală între cei care o vorbesc și încheagă națiunea. Limba este arhiva vie a spiritualității strămoșilor; prin ea, oamenii prezentului se leagă de trecut, își consolidează viitorul. Cuvintele au luat naștere și s-au dezvoltat adaptându-se nevoilor de comunicare dintre oameni.

Limba este arhiva vie a credințelor, obiceiurilor și evenimentelor din viața unui popor. Această arhivă a fost mereu prelucrată de generațiile care au transmis-o și, ca să se ajungă la informația de origine înscrisă în limbă, sunt necesare eforturi la fel de anevoioase ca cele ale arheologilor care sapă în pământ. Pentru săpăturile în limbă sunt necesare cunoștințe interdisciplinare de arheologie clasică, geografie, istorie, limbi vechi care au păstrat cuvinte dispărute din limba cercetată, paleontologie, tradiții etc.

B. Termenul de etnografie este unul compus din *ethnos* și *graphos* și desemnează astăzi descrierea unui popor, grup etc. Inițial, acești doi termeni au apărut la sfârșitul secolului al XVIII-lea și la începutul secolului al XIX-lea și se refereau la clasificarea limbilor, în timp ce etnologia vizează clasificarea popoarelor și a raselor.

Considerată de mulți ca fiind insuficientă, descrierea etnografică se dorește a fi o treaptă realmente necesară în domeniul cunoașterii. În raport cu ea, etnologia ocupă un loc mai bine situat pentru că încearcă, pe lângă descriere, să descopere și mecanismele logice ale culturii sau societății studiate. Știința etnologică are ca finalitate observația societăților și drept scop cunoașterea faptelor sociale. Ea înregistrează aceste fapte, la nevoie face o statistică și publică documente care oferă maximum de certitudine. Folclorul și tradiția sunt două elemente esențiale corelate în domeniile mai sus amintite.

Termenul *tradiție* este utilizat în mod convențional într-un dublu sens, pentru a numi procesul de transmitere în timp al unor elemente culturale, cât și elementele transmise prin acest proces. Dacă privim un anumit element folcloric ca fiind tradițional înseamnă a considera că are o anumită continuitate temporală. În concepția de *folclor* ideea de *tradiție* ocupă o poziție centrală. Tradiție a figurat în mod proeminent în majoritatea definițiilor culturii, dar folcloriștii au accentuat în mod special tradiționalitatea ca un atribut definitoriu al folclorului. Obiectul de studiu al folcloristicii este tradiția însăși, adică ansamblul cunoștințelor poporului plasate în continuitatea atemporală a tradiției. Ca știință a societății, ea va studia fapte tradiționale, plasate în timpul tradiției, nu în cel istoric. Ea se inspiră și din întreaga tradiție a regiunilor/ariilor culturale, care îi permite să slujească o altă miză esențială a construcției naționale: unitatea culturii populare în spațiul național.

Tradiția este una din condițiile spirituale ale culturii și reprezintă influența muncii culturale anterioare asupra celei prezente. Un postulat de bază al activității culturale este credința că omenirea se poate depăși pe sine în fiecare moment al activității ei. Acolo unde nu există credință în progres, nici cultura ca formă a activității omenești nu se poate produce. O creație culturală rezultă totdeauna din credința că există încă teme nedezlegate, dar pentru care există suficient de mare putere omenească.

Tradiția lucrează prin instituții și prin educație.

Actele culturale obiective se cristalizează în opere, iar când aceste opere devin un cadru al muncii culturale într-o anumită epocă, ele primesc numele de instituții. Creația politică, actul cultural obiectiv de ordin politic, creează cadre ale activității politice, adică statul. Exemplele pot fi numeroase, dar ceea ce interesează este înțelegerea firii așa-numitelor instituții, care nu sunt decât opere culturale constituite ca niște cadre ale activității culturale viitoare. Având însă

să se desfășoare ca niște rezultate din spiritul culturii trecute, ceva din aceasta va intra și în munca culturală prezentă și astfel, prin instituții, tradiția, impresia creației trecute, lucrează asupra celei actuale.

Atât materialele cât și mijloacele de care se servește creația culturală sunt transmise creatorilor de cultură prin educația de toate categoriile, prin aceea pe care o primește individul din familia sa, din mediul social în care se dezvoltă, apoi din școlile în care cultura sa se desăvârșește. Educația trebuie să-l pregătească pe individ pentru soluționarea temelor de viață contemporane. Educația pune la dispoziție armele cu care să poți susține lupta și să pregătești izbânda în încordarea socială a vremurilor trăite. Însă, pentru această luptă vitală, educația te înzestrează cu arme care sunt rezultatul unei munci de cultură anterioară. Se observă, așadar, că stă în firea tuturor acestor instituții și persoane un anumit reacționarism, ce reprezintă punctul de vedere al rezultatelor acumulate până acum, așa că ele își desfășoară acțiunea totdeauna dintr-o anumită situație morală, a cărei semnificație mai profundă este câștigarea generației noi pentru pozițiile de cultură ale trecutului. Această împrejurare s-a putut uneori dezvolta până la o gravă criză, ca în școala medievală, unde orice progres științific era stopat. Dacă totuși în firea educației, chiar a celei mai noi, există o aderare la trecut, un reacționarism latent, lucrul este cu totul firesc și, într-un fel, chiar necesar. Trebuie să existe cineva care să fie paznicul tradiției culturale, împiedicând situația foarte dezavantajoasă care ar consta în reluarea neconținută de la început a muncii culturale. Chiar și interesele inovației impun școlii să nu renunțe la paza și transmiterea continuă a bunurilor care până la un moment au făcut parte din marele rezervor al culturii umane.

Imitația este unul din adjuvantele cele mai puternice ale tradiției. Orice activitate umană ascultă de legea minimului de efort și ar fi curios ca numai activitatea culturală să nu cadă și ea sub aceeași lege. Evident, a imita este mai ușor decât a crea. Imitația culturală nu constituie un ideal. Inovația este adevăratul scop al culturii, dar și imitația își are rolul ei, pentru că datorită ei se întreține atmosfera generală de cultură, din care se pot închea, din când în când, contribuții originale.

Un alt mijloc de care tradiția se servește este ceea ce se numește asimilarea expresiei proprii pentru un suflet individual sau colectiv și „*Orice operă este un document al motivelor intime care lucrează într-un asemenea suflet (...)*”². Dar pentru ca această expresie sufletească să devină comunicabilă, pentru ca ea să se socializeze pentru ca ea să intre în comunitatea oamenilor și, în felul acesta, pentru ca oamenii înșiși să se bucure de ea, opera trebuie să folosească un limbaj comun.

Alt mijloc prin care tradiția lucrează este nevoia de a introduce cât mai multă precizie și siguranță în opera culturii. Într-adevăr, tradiția este o experiență verificată îndelung și, în această calitate, mijloacele pe care ea ni le pune la dispoziție sunt menite să ne direcționeze către rezultate de o precizie și o siguranță mai mare decât acelea pe care le poate prevedea inteligența individuală. Există într-o societate diferite cercuri sociale, care se găsesc în luptă violentă sau în concurență pașnică, dar dintre care unele reușesc la un moment dat, să obțină preponderență, în sensul că ele îndrumă întreaga viață a societății. În măsura în care aceste cercuri determină întreaga viață a societății, ele condiționează și întreaga sa activitate culturală. Și atunci, aceste cercuri influente, prin instituțiile pe care le creează, prin sistemul de educație pe care-l impun sau numai îl sugerează, prin ideologia generală pe care o răspândesc, caută să perpetueze lumea lor proprie de motive, formele lor proprii de cultură. Astfel de cercuri dorind să se conserve pe sine pe calea transmiterii formelor ei proprii și originale de viață culturală, ceva din spiritul tradițiilor ei se scurge și pe această cale.

² Tudor Vianu, *Opere*, vol. 8, Ediție de George Ionescu și George Gană, note de G. Gană, București, Editura Minerva, 1979, p. 246, cap. *Teoria formală a culturii*, subcap. XIV *Tradiția*.

Nu trebuie dorită dictatura tradiției până la gradul la care ar împiedica inovația, libertatea și spontaneitatea creatoare, deoarece aceasta ar duce la moartea oricărei creații culturale veritabile.

Tradiția este însă o forță necesară și binefăcătoare atunci când se echilibrează cu libertatea și inovația. Găsirea acestui echilibru a fost secretul marilor culturi în epocile lor de înflorire.

Un alt aspect important referitor la tradiție este acela al raportului valoric cu grupurile sociale diferite.

Raportul dintre importanța tradiției și cantitatea grupului social este invers proporțional. Cu cât grupul social este mai mic, cu atât influența tradiției este mai puternică. Cu cât grupul social este mai întins, cu atât influența tradiției este mai slabă.

În familie, importanța tradițiilor este incontestabil mai mare decât în grupurile sociale mai extinse. Fiecare familie își are felurile sale de a vedea lumea, expresii favorite, deprinderi de viață, o meserie care se perpetuează printre membrii ei, anumite antipatii sau simpatii care se transmit uneori prin mai multe generații. Tot astfel stau lucrurile și în alte grupuri sociale restrânse ca, de pildă, aristocrații – o conștiință aristocratică este, din punct de vedere social, o conștiință condusă de motive tradiționale.

Este evident faptul că tradițiile sunt mult mai puternice la sat. Vorba despre pierderea tradițiilor, pe care o auzim adeseori, de pildă în împrejurarea diferitelor sărbători, indică fenomenul atenuării tradițiilor prin trecerea de la un grup social mai restrâns la unul mai extins. Explicația acestor fapte stă în împrejurarea că într-un cerc social restrâns întâmpinăm oameni relativ de aceeași proveniență, pe când într-un cerc social mai extins găsim indivizi de proveniențe diferite, aducând fiecare cu sine tradiția sa, iar în această confruntare cu numeroase tradiții, forța fiecăreia din ele trebuie să scadă.

Civilizația Americii de Nord este foarte progresivă în comparație cu cea europeană. Ceea ce este însă caracteristic în civilizația americană este extinderea și varietatea enormă a grupului social. Această particularitate poate explica forța relativ scăzută a tradițiilor și entuziasmul puternic și permanent pentru inovație.

Obiceiurile tradiționale se împart în obiceiuri sociale tradiționale și obiceiurile propriu-zise, ambele putând fi privite ca două extreme ale unui continuum al normelor sociale. Obiceiurile sociale tradiționale guvernează comportarea rutinală și violarea lor nu este urmată de sancțiuni puternice. Obiceiurile propriu-zise reglează forme de comportare mult mai critice pentru societate și devianții sunt subiectul unei severe dezaprobări și pedepse, în cazul încălcării lor.

C. Aria culturală

Când sunt însemnate pe o hartă, *trăsăturile* și *complexele culturale* dau naștere unor *arii culturale*. Putem semnala existența unor arii culturale cu elemente de specificitate chiar în rândul societății românești: Oltenia, Transilvania, Moldova, Banat, Bucovina. Dacă ne coborâm la un nivel și mai apropiat de concret, putem semnala arii de mai redusă întindere, cum ar fi: Zona Mărginimii din apropierea Sibiului sau Zona moșilor din Munții Apuseni.

Termenul de arie culturală are o extensie aproape la fel de mare ca cel de cultură, deoarece înglobează arii lingvistice, etnografice sau arheologice. Aria culturală este rezultatul însemnării pe hartă a trăsăturilor și complexelor culturale. Cultura este o rețea de elemente, cu trăsături specifice, și interrelate în ansambluri complexe.

Trăsăturile culturii sunt unități de comportare învățată ce se înscriu pe un mare evantai de fenomene, de la limba vorbită la uneltele folosite în gospodărie. O trăsătură poate fi un obiect, o tehnică, o credință sau o atitudine. Asemenea trăsăturii sunt cele mai elementare expresii ale culturii, cărămizile cu ajutorul cărora se construiesc, modele complexe de comportare ale unor grupuri distinctive de oameni.

Trăsăturile culturale individuale, ce sunt legate funcțional, constituie un complex cultural. Creșterea bovinelor a fost o trăsătură culturală a societății masei din Kenya și a celei din Indonezia. Trăsăturile legate unele de altele permiteau măsurarea bogăției personale prin numărul de bovine aflate în proprietate, asigurarea în conformitate cu nevoile creșterii cirezilor de vite. Asamblarea acestora și a unor trăsături asemănătoare a dat naștere unui complex cultural al societății masei. Într-o formă similară, complexele religioase, complexele comportamentale sau complexele sportive pot fi recunoscute cu ușurință într-o societate sau alta.

Întreaga cultură, cu toate elementele ei, cu structura și manifestările ei, este indisolubil legată de un anumit spațiu care capătă denumirea de arie culturală. Societatea creatoare de cultură își desfășoară întreaga ei activitate într-un anumit spațiu, în anumite coordonate geografice, fie că vorbim de un specific regional sau de unul național.

Criteriul de realizare al primelor atlase etnografice a fost aria de răspândire a unei limbi sau a unui idiom și astfel limba a devenit un spațiu al diferenței, teritorializându-se ulterior prin cartografierea spațiilor lingvistice. Spațiul geografic, oamenii ce-l populează și limba pe care o vorbesc ei se combină în grade și moduri diferite pentru a defini spațiile diferenței. Cartografia este considerată un mijloc de a stabili o evidență diferențială, de a delimita în mod riguros ansamblurile macro sau microculturale, arii culturale sau unități subculturale, de a identifica arii izolate sau de a defini zone folclorice.

Ideea de spațiu cultural a avut ca scop punerea în scenă a națiunii ca spațiu cultural specific, prin elaborarea atlaselor etnografice naționale.

BIBLIOGRAFIE:

- Mihu, Achim, *Antropologie culturală*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.
- Noica, Constantin, *Creăție și frumos în rostirea românească*, București, Editura Eminescu, 1973.
- Vianu, Tudor, *Opere*, vol. 8, Ediție de George Ionescu și George Gană, note de G. Gană, București, Editura Minerva, 1979.

DIGITIZAREA ȘI BIBLOTECILE DIGITALE

BOGDAN ROMAN

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ „CAROL I”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI



dezvoltarea continuă, fără precedent și într-un ritm susținut a tehnologiilor

informației și a domeniului telecomunicațiilor, schimbările sociale și politice la nivel național, regional și internațional au impus, la începutul secolului XXI, dezvoltarea societății informației, care a devenit nu doar o realitate, ci și o necesitate la nivel mondial.

Pentru o mai bună incursiune a subiectului propus pentru această temă, doresc trecerea în revistă a câtorva definiții importante ale cuvintelor-cheie din titlul demersului științific.

Mai întâi de toate, trebuie spus că tema pe care am ales-o spre studiu vine ca urmare a noului val de digitizare a cărților și din dorința de sublinia aspecte în ceea ce privește modernizarea bibliotecii.

De-a lungul timpului, *cartea* și-a schimbat formatul și, astfel, s-a modificat rolul ei în societate, fapt datorat influenței epocii. Cu certitudine, o carte rămâne un instrument de lucru indispensabil, dar mai ales, un obiect nobil pentru formare și informare. În acest sens, cartea poate fi definită ca un depozit de cunoaștere și pentru cunoaștere. Ca și produs vechi, cartea are o încărcătură spirituală puternică, atât timp cât transmite ceva nou și un conținut de valoare.

Dacă vorbim despre un traseu al cărții, ne putem aminti de manuscrisele pe papyrus, ca formă antică de scriere a unui text, transformate ulterior în carte tipărită, în diverse forme și mărimi. „Pentru că nu cunoșteau o altă formă a cărții, primii tipografi au păstrat manuscrisul ca model, pentru ca, treptat, după o evoluție de aproape un secol, să se ajungă, în jurul anilor 1530-1550, la o formă apropiată de cea actuală”¹, fiind deci vorba de forma clasică a cărții.

Tiparul a schimbat gândirea și influențele sociale ale vremii. Astfel, „Tiparul a fost una dintre cauzele importante schimbării sociale, politice și psihologice cu care s-a confruntat omenirea de-a lungul secolelor, având o influență covârșitoare asupra fiecărui aspect al culturii universale. Marii istorici sugerează că tiparul a fost factorul-cheie care a condus la producerea schimbărilor majore în știință, religie, politică și în modul nostru de gândire, fiind primul mijloc de comunicare în masă”².

Deci, primele tipografii au fost în Germania, iar ulterior nemții și-au îndreptat atenția spre Italia, pentru ca în Roma să aibă loc un important Centru al Cărții, pentru ca Italia să fie „regiunea spre care se vor îndrepta meșterii tipografi germani în perioada următoare, deoarece

¹ Regneală, Mircea, *Tratat de Biblioteconomie*, vol. I, București, Editura ABR, 2013, p. 116.

² *Ibidem*, p. 105.

structura socială, politică și economică a acesteia se aseamăna cu cea a Germaniei. Roma devenise un oraș recunoscut în lumea cărții ca târg editorial internațional și unul dintre cele mai renumite centre tipografice din peninsula³.

Demn de subliniat este următorul aspect: „Dacă în secolele V-XI cartea și tot ce înseamnă civilizație a scrisului și a lecturii evoluează sub tutela Bisericii, scriptoriile și bibliotecile se dezvoltă în mănăstiri și catedrale, abia în secolele XI-XII, această lume se lărgește prin apariția universităților, care încep să concentreze activități intelectuale, de la lectură la producerea de manuscrise.[...] Din secolele XII-XIII, marea nobilime întemeiază biblioteci particulare pentru care comandă cărți noilor ateliere laice din orașe, împodobindu-și reședințele cu manuscrise, exemplare de lux⁴.

Refăcând, pe scurt, acest drum al cărții și citându-l pe scriitorul chinez, Lin Yutang, conform căruia: „Omul înțelept citește atât cărți, cât și viața”, se poate afirma că secolul în care trăim merită a fi citit așa cum ni se arată, adică să ne adaptăm noilor influențe tehnologice. De aceea, în cazul bibliotecilor, ne putem întreba dacă această adaptare tehnologică vine pe filiera necesității sau a influenței secolului în care trăim, atât timp cât tehnologia vine peste fiecare domeniu de activitate. În acest context, nu mai vorbim de o carte clasică, precum cele din celelalte secole, cât mai degrabă ne interesează cum să-i atragem pe cititorii moderni, obișnuiți cu smartphone-uri sau tablete.

Astfel, dacă „în secolul al XVIII-lea, tot Parisul este cel care va domina piața cărții⁵, atunci în secolul nostru, cartea ia amploare prin digitizare, ca o influență a vremurilor tehnologice, dar și ca o necesitate de conservare a cărților autentice. Cum păstrăm o carte autentică din alte secole? Prin digitizare, prin tehnologizarea patrimoniului, pentru a transmite noilor generații valoarea trecutului, însă fără a deteriora cărțile din secolele anterioare. Acestea devin ușor accesibile cititorilor din secolul al XXI-lea.

Digitizarea, digitalizarea și transformarea digitală reprezintă un trio indestructibil, însă adesea folosit confuz, greșit chiar de majoritatea oamenilor. Digitalizarea este greșit interpretată și asociată digitizării, motiv pentru care, companiile de *IT outsourcing* sunt foarte importante în procesul de transformare digitală, înțelegând cel mai bine cum se fac digitizarea și digitalizarea, pavând calea către transformarea digitală ulterioară.

Principalul argument în diferențierea acestor concepte este acela că digitalizarea nu poate avea loc fără digitizare. În timp ce digitizarea presupune transformarea datelor analog în digital, digitalizarea folosește datele digitizate și schimbă modul în care business-urile și clienții interacționează, creând noi fluxuri de venituri digitale, cu ajutorul tehnologiilor digitale. Digitizarea se referă la optimizarea proceselor interne care duc la reducerea costurilor, în timp ce digitalizarea este o strategie care odată implementată, remodelează întreaga strategie de business și dezvoltare. Consultând Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX), *digitizarea* este definită ca fiind procesul de convertire a unui semnal electric de tip analog într-unul digital echivalent. Astfel, ajungem într-o realitate virtuală, adică într-o ambianță artificială creată pe calculator, ce oferă o simulare a realității pentru ca utilizatorul să aibă impresia de prezență fizică aproape reală (a unei cărți, în cazul nostru).

Schimbarea unei biblioteci pe filieră digitală vine ca o nevoie a dezvoltării Tehnologiei Informației și a Comunicațiilor (TIC), iar „ideea de digitizare a apărut încă din 1971, la momentul când Michael Hart a introdus pe calculator Declarația de independență a Statelor Unite, primul document digitizat, sub formă de e-book, și a transmis-o altor utilizatori prin internet, dând astfel naștere primului proiect de digitizare, Proiectul Gutenberg. Explozia noilor tehnologii și a internetului, natura și formatul informației, precum și schimbarea profundă a

³ *Ibidem*, pp. 119-120.

⁴ *Ibidem*, p. 143.

⁵ *Ibidem*, p. 143.

consumatorului de informație au permis evoluții spectaculoase în dezvoltarea serviciilor de bibliotecă, transformând-o dintr-o bibliotecă tradițională, clasică, într-o bibliotecă hibridă”⁶.

Bineînțeles, că în acest caz al cărților, utilizatorul poate avea contact direct cu o carte digitală, având impresia că ea este fizică, deși se află pe un „device”, însă un lucru foarte important constă în modul cât de fidel este convertirea acestei carte – fie o simplă scanare transpusă într-un document *pdf*, fie prin transpunerea materialului în format *3D* pentru un efect special (precum în țările din Occident). *Digitizarea cărții* înseamnă practic scanarea acestora, convertirea și transpunerea lor în tehnologii avansate. Totuși, nu putem digitiza chiar tot ce există în bibliotecă, iar unele cărți digitale (nu neapărat scanate) ar putea să nu aibă concordanță cu formatul printat.

1. Contextul internațional

La nivel internațional, bibliotecile își orientează produsele și serviciile pentru a colecta, organiza, prelucra și disemina informațiile de tip electronic. Astfel, se urmărește achiziția de produse și informații în format digital. Catalogarea și clasificarea revizuiesc atât normele de aplicare a ISBD-urilor (International Standard Bibliographic Description), cât și modul de indexare, datorită noilor instrumente de regăsire electronică (motoarele de căutare pe internet).

Un alt aspect îl reprezintă înlocuirea organizării cataloagelor cu organizarea unor fonduri de date digitale (baze de date proprii sau cele obținute în urma unor schimburi de date).

În consecință, produsele și serviciile destinate obținerii de informații sunt orientate către accesarea de baze de date, acces prin intermediul unor rețele și accesarea de documente multimedia. Apar necesare efectuarea unor cercetări în funcție de solicitările utilizatorilor și crearea unor fonduri digitale pe anumite subiecte date sau pe bibliografii cu adrese URL, împreună cu o comunicare eficientă prin poșta electronică cu partenerii și utilizatorii, transmiterea de fișiere digitale și crearea de „home page”-uri⁷.

În lumina celor prezentate mai sus, la nivel european, a fost lansat un program masiv de digitizare, având drept scop păstrarea diversității patrimoniului cultural pentru generațiile viitoare. Astfel, instituțiile care dețin fonduri de arhivă cu valoare istorică, artistică, culturală au intrat într-un program-pilot de digitizare, punându-se astfel bazele Bibliotecii Digitale Europene.

La baza acestui proiect au stat recomandările Comisiei Europene, debutând cu Recomandarea Comisiei Europene din data de 24 august 2006, privind digitizarea și accesibilitatea online a materialului cultural și conservarea digitală, precum și Programul Cultura (2007-2013), finanțat de Uniunea Europeană⁸.

Deci, în cadrul acestui program a fost lansată inițiativa „i2010 - cadrul UE de politici pentru societatea informațională și media”, inițiativă care promovează contribuția pe care tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC) o au asupra economiei, societății și calității vieții.

De altfel, Comisia Europeană a lansat încă din anul 1999 principalele direcții strategice de dezvoltare informațională, în cadrul unor inițiative succesive, e-Europe, e-Europe 2005 și continuate apoi cu inițiativa i2010.

⁶ Radu, Ecaterina, *Criterii de digitizare a publicațiilor, RESTITUTIO – Platforma digitală a Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” din București*, în *BIBLOS*, 2017, nr. 29, p. 8 [on-line] [accesat 13 mai 2021]. Disponibil pe Internet: <http://www.bcu-iasi.ro/docs/biblos/Biblos2017.pdf>.

⁷ Banciu, Doina; Buluță, Gheorghe; Petrescu, Victor, *Biblioteca și societatea*, București, Editura Ager, 2001, p. 16.

⁸ *Recomandarea Comisiei din 27 octombrie 2011 privind digitizarea și accesibilitatea online a materialului cultural și conservarea digitală*, în *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, nr. 283, p. 41 [on-line] [accesat 13 mai 2021]. Disponibilă pe Internet la adresa:

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:283:0039:0045:RO:PDF>.

Ca element cu rol strategic în cadrul inițiativei i2010, se prevede crearea, promovarea și susținerea Bibliotecii Digitale Europene (European Digital Library-EDL).

Toate inițiativele luate la nivel european încurajează crearea de conținut digital și constituirea de baze de date pentru o mai bună diseminare a informației, pentru a permite utilizatorilor accesul on-line la resurse, pentru încurajarea procesului de creație în format electronic, pentru promovarea și prezervarea digitală a patrimoniului cultural național și european în format electronic.

Scopul creării Bibliotecii Digitale Europene este acela de a transforma patrimoniul cultural și științific al Europei (incluzând aici cărți, filme, hărți, fotografii, muzică sau orice alt artefact al patrimoniului cultural imaterial) într-o colecție digitală ușor accesibilă online și atrăgătoare din punct de vedere al conținutului pentru marele public. În cadrul Bibliotecii se pune așadar accent pe conservarea digitală și pe digitizare, dar și pe oferirea informațiilor acestor într-un mod cât mai atrăgător marelui public. Biblioteca Digitală Europeană este un meta-portal care trimite la bibliotecile digitale deja existente din cadrul țărilor din Uniunea Europeană. Aceste biblioteci oferă material care a fost digitizat din biblioteci și arhive sau material produs direct în format digital⁹.

2. Digitizare și biblioteci digitale din România

La nivel european, prin toate inițiativele luate este încurajată crearea de conținut digital și constituirea de baze de date pentru o mai bună diseminare a informației, pentru a permite utilizatorilor accesul on-line la resurse culturale, pentru încurajarea procesului de creație în format electronic, pentru promovarea și prezervarea digitală a patrimoniului cultural național și european în format electronic.

În vederea atingerii acestor deziderate, în conformitate cu recomandările Comisiei Europene (2006/585/EC) și concluziile Consiliului European (2006/C 297/01), în fiecare stat membru al UE sunt necesare crearea unei biblioteci digitale, drept cadru unitar și platformă unică de acces public la materialul digital, pe Internet.

Ținând cont de faptul că România, ca țară membră a Uniunii Europene poate îmbogăți memoria culturală colectivă cu un patrimoniu cultural și științific de valoare, oferit utilizatorilor de pretutindeni, într-un mod coerent, în concordanță cu normele europene, se impune inițierea unui program multianual pentru digitizarea resurselor culturale naționale și crearea unei Biblioteci Digitale.

În țara noastră, parcursul digitizării documentelor de bibliotecă este marcat de câteva etape importante.

Pentru început, consider oportună clarificarea termenului de bibliotecă digitală. În ceea ce privește conceptul organizatoric, Elena Târziman afirmă: „intuitiv înțelegem prin bibliotecă conceptul organizatoric care reunește resursele informaționale în formă electronică, structurate în baze de date, produse și aplicații multimedia, accesibile prin intermediul unor tehnologii de informare și comunicare”¹⁰.

Dan Matei definește biblioteca digitală ca fiind: „un sistem informatic care administrează o colecție de resurse informaționale digitale autonome, pentru a le prezeva pe

⁹ Pop, Liviu. *Despre tehnologiile digitale și cele analogice* [on-line] [accesat la data de 13 mai 2021]. Disponibil pe internet:

https://www.researchgate.net/publication/338966082_Despre_tehnologiile_digitale_si_cele_analogice.

¹⁰ Târziman, Elena, *Biblioteca digitală - o încercare de definire*, în *Revista Biblioteca*, Nr. 6, 2005, p. 175, Apud: Stanca, Sorina, *Patrimoniul cultural local valorificat prin portalul Europa* [on-line], p. 86 [accesat 13 mai 2021]. Disponibil pe Internet: http://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2016/05/14_Sorina_Stanca.pdf.

termen lung și a le depune la dispoziția utilizatorilor săi prin intermediul unor mecanisme specifice care facilitează regăsirea, navigarea și accesul”¹¹.

Același autor precizează că termenul bibliotecă digitală a apărut pe la începutul anilor 1990 și este consemnat în anul 1993 în titlul unui raport către National Science Foundation: Source Book on Digital Libraries.

Odată cu răspândirea acestui tip de sistem informatic pe web, termenul l-a înlocuit treptat pe acela de „bibliotecă electronică”.

2.1. Constituirea Bibliotecii Digitale Naționale

În țara noastră, bibliotecile din sistemul național reprezintă componente definitorii ale sistemului național informațional. Acestea trebuie să răspundă cerințelor complexe și variate de informare, prin structuri, funcționalități, servicii și patrimoniu info-documentar.

Procesul de digitizare este un proces complex. Pentru a avea viabilitate pe termen lung, dar și valoare din punct de vedere investițional, pentru a acoperi o parte cât mai mare și mai reprezentativă a patrimoniului cultural scris românesc, este necesar ca acest proces să se desfășoare la nivel național. Prin participarea tuturor bibliotecilor din cadrul sistemului național de biblioteci, deținătoare de documente și colecții, se va putea crea o bibliotecă digitală cu un conținut eterogen din punct de vedere al tipului de documente (cărți, manuscrise, publicații seriale), al perioadei de publicare, al adresabilității. Biblioteca Digitală Națională (Fig. 1- *Biblioteca digitală a României*) se poate realiza respectând principiul partajării resurselor.

În acest sens, la nivelul bibliotecilor din România, încă din anul 2007, s-au derulat și se mai derulează proiecte de digitizare. În acest sens, conform unui Studiu realizat de Biblioteca Națională din România la acea dată, se pot exemplifica:

- Biblioteca Centrală Universitară „Carol I” din București (aproximativ 20.000 de pagini: cărți rare, manuscrise, publicații seriale, monografii curente);
- Biblioteca Academiei Române (peste 36.000 facsimile digitale din *Manuscrisele Eminescu*, în colaborare cu Ministerul Culturii și Cultelor și cIMeC precum și *Arhiva Traian Vuia*);
- Biblioteca Metropolitană din București (peste 5500 de pagini de bibliografie școlară, disponibile în cadrul Bibliotecii Virtuale Metropolitane);
- Biblioteca Județeană „Panait Istrati” Brăila (Biblioteca Digitală Școlară cu peste 30.000 pagini de literatură română, conform programei școlare);
- Biblioteca Județeană „Gh. Asachi” din Iași (peste 2594 pagini și 950 de imagini);
- Biblioteca Județeană Brașov realizează împreună cu Fundația „Casa Mureșenilor” digitizarea publicației *Gazeta de Transilvania*;
- Ministerul Culturii și Cultelor prin cIMeC (APOGRAF- Biblioteca Digitală Națională a Manuscriselor și Cărților Vechi, peste 50.000 de pagini din colecția Filialei Batthyaneum a Bibliotecii Naționale a României)¹².

Aceste exemple ilustrează interesul pentru promovarea colecțiilor valoroase manifestat de biblioteci de diferite tipuri din România.

¹¹Matei, Dan, *Spre Europeana.eu: o introducere în bibliotecile digitale*, București, CIMEC, 2009, p.7, *Apud*: Stanca, Sorina, *Patrimoniul cultural local valorificat prin portalul Europa* [on-line], p. 86 [accesat 13 mai 2021]. Disponibil pe Internet: http://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2016/05/14_Sorina_Stanca.pdf.

¹²Biblioteca Națională a României, *Studiu de fezabilitate privind digitizarea, prezervarea digitală și accesibilitatea on-line a resurselor bibliotecilor* [on-line] 2007, p. 12-13 [accesat 21 mai 2021]. Disponibil pe Internet: https://www.bibnat.ro/dyn-doc/2_3_b.pdf.

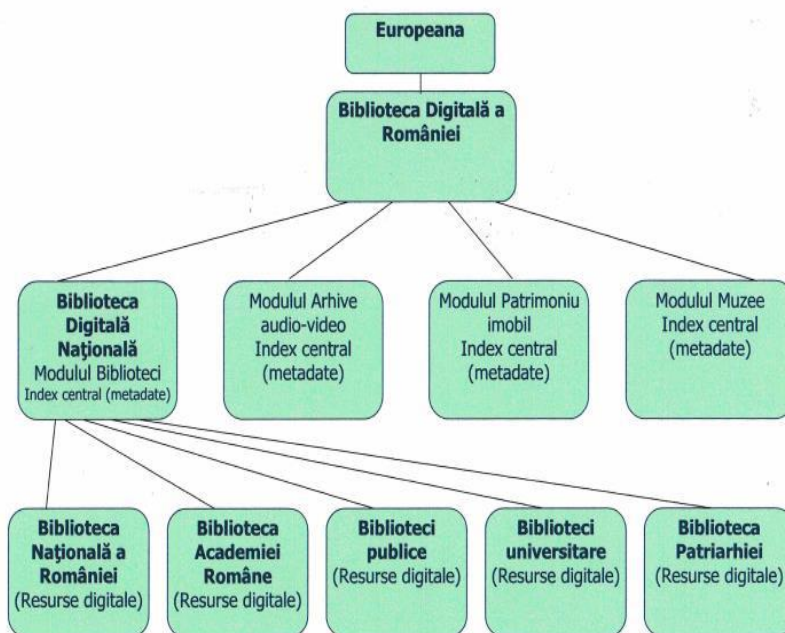


Fig. 1 - *Biblioteca Digitală a României*¹³

2.2 *Prezervarea, conservarea și arhivarea digitală – aspecte generale*

Resursele informaționale digitale au devenit în multe cazuri sursa principală de informare pentru multe domenii ale cunoașterii umane, în special în domeniile științific și profesional.

Cu toate acestea, digitizarea masivă, crearea de documente direct în format digital fără echivalent tradițional, dinamica extraordinară a tehnologiilor și a aplicațiilor informatice urmată și de obsolescența lor la fel de rapidă, multitudinea standardelor și formatelor pentru documente electronice, precum și absența unor norme unitare de lucru pe traseul ciclului de viață al unui document electronic fac ca prezervarea, conservarea și arhivarea documentelor și colecțiilor digitale să devină o problemă de maximă importanță pentru toți furnizorii de conținut digital și, mai ales, pentru structurile deținătoare de asemenea documente și responsabile cu administrarea patrimoniului instituțional, ca parte a moștenirii culturale și științifice naționale.

În secolul al XX-lea mai ales, înființarea instituțiilor de arhive și biblioteci, a condus la fundamentarea științifică a conceptului și a practicii de păstrare a documentelor și a colecțiilor de carte. Astfel, conceptul de păstrare a fost înlocuit în mod treptat cu acela de conservare.

Însă, succesiunea dintre cele două concepte este ilustrată și de faptul că, încă din vremuri străvechi, au existat încercări de fundamentare științifică a păstrării.

O problemă esențială în abordarea, înțelegerea și aplicarea programelor de conservare o constituie delimitarea și definirea conceptului de conservare în raport cu alte concepte care revendică parțial sau integral aceeași semnificație. În această privință literatura de specialitate aduce lămuriri, dar în egală măsură și confuzii, în privința conceptului de conservare.

¹³Ghid de Digitizare – Pilonul Tematic „Biblioteci”, versiunea 01/30.10.2009 [on-line], p. 5 [accesat 11 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa: https://www.bibnat.ro/dyn-doc/Ghid%20de%20digitizare_Pilonul%20tematic_Biblioteci_versiunea01_25_11_2009.pdf.

Unii dintre autori identifică un concept general de protecție a patrimoniului în care se includ conceptele de ocrotire și conservare, sens cu care operează convenția privind protecția patrimoniului mondial, cultural și natural, adoptată de UNESCO la 16 noiembrie 1972.

Într-o lucrare arhivistică de autoritate, conservarea arhivei este definită ca „disciplina dedicată prezervării și restaurării materialelor arhivistice”. Prin urmare, conservarea ar include prezervarea și restaurarea. În aceeași lucrare, prezervarea este definită ca „prevenirea sau întârzierea deteriorărilor și degradărilor materialelor de arhivă și bibliotecă prin controlul corespunzător al mediului sau/și prin tratamente”, iar restaurarea este definită ca „procesul de ameliorare a stării documentelor degradate, atât cât este posibil. Scopul restaurării nu este limitat; el poate varia de la reparația simplă a unei file volante la recoaserea și relegarea unei cărți, de la eliminarea unei simple pete la neutralizarea, la stabilizarea pH-ului și la reînclieirea unui document”. Așadar, restaurarea include reparația și tratamentele chimice legate de consolidarea stării documentului¹⁴.

De aceea, în prezervarea, conservarea și arhivarea digitală este necesar să se identifice următoarele aspecte: Ce trebuie prezervat și arhivat?, Pentru cât timp?, Cum anume se realizează acest lucru?, De către cine?, Care sunt resursele implicate?, Care este cadrul legal și instituțional al arhivării digitale?

Întrucât principiile prezervării, conservării și arhivării resurselor informaționale și documentare sunt aceleași, atât pentru resursele pe suport tradițional, cât și pentru resursele digitale, diferite fiind doar modalitățile și strategiile concrete de realizare a acestor operații, resursele care fac parte din patrimoniul instituțional, științific sau cultural (în conformitate cu reglementările existente la nivel național sau internațional la care statele au aderat), trebuie păstrate, prezervate și arhivate.

În acest sens, Unesco a adoptat *Charte sur la conservation du patrimoine numerique*, prin care recunoaște patrimoniul digital ca parte a patrimoniului comun și atrage atenția asupra riscului ca mare parte din moștenirea culturală a umanității să se piardă în absența asumării unor măsuri legislative, tehnologice, financiare, profesionale specifice. Astfel, conform acestei *Charte*, patrimoniul digital se compune din documente unice în domeniul cunoașterii și expresiei umane, fie că acestea sunt de ordin cultural, științific, educativ, administrativ, artistic sau conțin informații tehnice, legislative, medicale sau de alt tip, create digital sau convertite sub formă digitală pornind de la resurse tradiționale existente.

Tipologia diversă, precum și structura complexă a documentului digital impun decizii și soluții particularizate în prezervare, conservare, arhivare. Deci, este necesar să fie precizat ce trebuie prezervat; documentul ca întreg (conținut informațional plus aplicație informatică) sau doar conținutul informațional.

Astfel, pentru asigurarea integrității unui document digital, se disting caracteristicile următoare: informația conținută, stabilitatea documentului, referința documentului, proveniența documentului și contextul documentului. Aceste informații condiționează integritatea documentului și sunt create și trebuie să fie prezervate împreună cu obiectul, pe toată durata lui de viață.

Durata arhivării este dată de importanța resursei din punctul de vedere al conținutului informațional. Strategiile de arhivare digitală sunt stabilite în funcție de nevoile de conservare și reutilizare specifice fiecărei instituție, în cazul arhivării resurselor proprii sau în funcție de prevederile legale, în cazul structurilor instituționale care au obligația de a crea și gestiona arhive digitale (cazul bibliotecilor naționale care administrează depozitul legal, al arhivelor naționale și locale, anumitor producători și furnizori specializați în conținut digital). Se pot stabili strategii

¹⁴Lungu, Corneliu, Mihail; Oprea, Florea, *Păstrarea și conservarea documentelor de arhivă* [on-line], p. 5 [accesat 14 mai 2021]. Disponibil pe Internet: <https://pdfcoffee.com/pastrarea-si-conservarea-documentelor-de-arhiva-sinteza-pdf-free.html>.

specifice pentru categorii de documente și în funcție de suporturile de stocare și chiar în funcție de solicitările de reutilizare anticipate.

Biblioteca are ca misiune esențială aceea de a fi accesibilă, dar și de a comunica documentele pe care le păstrează. De asemenea, o altă misiune deosebit de importantă este aceea de a conserva documentele, pentru a putea fi transmise generațiilor viitoare.

O bună preservare garantează accesibilitatea la informație, minimizează degradările documentelor. Preservarea reprezintă una dintre responsabilitățile de bază ale tuturor instituțiilor care conservă fonduri patrimoniale.

BIBLIOGRAFIE:

- Banciu, Doina; Buluță, Gheorghe; Petrescu, Victor, *Biblioteca și societatea*, București, Editura Ager, 2001.
- Regneală, Mircea, *Tratat de Biblioteconomie*, vol. I, București, Editura ABR, 2013.
- Biblioteca Națională a României, *Studiu de fezabilitate privind digitizarea, preservarea digitală și accesibilitatea on-line a resurselor bibliotecilor* [on-line], 2007, p. 12-13, [accesat 21 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa https://www.bibnat.ro/dyn-doc/2_3_b.pdf.
- Ghid de Digitizare – Pilonul Tematic "Biblioteci"*, versiunea 01/30.10.2009 [on-line], p. 5 [accesat 11 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa: [https://www.bibnat.ro/dyn-doc/Ghid%20de%20digitizare Pilonul%20tematic Biblioteci versiunea01 25 11 2 009.pdf](https://www.bibnat.ro/dyn-doc/Ghid%20de%20digitizare%20Pilonul%20tematic%20Biblioteci%20versiunea01%2030.10.2009.pdf).
- Lungu, Corneliu, Mihail; Oprea, Florea, *Păstrarea și conservarea documentelor de arhivă* [on-line], p. 5 [accesat 14 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa: <https://pdfcoffee.com/pastrarea-si-conservarea-documentelor-de-arhiva-sinteza-pdf-free.html>.
- Matei, Dan, *Spre Europeana.eu: o introducere în bibliotecile digitale*, București, CIMEC, 2009, p. 7. Apud: Stanca, Sorina, *Patrimoniul cultural local valorificat prin portalul Europa* [on-line], p. 86 [accesat 13 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa: http://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2016/05/14_Sorina_Sanca.pdf.
- Pop, Liviu, *Despre tehnologiile digitale și cele analogice* [on-line] [accesat la data de 13 mai 2021]. Disponibil pe internet la adresa: https://www.researchgate.net/publication/338966082_Despre_tehnologiile_digitale_si_cele_analogice.
- Radu, Ecaterina, *Criterii de digitizare a publicațiilor, RESTITUTIO – Platforma digitală a Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” din București, în BIBLOS*, 2017, nr. 29, p. 8 [on-line] [accesat 13 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa: <http://www.bcu-iasi.ro/docs/biblos/Biblos2017.pdf>.
- Recomandarea Comisiei din 27 octombrie 2011 privind digitizarea și accesibilitatea online a materialului cultural și conservarea digitală, în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene* [on-line], 2011, nr. 283, p. 41 [accesat 13 mai 2021]. Disponibilă pe Internet la adresa: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:283:0039:0045:RO:PDF>.
- Târzișman, Elena, *Biblioteca digitală - o încercare de definiție*, în *Revista Biblioteca* [on-line], 2005, Nr. 6, p. 175. Apud: Stanca, Sorina, *Patrimoniul cultural local valorificat prin portalul Europa* [on-line], p. 86 [accesat 13 mai 2021]. Disponibil pe Internet la adresa: http://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2016/05/14_Sorina_Sanca.pdf.

APORTUL CELLEI SERGHI LA DEZVOLTATEA ROMANULUI REALIST-SOCIALIST. *CÂNTECUL UZINEI*

ADRIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE COLAN”,
SFÂNTU GHEORGHE, JUDEȚUL COVASNA

*S*ntroducere

Începând cu perioada postbelică, destinul romanului românesc se află în strânsă legătură cu factorul ideologic și politic. În perioada imediat următoare celui de-al doilea Război Mondial, literatura este aservită în totalitate regimului comunist, înregistrând producții compromise, caracterizate prin respectarea unor teme și convenții epice ale momentului respectiv, prin schematism ideologic și supuse cenzurii totalitare.

Cella Serghi. Cântecul uzinei

Pentru a putea publica în continuare, o serie de prozatori interbelici au ales calea compromisului politic. Cella Serghi este o prozatoare interbelică ce a debutat editorial în anul 1938, cu romanul *Pânza de păianjen*. Despre înclinațiile tematice ale autoarei în perioada realismului socialist, Dumitru Micu¹ scria în *Dicționarul general al literaturii române: În timpul perioadei virulente dogmatice scriitoarea ilustrează realismul socialist, compunând, pe teme date (munca în industrie, prefacerile din agricultură, rolul femeii, demascarea dușmanilor de clasă, educația patriotică în armată) și cu sloganurile epocii, romane și nuvele*.

Odată cu 1950 se observă că romanul a devenit un aliat de seamă pentru celelalte specii literare, pe frontul de luptă dintre noua orânduire socialistă și vechea orânduire burgheză. Un exemplu concludent în această privință îl reprezintă romanul *Cântecul uzinei* (1950) al Cellei Serghi.

Opera literară *Cântecul uzinei* este un roman realist-socialist de tip obiectiv, aparținând perioadei postbelice. De asemenea este un roman social, cu tema industrializării. Potrivit tipologiei lui Nicolae Manolescu (din lucrarea *Arca lui Noe*) este un roman doric. Având ca trăsături existența unei acțiuni complicate, dezvoltată pe mai multe planuri narrative, cu multe personaje și realizarea unei imagini ample asupra vieții, creația literară *Cântecul uzinei* este un roman.

¹ Dumitru Micu, *Serghi, Cella*, în *Dicționarul general al literaturii române, S/T*, coordonator Eugen Simion, București, Editura Univers Enciclopedic, 2007, p. 172

Tema abordată de autoare este una inspirată din viața politică și socială a anilor de după cel de-al doilea Război Mondial și are în vedere industrializarea socialistă care trebuia înfăptuită în spiritul învățurii marxist-leniniste. Romanul prezintă lupta muncitorilor dintr-o fabrică de ferodouri împotriva reminiscentelor burgheziei.

După relația dintre narator și narațiune, asupra universului romanesc se proiectează perspectiva narativă extradiegetică, viziunea dindărăt, ca în romanul doric, adică naratorul se află în afara universului narat. Naratorul omniscient știe mai mult decât personajele sale, cunoaște atât trecutul, cât și prezentul acestora și este omniprezent, astfel dirijând evoluția lor. Persoana la care se realizează narațiunea este persoana a treia, de aceea romanul este unul de tip realist-obiectiv. Prin urmare, efectul asupra cititorului este de iluzie a vieții (veridicitate) și de obiectivitate.

Titlul romanului este reprezentat printr-un grup nominal format din două substantive comune articulate, primul în cazul nominativ (*cântecul*), iar cel de-al doilea, în cazul genitiv (*uzinei*). Din punct de vedere stilistic, acesta este o metaforă care sugerează chemarea oamenilor noi la lupta pentru construirea socialismului prin dezvoltarea industriei. Totodată, se remarcă sentimentul de mândrie care însoțește faptele muncitorilor pe drumul construirii vieții noi. Muncitorii sunt dominați de *cântecul uzinei*, așa cum îl numea Pascu: *Mitana ar vrea să spună că ei îi place cum se îmbină sgomotele în atelier, războaiele și presa și mașina de șlefuit și de pilit; fiecare motor, fiecare cui bătut, fiecare șurub înfipt e parcă un țipăt la viață.*²

Opera literară *Cântecul uzinei* este împărțită în 19 capitole, fiecare având un titlu semnificativ care se află în strânsă legătură cu conținutul lor. Șapte dintre acestea poartă numele personajelor, fiind titluri sintetice: *Bătrânul Iura, Lila, Marin, Mitana, Pascu, Ion și Petrea*, deoarece urmăresc faptele, gândurile și comportamentul acestora în anumite situații, contribuind astfel la construirea firului narativ. Alte șapte capitole intitulat: *Ferodo, În fabrică, Dușmanul nu doarme, O noapte de gardă, Judecata, Brigada și Victorie* prezintă aspecte legate de activitatea de producție din fabrică, dar și de acțiunea de sabotaj. Alte trei capitole (*Acasă, Noapte și vânt, Dimineața*), de întindere mică, urmăresc trăirile Mitanei înainte de căsătorie, în momentul în care dorea să îl părăsească pe Marin și în clipele de fericire datorate împăcării dintre cei doi soți. Există un capitol (*În Ostrov*) care prezintă o mare parte a personajelor romanului și altul (*La foștii patroni*) în care protagoniștii sunt reprezentanții burgheziei.

În roman, există atât conflicte exterioare cât și conflicte interioare. Din prima categorie se distinge conflictul principal care există între vechea mentalitate a burgheziei și noua mentalitate, impusă de industrializarea socialistă, dar și conflicte secundare. Un prim conflict secundar se stabilește între Marin și Tudor. Marin este invidios pe prietenul său, deoarece acesta reușise să se angajeze la Grivița Roșie, iar el a fost nevoit să stea acasă cu piciorul bandajat și să se mulțumească cu locul de muncă oferit de Pascu la mica fabrică de ferodouri. Al doilea conflict secundar este ilustrat de relația dintre Mitana și Lila, Mitana fiind soția lui Marin, în timp ce Lila era vechea prietenă din copilărie, pentru care bărbatul nutrea sentimente confuze. Cele două femei erau diferite și datorită orientării politice. Mitana este o reprezentantă a femeii muncitoare, de tip nou, iar Lila este cea care tânjea după confortul oferit de foștii patroni ai fabricii, cu care, de altfel, era încă în strânse relații. Tot un conflict secundar se întrezărește între Pascu și soția sa. Aceasta din urmă era nemulțumită că soțul ei nu a spus nimic la fabrică în legătură cu marea dramă care s-a petrecut în familia lor (băiatul acestora, Viorel, a fost la un pas de moarte când s-a înecat în butoiul cu apă de ploaie, unde l-a găsit croitorul), ci a rămas același angajat care îi ajută și îi ascultă pe ceilalți: *Și nimeni n-a știut că Pascu a fost gata să-și piardă copilul. Ochii i-au fost poate mai adânciți sub arcade. Fruntea puțin mai brăzdată. Zâmbetul poate mai puțin luminos, mai puțin mucalit, dar mersul lui tot așa de sprinten, tot așa de măsurat, urechea la fel de atentă la tot ce se întâmplă în fabrică.* (*Cântecul uzinei*, p. 122)

² Cella Serghi, *Cântecul uzinei*, București, Editura Tineretului, 1950, p. 42. (Notă: Toate citatele din acest articol se fac după această ediție.)

Conflictul interior se observă în primul rând analizând frământările lui Marin care se lasă păcălit de *dușman* și îi permite Lilei să se apropie de el mai mult decât ar fi fost necesar: *Da, Marin își dă seama că n-a stat la pândă cum trebuia, înarmat cu toată bănuiala, cu toată încrederea. S-a depărtat de Ghețuș, de Pascu și chiar de Mitana. A ascultat șoaptele Lilei, vorbele ei, socoteala ei. (Cântecul uzinei, p. 104)* De asemenea, el nu accepta fără greutate vinovăția lui Petrea, pe care, la un moment dat, l-a considerat un tovarăș de încredere: *Marin vorbea repede și uitând de cearta cu Gheorghe, îl ținea strâns de braț.*

Umbra pe care am văzut-o era mătăhăloasă, parcă era un urs în două picioare. Parcă era Petrea. (...) (Cântecul uzinei, p. 107)

(...) Marin se opri din mers.

- Tocmai asta mă roade! Tocmai aici e buba! Tocmai asta mă scoate din sărite! Măi, Gheorghe, tu înțelegi? Am ajuns eu prieten cu Petrea, mă ia pe mine Petrea de braț, așa cum te-ar lua Pascu pe tine... Gheorghe, tu înțelegi? Altădată n-ar fi îndrăznit. Îmi plăceau mie poveștile lui cu plutași, dar tot nu mă băteam chiar pe burtă cu el. (Cântecul uzinei, p. 108)

Un alt conflict de ordin interior se dă în sufletul Mitanei care, pe de-o parte este îndrăgostită de soțul ei, Marin, pe de altă parte dorește să se despartă de el, deoarece crede că îi place Lila (- *Îi place alta, tovarășe Pascu... E dreptul lui. - Cântecul uzinei, p. 126*) și nu-l mai respectă pentru faptul că nu mai muncea cu trageră de inimă, iar prietenii lui nu erau dintre tovarăși: *- Păi dac-a luat-o pe alte căi. De la o vreme nu-l vezi decât lângă ăi șovăielnici. Numai lângă ăi lăsători. Atunci când cu comanda S.M.T.-ului m-a scos din sărite. O ținea într-una cu „nu se poate”. (Cântecul uzinei, p. 128)*

Narațiunea este multiplană, de unde rezultă tendința spre modernitate a ei. În primul plan narativ se află lupta muncitorilor pentru producție și pentru pace împotriva sabotajilor care încercau să împiedice realizarea planului de ferodouri. În planul al doilea se afla tânăra familie a Mitanei și a lui Marin care este modelul familiei muncitorești. Cei doi soți s-au cunoscut la fabrică, au învățat și au muncit pentru a-și depăși condiția, ajungând să aibă idei îndrăznețe care urmăreau creșterea productivității muncii. În alte planuri secundare sunt urmărite: familia Tiei, familia lui Pascu, destinul bătrânului Iura, dar și viața Lilei și a foștilor patroni ai fabricii, cumnații.

Acțiunea se petrece într-un cartier mărginaș din București, numit Ostrov, imediat după naționalizare, când fabrica a trecut de sub stăpânirea burgheziei în patrimoniul statului. În acest context, se profilează clasa muncitorilor din fabrici care pășesc pe drumul socialismului, după modelul sovietic.

Subiectul romanului cuprinde faptele și întâmplările urmărite în desfășurarea lor cronologică. În prima parte, care reprezintă expozițiunea, facem cunoștință cu personajele care participă la acțiune, se fixează locul și timpul acesteia. În primul rând, naratoarea prezintă întâlnirea dintre Mitana și Marin. Tânărul a întâlnit-o la un colț de stradă căutând fabrica de gheață pentru a se angaja – acolo a fost trimisă de la forțele de muncă. Deoarece aveau un post liber de țesătoare, meseria Mitanei, Marin a recomandat-o la fabrica de ferodouri, unde a și fost angajată. Tânăra uimește pe cei din jurul ei, mai ales pe Marin, pentru setea ei de cunoaștere și capacitatea de a învăța. Un alt personaj pe care autoarea îl prezintă încă din copilărie este Iura. Astfel, aflăm despre copilăria nefericită a acestuia, fiind cioban la un stăpân zgârcit, care l-a amenințat că îl omoară dacă va pierde o oaie. Întâmplarea face că inevitabilul s-a produs, iar Iura a fugit și a ajuns, în cele din urmă, la fabrica de ferodouri.

Lila, deși a avut o copilărie tristă alături de bunica ei care o bătea, a învățat și a ajuns pontatoare la aceeași fabrică, fiind, totodată, și omul de încredere al cumnaților Bobby și Roby, după naționalizare.

O parte dintre angajații de la fabrică locuiau în Ostrov. Într-o seară s-au strâns la Tia mai mulți colegi, dintre care se distinge Petrea datorită poveștilor lui și a darului său de povestitor. În seara aceea, Marin a cerut-o pe Mitana de soție, motivându-i că va sta și ea mai

aproape de locul de muncă, în Ostrov. Naratoarea se oprește asupra copilăriei lui Marin pe care mama l-a părăsit de mic, iar tatăl lui, luptându-se cu greutățile, a sfârșit pe front. Crezând într-o viață mai bună, Marin a luptat în ilegalitate împotriva nemților, dar și după ce românii au întors armele împotriva acestora, ajutați de ruși. Printr-o împrejurare nefericită, el s-a despărțit, oarecum, de prietenul său, Tudor, în momentul în care nu a putut să se prezinte la postul obținut prin concurs la Grivița Roșie (i-a căzut o traversă pe picior și și-a rupt glezna, astfel fiind imobilizat). Dar, aceeași întâmplare a făcut ca Marin să ajungă împreună cu Gheorghe la fabrica de ferodouri, la recomandarea lui Pascu.

Intriga este reprezentată de bănuiala angajaților că cineva le sabotează munca. Dosia se plânge că glaspapirul este prost, ca cel din transportul vechi. În desfășurarea acțiunii sunt prezentate evenimentele care se desfășoară la mai puțin de un an de la nunta lui Marin cu Mitana. Între timp, Lila, pentru a-l atrage pe fostul său prieten din copilărie de partea ei, îi face mai multe avansuri, fără să-i pese de soție: îi dă bomboane, îi vinde o bicicletă în rate, îi oferă un bilet la un meci de fotbal, îl învață cum se calculează pontajul. Gheorghe este nemulțumit de tovarășul lui, acuzându-l pe Marin că și-a făcut prieteni nepotriviți ca Petrea și Lila. Între timp, Mitana citește singură cărți împrumutate de la ingenera Roibu, documentându-se asupra procesului de producție, asimilând terminologia de specialitate.

Făcând într-o noapte de gardă, Marin s-a convins că Petrea uneltește împotriva intereselor fabricii, lucru pe care i-l mărturisește și lui Gheorghe. Acesta îl sfătuiește să lege o prietenie și mai strânsă cu dușmanul, pentru a-l putea demasca. Dar această strategie i-a adus nemulțumirea soției care s-a hotărât să divorțeze. Spunându-i lui Pascu supărarea ei, Mitana a fost sfătuită să se poarte ca o soție responsabilă de muncitor și să-l ajute să se îndrepte, nu să-i întoarcă spatele.

Punctul culminant: Cu ocazia petrecerii sfârșitului de săptămână la vila foștilor ei patroni, la munte, Lila află despre afacerile necurate din trecut, dar și despre planul pe care l-au urzit: doreau să împiedice venirea transportului de fire de asbest din Rusia, astfel ca fabrica să nu poată să-și respecte promisiunea către S.M.T.-uri decât dacă importau ferodouri din Anglia, de la cumnatul Jonny.

Deznodământul constă în demascarea lui Petrea. Marin, întâlnindu-se la o cârciumă cu Petrea, pentru a sărbători, îl îmbată pe acesta din urmă să-l facă să vorbească despre toate acțiunile lui de sabotaj, în fața martorilor (Tudor, Gina și Fane). Mai mult decât atât, Fane și-a adus aminte de unde-l cunoștea pe Petrea și cine era cu adevărat: era un vătaf în port și l-a trădat inelul cu piatră neagră pe care-l purta de mult timp. Mitana și Marin s-au împăcat, așteptând și un copil, iar comanda de ferodouri către S.M.T.-uri a fost realizată la timp – de 7 noiembrie, prin înființarea brigăzii de utemiști.

Trăsături ale realismului socialist în romanul *Cântecul uzinei*

Fiind un roman realist-socialist, *Cântecul uzinei* reprezintă o armă a partidului comunist în lupta împotriva dușmanilor de clasă. Trebuia să dezvolte cititorilor sentimente de ură și dușmănie față de reprezentanții burgheziei și să-i mobilizeze pentru apărarea și construirea socialismului. Lupta de clasă se materializează în lupta împotriva sabotajelor. Foștii patroni, după naționalizare, au încercat să infiltreze printre salariați oamenii devotați lor și anume pe Lila și Petrea. Cu ajutorul aliaților, sperau să submineze producția de ferodouri. Dacă se reușea împiedicarea primirii firelor de azbest de la ruși, atunci fabrica nu și-ar fi putut respecta contractele semnate, în special cel cu S.M.T.-urile, decât dacă importau ferodouri din Anglia. Urmărindu-se schema acțiunii romanului industrializării, bineînțeles că în cele din urmă, prin eforturile multiple ale utemiștilor, complotul a fost descoperit și chiar împiedicat, iar vinovații au fost sancționați ca atare.

O altă trăsătură a romanului realist-socialist o reprezintă construcția personajelor. Omul nou, personajul pozitiv, din sfera revoluției socialiste, este bine reprezentat și înzestrat cu multiple calități umane. De exemplu, Mitana era o tânără atrăgătoare, pe care naratoarea o prezintă din perspectiva lui Marin, când o întâlnește prima dată: *Marin o privi stăruitor: nu e urâtă. Are o mică tăietură pe nas, dar asta nu-i strică. Vârful rămâne în vânt, tot așa de îndrăzneț ca și căutătura verde. Sprâncenele i-s prea groase și o cută prea adâncă pe frunte, altfel ar fi... (...): frumoasă. Purta o fustă albastră, care se desfăcea în cute, jachetă croșetată din resturi de lână de tot felul de culori, dar gulerul alb, rotund, al unei bluze, îi lumina fața. (...) Mitana avea coade negre, răsucite la spate de la o ureche la alta, cărarea în stânga, albă de parcă era trasă cu creta. (Cântecul uzinei, p. 3-4)* Orfană, fata locuia împreună cu fratele ei mai mic în subsolul unei clădiri pe care o îngrijea. Era atentă la tot ce-i spunea Marin, dar și ceilalți muncitori din fabrică și își completează cunoștințele prin propria lectură. Acest comportament denotă hotărârea tinerei de a se perfecționa, de a fi de folos construirii vieții noi.

Aceeași sete de viață și de bunăstare obținută prin muncă se observă și la Marin, deși există momente în care se lasă atras de mrejele *dușmanului*. El reușește să depășească situația, gândindu-se la dragostea împărtășită de soția sa, dar și la prietenia sinceră care-l lega de vechii lui tovarăși, alături de care a luptat în ilegalitate și alături de care a acționat în continuare, și la fabrică.

Personajele negative sunt înzestrate cu trăsături care stârnesc sentimente de dezaprobare, de dezgust chiar față de acestea. Astfel de personaje sunt Bobby și Roby pe care Pascu îi caracterizează într-o discuție purtată cu Dosia și Frosa: - *Când se înfură, își scotea dantura, Bobby ăla cu capul ca mingea de foot-ball. (...) Nu putea să țipe dacă nu-și scotea dantura. Își ținea dinții în mână până isprăvea cu sudalma, pe urmă și-i băga la loc în gură, își potrivea geamul în ochi și pleca. Celălalt avea un obraz ca un castravete. (Cântecul uzinei, p. 72)* Nu scapă ochiului critic nici soțiile lor, despre care Lila spunea: *Nevestei lui Bobby îi tremura gâtul ca unei găini, nevasta lui Roby întindea gâtul lung ca o girafă. (Cântecul uzinei, p. 28)*

Se observă că romanul Cellei Serghi respectă ideologia socialistă și prin amintirea legăturii cu sovieticii. Când Pascu l-a cunoscut pe Marin în timpul războiului, l-a încurajat spunându-i: *O să vie dreptatea! O să vie! Uite, de acolo, de unde e taică-tu, din răsărit! De acolo o să vie dreptatea! (Cântecul uzinei, p. 58)* Mitana se ghida în cariera ei după modelul femeii sovietice: *În Uniunea Sovietică, o femeie care a lucrat ca salahor când s-a construit uzina de tractoare din Stalingrad a ajuns inginer-șef al mecanismelor și montajelor. (Cântecul uzinei, p. 78)*

Pentru a surprinde cât mai fidel viața din fabrică, autoarea exagerează în utilizarea termenilor tehnici și a explicațiilor referitoare la procesul de producție: - *Dizolvantul nu trebuie să conțină apă deloc, fiindcă atunci când vrei să dizolvi bachelita, apa din dizolvant o precipită. Dacă de exemplu la două sute de kilograme de dizolvant, torni două kilograme de apă, bachelita se dizolvă, dar nu complet. Și atunci, pânza nu se mai impregnează așa cum trebuie. (Cântecul uzinei, p. 73)* Universul industrializării este fixat prin termeni ca: *ferodouri, asbest, ciocan pneumatic, turnare, forjare, laminare, nituire, sudaj, strung, freză.*

Lupta pentru construirea socialismului, a oamenilor din industrie, este strâns legată de cea dată de țărani, care urmărea colectivizarea agriculturii. Nu se putea concepe socializarea agriculturii fără promovarea alianței dintre muncitorime și țărănime. De aceea, când S.M.T.-urile au făcut o comandă mare de ferodouri, Ghețuș a luat cuvântul într-o ședință-fulger pe care au făcut-o cei de la fabrică în sala de mese și le-a explicat tovarășilor că agricultura nu poate să se dezvolte decât cu ajutorul lor: *Dar S.M.T.-ul are nevoie de douăzeci de mii de bucăți de ferodouri pentru tractoare... Și S.M.T.-ul și are unde să comande aceste piese... Să ajutăm gospodăriile colective care au nevoie de tractoare, tovarăși, asta înseamnă să punem umărul serios la înfăptuirea socialismului. Asta înseamnă să apărăm pacea. (Cântecul uzinei, p. 96)*

Deoarece este un roman realist-socialist, se pune accentul pe unirea forțelor tuturor oamenilor muncii pentru a construi socialismul. Rezultatele vor fi obținute în urma muncii depuse de muncitorii grupați în brigăzi, dar și a unirii acestora din toate fabricile țării. Când Marin era foarte supărat că nu va lucra cu Tudor la Grivița Roșie, Pascu îi explică faptul că muncitorii de pretutindeni au același scop pe care-l ating numai lucrând uniți:

- *Dar nu voi lucra cu Tudor, a oftat Marin, pe jumătate resemnat.*

- *Ba vei lucra cu Tudor. Noi lucrăm cu toții împreună ca să construim socialismul. (...) Vezi Marine, tu trebuie să înțelegi, că oriunde ar munci un tovarăș, el simte lângă umărul lui, umărul celorlalți. (...) O viață comună, o sforțare comună, un țel comun. (Cântecul uzinei, p. 66)*

Tot lui Marin, Mitana îi citește despre efortul comun al muncitorilor pentru a schimba viața: *Nu prin farmece se ridică parcuri pe locuri unde se aruncau gunoaiete. Milioane de mâini răbdătoare se trudesc ani îndelungați, neobosit și stăruiitor pentru ca să îmbogățească puțin viața omenească... (Cântecul uzinei, p. 79)* În cele din urmă Marin a înțeles că muncitorii trebuie să se organizeze în brigăzi pentru a putea crește productivitatea muncii, așa cum s-a întâmplat la Grivița Roșie, cum i-a sugerat Mitana că trebuie să se facă:

- *Lucrul în colectiv e altceva, caută să-l convingă Marin pe Pascu. (...)*

- *Unde-s doi, puterea crește, tovarășe Pascu, dar unde-s șapte, opt? O să facem minuni! (Cântecul uzinei, p. 173)*

În spiritul realismului socialist se termină și acest roman, prin izbânda muncitorilor uniți în lupta împotriva sabotajelor, a *cozilor de topor*, dar și prin îndeplinirea planului de producție propus.

Privire critică asupra operei Cellei Serghi

La un an de la apariția romanului, Mihnea Gheorghiu scrie un articol laudativ la adresa acestuia, prin care evidențiază importanța și impactul operei asupra clasei muncitoare. Romanul *Cântecul uzinei* aparține literaturii oportuniste care se adaptează timpului politic, exprimând mărginit politica unei clase, proletariatul. Odată cu acest roman, Cella Serghi a început seria operelor literare care a abordat teme din realitatea văzută prin prisma construcției comunismului.

Referitor la titlul romanului, Mihnea Gheorghiu³, în articolul său *Spre un cântec nou* publicat în *Viața Românească*, nr. 2 din 1951, spunea că *este o vorbă plină de tâlc a lui Pascu, (...) despre dudușul mașinilor din ateliere*. Fiind un roman aparținând literaturii realist-socialiste, Mihnea Gheorghiu laudă intenția autoarei de a zugrăvi cu căldură modestia și eroismul oamenilor muncii, reprezentați de Marin și Mitana. Dacă la început Mitana învăța alfabetul uzinei de la soțul ei, ea a ajuns să-l întreaacă. În opoziție cu cei care participă la lupta pentru producție și pace se situează dușmanii clasei muncitoare, precum Petrea și Lila. Ba, mai mult decât atât, Lila este cea care încearcă să zdruncine căsnicia utemiștilor Mitana și Marin. Situația critică dintre cei doi soți nu ar fi găsit rezolvare fără intervenția lui Pascu, secretarul de partid. În acest sens, Mihnea Gheorghiu⁴ apreciază: *El îi arată acestei exemplare tovarășe de muncă, cum ar trebui să fie o tovarășă de viață și ce este o sănătoasă căsnicie muncitorească, întemeiată pe dragoste și stimă reciprocă, spre deosebire de ușuraticul și respingătorul mariaj burghez.*

Bineînțeles că un element pozitiv al romanului îl identifică criticul literar în demascarea sabotajelor care se țineau lanț în uzină. Se poate remarca tendința lui Mihnea Gheorghiu⁵ de a subordona evoluția relațiilor de familie dintre cei doi relațiilor sociale: *Cartea Cellei Serghi surprinde plăcut pe cititor; e însuflețită de desbaterea problemei iubirii și a vieții de familie în*

³ Mihnea Gheorghiu, *Spre un cântec nou*, în *Viața Românească*, anul IV, 2/1951, p. 321

⁴ *Ibidem*, p. 322

⁵ *Ibidem*.

cadrul noilor relații sociale. În același timp, comparând ultimele scrieri ale autoarei, cititorul își dă seama că modul ei specific de creație (...) s-a dezvoltat sub semnul unui conținut nou, de atașament față de cauza oamenilor muncii, de bucuria construirii unei lumi noi, pașnice, socialiste, de interes pentru educarea omului care participă la construirea acestei lumi.

Tot ca pe o calitate a acestui roman, Mihnea Gheorghiu⁶ vede împletirea vieții de familie cu viața din uzină: *Soțul și soția au greutăți în procesul de producție, amândoi tineri fii ai clasei muncitoare, într-o țară care construiește cu succes socialismul, probleme cu totul noi ivite în relațiile acestea bazate pe deplina egalitate, emulația reciprocă, perfectul acord, ori neînțelegerile rezultate din rămășițele unor vechi concepții despre bărbat și femeie, iată obiectivul plin de interes al romanului.*

Deși criticul literar consideră că autoarea Cella Serghi a reușit să creioneze portrete individualizate, se observă foarte bine trăsăturile comune ale celor două tipuri de personaje: pozitive – muncitorii din uzină și negative – reprezentanții burgheziei.

Autorul articolului nu uită să aducă în prim-plan și câteva neajunsuri ale romanului, pe care, de altfel, îl numește *o nuvelă amplă*. În primul rând, consideră că între cele două tipuri de personaje există o diferență evidentă și o delimitare clară. Ba chiar, personajelor negative le atribuie un cumul de însușiri exagerate, precum beția, prostia, frivolitatea, care ar duce la micșorarea gradului de pericolozitate a acestora în raport cu lupta muncitorilor pentru construirea socialismului. În al doilea rând, Mihnea Gheorghiu⁷ remarcă exagerarea utilizării termenilor tehnici nu numai la uzină, ci chiar și acasă, în viața de familie: *(...), eroii încep să se poarte și să vorbească de multe ori fals, ca din carte (...). (...) oamenii discută despre timpii morți, despre interesele socialiste, despre securitatea muncii, despre sectorul socialist în agricultură și despre multe altele, numai parcă spre a demonstra unui spectator nevăzut că e vorba de o întreprindere industrială (...).*

Ca și alți scriitori din perioada realismului-socialist, Cella Serghi este acuzată că nu cunoaște suficient de bine realitatea din industria socialistă, fapt care a dus la o prezentare sumară a acesteia, accentul punându-l pe viața din familiile muncitorilor socialiști. Totuși, Mihnea Gheorghiu⁸ concluzionează: *Pentru ceea ce constituie strădania sa și realitatea unor impresionante scene, „Cântecul uzinei” este o certă mărturie a posibilităților Cellei Serghi pe calea realizării unui cântec cu adevărat nou, a unei opere de calitate care să exprime adevărul noilor raporturi socialiste în țara noastră.*

Concluzii

În concluzie, consider că romanul *Cântecul uzinei* de Cella Serghi aparține realismului-socialist care orientează literatura spre realitățile construcției socialiste, spre o societate nouă și un om nou, abătându-i atenția de la conflictele dobândirii puterii, conflicte considerate depășite. Autoarea imprimă ideea că vigilența revoluționară trebuia păstrată, pentru că dușmanul noii orânduiri nu doarme, uneltește din umbră. Dacă inițial dușmanul era mai ales intern (rămășițele capitalismului învins – burghezia), ulterior cel mai primejdios dușman venea din afară (capitalismul extern – cel englez, reprezentat de cumnatul Jonny).

⁶ *Ibidem*, p. 323

⁷ *Ibidem*, p. 325

⁸ *Ibidem*, p. 326

BIBLIOGRAFIE:*I. Cărți:*

Serghi, Cella, *Cântecul uzinei* („Factory Song”), București, Editura Tineretului, 1950.

*II. Articole:**a) din reviste:*

Gheorghiu, Mihnea, *Spre un cântec nou* („Towards a New Song”), în „Viața Românească” („Romanian Life”), anul IV, 2/1951.

b) articole din volume colective:

Micu, Dumitru. Serghi, Cella (Serghi, Cella), în „Dicționarul general al literaturii române, S/T” („General dictionary of Romanian literature, S/T”), coordonator Eugen Simion, București, Editura Univers Enciclopedic, 2007.

SUBIECTUL ȘI PROPOZIȚIA SUBIECTIVĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ VECHĂ

CRISTINA SECU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 6,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



onfigurația subiectului în limba română actuală se regăsește în limba română

veche, aspectele diferențiatore fiind determinate de amploarea investigărilor în texte și de corpusul de texte asumat.

În limba română veche se poate vorbi de individualizarea unui subiect pronominal deictic (exprimat prin pronumele-agent de persoanele I-II), dar și a unui anaforic (persoana a II-a, care dublează sensul agentiv exprimat de desinența verbală).

Fenomenul se întâlnește mult mai rar în limba română actuală, fiind în mare măsură redundant și emfatic.

În limba textelor din secolele al XVI-lea –al XVIII-lea fenomenul nu ține de o anumită impunere sintactică a textelor-sursă din care se traducea, deoarece limbile slavă și greacă veche, din arealul balcanic, au și ele opozițiile de persoană exprimate desinențial în flexiunea verbului. De altfel, acest tip de subiect se întâlnește și în textele originale, nefiind vorba de o influență a textelor traduse asupra celor libere.

Ține mai degrabă de un anume hipercorectism, de necesitatea simțită de exprimare dublă a sensului agentiv.

Exemplele sunt numeroase:

„Aceasta e cum eu dzic voao, cum voi seți iscoade”. (PO: 114)

„Giudețu eu acelora nu voiu se fiu.”(CV: 329)

După cum se observă, un astfel de subiect se exprimă cel mai frecvent prin pronumele deictice de persoanele I, a II-a și destul de rar prin pronumele de persoana a III-a. De regulă, agentul verbului aflat la aceste persoane are mai multe opțiuni expresive, atât la nivel propozițional (substantiv, pronume, numeral), cât și frastic (prin propoziția subiectivă).

Strâns legat de subiectul deictic este subiectul inclus (marcat de desinența verbului de persoanele I, a II-a) după cum subiectul anaforic corespunde subiectului subânțeles (desinențele de persoana a III-a). De fapt, subiectul pronominal ocupă o parte din sfera celui marcat prin diferențierea desinențială a persoanei:

„Doară cânva voru vedea cu ochii și cu urechile” (CV: 331)

„Cu tunul credinții gonești departe prin vrășmașii bisericii”(VC: 50).

Subiectul subînțeles este, de asemenea bine reprezentat

„Nu deade în știre cum că vrea să fugă” (PO: 85).

„Și aruncă pre ei în casa vornicului în temniță” (PO: 107)

De multe ori, subiectul pronominal și cele marcate desinențial se întâlnesc în aceleași contexte:

„Iscoade sânteti voi și pre aceea ați venit cum să vedeți”. (PO: 113)

Subiectul exprimat se realizează, ca și în limba română actuală, atât prin elemente ale grupului nominal (substantiv, pronume, numeral), cât și prin cele ale grupului verbal (verb, adverb).

Subiectul poate fi exprimat prin substantive comune și proprii:

„Și acie frații audziră de noi și ieșiră întru tâmpiru nostru ”(CV: 327)

„Nu vor lipsi niciodată împăratului ostaș (VC:138);

nici un om răusă nu să omoară”. (ITR: 180)

În anumite contexte: „Și cum nu poate că caote omulașea nu poate neștine cu păcate să vadză”. (VO:77), gramatica tradițională considera că avem subiect nedeterminat exprimat printr-un substantiv cu sens generic, nedefinit. Așa cum s-a văzut, gramatica normativă actuală nu amintește de subiectul nedeterminat, exprimat prin substantiv sau pronume.

Substantive comune sunt și cele provenite din conversiunea unor adjective, deoarece poziția sintactică a subiectului transformă adjectivul în substantiv:

„Puțină laudă va auzi un cinstit de la un neânvăța”.(VC:41)

Substantivele proprii au o semantică similară elementelor deictice, care se deplasează, de cele mai multe ori, spre simbolic:

„Cum grăiește Hristos în Sfânta Evanghelie”. (CS: 269).

Subiectul exprimat prin pronume este cel mai diversificat, în primul rând din cauza diversității mari a pronomelor. Astfel, destul de frecvent, ocupă această poziție sintactică pronumele nepersonale (demonstrativele, pronumele interogative, relativ-interogative, relative, nehotărâte și negative).

Pronumele demonstrative se întâlnesc cu toate formele lor (depărtare, apropiere, diferențiere și identitate):

„Acesta au oprit de n-au plouat”. (VC: 294).

„Aceasta fu după doi ani”. (CV: 232)

Pronumele interogative și cele relativ-interogative cele mai frecvente sunt cine, care, ce.

„Cine osândește fratele său, legea clevește”.(CV: 357)

Pronumele cantitativ câți, câte, se folosește mai rar ca pronume și mai frecvent ca adjectiv pronominal, determinant al subiectului:

„Și făgăduiră toți câți veniră cătră elu”.(CV: 394)

„Toate câte vor face să nu fie la arătare”(VO: 194)

Pronumele relative sunt simple (cele pentru care forma nu coincide cu funcția prototipică), pronumele ceea ce și relativele nehotărâte: „pentru ogodirea cui trebuiaște”.(CÎ: 259).

Pronumele posesive și cele de întărire sunt în același timp personale (au opoziții de persoană) și determinative (se acordă cu numele determinate):

„Așa voia face să fie și ai mei” (CÎ: 251).

„Lăsă acie e însuș întră întru gloată”(CV: 230).

În limba română veche, realizarea ca atare a pronumelui de întărire este secundată de apariția lui ca adjectiv pronominal de întărire, ca determinant, în situația de față, al subiectului:

„Tu însuți ești aicea venit și veri șă biruiești”.(PO: 53).

Pronumele nehotărâte, cele propriu-zise și cele cantitative sunt foarte bine reprezentate în texte:

„Toate tăcură astăzi și se potoliră” .(VO:86)

„Toți se bucurară, toți să veseliră” (VO: 90).

Uneori valoarea nehotărâtă se exprimă în structuri corelative cu cinste să nevoim, care îmblând, care ducându-ne: (VO: 195).

Pronumele negative prezintă, în limba română veche, numeroase fonetisme:

„Nimeni nu poate să spuie minunile lui ceale ce-au făcut (VO: 85)

Subiectul poate fi exprimat și prin diferite feluri de numerale

„Și amândoi împreună mergea” (PO: 59)

Când numerele compuse sunt în poziție partitivă, gramatica normativă le consideră atribute adjectivale, nerecunoscând fenomenul de inversiune sintactică:

„Și veniră patru sute de îngeri, heruvinii și sărafinii” (CS :251)

„Și-i slujescu întunearece de întunearece de îngeri”(VO: 76)

În exemplele de mai sus, numerele respective sunt grupate cu prepoziția, ca adjective numerale, cu funcția sintactică de atribut, ceea ce înseamnă că subiectele sunt, în ambele exemple, îngerii.(CF. GALR, II, 2008: 638).

Multe numerale se folosesc mai ales ca adjective numerale:

„A doa moarte să cheamă ca iaste din fire” .(VO:195).

Subiectul poate fi exprimat și prin verbe la modurile nepersonale, cerute, de regulă, de verbe și expresii verbale impersonale. Acest lucru se întâmplă grație valorii nominale care se conservă în limba română pentru modurile nepersonale:

„A povesti lucruri minunate iaste dată oamenilor celor învățaț”” (VC: 29).

Situații neprototipice de subiect se întâlnesc în limba română veche, ca și în cea actuală. Printre acestea se pot semna: subiectul intern, subiectul în alt caz decât nominativul (excepții reale și aparente), subiectul cerut de moduri nepersonale.

Subiectul intern presupune ca numele prin care se exprimă să facă parte din aceeași familie lexicală cu verbul-predicat:

„Întâmplările care s-au întâmplat”” (RG: 54).

În diferite enunțuri, pronumele relativ-subiect poate avea formă de genitiv, dativ și acuzativ, în funcție de propoziția pe care o inițiază:

„Pentru ogodirea cui trebuiaște”(CÎ : 259).

Pronumele are formă de genitiv deoarece atributiva substitue un atribut pronominal în genitiv.(expansiune cazuală).

În cazul acuzativ numele are sens partitiv, drept pentru care gramatica normativă a instituit un nou tip de subiect (partitiv).

„Chemăți fură mainte și vineră den Iudei” (CÎ: 417).

Excepții aparente se întâlnesc în două tipuri de enunțuri:

„Ne-am abătut cu toții din calea dreptății”.(VC: 26).

În primul enunț gramatica tradițională propunea ca pronumele (cu toții) să fie considerat subiect în acuzativ; în realitate subiectul era inclus (Ne-am abătut noi cu toții).

Subiectul unui verb aflat la un mod nepersonal (unei părți secundare de propoziție) își păstrează cazul nominativ:

„Fiind amândouă împotriva” (VC: 222)

Se întâlnește și subiectul infinitivului:

„Cu oastea câtă putea face el, că nu va putea sta el împotriva”.(ITR: 198).

Foarte bine este reprezentat în texte și subiectul multiplu, exprimat, de regulă, prin aceleași elemente ca subiectul simplu.

Cel mai frecvent este cel format din substantive comune:

„Și astupără-se fântânile adâncului și ferestrele ceriului” (PO: 33).

Uneori în structura unui subiect multiplu pot intra și pronume:

„Ei și toate jigăniile ...toate vitele și toate ce se trage spre pământ și toate paserile și tot ce poate zbura intrară la Nae în corabie”.(PO : 32).

Acordul se face uneori prin vecinătate:

„Unde-ți e atunci avuția și bogăția și scumpia? (CS: 261).

Subiectul multiplu poate fi format și din substantive proprii:

„Și așa numai Șarban comisul Vlădescul, împreună cu Chiaschi acela au venit” (RG: 59).

Subiectul în limba română veche are aceeași configurație ca în limba actuală. Anumite aspecte se pot totuși reține: frecvența subiectului pronominal (deictic și anaforic); de asemenea incidența infinitivului în această poziție sintactică (și nu numai în ea) vine să confirme că acesta nu s-a impus prin influența franceză.

Propoziția subordonată subiectivă

Studiile recente de istoria limbii române respectă simplitatea descrierii din lucrările normative (subiective relative și subiective conjuncționale) semnalând că: Propozițiile subiective înregistrate în aceste secole sunt introduse: a) prin pronume și adjective pronominale relative, interogative sau nehotărâte; b) prin conjuncții și mai rar; c) adverbe relative, interogative și d) prin pronume și conjuncții. (Avram, 207: 219).

În aceeași manieră, se arată: „Propoziția subiectivă este introdusă atât prin pronume relative (cine, care, cine, ce, acela ce) și prin conjuncții subordonatoare (că, să, de, dacă) și prin locuțiuni conjuncționale (cum că, cum să), mai rar, se introduce și prin adverbe relative: cum, unde când. (Frâncu, p.206).

Verbul personal este foarte frecvent determinat de propoziții subiectiv, introduse prin pronume și adjective pronominale relative:

„Carele nu iubește fratele său ucigașu de om iaste”. (CÎ: 468).

În enunțuri de tipul: „Cei ce se cunosc pre sine avuț, aceia pot să dea daruri vrednice unui împărat și cei ce să cunosc pre sine învățaț aceia pot să-i facă și căzuta laudă (Al: 83) nu se poate vorbi, așa cum fac majoritatea studiilor de istoria limbii, de existența unei subiective, deoarece gruparea cel ce, cei ce, cele ce sunt dissociabile, al doilea element fiind conectorul unei atributive.

Fenomenul reluării este foarte frecvent: „Cinre nu va lua pre deșert sufletul săuși nu se va blăstema cu celăușagul vecinului său?

Verbele și expresiile verbale impersonale utilizează foarte frecvent, așa cum s-a văzut, infinitivul, care plasează construcția la nivel propozițional.

Verbul impersonal a trebui mai păstrează o parte dintre desinențele sale personale:

„Ce e dară credința ceea ce noao trebuiaste să ne ispășim”(CS: 290).

Se întâlnesc și alte verbe și expresii impersonale:

„Ajungă să știe că păcatul iaste moartea sufletului”.(Al :141).

Adverbul predicativ cel mai frecvent este poate că, și probabil sub influența occidentală, poate fi:

„Atunce poate că acel om va fi au prea sfânt înaintea lui Dumnezeu, au iaste nesimțitoriu”. (Al: 34).

Expresiile verbale impersonale sunt destul de frecvente: „Adevărul iaste cum nicăieri nu l-au aflat”. (VO: 198)

Verbele impersonalizate, at\t cele cu pronume în acuzativ, cât și cele cu dativ, sunt în multe contexte regente ale subiectivei:

„Altă învățătură nu se vede ca să fie dat apostolilor celor ce era de față” (Al.: 162).

Se poate constata că diversitatea contextuală a propoziției subordonate subiective se întâlnește încă din limba română veche.

BIBLIOGRAFIE:

- CS - *Condicele sturzan* (Ediție Gh. Chivu), București, Editura Academiei Române, 1993.
 CV - *Condicele voronețean* (Ediție M. Costinescu), București, Editura Minerva, 1981.
 IO - Ivireanu, Antin, *Opere*, (Ediția G. Ștrempel), București, Editura Minerva, 1972.
 ITR - *Istoria Țării Românești*, București, Editura Academiei Române, 2005.
 PO - *Palia de la Orăștie*, Iași, Editura Universității, Al. I. Cuza, 2005.
 VO - Varllaam, *Opere, Răspunsul împotriva Catihsmului Calvinesc* (Ediția M. Teodorescu), București, Editura Minerva, 1984.

STIL, STILISTICĂ ȘI EXPRESIVITATE LITERARĂ

SIMONA-MARIA SERAFIN
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



cuvântul *stil* se întâlnește frecvent în vocabularul copiilor, adolescenților și

tinerilor, astfel conectarea acestora cu noțiunea din teoria literaturii ar trebui să curgă natural. Înțelesul conceptului pleacă de la ideea de originalitate, unicitate, individualitate, personalitate, noutate, modernizare, actualitate, frumusețe, armonie etc. Acestea sunt câteva din sensurile pe care ei le atribuie elevii cuvântului stil. Termenul apare în sintagmele lor precum: *a avea/ a nu avea stil, în stilul lui, cu stil, a fi stilat/ nestilat* ș.a. pornind de la acestea, profesorul atrage elevul către înțelesurile pe care teoria literară le atribuie termenului de stil, făcându-l să pătrundă și să conștientizeze cu mai puțină dificultate valoarea unei creații artistice și unicitatea ei.

Dicționarul de termeni lingvistici definește *stilul* (de la gr. *stylos*, lat. *stilus* - stilet, bețișor cu care se scria pe tăblițele de ceară) ca totalitatea particularităților lexicale, morfologice, sintactice, topice și fonetice sau textuale, precum și a procedeelelor caracteristice modului de exprimare orală și scrisă specifice unui individ, unei categorii sau unei colectivități de vorbitori. Se deduce de aici că există un stil individual, propriu unui individ și un stil funcțional, propriu unor grupuri de oameni care au o formație culturală comună și acționează în același domeniu de activitate. În cercetarea stilului, se fundamentează o varietate de viziuni, opinii, concepții și convingeri. Lista celor care au fost preocupați, interesați, provocați de studiul acestui concept este foarte bogată de-a lungul epocilor câteva nume de referință ar fi: Roman Jakobson, Buffon, Ch. Bally, Karl Vossler, Leo Spitzer, în cercetarea românească Iorgu Iordan, Ion Coteanu, Tudor Vianu, Stefan Munteanu, Ileana Oancea, Emilia Parpală.

Buffon este cercetătorul considerat a fi dat cea mai concentrată definiție a stilului: ”Le style c’est l’homme même”.

Karl Vossler, adept al stilisticii estetice, privește stilul ca „întrebuințare individuală a limbii”, motivând că orice expresie lingvistică trebuie să fie explicată ca o creație liberă și individuală. Pentru el, toate faptele de limbă sunt creații individuale, adică stil.

Lingvistul german Leo Spitzer pornește de la aceeași concepție asupra limbajului ca și Vossler (idealistă și/sau individualistă), dar pentru el stilul este un domeniu comun unde se pot întâlni limba și literatura. Stilul este limbă interpretată ca artă. (Spitzer, 1970, p.5). Pentru el, stilul este rezultatul folosirii în mod particular, a limbii de către un individ sau de către o colectivitate, de aici conceptele de stil individual, stil colectiv, stil al unei epoci.

El susține că faptele stilistice din expresia comună stau și la temelia limbii scriitorului, iar cele de stil se pot regăsi și în limbajul vorbitorului obișnuit, stilistica și stilul nefiind noțiuni ce se exclud, ci variante ale unuia și aceluiași concept. Stilul devine încărcătura expresivă, afectivă sau estetică adăugată textului lingvistic, devenind o proprietate a mesajului.

Pentru poezie, în stilistica aplicată, Roman Jakobson (1964, p.133) propune un demers care merge de la o privire asupra structurii metrice în ansamblu, către natura versificației, compoziția gramaticală a frazelor poetice, rolul părților de propoziție, felul și structura lor, către rigoarea selecției substantivelor și verbelor, până la determinarea figurilor de stil, a topicii, a simetriilor, a ritmului, încheind cu reunirea părților analizate într-un întreg. Autorul confirmă implicit ideea că stilul înainte de toate e proces și apoi produs, este „produsul cu traseu cu tot.

Pentru Bally (1951, p.176), stilul reprezintă aspectul individual al artei literare, rezultat din intenția artistului de a crea efecte de ordin estetic, aparținând esteticii. După el, limbajul poetic operează cu un produs elaborat al mijloacelor expresiei spontane. Detașând stilul de stilistică, Ch. Bally vrea să deosebească stilistica lingvistică de cea literară, opunând o expresivitatea *afectivă, spontană, naturală* uneia *voluntare, estetice, conștiente*.

Tzvetan Todorov (1967, p.88) e de părere că „stilurile sunt în limbă, și nu în psihicul utilizatorului, stilul rămâne a fi o proprietate structurală, nu funcțională”. Deci cu *alegerea și combinarea* operează atât subiectul vorbitor într-o conversație cotidiană, cât și subiectul creator al unei opere literare. Prin urmare, ideea de stil apare în ambele cazuri cu precizarea că subiectul creator, spre deosebire de subiectul vorbitor, își stilizează la maximum „discursul” în intenția de a construi un alt tip de expresivitate.

Analizând multitudinea de definiții ale stilului, cercetătoarea E. Parpală subliniază că numărul impunător (peste 200 de definiții) al acestora se datorează faptului că „noțiunea de stil este înțeleasă și definită în mod diferit în trei planuri: 1. în teoria generală a artei/în semiotică; 2. în teoria generală a limbii; 3. în domeniul beletristicii” (Parpală, 2005, p. 69). În concepția ei, stilul individualizează orice enunț lingvistic și, nefiind o marcă a literarității, este una a vorbirii în general. De aceea, aplicarea metodelor lingvistice la poezie trebuie să accepte premise că poezia este limbă. Stilistica este dependentă de lingvistică, iar stilul nu poate fi definit exact fără referire la gramatică. (E. Parpală, 2005, p.73)

Ion Coteanu (1975, p. 85) atrage atenția că stilul este o sumă de proprietăți ale acestuia, o sumă a regulilor pe baza cărora un emițător alege, combină și modifică materialul de limbă disponibil.

Tudor Vianu elaborează conceptul de stil în domeniul literaturii, al artelor sau al filozofiei culturii, trăsăturile stilului unei opere literare sunt astfel analizate pornind de la autorul ei, de la epoca și mediul de cultură în care apare, ele construind originalitatea. Prin studiul stilului, Vianu explică fenomenul artistic individual, urmărind felul cum forma poetică plasticizează ideea și cum ideea poetică, bogată în semnificații, cere formă poetică egală. Referindu-se la dubla intenție a limbajului și problema stilului, Vianu adaugă: „Ceea ce vom numi stilul unui scriitor va fi ansamblul notațiilor pe care el le adaugă expresiilor sale tranzitive și prin care comunicarea sa dobândește un fel de a fi subiectiv, împreună cu interesul ei propriu-zis artistic.” (1966, p.123)

Stilul este, în concepția lui T. Vianu, o organizare textuală obținută prin selecția mijloacelor lingvistice aduse din starea lor semantică potențială și generală, într-o stare de actualizare concretă și individuală acestea construind expresia. Ca factor comun pe lângă expresie și conținut, această formă se realizează prin colaborarea dintre semnificant și semnificat, generând efecte estetice atribuie funcției stilistice a limbii. Faptele de stil vor fi găsite în funcție de ecoul pe care îl au în propria sensibilitate. Stilul scriitorului trebuie privit în raport cu premergătorii și urmașii săi. Orice cercetare stilistică trebuie făcută în strânsă legătură cu istoria literară și cu istoria societății. Cercetarea stilistică, conchide autorul, este locul în care istoria limbii și istoria literaturii se întâlnesc.

În concluzie, definițiile specializate ale stilului au la bază cele trei „instanțe” ale actului de comunicare: emițător, mesaj și receptor. Astfel, în literatura de specialitate emițătorul este definit drept cel care *alege și combină* faptele de limbă, stilul rezultând expresia unui anumit mod de gândire. Pornind de la enumerarea unor explicații date de specialiștii în studierea stilului, se atrage atenția că stilul este obiectul de studiu al unei științe cuprinzătoare și în plină evoluție, stilistica. E. Parpală consideră în sens restrictiv, că cea mai simplă definiție a stilisticii este că aceasta este o știință a stilului.

Urmând cursul acesteia de-a lungul istoriei am constatat că stilistica își are originea în retorică, cea mai răspândită formă de instruire superioară în Antichitate, ce reprezenta o artă a persuasiunii, o artă a exprimării corecte, frumoase, o artă a ornamentului literar, dar și o știință. În calitate de artă a artelor, retorica are caracter normativ, fiind preocupată de discurs (vorbit), de corectitudinea acestuia și de frumusețea exprimării. Este concepută sub forma unor indicații riguroase cu privire la elaborarea unui discurs.

Antichitatea reține lucrările lui Aristotel (*Retorică și Poetică*), ale lui Teofrast (*Despre stil*) și Dionisios din Halicarnas (*Despre potrivirea cuvintelor*), ale lui Cicero (*Orator și De oratore*), Quintilian (*De institutione oratoria*), toate dezvăluind preocupări de studiu pentru stil și structură compozițională a discursului.

Merită atenție și contribuția lui Heliade Rădulescu, *Regulile sau Gramatica poeziei* (1831), care se încadrează în stilistica începătoare de tip retoric. Heliade tratează probleme generale ale stilului și realizează „cea dintâi confluența dintre problemele limbii și cele ale literaturii române”. În precizările sale asupra conceptului de stil se găsesc premise pentru constituirea unei stilistici lingvistice, literare, dar și nonlingvistice: „în definiția stilului am arătat că el este chipul sau felul alcătuirii ce întrebunțează cineva în scriere; însă dacă scrierea o vom socoti unul din mijloacele prin care ne arătăm cugetările și simțimintele noastre, nu trebuie a uita că mai sunt și alte mijloace asemenea prin care înfățișăm aceea ce simțim [...]. De unde urmează că și zugrăvia este un mijloc prin care să putem a ne arăta cugetările noastre și prin urmare și ea își are felurile sale de stil, întocmai ca și scrierea [...] și oricâte am zis despre stil, sublim și simplu, se pot aplica și la zugrăvie și la muzică” (1831, p. 43).

Stilistica este o disciplină științifică, din domeniul științelor limbii, având ca obiect de studiu stilurile individuale și funcționale, caracteristicile, structura și normele acestora. Așa cum a fost definit mai sus de către teoreticieni, stilul reprezintă totalitatea particularităților lexicale, morfologice, sintactice, topice și fonetice sau textuale, precum și a procedeelelor caracteristice modului de exprimare orală și scrisă al unui individ, al unei categorii sau colectivități de vorbitori. Stilul este fie individual, propriu unui individ, fie funcțional propriu unui grup de oameni care au o formație culturală comună și acționează în același domeniu de activitate. Astfel, „sarcina stilisticii e de a studia limbajul din punctul de vedere al decodificatorului, de vreme ce reacțiile, intuițiile sale despre intențiile codificatorului și judecățile de valoare sunt tot atâtea răspunsuri la stimulii codificați în secvența verbală. Stilistica ar fi: lingvistică a efectelor mesajelor, a randamentului actului de comunicare, a funcției de constrângere („fonction de contrainte”) pe care o exercită asupra atenției noastre” (Riffaterre, 1964, p. 146). Riffaterre vorbește despre o funcție stilistică, definind stilul ca exagerare expresivă, afectivă sau estetică adăugată informației exprimate lingvistic, deci limba exprimă, stilul accentuează.

La Ion Coteanu (1975, p.54), stilistica, în cea mai largă accepțiune a termenului, este studiul limbii în acțiune, cercetarea modului în care vorbitorii se folosesc de graiul lor într-o împrejurare sau alta.

Stilistica și-a delimitat domeniul și și-a clarificat metoda la începutul secolului XX, ca stilistică lingvistică, prin activitatea lui Charles Bally. Acesta îi stabilește ca obiect de studiu mijloacele de expresie ale vorbirii unei comunități. Studiind natura afectivă a faptelor de limbă, Ch. Bally insistă asupra laturii spontane a vorbirii, definind obiectul de studiu al stilisticii astfel: „stilistica studiază, deci, faptele de expresie ale limbajului organizat din punctul de vedere al

conținutului afectiv, adică exprimarea faptelor sensibilității prin limbă și acțiunea faptelor de limbaj asupra sensibilității” (Bally, 1951, p. 16). Parpală comentează deosebirea dintre concepția stilistică a lui Bally de cea a lui Vossler referitor la conceptual de expresie: „a) pentru Bally, expresia se referă la sensul psihologic și afectiv al formelor unui enunț generat de o stare emoțională. Expresia are o cauzalitate psihologică și socială b) pentru Vossler expresia este ca și pentru Croce, un element imaginativ și estetic imanent oricărui element lingvistic al enunțului artistic. Dar Vossler nu elimină raportarea stilului la psihicul autorului dimpotrivă, afirmă că stilul este utilizarea lingvistică individuală în opoziție cu uzajul colectiv și că stilistica evidențiază și « fizionomia » individului”. (Parpală, 2005, p.26) „Afectivitatea unifică - pe trepte diferite - comunicarea vorbitorului comun cu expresia artistică a scriitorului.” (E. Parpală, 2005, p.21)

În contextul culturii române s-au afirmat două direcții principale: pe de o parte o stilistică a „expresivității” prin Stefan Munteanu, iar pe de altă parte o stilistică funcțională prin academicianul Ion Coteanu. Pentru Stefan Munteanu stilistica are ca obiect studiul limbajului în întregimea lui, în cazul său, limbajul artistic este examinat din perspectiva teoriei expresivității, expresivitate privită ca raport de dublă dependență (o relație între două forme ale elementelor semnului lingvistic expresie și conținut și o relație între această unitate constituită și realitatea desemnată prin ea).

Iorgu Jordan în *Introducere la Stilistica limbii române* definește stilistica precizând că se ocupă cu studiul faptelor de limbă ale unei comunități lingvistice, privite din punctul de vedere al conținutului lor afectiv. Acestea sunt produse ale afectului și ale fanteziei, sunt mai expresive, adică mai plastice, mai concrete, deoarece materializează noțiunile respective. (1973, p.89)

Pentru I. Coteanu, stilistica este studiul limbii în acțiune, adică studierea modului în care vorbitorii folosesc limba în diferite împrejurări. (1975, p55)

Dicționarul de neologisme (1986, p. 427) definește substantivul *expresivitate* drept „calitatea de a fi expresiv; exprimare vie, clară, plastică”. În același dicționar, adj. *expresiv* înseamnă: „care exprimă ceva plastic, viu; sugestiv, elocvent (*despre opere artistice*) care evocă imagini vii (*despre ochi, față etc.*) care reflectă puternic stări sufletești interioare [cf. fr. *expressif*]”. Definițiile cuvintelor din limba istorică scot în relief relația dintre expresivitate și imagine, pe de o parte, sau dintre expresivitate și afectivitate, pe de altă parte. Se poate aprecia că expresivitatea este reprezentarea lingvistică a imaginației și afectivității. Printre teoreticieni, noțiunea a cunoscut numeroase definiții. De exemplu, în stilistica românească se pot identifica cel puțin trei viziuni științifice: *influența idealismului german prin D. Caracostea* influențat de K. Vossler, *orientarea socio-stilistică* prin I. Jordan sub influența lui Ch. Bally și *stilistica integrală* a lui T. Vianu.

Teoria lui K. Vossler (1972, p. 7) susține că orice limbă naturală reprezintă manifestarea atitudinilor protagonistului (sau protagoniștilor) comunicării. Spre deosebire de viziunea lui D. Caracostea descrisă mai sus din care rezultă că sursa primară a expresivității este limba însăși, prin latențele ei, concepție de altfel împărtășită de idealști, Iorgu Jordan consideră că expresivitatea este produsul stărilor sufletești. Faptele de limbă care satisfac „nevoia de a da curs liber emoției” (Jordan, 1975, p.13) sunt numite „expresive, pentru motivul că ele exprimă mai exact, mai complet decât celelalte, stările noastre sufletești de natură afectivă [...]. Expresivitatea variază de la un cuvânt la altul, ba și de la o epocă la alta sau chiar la de la un individ la altul pentru unul și același cuvânt [...]. Noutatea este un factor important în ceea ce putem numi, cu toată dreptatea, viața cuvintelor, adică sufletul pus în ele de subiectele vorbitoare: cu cât un cuvânt e mai nou (și nu numai în sens cronologic), cu atât poate avea o expresivitate mai mare, fiindcă n-a fost prea des întrebuințat și, în consecință, își păstrează frăgezimea semantică, plasticitatea, vigoare” (idem). Fantezia, la fel ca afectivitatea, este considerată o altă sursă importantă de expresivitate. Subliniind caracterul original pe care îl are

fantezia, cercetătorul accentuează libertatea de expresie. Numai dacă se ia în considerație acțiunea eliberatoare a fanteziei se poate înțelege și accepta ideea libertății de expresie a vorbitorilor (Iordan 1975, p.307). Iordan valorifică dihotomia stilistică lingvistică – stilistică, concepută sub influența viziunii lui Bally, prezentând continuitatea dintre fantezia vorbitorului, ilustrată, în conversație, având o finalitate expresiv-afectivă, și fantezia scriitorului, ilustrată, în opera literară, prin generarea de lumi cu finalitate expresiv-estetică. Cooperarea dintre cele două intenții ale limbajului îndreptățește afirmația că, în opera literară, ca și în vorbire, se amestecă, în doze variate, două straturi stilistice: inspirația personală și tradiția obștească (Vianu, 1968, p.22). Considerațiile lui Vianu susțin că expresivitatea este concretizarea discursivă/ textuală a unui ansamblu de valori stilistice generate prin opoziții și dezvoltate în conformitate cu posibilitățile și condiționările impuse de tradiția folosirii semnelor de către vorbitorii unei limbi.

Coteanu avansează propria clasificare a tipurilor de expresivitate: *latentă* în cuvânt și *dedusă* din context. Pornind de la concepția lui Jakobson, Coteanu (1973, p.75) consideră că două dintre funcțiile teoretizate de marele savant (*expresivă* și *poetică*) motivează „distincția dintre expresivitate și estetică”. Astfel, expresivitatea spontană, prezentă la Jakobson ca funcție emotivă, îl „privește exclusiv pe emițător” (*idem*) iar expresivitatea deliberată, prezentă la Jakobson ca funcție poetică, „privește mesajul” (*ibidem*). Astfel, atitudinea emițătorului „este spontană, iar, într-altul contemplativă și dacă în prima ipostază o numim afectivitate, expresivitate, funcție expresivă sau emotivă, iar în a doua, afectivitate, expresivitate, dar și element cu funcție estetică sau poetică, aspectele teoretice implicate în această terminologie își găsesc soluția în următoarea formulă: *expresivitatea spontană* este manifestarea verbală a emoției corespunzătoare, în timp ce *expresivitatea deliberată* este manifestarea verbală a emoției contemplative. Evitarea conștientă a efectelor verbale ale emoției spontane poate să ducă la un limbaj voit neutralizat, numit ‘intelectual’, dar poate să ducă și la un limbaj marcat artistic prin emoția contemplativă” (Coteanu 1973, p.75-76).

D. Irimia (1999, p.16) deosebește *expresivitatea stilistică* de cea *artistică* și de cea *poetică*. Prin urmare, *expresivitatea stilistică* apare „în interiorul întrebuirii limbii în procesul de comunicare curentă” născându-se în „coexistența celor două dimensiuni ale ființei umane: *afectivă* și *imaginar-creatoare*”. *Expresivitatea artistică* este supusă creativității „în limitele sistemului lingvistic”, rezultă din „întrebuirarea limbii în scopul generării de valori artistice” și se concretizează „în întemeierea de lumi semantice autonome în raport cu lumea extraverbală, dar nu independent de aceasta” (*idem*). *Expresivitatea poetică* apare „dacă principiul creativității funcționează în sensul instituirii unui nou sistem de semne, în interiorul ei, este adevărat, dar în opoziție funcțional-semantică cu sistemul limbii naționale, în strânsă legătură cu recuperarea esenței originare a limbii - de spațiu în care ființa umană intră în comunicare cu lumea” (*ibidem*).

Pornind de la studiile coșeriene, expresivitatea din comunicarea verbală se cuvine interpretată ca manifestare a unei individualități. „Inovația e totdeauna individuală, strict individuală. Însă trebuie să înțelegem că asta nu înseamnă că a făcut-o un singur individ; inovația e tot individuală chiar dacă au făcut-o cincizeci de indivizi” (Coșeriu, 1996, p.72). Funcția expresivă sau emotivă, numită și afectivitate sau expresivitate spontană, este manifestarea verbală a emoției corespunzătoare, concluziona I. Coteanu în „Stilistica funcțională a limbii române“, în timp ce expresivitatea deliberată, funcția estetică sau poetică este manifestarea verbală a emoției contemplative.

În concluzie, noțiunile trebuie să devină achiziții trainice, adevărate instrumente de muncă intelectuală, elemente ale culturii și mijloace ale largirii acesteia. Omul, de la cea mai fragedă vârstă, se raportează la lumea concretă. La baza oricărui proces de cunoaștere de către el a realității stă compararea ca determinare a asemănărilor și deosebirilor dintre realitățile analizate. Aceasta înseamnă că predarea noțiunilor de teorie literară are drept scop însușirea unor instrumente științifice de interpretare a textului literar, în vederea dezvoltării priceperii

elevilor de a analiza o operă literară. La recomandarea metodică de specialitate activitatea se efectuează pornind de la experiența elevilor, prin urmare, profesorul integrează noțiunile predate în viața lor pentru formarea și dezvoltarea simțului estetic, pentru transformarea noțiunilor în instrumente ale educației estetice. Chiar dacă aceste definiții, la început, par dificile, treptat, după o îndelungată aplicare practică și repetare a teoriei, după fixarea unui principiu teoretic prin asociație cu altele, ele devin accesibile. Odată însușite, noțiunile trebuie aplicate permanent în interpretarea textului literar. Pe măsură ce se însușesc noțiunile, se construiesc relațiile dintre ele și noțiunile dobândite anterior, până la integrarea tuturor într-un sistem, asigurând competențe de analiză a unui text literar. În același timp, se dezvoltă sensibilitatea elevului la valorile estetice ale textului literar, la bogăția imaginilor artistice.

Analiza de text este conectată la opera privită în ansamblul ei, cunoscând autorul acesteia, având în vedere istoria literaturii în general, înseamnă a situa opera în epoca în care s-a născut, a o raporta la autor, la cititori, la ideile și scara de valori a vremii sale. Multiplele valențe formative de ordin estetic și cultural ne conving că nicio altă disciplină școlară nu poate îndeplini sarcinile de formare și împlinire spirituală și culturală care îi revin literaturii cu precizarea că toate formulele tradiționale de abordare a fenomenului literar să se adapteze nevoilor moderne.

Elevul trebuie încurajat să creeze, să formuleze idei, răspunsuri, opinii, elevul trebuie să aibă posibilitatea să se exprime să se manifeste. De aceea, C. Șchiopu înaintează patru principii ale creativității și ale receptării literaturii: de stimulare a gândirii creative (întrebările/sarcinile propuse de profesor să fie generatoare de informații, să-i pună pe elevi în situația de a construi și reconstrui variante de soluții cu diferite grade de abstractizare), operațional (sarcina propusă pentru rezolvare va solicita cel puțin două operații ale gândirii), estetic (în formularea sarcinilor de lucru se va ține cont de esența literaturii ca artă), actualizarea experienței estetice și de viață a elevului în noi situații/ a reevaluării prin stabilirea de noi raporturi între cunoștințe, a apropierei problemelor operei de cele care îi frământă pe ei. (2016, p.130) În formularea sarcinilor de lucru se va ține cont de esența literaturii ca artă, căci ea este o artă a cuvântului, ea transfigurează realitatea prin intermediul imaginilor concret-senzoriale, relevabile în conștiința cititorului cu ajutorul forței expresive a cuvintelor. Este actualizată și utilizată experiența estetică și de viață a elevilor în noi situații. Elevii trebuie să recunoască și să aprecieze interrelația lucrurilor și fenomenelor, căci structura oricărei opere literare presupune integrarea elementelor constitutive (conținutul și forma) într-un tot ce funcționează ca un sistem al relațiilor dintre părți.

BIBLIOGRAFIE:

- Aristotel, *Retorica*, ediție în limba română de Maria-Cristina Andrieș și Ștefan-Sebastian Maftai, Editura Iri, București, 2004.
- Aristotel, *Poetica*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2011.
- Bally, Charles, *Précis de stylistique française. Esquisse d'une methode fondée sur l'étude du français moderne*, Geneve, A. Eggimann & Cle, Libraires-Editeurs, 1905.
- Bally, Charles, *Traité de stylistique française*, troisieme edition, volume I, Librairie Georg & C S.A., Genève, Librairie C. Klincksieck, Paris, 1951.
- Benveniste, Emil, *Probleme de lingvistică generală*, Editura Teora, București, 2000.
- Caracostea, Dumitru, *Expresivitatea limbii române*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Coșeriu, Eugen, *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*, Editura Știința, Chișinău, 1994.
- Coșeriu, Eugeniu, *Lingvistica integrală*, interviu realizat de Nicolae Saramandu, Editura Fundației Culturale Române, București, 1996.
- Coșeriu, Eugeniu, *Sincronie, diacronie și istorie*, versiune în limba română de Nicolae Saramandu, Editura Enciclopedică, București, 1997.
- Coșeriu, Eugeniu, *Lecții de lingvistică generală*, traducere de Eugenia Bojoga, Editura Arc, Chișinău, 2000.
- Coșeriu, Eugen, *Teoria limbajului și lingvistica generală. Cinci studii*, ediție în limba română de Nicolae Saramandu, Editura Enciclopedică, București, 2004.
- Cornea Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Coteanu, Ion, *Stilistica funcțională a limbii române*, vol. I, *Stil, stilistică, limbaj*, Editura Academiei, București, 1973.
- Culler Jonathan, *Teoria literară. Traducere de Mihaela Dogaru*, București, Editura Cartea Românească, 2003.
- Ducrot, Oswald, Schaeffer, Jean-Marie, *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Editura Babel, București, 1996.
- Iordan, Iorgu, *Stilistica limbii române*, Editura Științifică, București, 1975.
- Irimia, Dumitru, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, curs pentru studenți, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 1980.
- Irimia, Dumitru, *Introducere în stilistică*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Irimia, Dumitru, *Curs de lingvistică generală*, ediția a III-a, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2011.
- Jakobson, Roman, *Lingvistică și poetică*, în „Probleme de stilistică”, Editura Științifică, București, 1964.
- Jauss H-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*, Editura Univers, București, 1983.
- Jauss, H.R. *Pentru o teorie a receptării*, Editura Univers, București, 1983.
- Mancaș, Mihaela, *Limbajul artistic românesc în secolul al XIX-lea*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.
- Mancaș, Mihaela, *Stilul indirect liber în româna literară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- Munteanu, Ștefan, *Stil și expresivitate poetică*, București, Editura Științifică, 1972.
- Munteanu, Ștefan, *Introducere în stilistica operei literare*, Editura de Vest Timișoara, 1995.
- Parpală Emilia, *Introducere în stilistică*, Editura Paralela 45, Pitești, 1996.
- Quintilian, *Arta oratorică*, ediție în limba română de Maria Hetco, 3 vol., Editura Minerva, București, 1974.

- Riffaterre, Michael, *Încercări de definiție lingvistică a stilului* în „Probleme de stilistică”, Editura Științifică, București, 1964.
- Saussure, Ferdinand de, *Scrieri de lingvistică generală*, traducere de Luminița Botoșineanu, Editura Polirom, Iași, 2004.
- Spitzer, Leo, *Études de style*, Gallimard, Paris, 1970.
- Todorov, T., *Litterature et signification*, Larousse, Paris, 1967.
- Vianu Tudor, *Dubla intenție a limbajului și problema stilului*, în „Arta prozatorilor români”, București, EPL, 1966.
- Vianu, Tudor, *Problemele metaforei și alte studii de stilistică*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1957.
- Vianu, Tudor, *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968.
- Vianu, Tudor, *Estetica*, ediția a șasea, îngrijită de Vlad Alexandrescu, Editura Orizonturi, București, 2010.
- Vossler, K., *Limbile naționale ca stiluri*, în „Poetică și stilistică. Orientări moderne, prolegomene și antologie” de Sorin Alexandrescu și Mihail Nasta, Editura Univers, București, 1972.
- Wellek R, Warren A., *Eufonia, ritmul și metrul* în „Teoria literaturii”, EPLU, București, 1967.
- R. Wellek și A. Waren, *Literatura și studiul literaturii*, în „Teoria literaturii”, EPLU, București, 1967.
- Zafiu, Rodica, *Diversitate stilistică în româna actuală*, Editura Universității din București, 2001.
- Vlăsceanu, L. Neculau, A., Miroiu, A., Mărginean, I, Potolea, D. (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului preuniversitar. Studiu de impact*, Vol I și II, Editura Polirom, Iași, 2002.

CONTRIBUȚII PRIVIND DESIGNUL METODOLOGIC AL RECUPERĂRILOR ÎN BASCHET

DANIEL TULEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ VLADIMIRESCU,
ARAD, JUDEȚUL ARAD

*I*NTRODUCERE

De ceva vreme, orânduirea sportivă românească a înregistrat un regres evident în majoritatea disciplinelor sportive la nivel internațional, mai ales ca urmare a exodului de sportivi valoroși spre alte țări, unde prestația lor sportivă obține o recompensare pecuniară mai substanțială, iar antrenorii și-au găsit și ei alte domenii de activitate mai rentabile sau mai ușoare.

Astfel s-a creat un gol în valorile sportive românești, care trebuie umplut în următorii ani cu răbdare și perseverență de către adevărații meseriași rămași în slujba performanței, cărora prin competența lor și asigurarea unui minim de necesități să li se faciliteze călăuzirea pașilor în drumul spre marea performanță.

ACTUALITATEA PROBLEMEI

Deși în ultima perioadă jocul de baschet s-a extins foarte mult ca bază de masă prin practicarea lui tot mai largă în școli și facultăți în detrimentul altor ramuri sportive, înalta performanță se lasă încă așteptată, fapt pentru care specialiștii și federația de resort sunt chemați să ia măsuri pentru redresarea baschetului românesc.

SCOPUL ȘI IPOTEZELE LUCRĂRII

Această lucrare a fost elaborată cu scopul de a-și aduce o contribuție la fundamentarea teoretică a problemelor legate de recuperările la panou. Prin prezenta lucrare se încearcă:

- Demonstrarea faptului că recuperările la panou sunt principalul mijloc de intrare în posesie a mingii.
- Aflarea în ce măsură numărul recuperărilor la panou s-a apropiat de modelul de joc.
- Stabilirea celor mai frecvente zone de ricoșarea a mingii în cazul unei aruncări la coș nereușite.

ORGANIZAREA CERCETĂRII

Metodele folosite pentru elaborarea lucrării:

1. Studiarea bibliografie de specialitate.

Programul de documentare teoretică a cuprins în primul rând elucidarea din literatura de specialitate a termenilor legați de urmărirea la panou în jocul de baschet, cât și selecționarea unor aspecte legate de modelul de joc al echipei.

Problemele legate de efortul efectuat în jocul de baschet, și de pregătire contemporană a echipelor de seniori au constituit o altă latură a documentării, urmărind acele aspecte care contribuie la elucidarea cât mai clară a ipotezelor lucrării.

2. Observarea

În stadiul actual de dezvoltare a jocului nu se poate concepe pregătirea unei echipe fără a folosi și date obținute din înregistrările efectuate la antrenamente și jocurile oficiale.

Observatorul trebuie să-și aleagă un loc mai îndepărtat, pentru a avea o privire de ansamblu asupra jocului, culegând înainte de joc datele necesare asupra jucătorilor (nume, număr, vârstă, talie, post). În afara de notarea a tot ce se poate ști despre cinciul de bază al echipei studiate, observatorul trebuie să cunoască cât mai multe date și despre jucătorii de rezervă, sau chiar despre cei care nu sunt în lotul echipei studiate la jocul respectiv.

Odată ce jocul a început, observatorul trebuie să observe fiecare schimbare, cine a intrat, timpul și scorul la care s-a efectuat schimbarea, motivul schimbării.

Antrenorul trebuie să cunoască cât mai mult posibil cele mai mici amănunte și cele mai mici detalii (exemplu: dacă un jucător este stângaci sau dreptaci) care pot constitui diferența dintre victorie sau eșec.

Observarea este reprezentată de înregistrarea și prelucrarea datelor obținute prin înregistrările efectuate la jocuri folosind metoda *statistico-matematică*.

3. Metoda statistico-matematică

În cele ce urmează voi prezenta indicatorii statistici calculați.

- *Media aritmetică*

La calcularea mediei aritmetice trebuie să se țină seama de faptul că ea poate fi puternic influențată de anumite valori extreme, fapt ce poate duce la unele concluzii eronate. Pentru calcularea mediei aritmetice se folosește formula:

$$X = \frac{\sum x}{n}$$

unde:

X = media aritmetică

$\sum x$ = suma valorilor individuale

n = numărul total de cazuri

4. Reprezentarea grafică.

Metoda reprezentării grafice s-a dezvoltat neîncetat în strânsă legătură cu metoda statistică și a venit mereu în sprijinul colectivității.

Reprezentarea grafică are marele avantaj ca este sugestivă și pentru a fi clară, se cere ca desenul să fie exact și estetic.

LOCUL ȘI SUBIECȚII PARTICIPANȚI, FIȘA DE ÎNREGISTRARE FOLOSITĂ ÎN EXPERIMENT

Pentru concretizarea temei lucrării, partea experimentală s-a desfășurat cu componentele de bază ale echipei de baschet senioare BC ICIM ARAD, care au participat la majoritatea jocurilor susținute în cadrul diviziei naționale A.

Tabel nominal cu componenții echipei de baschet senioare BC ICIM ARAD sezonul competițional 2018 – 2019

Nr.	Numele și prenumele	Vârsta	Postul	Înălțime
1	A.M	32 ani	Pivot	190 cm
2	V.A.	27 ani	Pivot	189 cm
3	A. R.	24 ani	Pivot	188 cm
4	I. N.	33 ani	Pivot	185 cm
5	T. V.	28 ani	Pivot	185 cm
6	D. V.	18 ani	Extremă	180 cm
7	A. K.	23 ani	Extremă	175 cm
8	T. M.	21 ani	Fundaș Extremă	174 cm
9	A. G.	21 ani	Extremă	174 cm
10	B. H.	27 ani	Extremă	173 cm
11	B. O.	30 ani	Fundaș	171 cm
12	A. Y.	27 ani	Fundaș	170 cm

FIȘA DE ÎNREGISTRARE FOLOSITĂ ÎN EXPERIMENT – descriere:

Înregistrarea constă în completarea unei fișe ce cuprinde mai multe rubrici care prin prelucrare statistică oferă o oglindă fidelă a jocului. Fișa folosită în experiment, are în partea centrală terenul de joc împărțit în zone de aterizare a mingii în caz de ratare. Pe zonele laterale ale terenului de baschet sunt două rubrici care indică modalitatea prin care echipa studiată a intrat în posesia mingii (I = interceptie; G = greșeală).

Completarea fișei se face prin înscrierea numărului purtat de jucătorul care a câștigat mingea în dreptul rubricii care indică mijlocul prin care s-a intrat în posesia ei. Pentru a putea cunoaște numărul de mingi câștigate în timpul unei reprize, este recomandată folosirea de culori diferite la completare. Fișa de înregistrare folosită în experiment:



REZULTATELE OBTINUTE ȘI INTERPRETAREA LOR

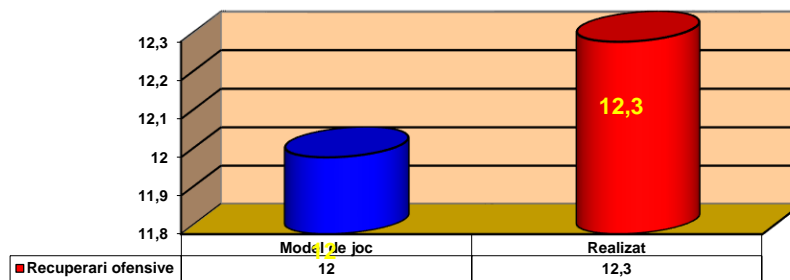
Tabelul parametrilor de joc studiați realizați de către echipa BC ICIM ARAD la meciurile disputate în sezonul competițional 2018 – 2019.

Nr. joc	Adversar	Recuperări la panou		Intercepții	Greșeli adversar	Total mingi câștigate
		Ofensive	Defensive			
1	Seria N – V	144	299	154	126	723
2	A1	178	331	161	121	791
Total		322	630	315	247	1514
Model de joc		12 – 13	28 – 30	11 - 12	-	52 – 55
Media aritmetică		12,3	24,2	12,1	9,5	58,2

În cadrul interpretărilor obiective, în cele ce urmează, voi realiza analiza jocurilor în mod statistic cu ajutorul tuturor jocurilor disputate pe teren în sezonul competițional 2018-2019.

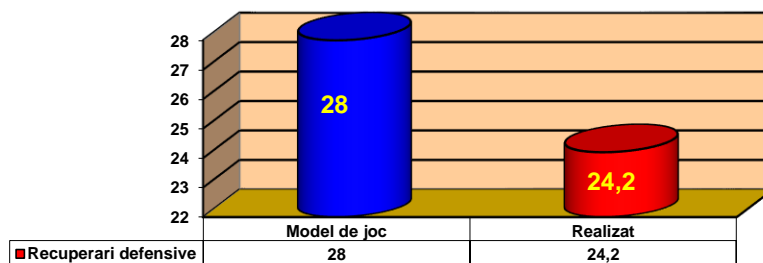
Analiza înregistrărilor se va face pe ansamblul echipei, comparând cifrele obținute cu cele ale modelului de joc preconizat. În prezenta lucrare, datele obținute sunt prezentate în formă de histograme, cu performanțele pe abscisă.

Graficul recuperărilor ofensive



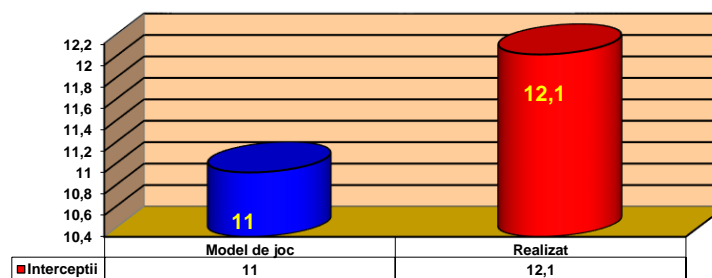
La capitolul recuperări ofensive, modelul de joc cere 12 – 13 astfel că media echipei de 12,3 se încadrează în limitele impuse.

Graficul recuperărilor defensive



Pentru recuperările defensive, față de solicitările modelului de 28 – 30, echipa a realizat numai 24,2 , deci sub limitele cerute, fapt care a reieșit în majoritatea jocurilor ca negativ.

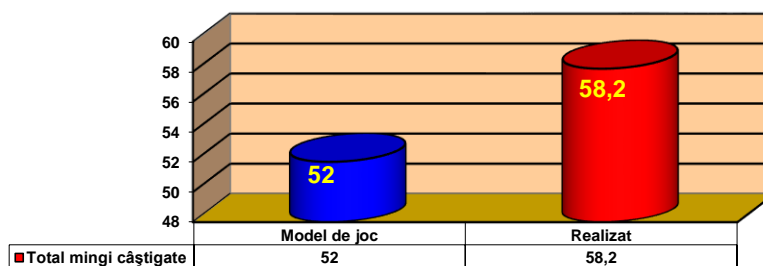
Graficul interceptțiilor



În cazul interceptțiilor, echipa a realizat o medie de 12,1 interceptții pe joc, fiind peste limitele de 11 – 12 ale modelului.

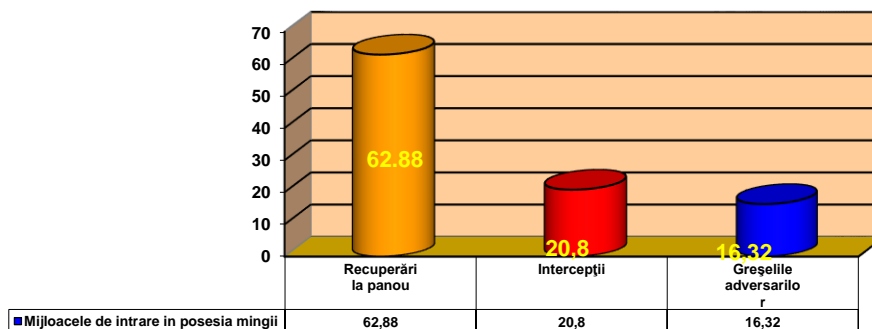
De asemenea, trebuie menționat că au fost înregistrate și mingiile obținute prin forțarea greșelii adversarilor (pas greșit, pași, dublu dribling, fault în atac, 3"–5"–8"–24"), parametru pentru care așa cum este și firesc, nu există model de joc.

Graficul total al mingiilor câștigate



În cadrul totalului de mingi câștigate cifra de 58,2 cât reprezintă realizarea echipei, este cu mult peste nivelul cerinței de 52 – 55 solicitat de model, numărul insuficient de recuperări defensive fiind compensat de numărul de mingi obținute prin forțarea greșelilor adversarilor. Din cele arătate anterior, se poate afla ponderea mijloacelor de intrare în posesia mingii.

Graficul ponderii mijloacelor de intrare în posesia mingii



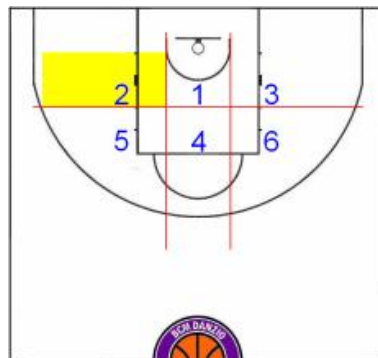
Așa cum se observă din graficul anterior, recuperările la panou cu o pondere 60.73 % se află pe primul loc printre mijloacele de intrare în posesie a mingii.

Diagramele de mai jos prezintă cele șase zone posibile de ricoșare a mingii din panou sau inel, atunci când aruncarea ratată a fost executată de la semidistanță.

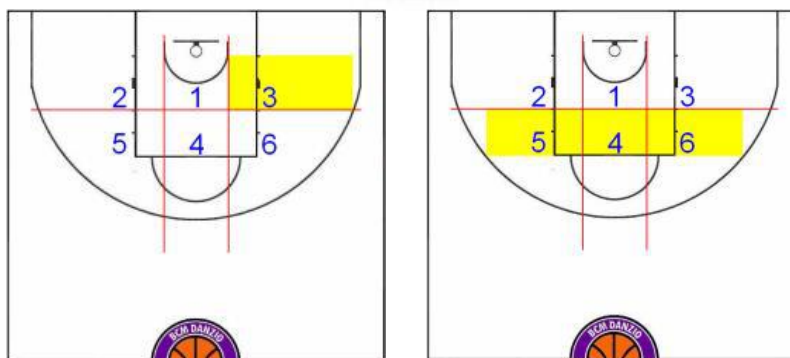
În urma înregistrărilor efectuate, ponderea recuperărilor la panou din cele șase zone a fost următoarea:



zona 1
143 recuperări ≈ 15.02 %



zona 2
333 recuperări ≈ 34.98 %



zona 3
361 recuperări \approx 37,92 %

zonele 4,5,6
115 recuperări \approx 12,08 %

CONCLUZII ȘI PROPUNERI

În urma experimentului efectuat asupra echipei de baschet feminin BC ICIM ARAD pe parcursul sezonului regulat al ediției de campionat 2018 – 2019, se constată următoarele concluzii:

- ✍ Datele culese, prelucrate statistic și procentual, reflectă situația reală de pe teren, și pot constitui elemente obiective în munca de orientare a procesului de antrenament.
- ✍ Recuperările la panou sunt principalul mijloc de intrare în posesie a mingii.
- ✍ Observarea obiectivă a jocului, relevă că parametrii modelului de joc studiați sunt atinși în majoritate.
- ✍ Cele mai favorabile zone în vederea realizării recuperărilor mingiilor ricoșate din panou sunt cele din apropierea coșului. Zonele de ricoșare a mingii sunt dependente de locul din care se execută aruncările la coș.
- ✍ Comparativ cu modelul de joc, propun ca în cadrul planificării pregătirii pentru sezonul viitor, să se insiste mai mult în vederea corectării deficiențelor reieșite din cele arătate anterior, adică în special în ceea ce privesc recuperările la panou defensive.

BIBLIOGRAFIE:

- Berceanu, B., Panaitescu, I., *Prezentarea lucrărilor științifice*, Editura Științifică, București, 1968.
- Bachner, L., Gui-Bachner, G., *Baschet – Specializare în antrenorat*, Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Arad, 2003.
- Bachner, L., Ionescu D., *Baschet – Tehnica, tactica și metodică jocului*, Editura Politehnica, Timișoara, 2003.
- Dragnea, A., *Măsurarea și evaluarea în educație fizică și sport*, Editura Sport Turism, București, 1984.
- Dragnea, A., *Teoria antrenamentului sportiv*, Institutul de Educație Fizică și Sport, București, 1990.

L'EXPLOITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE

LAURA VLAD
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

Les objectifs poursuivis à travers le texte littéraire

La définition des objectifs d'apprentissage, pour tout travail effectué avec les apprenants, est l'un des pivots de l'enseignement par compétences. Les classes qui se proposent de faire une exploitation littéraire de la littérature pour un public d'apprenants étrangers, (qu'il s'agisse d'une classe de littérature ou de l'exploitation occasionnelle d'un texte littéraire) doivent se donner des objectifs. Une telle classe doit permettre à l'apprenant d'accéder à ce qui fait la littérarité de l'œuvre étudiée, ou tout au moins de la percevoir, de connaître au moins le plaisir de la lecture d'un texte qu'il ressent comme de la littérature et doit favoriser la rencontre entre le texte littéraire et l'apprenant, en travaillant sur ce qui tient à l'un et à l'autre.

Les objectifs visés sont avant tout d'ordre linguistique. Ils peuvent être envisagés de façon globale, et l'enseignant commentera alors la lecture au moment utile, pour expliciter la fonction de telle anaphore, l'antécédent de telle relative, le poids de tel adverbe, l'utilisation de tel temps verbal, etc. Mais il peut également prendre le parti d'orienter la lecture des apprenants, en demandant par exemple à ces derniers d'être attentifs à l'emploi de certaines formes conjuguées dans un conte, aux sonorités ou à la phonétique dans un poème, à un champ ou un registre lexical dans une prose.

Il faut donc des objectifs qui visent une bonne connaissance de l'œuvre « de l'intérieur », et d'autres qui visent une prise en compte de la voix et de son altérité dans l'élaboration du cours et son déroulement.

Exploitation linguistique

Pour quelles raisons? Pourquoi et pour quoi?

- ✓ Parce que le texte littéraire n'est pas un texte fabriqué avec plus ou moins de bonheur pour les besoins de l'illustration d'un fait de langue, qu'il est donc un *texte authentique*.
- ✓ Parce qu'il peut simplement faire *partie du corpus* qui permet d'étudier un fait de langue. Il serait aberrant de se priver de cette ressource parmi d'autres productions authentiques.

- ✓ Parce qu'il a une *visée esthétique*, ce qui ne veut pas dire une recherche exclusive du « beau » langage; il sert un projet qui ne relève pas seulement de la fonction référentielle du langage, il en a pris les moyens, notamment par des faits de langue appropriés, et qu'il est intéressant de travailler sur des textes de cette qualité, où le fait de langue est produit par une situation, un contexte, qui illustrent sa nature et sa nécessité.
- ✓ Parce l'étude des propriétés d'un *fait de langue* permettra de voir *l'exploitation littéraire* qu'un auteur a pu en faire: le conditionnel, mode de l'imaginaire.
- ✓ Parce que le texte littéraire est une *base privilégiée* pour mettre en œuvre les *compétences répertoriées* dans le CECRL:
 - *Compréhension/ réception de l'oral*: cette activité est évidente pour des poèmes mis en musique. Mais elle se justifie pour tous les textes dès qu'ils sont lus à haute voix.
 - *Compréhension/réception de l'écrit*: cela peut aller de la simple lecture du texte à la recherche fouillée, détaillée, de la compréhension du contenu du texte.
 - *Interaction orale pour toute la classe*. C'est le cas lorsqu'on propose un sujet de débat après l'exploitation littéraire d'un texte.
 - *Production écrite pour l'apprenant, doublée d'interaction orale pour la classe* lorsqu'on propose un travail de création collective. C'est le cas, lorsqu'on propose un travail d'argumentation ou de création à la suite de l'exploitation littéraire d'un texte.

Exploitation pour l'enseignement de la civilisation

De nombreuses œuvres littéraires ont comme sujet ou comme cadre un fait de société, ou l'histoire. La littérature, quand elle se donne pour cadre un fait historique ou même quand elle le prend comme sujet, est le produit d'un individu, d'une voix unique qui s'exprime, éventuellement, sur l'histoire ou sur un fait de société. L'enseignant de littérature examine le texte en se demandant comment l'écrivain, lui, parle du phénomène d'histoire ou de société, comment il l'utilise pour déterminer et véhiculer sa vision personnelle, subjective. Ce travail a comme objectif de situer l'auteur et l'œuvre dans l'histoire, ou l'histoire des idées et celle des mentalités, d'évaluer son témoignage, sa voix subjective avec des outils d'évaluation corrects. Quand le témoignage de l'écrivain est corroboré par d'autres et par des documents émanant des historiens, alors il entre dans les ressources possibles d'un cours de civilisation.

Exploitation littéraire

L'enseignant, dans sa fonction, doit avoir une représentation de la littérature qui ne soit ni sacralisée, ni anecdotique ou futile, même quand elle est légère, mais qu'il la tienne pour ce qu'elle est, et la prenne au sérieux, en s'interdisant le discours en marge. La cohérence de la démarche de l'enseignant, les observations et raisonnement auxquels il a convié les apprenants doivent être accessibles à la compréhension et à l'intelligence de tous. L'enseignant remplira un double rôle, celui de transmetteur d'un savoir et du moyen de se le procurer, contribuant à la construction de l'autonomie des apprenants, et celui d'animateur qui laisse s'exprimer leurs lecteurs, si tant est qu'ils le veulent.

Le niveau de difficulté linguistique

Pour un apprenant de FLE, de quelque niveau qu'il soit, le degré de difficulté d'un texte littéraire se mesurera avant tout à la complexité du vocabulaire et de la syntaxe. Le style constitue un facteur de difficulté supplémentaire, mais il est indépendant des deux autres aspects, strictement langagiers, car il concerne la voix propre d'un auteur.

Avec le vocabulaire se pose la question des registres, des termes de spécialité, bref de la variété lexicale dans ce qu'elle peut avoir de déroutant et d'incapacitant pour le lecteur FLE. L'usage d'un dictionnaire sera indispensable ; une autre option est de prévoir une liste de termes, directement adjointe au document et censée éclairer le sens au fil de la découverte.

Il en va de même avec la syntaxe, l'organisation des mots dans la phrase. Même face à une phrase brève, mais dont l'ordre syntaxique est marqué par « un écart » avec la langue fonctionnelle, courante ou formatée pour des nécessités pédagogiques, l'apprenant de FLE sera troublé. Il ne comprendra pas pourquoi telle proposition commence par une inversion sujet-verbe, alors que ce n'est pas une question, sans parler des difficultés induites par les modalités, les concordances des temps, les discours directs et indirects, les phrases comportant plusieurs relatives coordonnées, les épithètes détachées, etc., en somme toute la construction artistique de la langue, qui n'est pas naturelle à la langue orale et qui, quand elle prétend mimer cette dernière, présente d'autres obstacles, cette fois relevant des registres.

Le style peut aussi se révéler un facteur déterminant à la compréhension et à l'aisance d'un apprenant à s'installer dans la lecture d'un texte. Certains styles sont plus accessibles que d'autres, parce qu'on y rencontre moins de métaphores, de recherches d'effets aussi.

Il faut que le niveau de compétence linguistique des apprenants permette d'y accéder. Cela implique qu'ils puissent dominer rapidement les difficultés liées à la simple compréhension du message et qui tiennent au lexique et à la syntaxe. Il faut qu'ils aient le bagage linguistique qui leur permette d'abord de comprendre le contenu informatif du texte, puis de dépasser ce stade pour accéder à la perception et à l'analyse de ce qui est la fonction esthétique.

1. Observez ces différentes formes de textes et essayez de leur donner un titre

« Nous étions à l'étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un nouveau habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail. »

Gustave FLAUBERT,
Madame Bovary.

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

À peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule¹!
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!

¹ Manquant de volonté, sans énergie

L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirmes qui volait!

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante² la tempête et se rit de l'archer;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Charles BAUDELAIRE,
L'Albatros.

SCÈNE I, ACTE I

Quand le rideau se lève, M. Topaze fait faire une dictée à un élève. M. Topaze a trente ans environ. Longue barbe noire qui se termine en pointe sur le premier bouton du gilet. Col droit, très haut, en celluloid, cravat misérable, redingote usée, souliers à boutons.

L'Élève est un petit garçon de douze ans. Il tourne le dos au public. On voit ses Oreilles décollées, son cou d'oiseau mal nourri. Topaze dicte et, de temps à autre, il se penche sur l'épaule du petit garçon pour lire ce qu'il écrit.

TOPAZE. (il dicte en se promenant). « Des moutons... Des moutons... étaient en sûreté... dans un parc; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'Élève et reprend.

Des moutons...moutonss...(L'Élève le regarde ahuri.)

Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonssse. Etaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est –à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonssse.»

'Élève le regarde, perdu. A ce moment, par une porte qui s'ouvre à droite au milieu du décor, entre Ernestine Muche. C'est une jeune fille de vingt-deux ans, petite bourgeoise vêtue avec une élégance bon marché. Elle porte une serviette sous le bras.

Marcel PAGNOL,
Topaze.

Observez les photos et dites quelle image associez-vous au mot "poésie"?

Complétez la phrase ci-dessous en notant vos impressions par rapport à ce genre littéraire.

Pour moi, la poésie c'est
.....
.....

Il est très difficile de donner une définition précise de la poésie. Cependant, retenons que la poésie est un littéraire. Le poème est rédigé en ou en (forme libre du poème). L'auteur d'un poème couche sur papier ses....., ses et les fait partager au lecteur.

- Un poème classique est toujours séparé en
- Dans chaque il y a plusieurs
- Chaque se termine de façon à former une avec un ou plusieurs des autres vers de la même.....

² Fréquente, vit habituellement dans...

2. Observez les deux images! Qu'est-ce qu'elles représentent?
3. Écoutez le poème et ensuite lisez-le à haute voix.
 - a) Choisissez 4 mots dans le poème qui te semblent les plus importants:
 1.
 2.
 3.
 4.

Répondez aux questions suivantes:

- a) Où se situe la scène? Quels sont les personnages en présence? Quelle est la situation décrite dans les deux premiers quatrains? Et dans le troisième quatrain?
 - b) Quels mots appartiennent au champ lexical *maritime*?
 - c) Quel est le temps dominant du récit? Quel effet provoque ce choix sur le lecteur? Relisez à haute voix le texte en mettant tous les verbes à l'imparfait de l'indicatif et comparez le résultat avec le texte original. Quel est le résultat?
 - d) Quelles sont les désignations de l'albatros utilisées dans le poème? En quoi permettent-elles de caractériser cet oiseau singulier?
4. L'exploitation du texte:
- I. Le vocabulaire
- a) Retrouvez au moins un synonyme des adjectifs et des adverbes (de manière) qualifiant l'albatros.
 - b) Remplacez chacun de ces mots par un antonyme. Quand vous relisez le résultat de votre réécriture, l'oiseau retrouve-t-il son allure en vol?
5. La versification
- a) Relevez dans ce poème: la rime, les figures de style.
 - b) Comment interprétez-vous le changement de ponctuation de la strophe 2 à la strophe 3? En quoi cela renforce-t-il le « sens » du poème?
6. L'analogie entre l'albatros et le poète.
- a) Quelle attitude adoptent les hommes d'équipage vis-à-vis de l'albatros?
 - b) À quel vers la figure du poète apparaît-elle? Qu'est-ce qui permet dans le poème de justifier cette comparaison?

La littérature et l'art utilisent souvent les animaux. Recherchez des exemples de cette utilisation. En particulier, quelle est la *signification symbolique* de la colombe, du serpent?

BIBLIOGRAPHIE:

- J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami, F. Saenen, *La littérature en FLE, État des lieux et nouvelles perspectives*, éd. Hachette, Paris, 2014.
- Martine Fiévet, *Littérature en classe de FLE*, éd. CLÉ International, Paris, 2013.

LA VERSIFICATION

LAURA VLAD
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI



ES REGLES DU VERS TRADITIONNEL

La versification est l'ensemble des techniques utilisées pour écrire un poème. À l'origine le poème était lié au chant; de nos jours, il est surtout lu avec les yeux.

Structure du vers- le compte des syllabes:

- *Diérèse*: les deux voyelles forment deux syllabes.
- *Synérèse*: les deux voyelles forment une seule syllabe.
- *L'Hiatus*: c'est la rencontre entre deux voyelles dont l'une termine un mot et dont l'autre commence le mot suivant.
- *Le e muet*.
- *Le e après voyelle*.

La rime et la césure

La rime est un élément sonore du rythme qui ponctue la fin de chaque vers et forme des échos entre deux ou plusieurs vers. L'alternance des rimes masculines et féminines a été réclamée au XVI^e siècle. Dans la poésie moderne, certains poètes ont remplacé la notion de rimes féminines et masculines par celles de rimes vocaliques et de rimes consonantiques.

Plus il y a de sons concordants, plus la rime est riche ; depuis l'époque du romantisme, on considère qu'une rime est:

- *suffisante*, quand l'identité des sons repose sur une consonne suivie d'une voyelle ou d'une voyelle suivie d'une consonne;
- *pauvre*, quand elle repose sur l'identité de trois éléments.

La disposition des rimes peut être très variée ; on peut grouper les rimes par deux, trois, ou davantage:

- *rimes plates*; elles se suivent selon le schéma aa, bb, cc, etc.:

*N'espérons plus mon âme, aux promesses du monde;
Sa lumière est un verre, et sa faveur une onde....(Malherbe);*

- *rimes embrassées*; selon le schéma a-b-b-a:

Elle dormait, la tête appuyée à son bras.

*Ne la réveillez pas avant qu'elle le veuille;
Par les fleurs, par le daim qui tremble sous la feuille,
Par les astres du ciel, ne la réveillez pas (Hugo);*

– rimes croisées; selon le schéma a-b-a-b:

*J'aime de vos longs yeux la lumière verdâtre,
Douce beauté, mais tout aujourd'hui m'est amer,
Et rien, ni votre amour, ni le boudoir, ni l'âtre
Ne me vaut le soleil rayonnant sur la mer. (Baudelaire)*

La versification et la syntaxe

Le rejet consiste à rejeter dans le vers suivant un ou deux mots:

*'Mais j'aperçois venir Madame la Comtesse
De Pimbêche....(Racine)*

Le rejet peut constituer à lui seul un petit vers qui rime avec le vers précédent:

*'C'est promettre beaucoup, mais qu'en sort-il souvent?
Du vent (La Fontaine)*

Verlaine l'utilise, dans le poème *Colombine*, pour suggérer un mouvement de danse:

*'Arlequin aussi
Cette aigrefin si
Fantasque
Aux costumes fous
Ses yeux luisants sous
Son masque.*

Le contre-rejet consiste à commencer au vers précédent, par un ou deux mots, une proposition qui s'achève dans le second vers:

*Elle porta chez lui ses pénates-un jour
Qu'il était allé faire à l'aurore sa cour (La Fontaine).*

L'enjambement consiste à continuer le premier vers sur tout le premier hémistiche ou sur toute la longueur du vers suivant, ce qui donne une continuité à l'ensemble:

*[...] s'enivrait savamment du parfum de tristesse
Que même sans regret et sans déboire laisse
La cueillaison d'un rêve au cœur qui l'a cueilli (Mallarmé).*

LES DIFFERENTES SORTES DE VERS

Le vers de huit syllabes ou octosyllabe.

C'est le plus ancien vers français. Il a servi pour tous les genres, peu dans la poésie épique, surtout dans la romans d'aventure, dans la poésie didactique et dramatique, les fabliaux, le Roman de la Rose, les farces, les mystères. Il a parfois une « pause accentuelle » après la quatrième syllabe, mais comme il est court, il se dit souvent d'une seule émission de voix:

*Adieu la court, adieu les dames,
Adieu les filles et les femmes,
Adieu vous dy pour quelques temps (Marot).*

Corneille l'a employé, après une série d'alexandrins, pour donner un ton plus intime. La Fontaine l'emploie souvent, soit seul, soit mêlé à des vers plus longs. Il est encore employé par la poésie moderne; Verlaine le combine avec un vers de quatre syllabes:

*Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme!
Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme.*

Apollinaire écrit en octosyllabes la Chanson du Mal-Aimé:

*Mon beau navire ô ma mémoire
Avons-nous assez navigué
Dans une onde mauvaise à boire
Avons-nous assez divagué
De la belle aube au triste soir.*

Le vers de dix syllabes ou décasyllabe.

Il a été employé pour la première fois dans une petite chanson de geste en langue d'oc ; il fut le mètre de la poésie épique pendant deux siècles, puis il devient un vers narratif, didactique et lyrique; il passe de mode avec la Pléiade; aux XIX-XXe siècles, il a été de nouveau très employé. Il comporte une césure après la quatrième syllabe, et ce rythme 4/6, avec une seconde partie plus longue que la première, lui donne une légère irrégularité; les coupes 6/4 ou 5/5 sont très rares.

L'alexandrin, vers de douze syllabes.

Il a une césure à la sixième syllabe, et peut avoir des coupes secondaires. Sous sa forme tout à fait symétrique, il se prête particulièrement aux oppositions, aux parallèles, aux effets de symétrie, et on le trouve à toutes les époques:

Comme une on / de qui bout // dans une ur / ne trop pleine (Hugo).

LES GROUPES DE VERS

a. Les strophes

Les vers rimés peuvent se grouper par deux, trois, quatre et former des strophes.

Le distique

C'est un groupe de deux vers qui offrent un sens complet:

*Saisir, saisir le soir, la pomme et la statue,
Saisir l'ombre et le mur et le bout de la rue.
Saisir le pied, le cou de la femme couchée
Et puis ouvrir les mains. Combien d'oiseaux lâchés [...] (Supervielle)*

Le tercet

Formé de trois vers, il a connu une fortune particulière sous l'aspect de la terza rima, modèle emprunté à l'Italie, le schéma des rimes est a-b-a b-c-b.

Le quatrain

C'est une strophe très utilisée qui permet de multiples combinaisons de rimes, qui se prête aussi bien à l'alexandrin qu'aux vers très courts:

*Dans Venise la rouge
Pas un bateau ne bouge,
Pas un pêcheur dans l'eau,
Pas un falot (Musset).*

b. Les poèmes à formes fixes

Le sonnet

Le sonnet a été importé en France par les Italiens. C'est une forme qui n'a cessé d'être utilisée, depuis la Renaissance jusqu'à nos jours. Il est formé de 14 vers groupés en deux quatrains et deux tercets. Les deux quatrains ont des rimes embrassées a b- b a; les deux tercets sont construits sur le modèle c c d – e d e, rimes plates, puis rimes croisées. Ceci est la forme du sonnet régulier. Une autre forme fait rimer ensemble les deux derniers vers de chaque tercet: c c d – e e d. Les deux quatrains développent une idée et les deux tercets forment un contraste; le dernier vers du sonnet, appelé vers de chute, clôt le poème.

La ballade

Elle est bâtie sur trois strophes ayant les mêmes rimes disposées de la même manière, strophes de huit syllabes, de dix vers avec dix syllabes, de douze vers avec douze syllabes, plus une demi-strophe. Chaque strophe se termine par le même vers-refrain.

Le rondel

Il est bâti sur 3 strophes de 4, 4 et 5 vers.

Le virelai

Il se rencontre avec une très grande variété de rythmes. Il consiste en 3 strophes sur 2 rimes.

Le lai

Un poème de 24 strophes pareilles 2 à 2, chaque couple de strophes étant bâti sur 2 rimes et sur le même rythme de vers.

La villanelle

C'est un poème en vers impairs, formé de tercets et d'un quatrain final, avec un entrelacs de vers formant refrain.

LA VERSIFICATION DANS LA POESIE MODERNE

Le vers traditionnel

Le vers traditionnel continue d'être utilisé par des poètes: liberté d'usage de l'hiatus, de l'e muet; rimes féminines et masculines converties en consonantiques et vocaliques, abandon de la césure.

Le vers libre

Le vers libre est le jeu de plusieurs constantes (rythmiques, prosodiques, syntaxiques, rhétoriques) dont aucune n'est plus élément d'obligation.

Le vers libre = assonance et allitération

Il combine les effets d'écho de l'assonance et de l'allitération.

Le vers libre = nombre syllabique

Le vers peut être très court ou très long.

ANALYSE D'UN POEME

On peut analyser un poème de façon sommaire ou détaillée. Les deux méthodes d'analyse seront présentées ici.

Analyse sommaire d'un poème

1. Structure du poème
 - a. Identifie le nombre de strophes du poème.
 - b. Identifie le nombre de vers de chaque strophe.
 - c. Identifie le nom des vers (par rapport au nombre de pieds).
 - d. Identifie le type du poème (sonnet, forme fixe autre que le sonnet, vers libres).
 - e. Identifie la structure des rimes (plates, embrassées ou croisées).
2. Contenu du poème
 - a. Donne le titre et l'auteur du poème.
 - b. Donne le thème principal du poème et le champ lexical qui y est associé (ou qui symbolise ce thème).
 - c. Relève deux images (comparaison, métaphore, inversion, etc.) du poème et explique-les.
 - d. Identifie le niveau de complexité du vocabulaire (simple ou complexe) et le registre de langue (populaire, familier, standard, littéraire) du poème.
 - e. Relève, s'il y a lieu, les néologismes (mots inventés).

Analyse détaillée d'un poème

1. Structure du poème

- a. Identifie le nombre de strophes du poème et donner le nom de chacune.
- b. Identifie le nombre de vers de chaque strophe.
- c. Identifie le nom des vers (par rapport au nombre de pieds).
- d. Identifie le type du poème (sonnet, forme fixe autre que le sonnet, vers libres).
- e. Identifie la structure des rimes (plates, embrassées ou croisées).
- f. Relève toutes les rimes (ex.: « bonheur - douleur », « nuit - ennui »).

2. Contenu du poème

- a. Donne le titre et l'auteur du poème.
- b. Explique, en tes mots, le lien entre le titre et les idées du poème.
- c. Donne le thème principal du poème et le champ lexical qui y est associé (ou qui symbolise ce thème).
- d. Relève toutes les images (comparaison, métaphore, inversion, etc.) du poème et explique-les.
- e. Relève tous les procédés rythmiques (assonance, allitération ou autres) du poème et explique-les.
- f. En un court paragraphe, explique le choix des mots (simples ou complexes) et du registre de langue (populaire, familier, standard, littéraire) en fonction des intentions de l'auteur.
- g. Relève, s'il y a lieu, les néologismes (mots inventés) et explique-les.
- h. En un court paragraphe, explique ce que tu comprends (sens) du poème.
- i. En un court paragraphe, explique ce que tu ressens ou ce que tu perçois (émotions ou sentiments).

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir¹;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir;
Valse mélancolique et langoureux vertige!

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
Le violon frémit comme un Coeur qu'on afflige;
Valse mélancolique et langoureux vertige!
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

Le violon frémit comme un Coeur qu'on afflige,
Un Coeur tendre, qui hait le néant vaste et noir!
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir²;
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige....

Un Coeur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige!
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensor³!

¹ Objet de culte. Sorte de petite cassolette suspendue à des chaînettes. On y brûle l'encens.

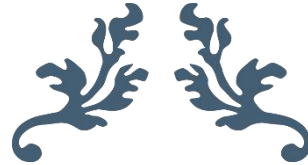
² Petit autel où l'on place hostie consacrée

³ Pièce d'orfèvrerie qui contient l'hostie. Elle semble souvent à un soleil.

- a. Quels sont les sentiments éprouvés par le poète?
 - tristesse
 - joie
 - mélancolie
 - angoisse
- b. Quelles sont les correspondances sur lesquelles repose la réussite de ce poème?
- c. Trouvez une métaphore et une comparaison dans le poème?
- d. Quelle place occupe la femme aimée dans l'esprit du poète?
- e. Combien de strophes le poème comporte-t-il?
- f. Combien de vers comporte chacune d'elles? Comment les appelle-t-on?
 - tercet
 - sizain
 - distique
 - quatrain
- g. Établissez le schéma de rime de ce poème.
 - AA BB
 - A B B A
 - A B A B
- h. Quels vers sont repris?
- i. Définissez le pantoum à l'aide de toutes les informations.

BIBLIOGRAPHIE:

- J.-C. Chevalier, C. Blanche-Benveniste, M. Arrivé, J. Peytard, *Grammaire du français contemporain*, Larousse, Paris, 1992.
- Dessons, Gerard, *Introduction à l'analyse du poème*, Paris, Bordas, 1996.



VOCAȚIE ȘI MISIUNE

DIDACTICA PLUS



IANUARIE 2022
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

CITITUL ESTE PRIMUL PAS CĂTRE O PRIETENIE FRUMOASĂ!

IONICA BOTA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 129,
SECTOR 4, BUCUREȘTI

- PROIECT DE PROMOVARE A LECTURII -

Copiii sunt mâinile cu care ne prindem de rai.

- Henry Ward Beecher -



Din experiența de zi cu zi la catedră am observat dezinteresul crescând al elevilor pentru carte, lectura devine din act pur de plăcere estetică și relaxare, doar un mecanism de constrângere, o activitate impusă de programe și dascăli, activitate pe care elevii încearcă să o elimine prin utilizarea rezumatelor sau a comentariilor, a unor fișe de lectură descărcate de pe... net, la care ei nu au nici o contribuție.

De ce s-a ajuns aici? Ce putem face?... iată două întrebări la care fiecare dintre noi trebuie să găsim propriile noastre răspunsuri, propriile noastre soluții.

Răspunsul nostru este acesta. Acesta este și modul nostru de a încerca să stimulăm interesul elevilor pentru lectură, printr-un proiect care, sperăm noi, va deveni o tradiție pentru instituția pe care o reprezentăm.

Cum am putea capta atenția elevilor și cum am putea stimula dragostea pentru carte dacă nu oferindu-le posibilitatea de a scrie?! Activitățile extrașcolare sunt pentru ei, de multe ori, mai captivante decât cele impuse de programe, de aceea credem că și din acest punct de vedere proiectul nostru va avea succes. Stimulând talentul și răsplătind munca elevilor noștri îi determinăm să îndrăgească literatura, pentru că numai citind poți scrie, numai studiind creațiile altora poți crea.

SCOP

- stimularea interesului pentru lectură;
- asigurarea de șanse egale tuturor elevilor în cunoașterea fenomenului literar și implicarea lor în activități de creație.

OBIECTIVELE PROIECTULUI

1. valorificarea valențelor creative ale elevilor;
2. realizarea unui schimb de experiență între clase;
3. stimularea creativității elevilor cu aptitudini speciale;
4. descoperirea și promovarea tinerelor talente care se pot dezvolta și confirma pe parcurs, întărind prestigiul școlii și al comunității cărora le aparțin;
5. implicarea elevilor în activități extrașcolare care să cultive deschiderea spre creativitate.

GRUP ȚINTĂ

- Elevii din clasele înscrise în Programul național pilot de tip „Școală după școală”: clasa a II a C, clasa a III a A, clasa a IV a A, clasa a IV a E.

LOCUL DESFĂȘURĂRII PROIECTULUI

- Școala Gimnazială nr 129, sectorul 4, București.

DURATA:

- Aprilie-august 2021.

RESURSE UMANE:

- Proiectul va fi susținut teoretic și practic de cadrele didactice înscrise în proiect la rubrica profesori coordonatori.

RESURSE MATERIALE:

- Finanțarea se va realiza din resurse proprii.

SUSTENABILITATEA PROIECTULUI:

- Copilul va fi mereu în centrul atenției dascălilor, iar produsele micilor artiști ne vor fi un imbold pentru continuarea proiectului.

ETAPELE DESFĂȘURĂRII PROIECTULUI:

- *Aprilie* – schimb de experiență între elevii claselor participante. Elevii vor avea:
 - ✓ activități de lectură;
 - ✓ joc de rol;
 - ✓ colorare semn de carte;
 - ✓ dans.

➤ *Mai - August* – Activități:

- ✓ citim împreună;
- ✓ dezbateri in aer liber pe baza conținutului cărților citite;
- ✓ exerciții aplicative (sinonime, antonime, ortografie și punctuație,)
- ✓ joc de rol (dramatizări);
- ✓ desen cu creta - personajul preferat;
- ✓ confecționare de coroane cu personajele din cărțile citite.

ECHIPA DE PROIECT:

Director prof. dr. Cergan Daniel

Director adj. Prof Mitrache Maria

Prof. înv. primar Bota Ionica (coordonator)

Prof. înv. primar Cozma Cezar

Învățător Trăistaru Andreea

Prof. înv. primar Tudor Daniela

Director,

Prof. dr. Daniel Cergan

PROIECT DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ. PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN

MILEVA CHIRCU
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI



*S*ocietatea actuală este supusă permanent schimbărilor și de aceea toți cei

implicați în activitatea de educație trebuie să se poată adapta rapid acestora, să le gestioneze responsabil. Strategia de dezvoltare a Palatului Copiilor trebuie să se pleze pe creșterea calității procesului instructiv-educativ, în concordanță cu noile cerințe privind formarea competențelor cheie la elevi, dar și privind păstrarea identității naționale în contextul economiei globale, al unei societăți globale a cunoașterii, al unei societăți a învățării pe tot parcursul vieții.

Se vorbește tot mai mult despre dezvoltarea durabilă, dar aceasta trebuie susținută de un sistem de educație performant și flexibil, bazat pe inovație, disponibilitate și cooperare, ca premisă a incluziunii sociale. Extrașcolarul asigură plusvaloare sistemului educațional formând elevii pentru *a ști să facă, a ști să fie, a ști să devină*.

La elaborarea proiectului am avut în vedere analiza cererii/nevoii de educație extrașcolară, beneficiile pentru educația copiilor, particularitățile extrașcolarului și ale învățământului românesc, fiind structurat pe 2 componente:

1. *Componenta strategică*: misiunea alături de țintele și opțiunile strategice.
2. *Componenta operațională*: programe, activități, acțiuni prin care atingem țintele/misiunea.

PREZENTARE GENERALĂ

1. ELEMENTE DE IDENTIFICARE A UNITĂȚII ȘCOLARE

Unitate cu personalitate juridică: Palatul Copiilor Drobeta Turnu Severin.

Adresa: Bulevardul Carol I, nr. 24; Tel/Fax: 0252/311189; E-mail: pcdrobetaturnuseverin@gmail.com

Unități arondate - structuri:

- Clubul Copiilor Orșova;
- Clubul Copiilor Strehaia;
- Clubul Copiilor Vânju Mare;
- Clubul Copiilor Baia De Aramă.

2. REPERE GEOGRAFICE

Palatul Copiilor este situat în partea de sud a municipiului Drobeta Turnu Severin, funcționând într-o construcție proiectată în anul 1908, cu aspect de palat baroc având mai multe corpuri de clădire.

3. REPERE ISTORICE

Palatul a început să funcționeze din anul 1954 cu denumirea de „Casa Pionierilor”, iar la 1 septembrie 1996 a primit denumirea „Palatul Copiilor”.

ANALIZA SWOT

Prin analiza SWOT se trece în revistă mediul extern și intern, factorii externi (grupează oportunitățile și amenințările), factorii interni (puncte tari și puncte slabe).

1. MANAGEMENT

<u>S</u> - PUNCTE TARI	<u>W</u> - PUNCTE SLABE
- reglementarea statutului palatelor ca unități de învățământ preuniversitar, abilitate să furnizeze activități extrașcolare, având și rol metodologic; - experiența muncii în echipă, un număr mare de proiecte derulate-42 proiecte	- buget alocat insuficient;

CAEJ/CAERI/CAEN. - rezultate foarte bune la concursuri avizate OME; - implicarea reprezentanților părinților.	
<u>O</u> - OPORTUNITĂȚI	<u>T</u> - AMENINȚĂRI
- posibilitatea certificării competențelor la frecventarea unui cerc, cel puțin 3 ani consecutiv; - relația de colaborare cu conducerile instituțiilor de învățământ preuniversitar și extrașcolar; - sprijinul comunității locale și județene.	- adaptarea dificilă a profesorilor debutanți la diferite particularități de vârstă ale copiilor;

2. CURRICULUM

<u>S</u> - PUNCTE TARI	<u>W</u> - PUNCTE SLABE
- asigurarea unor standarde educaționale înalte având experiență în domeniu; - existența unei oferte în specializările solicitate; - organizare proiecte județene, regionale naționale; - organizarea activității pe grupe cf. cu particularitățile de vârstă și/sau nivel competență; - ofertă curriculară pentru elevii capabili de performanță- frecvență de 2 ori/săpt. cerc ales; - lipsa factorului de stres în evaluare; - existența CAEN / adaptare ofertă la cerințe.	- neconcordanța între nivelul informațional, pe de o parte, și materialul didactic din dotare; - insuficiente schimburi cu unități similare; - valorificarea necorespunzătoare a potențialului elevilor din cauza lipsei de interes a unor cadre didactice pentru dezvoltarea și diversificarea de proiecte; - programul nu se suprapune solicitărilor din lipsă de spațiu.
<u>O</u> - OPORTUNITĂȚI	<u>T</u> - AMENINȚĂRI
- receptivitatea manifestată de către ISJ privind introducerea unor discipline opționale extrașcolare; - înființare Comisie națională educație nonformală; - derulare activități în unitățile de învățământ.	- lipsa surselor de finanțare pentru concursurile naționale și internaționale; - eliminarea finanțării concursuri regionale aprobate prin O.M.E.

3. RESURSE UMANE

<u>S</u> - PUNCTE TARI	<u>W</u> - PUNCTE SLABE
<ul style="list-style-type: none"> - existența unui corp profesoral cu pregătire înaltă, implicați în activități de formare: metodiști, formatori, membri C.N.E.M.E.; - preocupări pentru cercetare, participare la sesiuni de comunicări științifice; - elevi pasionați de domeniul ales, cu disponibilitate și interes pentru aprofundare și performanță; - părinți implicați în activitățile extrașcolare; - colaborarea foarte bună cu structurile palatului. 	<ul style="list-style-type: none"> - insuficienta pregătire metodică extrașcolară a cadrelor didactice debutante; - inerția unor cadre didactice la schimbările provocate de reformă; - număr mic de lucrări, articole, auxiliare publicate, comparativ cu potențialul corpului profesoral;
<u>O</u> - OPORTUNITĂȚI	<u>T</u> - AMENINȚĂRI
<ul style="list-style-type: none"> - descentralizarea decizională și financiară; - perspectiva selecției corecte-probe practice; - acces la informații științifice/metodice. 	<ul style="list-style-type: none"> - situații familiare deosebite care influențează negativ dezvoltarea copiilor; - centralizarea financiară excesivă.

4. RESURSE MATERIALE ȘI FINANCIARE

<u>S</u> - PUNCTE TARI	<u>W</u> - PUNCTE SLABE
<ul style="list-style-type: none"> - activitatea extrașcolară gratuită finanțată de ME; - importanța instituției pentru comunitate; - experiența în domeniul extrașcolar; - modernizările realizate la palat și filiale; - gestionarea eficientă a resurselor financiare; - dotarea cu microbuz / deplasarea la competiții. 	<ul style="list-style-type: none"> - uzura fizică și morală a unor materiale didactice nu permite inovarea activităților; - insuficiente resurse din venituri proprii; - inexistența unor spații mai mari necesare derulării activităților sportive.
<u>O</u> - OPORTUNITĂȚI	<u>T</u> - AMENINȚĂRI
<ul style="list-style-type: none"> - politica managerială bazată pe o colaborare strânsă cu CRP contribuie la identificarea unor surse extrabugetare; - finanțare prin proiecte externe; 	<ul style="list-style-type: none"> - fonduri insuficiente pentru investiții; - precizări legislative privind achiziționarea materialelor didactice pt. activități de cerc; - bugetul de austeritate al M.E.

5. RELAȚII CU COMUNITATEA

S - PUNCTE TARI	W - PUNCTE SLABE
<ul style="list-style-type: none"> - relații de colaborare bune cu Primăria, CL și CJ; - realizarea de parteneriate cu palate și cluburi; - preocuparea cadrelor didactice pentru promovarea imaginii școlii/rezultate elevi. 	<ul style="list-style-type: none"> - nu toți profesorii se implică în popularizarea cercurilor în comunitate; - slaba implicare în realizarea unor proiecte de finanțare la nivel instituțional.
O - OPORTUNITĂȚI	T - AMENINȚĂRI
<ul style="list-style-type: none"> - interesul manifestat de părinți „punte între generații” prin legătura copii-părinți, părinți care au trecut pragul palatului; - sprijinul comunității prin parteneriat; - proiecte de parteneriat cu ONG-uri/fundații. 	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa cadrului legal de finanțare de către comunitatea locală; - consecințele crizei economice din punct de vedere al sponsorizării activităților extrașcolare.

CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ

Activitatea din Palatul Copiilor are în centru *starea de bine a copiilor*, aici se dezvoltă cel mai bine dorința copiilor și a tinerilor adolescenți de *autonomie*, de *exercitare de responsabilități*, *colaborare și lucru în echipă*. Climatul organizației este pozitiv, stimulat, caracterizat prin dinamism și creativitate. Relațiile dintre cadrele didactice sunt deschise, colegiale, de respect și sprijin reciproc.

Valorile cheie cultivate: atașament față de copii, respect pentru profesie, calitate, eficiență, lucrul în echipă.

Deviza noastră: „**PASIUNEA COPILOR POATE DEVENI MISIUNEA PROFESORILOR**”.

VIZIUNEA ȘI MISIUNEA

Viziunea

Palatul Copiilor este o școală accesibilă pentru toți copiii, care scoate la suprafață potențialul fiecărui copil, în care este plăcut de predat, înviorător de învățat, o unitate care îi implică pe toți cei din interiorul ei.

Ținta de viitor, impunerea palatului ca primă opțiune pentru timpul liber al copiilor.

Misiunea

Palatul Copiilor oferă fiecărui participant la activități oportunitatea unui mediu educațional creat și dezvoltat pentru a exersa competențe potrivit vocației și opțiunii copiilor pentru a atinge performanța.

Activitățile extrașcolare din Palatul Copiilor au ca finalitate formarea și dezvoltarea personalității copiilor prin:

- dezvoltarea armonioasă a individului prin educație intelectuală, morală, estetică, informațională, antreprenorială pentru a deveni o persoană activă, responsabilă, cu competențe de gândire critică;

- dezvoltarea abilităților practice, a lucrului în echipă, disponibilități afective optime pentru asigurarea egalității șanselor și pentru o integrare socio-profesională eficientă;
- educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al atitudinii civice și democratice.

OBIECTIVELE STRATEGICE - ȚINTE STRATEGICE

Pentru Palatul Copiilor țintele strategice sunt stabilite în legătură directă cu resursele umane și financiare direcționate pe toate cele patru domenii manageriale. Din corelarea punctelor tari cu oportunitățile mediului extern se conturează resursele strategice pe care se poate baza politica de dezvoltare a Palatului Copiilor:

- resurse umane formate profesional cu dorință de implicare și afirmare în carieră;
- parteneriate cu instituții de învățământ la nivel local, național și european;
- dotarea tehnologică bună și infrastructura adecvată, condiții optime de studiu și siguranță.

Strategia de dezvoltare aleasă permite palatului să se concentreze asupra alinierii eficiente a resurselor umane și materiale, existente și previzibile, la viziunea și misiunea sa, respectând, politicile naționale și locale, și expectanțele comunității, ca un diamant cu multe fațete în care fiecare își vede reflectate propriile aspirații.

ȚINTA 1

Perfecționarea sistemului de formare continuă pentru dezvoltarea culturii calității

Opțiuni strategice:

- a) Dezvoltare curriculară: - ridicarea la rang de inovație a calității procesului de predare-învățare, asigurând pentru copii: - descoperirea înclinațiilor native, încurajarea talentelor, exersarea competențelor dobândite în spațiul formal, dezvoltarea creativității, implicare în proiecte educative.
- b) Dezvoltarea resurselor umane: - formarea continuă a profesorilor pentru cunoașterea alternativelor educaționale și aplicarea metodelor activ-participative, interdisciplinare, transdisciplinare cu respectarea prevederilor legale - acumularea celor 90 CPT la fiecare 5 ani consecutivi / def.
- c) Atragerea de resurse financiare și dezvoltarea bazei materiale: - constituirea bugetului pentru formare, alocarea acestuia în funcție de necesități, implementare proiecte cu finanțare extrabugetară.
- d) Dezvoltarea relațiilor comunitare: - popularizarea ofertelor de formare ale CCD și ale altor instituții care realizează astfel de activități, diseminarea rezultatelor activităților de formare.

Etape și termene de aplicare a strategiei:

- I. *Stabilirea nevoilor de formare a personalului/realizare necesar formare* (sem. I, 2021-2022).
- II. *Stimularea participării la cursuri și profesionalizare/creșterea calității* (sem. I, 2021-2022).
- III. *Participarea și implementarea programelor de formare în activitate* (sem. II, 2021-2022).
- IV. *Evaluarea rezultatelor / monitorizarea efectelor* (sem. II, 2021-2022).

ȚINTA 2

Realizare curriculum extrașcolar atractiv prin optimizarea managementului resursei umane

Opțiuni strategice:

- a) Dezvoltare curriculară: îmbunătățire management cercuri/proiectare extracurriculară diversificată.
- b) Dezvoltarea resurselor umane: - implicare cadre didactice/părinți în proiectare/promovare ofertă.
- c) Atragerea de resurse financiare-dezvoltarea bazei materiale:-îmbunătățirea bazei materiale corespuzător ofertei.
- d) Dezvoltarea relațiilor comunitare:- popularizare ofertă prin parteneriat/activități la nivel comunitar.

Etape și termene de aplicare a strategiei:

- I. *Consultare/analiză cerințe elevi/părinți/comunitate privind oferta extracurriculară* (sem. I, 2021-2022).
- II. *Îndrumarea cadrelor didactice în proiectare CDS - specializări/bază materială* (sem. I, 2021-2022).
- III. *Avizarea CDS, mediatizarea la nivelul beneficiarilor / studiu impact* (sem.II 2021-2022).

ȚINTA 3

Creșterea performanțelor elevilor la concursuri, dezvoltare dimensiune europeană extrașcolar

Opțiuni strategice:

- a) Dezvoltare curriculară: - inițiere proiecte, coordonarea și pregătirea elevi.
- b) Dezvoltarea resurselor umane: - implicarea elevilor și prof. în creșterea performanței, crearea abilităților personale/deprinderilor sociale, tehnice de promovare a dimensiunii europene și a valorilor multiculturalismului.
- c) Atragerea de resurse financiare-dezvoltarea bazei materiale: - asigurarea materialelor curriculare pt. pregătirea de performanță, a BM de susținere dimensiune europeană/egalitate șanse în educație.
- d) Dezvoltarea relațiilor comunitare:-popularizarea rezultatelor la concursuri/proiecte de parteneriat.

Etape și termene de aplicare a strategiei:

- I. *Pregătire elevi pentru performanță cu respectarea regulamentelor de concurs* (perm. 2022-2026).
- II. *Îndrumarea elevilor, gestionarea timpului didactic, activități prin proiecte* (perm. 2022-2026).
- III. *Îmbunătățirea bazei materiale, popularizarea rezultatelor și proiectelor* (perm. 2022-2026).

ȚINTA 4

Promovarea imaginii Palatului prin parteneriat eficient profesor-elevi-părinți-comunitate

Opțiuni strategice:

- a) Dezvoltare curriculară: -dezvoltare canale privind comunicarea ofertei/proiecte/ rezultate elevi.
- b) Dezvoltarea resurselor umane:- asumarea răspunderii comisiei în promovarea imaginii unității.
- c) Atragerea de resurse financiare: -dezvoltarea bazei materiale:- atragerea resurselor pt. promovare.
- d) Dezvoltarea relațiilor comunitare: - eficientizarea sistemului de comunicare internă/ externă.

Etape și termene de aplicare a strategiei:

- I. *Realizarea unei proiectări care să promoveze imaginea instituției (perm.2022-2026).*
- II. *Îndrumarea comitetelor de promovare imagine în elaborarea/promovare ofertă (perm. 2022-2026).*

PORTRETUL DASCĂLULUI DE VOCAȚIE

CĂTĂLIN DRAGOMIR
CLUBUL SPORTIV ȘCOLAR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

„ *P*rofesorul este ca o lumânare care îi luminează pe alții, consumându-se pe sine.”

Ce înseamnă un profesor cu vocație? Putem spune ca poate fi o persoana cu har, o persoana care să aibă chemare.

De aici vom pleca atunci când vom încerca să realizăm portretul dascălului cu vocație.

Ce înseamnă să fi dascăl?

„Un bun profesor are acea grijă statornică: îi învață pe discipoli să se lipsească de el”

- Andre Gide -

Fiecare persoană ajunge la un moment dat să se întrebe:

- Care este rolul unui profesor?
- Ce calități ar trebui să aibă, pentru a fi sigur că își va pune amprenta în viața fiecărui elev?

La prima vedere un răspuns nu pare atât de greu de oferit, însă dacă începi să vorbești despre un profesor din toate punctele de vedere ar fi nevoie de un roman, pentru a-l descrie, rolul unui profesor, este în primul rând de a-i îndruma pe elevi să se descurce pe cont propriu, să-i ajute să se maturizeze pentru a fi pregătiți în lupta cu viața și de multe ori un sfat primit de la un profesor, ajută mai mult decât orice teoremă sau formulă.

De asemenea profesorul are rolul de a-i ajuta pe elevi să își însușească anumite cunoștințe, care mai târziu cu siguranță o să îi ajute în drumul spre o carieră de succes. Cred că sarcina de profesor, necesită anumite calități fără de care aceștia nu își poate îndeplini misiunea. Câteva dintre aceste calități ar fi cunoștințe vaste ale domeniului predat, abilitați sociale de a pătrunde în viața interioară a grupului de elevi, de a înțelege copiii și a putea privi lumea prin ochii lor, și nu în ultimul rând, valori superioare, căci profesorul este un exemplu de viață pentru elevi.

De asemenea modul de predare și stilul didactic reprezintă un aspect foarte important, un mod de predare deschis și un stil didactic democratic, le permite elevilor să își expună punctele de vedere, să participe într-un mod activ la oră și chiar să facă performanță în domeniul ales.

Profesorul trebuie să îndeplinească simultan mai multe roluri în relația cu elevii. Trebuie să fie un model, un susținător al stimei de sine a elevilor, un lider de grup, un înlocuitor de părinți, un prieten, un confident, un judecător, o sursă de cunoștințe, un detectiv.

El stimulează și întreține curiozitatea copiilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale prin diversele acțiuni sau cantonamente, le întărește încrederea în forțele proprii, îi ajută să-și desăvârșească identitatea să-și atingă potențialul maxim.

Din aceste motive, profesorul trebuie să aibă calități și competențe necesare centrării, cu precădere, pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor. Asumându-și o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conștientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesii îl au anumite componente ale personalității: cultura profesională, calitățile atitudinale și cele aptitudinale.

Cultura profesorului este rezultatul educației și a pregătirii sale : cultura generală și filosofică, cultura de specialitate și cultura psihopedagogică.

Atitudinile pedagogice reflectă „cea mai adecvată formă primară în care experiența trecută a individului este concentrată, păstrată și organizată pentru ca el să se poată încadra într-o nouă situație.” (T. M. Newcomb, 1966)

Cele mai importante sunt tactul și talentul pedagogic, capacitatea de a forma mintea tinerilor, de a preda și a explica în mod creativ și de a nu se limita doar la un monolog plictisitor. De multe ori, nu ceea ce spune un profesor este important, ci modul în care o spune.

Predarea unei lecții printr-un lung monolog (cum, din păcate, încă se întâmplă de cele mai multe ori) nu stărnește interesul elevilor, mai mult, îi deranjează pe aceștia, căci se simt complet ignorați în această interacțiune într-un singur sens. Modul în care un profesor comunică cu elevii săi este esențial, iar dacă acesta găsește moduri atractive de a prezenta informațiile, de a le explica importanța lecțiilor pe care le învață astăzi, și încearcă o interacțiune adevărată cu elevii săi, rezultatele se vor observa imediat.

Printre calitățile unui dascăl cu vocație, dragostea pentru copii este esențială. Un bun dascăl are o vocație interioară pentru comunicarea adecvată a informației, dar el trebuie și să iubească și să înțeleagă copiii. Atitudinea profesorului față de copii pune amprenta asupra relațiilor în echipă, iar dacă acesta le arată elevilor săi dragoste, respect și înțelegere, procesul didactic va fi mult simplificat.

Empatia este și ea foarte importantă când se vorbește despre calitățile unui bun profesor: acesta trebuie să cunoască psihologia tinerilor, să știe cum funcționează mintea lor și în primul rând să poată să îi înțeleagă pe copii în diferitele etape ale vieții lor. Empatia înseamnă intuiție, înțelegere, a putea să pătrunzi în lumea interioară a copilului său a tânărului și a putea să privești lucrurile (și) din perspectiva sa. Înseamnă și a putea să îți cunoști cât se poate de bine fiecare elev și să preconizezi care dintre ei va manifesta anumite dificultăți în anumite situații și care poate face performanța. Nu este o calitate prea des întâlnită.

Un profesor care știe să comunice cu elevii săi trebuie să fie sociabil, dezinvolt, deschis, să aibă abilități de relaționare dezvoltate. Un profesor introvertit și închis în sine nu va avea vreun rezultat și nu-i va impresiona prin nimic pe elevii săi. Este important să poți stabili o relație adevărată, bazată pe comunicare deschisă, respect reciproc și chiar atașament pentru a avea un efect vizibil asupra minților tinere. Relația profesor-elev nu trebuie să rămână închisă în modelul autoritar.

Gândiți-vă la profesorul vostru preferat: nu era oare acela care știa cum să vorbească cu elevii, care era capabil să facă și glume, care impunea respect nu prin teamă și pedepse, ci tocmai prin respectul pe care îl acorda el însuși elevilor? Acest gen de profesor se face iubit și influențează impresionant de mult pe copii, astfel încât chiar dacă preda o materie în general respinsă de către cei mici, aceștia vor ajunge să o placă prin asocierea acesteia cu profesorul! Același mecanism funcționează, din păcate, și în sens invers.

Dar profesorul care îmbină formele de perfecționare cu cele individuale de autoperfecționare și luptă mereu pentru o calitate superioară a muncii sale, profesorul care dă dovadă de cunoștințe, de dragoste pentru profesia aleasă, va avea multe reușite în activitatea didactică, pe care acesta o desfășoară.

Să-i înveți pe alții cum să învețe este o opera care implică răbdare, incertitudine, multe ore de studiu, emoție, descurajare, surâs. Mai mult ca atât, rezultatul muncii unui profesor, nu se poate măsura cantitativ și calitativ, imediat. Profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, dă sarcini, ci și cel care cere conduite.

Dascălul, de la Comenius încoace, conștientizează că școala este un „atelier al umanității” și „drumul regal spre înțelepciune”. Întotdeauna dascălii au găsit resursele interioare pentru a depăși conjuncturi neprielnice. În jurul lor s-au creionat portrete memorabile care străbat vremea și sunt argumente ale devotamentului lor profesional.

Se știe că profesia de dascăl (învățător, profesor, antrenor) are un statut flexibil într-o societate modernă: instructor, actor (care emoționează prin descifrarea unor texte perene, pentru a fi receptat de elevi aflați în formare), mediator, moderator între actorii comunicării educaționale, autoritate instituțională, confesor și protector al celor mai slabi, consilier și terapeut, lider de opinie științifică, manager profesionalizat al colectivităților de elevi.

Ce ar trebui să fie dascălul? Un om cu har și vocație, un sculptor de suflete și caractere, cel mai bun dintre noi.

Un model de succes în viață, în ultimă instanță chiar un ideal. De ce? Pentru ca tinerii, elevi și studenți să-i soarbă vorbele, să se uite la el(ea) cu nespūsă admirație, să-l creadă în tot ceea ce spune, în știința pe care le-o transmite, în judecățile de valoare pe care le face. Pentru ca părinții să-l respecte și pentru ca să-și găsească în comunitate locul pe care îl merită. E mult mai ușor să fii un foarte bun specialist în orice domeniu, decât să-i înveți pe alții ce știi și mai ales decât să faci din ei oameni, adică să-i formezi. Pentru asta, noi dascălii ar trebui să avem multe calități și cunoștințe.

Aura pe care o împrăștie în jurul său ca o binecuvântare, aromele irizate în evantaiul de culori risipite cu generozitate în foșnetul păduratic al toamnei și alte metafore roditoare care i se cuvin DASCALULUI justifică deplina încredințare pentru elogiul adus Dascălului de Vocație.

Un dascăl bun îi ajută și pe ceilalți colegi ai săi, în special pe cei fără prea multă experiență. Nu critică lipsa de experiență, ci știe să scoată competiția dintre el și ceilalți colegi. Mă bucur mult că am cunoscut astfel de persoane care sunt și în continuare exemple frumoase pentru mine și de la care învăț zi de zi.

*„Un profesor își pune amprenta asupra eternității,
el nu poate ști niciodată până unde ajunge influența lui.”*

- Henry Brooks Adams -

BIBLIOGRAFIE:

- Abric, I., *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
- Bârlogeanu, L., *Paradigma educațional-umanist în contextual postmodernității*, în vol. Păun, E., 15, Bârsănescu, St., *Pedagogia pentru școlile normale, seminarii, Școlile profesionale, învățători și studenți*, Editura. Scrisul Romanesc, Craiova, 1932.
- Calinesc, M., *Cinci fețe ale modernității*, Editura Univers, București, 1995.
- Jinga, Ion, *Educația și viața cotidiană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005.

COSMOLOGIA CREȘTINĂ ȘI MEDIUL ÎNCONJURĂTOR

SILVIA CRISTINA FULAȘ
COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI

F

iecare persoană e un ipostas al întregii naturi cosmice. Lumea aceasta este

mărturia iubirii și înțelepciunii dumnezeiești (Ps. 103), *căci cerurile spun slava lui Dumnezeu, iar facerea mâinilor Lui o vestește tăria.* (Ps. 18.1). Creând lumea văzută, pentru a fi sălaș de viețuire omului și spațiu al mântuirii noastre, Dumnezeu a creat în același timp și cadrul spațio-temporal al dezvoltării ei dar și elementele din care a luat ființă. Mai întâi, printr-o serie de separări succesive, s-au despărțit apele (Apa) de uscat (Pământ) și acestea de văzduh (Aer), totul fiind luminat de soare (Foc) și indirect de lună și de stele. Așadar, de la început, sunt prezente cele patru elemente ale oricărei cosmologii tradiționale: Pământ, Apă, Aer, Foc, care vor lua parte la formarea fiecărei făpturi, prin intermediul semințelor și al speciilor. Cele patru elemente sunt principii elementare ale existenței lumii, ce au luat naștere din poruncă divină și au stat la baza formării mulțimii făpturilor care alcătuiesc lumea văzută. Semnificațiile și simbolurile celor patru elemente și modurile în care ele apar în Biblie, ne arată faptul că între mediul și cosmosul creștin există o legătură intrinsecă.

Primul element, Pământul, este un simbol al substanței nediferențiate, *pământul era netocmit și gol* (Fc.1,2). Cel mai aproape de această semnificație este pustiul, pe care va trebuie să-l traverseze poporul evreu. Este un loc al încercărilor pe care le va suferi și Hristos, dar și un loc al ascezei, al rugăciunii și al purificării. Biblic, regăsim pământul chiar și ca substitut al paradisiului.

Dacă pornim de la parabola *Semănătorului*, cu cele patru feluri de pământ, dintre care doar unul este roditor, pământul se transformă din pustiul în loc al viețuirii, putând deveni chiar și o grădină, atunci când rodește sub îngrijirea omului. Dacă sămânța nu e lucrată de om, pământul devine blestem, ca în parabola Talantului îngropat. Un aspect al pământului și al rodirii este acela al *pâinii*, ca simbol al hranei, iar momentul cel mai semnificativ este acela al înmulțirii pâinilor de către Hristos, care satură mii de oameni cu cinci pâini și doi pești. Sporirea peste măsură a pâinii este o caracteristică a hranei spirituale, care poate rodi înmii. Pâinea *cea de toate zilele* se preface în *pâinea cea spre ființă*, devenind pâine euharistică. Un simbol care pleacă indirect de la pământ, ca sursă a roadelor și a hranei, este acela al ospățului, al cinei, în care pâinea și vinul se transfigurează în Trupul și Sângele Lui Hristos (Nunta din Cana Galileii și Cina cea de Taină). Ca element al pământului este și piatra, care în construcție poate fi fundament, așa cum este socotit Sfântul Apostol Petru, *tu ești Petru și pe această piatră voi zidi Biserica Me* (Mt.16,18), dar și piatra din capul unghiului, când îl simbolizează pe Hristos.

(Mt. 21,42) Ca mineral, „piatra este o posibilitate de transformări superioare, este o materie primă precum sarea (în alchimia spirituală), care păstrează dar și transfigurează, după cum spune Hristos apostolilor”¹: *Voi sunteți sarea pământului. (Mt. 5,13)*. Pământul este materia din care Dumnezeu a modelat trupul omului, însuflându-l. Facerea trupului din pământ implică o recapitulare a elementelor universului material în constituția omului. Ca suprafață a globului este teren pentru folosul omului, iar în cel mai înalt grad, *este așternut al picioarelor Lui Dumnezeu. (Mt. 5,35)*

Următorul element este Apa, care, împreună cu Pământul, a servit la modelarea trupului uman. Apele, „cele de sus”, superioare, sunt un simbol al substanței primordiale din care a ieșit lumea. Aspectele pozitive ale apei sunt legate de calitățile ei purificatoare, ca și de cele hrănitoare, comune cu pâinea. De aceea Hristos spune: *Eu sunt pâinea vieții, dar și Eu sunt apa vieții. Apa devine sfințitoare, căci, cel ce va bea din apa pe care i-o voi da eu, nu va mai înseta în veac...(In. 4,14)* Acest sens sfințitor îl are și apa botezului. Symbolismul mării, al apei ca loc de plutire sau de viețuire a peștilor este benefic, iar traversarea Mării Roșii este trecerea de pe un tărâm pământesc pe unul spiritual. Însă marea poate deveni și simbol al furtunilor patimilor și neliniștilor noastre, pe care Hristos, umblând, le potolește cu un simplu gest.

Pescuirea minunată (Lc. 5,6) are loc tot pe mare, în timp ce în adâncul ei viețuiește chitul, care îl înghite pe profetul Iona, semn al voiajului infernal. O cunoaștere a importanței „apelor de sus”, a mecanismului evaporării apei și a utilității norilor producători de ploaie, o are și Sf. Ioan Damaschin, când spune că „Dumnezeu a pus apa deasupra tăriei, din pricina arșitei solare”², arătând echilibrul existent între căldură și umezeală.

Al treilea element este Aerul, caracterizat prin subtilitate și transparență, este simbol al văzduhului, sălaș al păsărilor, ele însele simboluri angelice. Aerul este important pentru toate viețuitoarele, inclusiv pentru om, căci întreține viața prin respirație, care, prin ritmul său, se înscrie în vibrația cosmosului. De aici putem înțelege însemnătatea respirației în timpul rugăciunii. Puritatea aerului, limpezimea apei și curățenia pământului sunt condiții absolut necesare pentru o viață sănătoasă. Mișcarea aerului provoacă vânturile, iar vântul poate simboliza prezența Duhului Sfânt, care suflă fie ca furtună, fie puternic, ca în ziua Cincizecimii, când *a venit din cer un sunet, ca vâjâitul unui vânt puternic (Fpt. 2,2)*, fie ca boare, ca în prezența sfântului Ilie pe Horeb, *va fi adiere de vânt lin și acolo va fi Domnul (III Rg. 19,12)*. Tot aerul este și purtătorul miresemelor Duhului Sfânt, și, „ca și mireasma, boarea este unul din semnele cele mai subtile ale Duhului, pe care omul le poate percepe.”³

Ultimul element, Focul, este primul în ordinea producerii, fiind simbol al Luminii atât de necesare vieții. „Fiat Lux” cu care începe creația, a risipit întunericul haosului primordial. Despre lumină, Sf. Vasile cel Mare spune că, „facerea ei a pus capăt întunericului și tristeții și că lumina toate părțile lumii: miazănoapte, miazăzi, răsărit și apus”⁴. Sf. Ioan Damaschin susține că lumina nu este altceva decât „focul ce se află deasupra aerului. Lumina este frumusețea și podoaba întregii creațiuni”, întunericul neavând existență, ci constituind „un accident ca lipsă a luminii”⁵.

¹Florin Mihăescu, op.cit., pag.61

²Sf.Ioan Damaschin, *Dogmatica*, Ed.Scripta, București 1993, pag.62

³Florin Mihăescu, op.cit., pag.63

⁴Sf.Vasile cel Mare, *Omilii la Hexameron*, „P.S.B.”, nr.17, Ed.Institutului Biblic și de Misiune al B.O.R., București 1986, pag. 92

⁵Sf.Ioan Damaschin, *Dogmatica*, op.cit., pag.54

Alături de Aer, ca purtător al Cuvântului, focul este elementul cel mai fin, fiind în același timp și un simbol al energiei create din care decurg celelalte energii biofizice. Ca și cuvântul, lumina este un simbol al lui Hristos *Eu sunt lumina lumii (In. 8,12)*, „lumea însăși fiind derivată, cosmologic și etimologic, din lumină (lumen,-inis)”⁶.

În final, cele patru elemente, pot fi grupate în, elemente grele (Pământ și Apă), orizontale și elemente ușoare (Aer și Foc), verticale, care, din intersectarea lor pot forma o cruce, având în centru Viața.

Iată cum natura este o parte a naturii omului fiind intercalată în dialog interuman. Relația interactivă între om și mediu este un dialog întemeiat pe credința într-un act creator și pe conștiința că întregul cosmos este un dar al Sfintei Treimi, care se întoarce benefic spre creșterea duhovnicească a omului; aceasta cu atât mai mult cu cât omul, de câte ori se lovește de lucruri, face efortul de a le pune în legătură cu Dumnezeu.

„Schimbarea la față pe Tabor este un act semnificativ pentru relația Dumnezeu-om-cosmos: slava lui Hristos a acoperit, a luminat și natura; așa înțelegem cum natura însăși resimte liniștea și lumina iradiate din sfințenie. Omul Sfânt liniștește suspinele naturii.”⁷

BIBLIOGRAFIE:

- Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1997.
- Biblia sau Sfânta Scriptură*, traducere și note Bartolomeu Anania, Editura Renașterea, 2009.
- Sf. Ioan Damaschin, *Dogmatica*, Editura Scripta, București, 1993.
- Sf. Vasile cel Mare, *Omilii la Hexaimeron*, din „P.S.B.”, nr.17, Editura Institutului Biblic și de Misiune al B.O.R., București, 1986.
- Mihăescu, Florin, *Cosmosul în Tradiția Creștină*, Editura Heruvim, Pătrăuți, 2013.
- Niță, prof. Marian, *Biologia – văzută prin ochii credinței în Dumnezeu*, Editura Mitropolia Olteniei, 2005.
- Niță, prof. Marian, *Ecologia – văzută prin ochii credinței în Dumnezeu*, Editura Mitropolia Olteniei, 2005.

⁶Florin Mihăescu, op.cit., pag.64

⁷Pavel Chirilă, Andreea Băndoiu, *Relația cosmos-om-mediul înconjurați în gândirea Părintelui Dumitru Stăniloae*, în *Medicii și Biserica*, vol.V, Ed.Renașterea, Cluj-Napoca 2007, pag.121

EXPERIMENTĂM ȘI ÎNVĂȚĂM!

DANA SILAGHI
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT
„TRENULEȚUL VESELIEI”,
BISTRIȚA, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD



Clasa / Grupa de elevi * GRĂDINIȚĂ

Titlul activității propuse * EXPERIMENTĂM ȘI ÎNVĂȚĂM!

Locul de desfășurare * ACASĂ, ÎN FAMILIE

Rezumatul activității *

Pentru că învățarea prin joacă e una dintre cele mai plăcute și eficiente, m-am gândit că nu ar fi rău să sugerez câteva experimente științifice simple pentru copii. Una dintre cele mai bune modalități de a păstra copiii ocupați mai ales în această perioadă critică de pandemie, și pentru a le dezvolta totodată simțul angajamentului este prin a-i implica în experimente științifice care le pot stârni curiozitatea. Uneori experimentele științifice sunt complexe și necesită un număr mare de materiale și instrucțiuni detaliate. Cu toate acestea, există experimente ușor de realizat acasă, care sunt de asemenea distractive și interesante atât pentru copii, cât și pentru adulți. Am urmărit în această perioadă ca toate activitățile propuse în Școala Altfel să se realizeze în interior, să fie distractive, să creeze momente unice în familie. Cel mai important lucru constă în faptul că cei mici s-au distrat și au învățat în același timp! Copiii obișnuiesc să rețină mai multe informații atunci când efectuează aceste experimente științifice într-un mediu relaxat (cu supravegherea adulților, desigur).

Obiectivele urmărite *

Îmbogățirea cunoștințelor științifice despre mediul înconjurător pe baza unor experimente prin utilizarea structurilor analitico-sintetice intelectuale, stimulând curiozitatea copiilor.

Formarea capacităților și abilităților de experimentare a realității, folosind instrumente și procedee specifice.

Dezvoltarea capacității de observare și stabilire de relații cauzale, spațiale, temporale.

Descrierea activității *

Experimentele științifice sau de amuzament sunt activități plăcute copiilor. Adeseori le realizez la grădiniță mai ales în condițiile predării integrate. Cunoscând impactul ce îl au aceste activități în rândul celor mici am propus părinților să realizeze experimente acasă, în familie, folosind diferite materialele. Activitatea a avut un impact deosebit în rândul preșcolariilor și a creionat o relație deosebită în familie. S-au bucurat împreună de reușită și au immortalizat

momentele. Au realizat vulcanul, au umflat balonul, au observat transferul apei colorate, topirea, fierberea, fuziunea culorilor și multe alte experimente deosebite, se pot observa și în imagini.

S-a implicat un număr mare de preșcolari la nivelul unității, activitatea s-a desfășurat pe parcursul unei zile, preșcolarii din grupa mea participând 100% alături de părinți. Fără ajutorul părinților activitatea nu se bucura de un asemenea succes.

Impact *

Preșcolarii au fost foarte încântați de activități, părinții implicați iar eu ca educatoare foarte mulțumită.



TOTUL VA FI BINE!

G.P.P. „TRENULEȚUL VESELIEI”, BISTRIȚA
ȘCOALA ALTFEL
GRUPA IEPURAȘII
04 -08 MAI 2020

LUNI
COPIII ÎN BUCĂTĂRIE
Salate, fresh-uri, clătite, brioușe,
etc.
Artă în farfurie

MARȚI
EXPERIMENTE
Experimentăm și învățăm (știință și joacă)

JOI
ARTĂ
Tricoul bucuriei -
personalizare

MIERCURI
MUZICĂ ȘI MIȘCARE
Jocuri distractive

VINERI
**CĂLĂTORIE, EMOȚIE,
AMINTIRE**
Excursii virtuale
Cutia cu emoții din familie -
dezvoltare socioemoțională

PROF. SILAGHI DANA





EXPERIMENTĂM ȘI ÎNVĂȚĂM
Grupa mică
"Iepurașii"



CONSTRUIREA PIRAMIDELOR- O EVOLUȚIE A OMENIRII?

AMALIA TĂCULESCU
PALATUL COPIILOR DROBETA TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDINȚI

R

evoluția agricolă a adus omenirii și beneficii dar și deservicii, în sensul că, arealul în care omul, ca ființă nomadă, s-a restrâns tot mai mult, odată cu evoluția acestuia în HOMO SAPIENS.

Este un punct de vedere și acela care pornește de la ideea că revoluția agricolă a dus omenirea la pierzanie.

Odată ce dezvoltarea agriculturii a permis populațiilor să devină mai numeroase într-un ritm destul de alert, iar preocuparea principală a acestora devine agricultura, în detrimentul vânătorii sau culesului.

Astfel că în secolul I d.Hr., în lume erau 250 de milioane de agricultori.

Țăranii sunt legași de teritoriul pe care îl lucrează-au o casa, o livadă, tot ce presupune o gospodărie ai căror membri sunt numeroși, dar nu se mai pot deplasa liber, ca vânătorii-culegători, arealul lor fiind delimitat, de unde apare și atașamentul de casă și separarea de vecini.

Omul devine mult mai egocentrist.

Simțul proprietății începe să apară, „insulele artificiale” pe care și le creează și pe care le stăpânesc, apărându-le de orice intruși.

Agricultorii trebuiau să se gândească la viitor, să-și facă un plan, să țină seama de sezoane, de timp.

Natura avea elementul de neprevăzut, și când era un an bogat în recolte, țăranii își făceau provizii în ideea că, poate, anul următor nu era la fel de propice pentru muncile agricole: apăreau inundații, molime, etc.

Agricultorul era veșnic neliniștit, lucra precum o furnică strângătoare: stresul agriculturii apăruse!

Și consecințele nu erau deloc de neglijat!

Munca lor nu producea roade doar pentru ei, ci, întotdeauna, de-a lungul istoriei, truda celor mulți și harnici a fost exploatată de către cei puțini: conducători și elite.

Apare și un soi de „ordine imaginată” -agricultura își urma evoluția sa, în totală discordanță temporală, din perspectiva a ceea ce-și puteau imagina cei puternici și bogați, îmbogățirii din munca țăranilor.

Imaginația acestora depășea de cele mai multe ori granițele unei realități concrete - regii, conducătorii, filosofi, preoții și toți cei care constituiau o elită, trăiau „în lumea lor”, una foarte diferită de cea a țăranelor truditor.

„Viitorul intră în scenă” în sensul că, încă de la începuturile agriculturii, în mintea omului pătrund insidios și grijile.

Proviziile făcute de oameni cu grija zilei de mâine, dau naștere la războaie, alimentează politica, arta, filosofia...

Aminteam anterior de acea „ordine imaginară” pentru că, de fapt, nu lipsa hranei a produs cu adevărat o dezordine socială în realitate.

Nu se putea vorbi de cooperare în masă, de acest instinct social, nici când au apărut, mai târziu, orașe, regate, imperii.

Un rol deloc de neglijat, au avut-o MITURILE, dovedindu-se mai puternice decât și-ar fi putut imagina cineva.

Apariția marilor imperii, dinastii care aveau propriile forme de conducere a propriilor lor supuși, foarte numeroși, aveau armate care vegheau în favoarea conducătorilor.

Cu privire la iluzia cooperării în masă, se acționa prin rețele organizate, ci, deși sună foarte generos, în cazul marilor imperii ca, de exemplu, Imperiul Qin și Imperiul Roman, totul era o structură imaginară.

Cum pot Miturile să susțină imperii întregi?

Codul lui Hammurabi, aparținând Babilonului afirma, de pildă, că ordinea socială babiloniană își are punctul de plecare în principiile universale și eterne ale justiției, dictate de zei.

Acest cod este formulat pe principiul ierarhiei care are o importanță excepțională - potrivit acestuia, oamenii sunt împărțiți în două genuri și trei clase sociale (oameni de rang superior și cei de rang inferior sau din popor și sclavii, acești oameni având o valoare socială diferită.)

Codul acesta se baza pe ideea că, dacă supușii regelui își acceptau poziția în cadrul ierarhiei și acționau ca atare, toți locuitorii imperiului ar putea coopera eficient.

Asemenea Codului lui Hammurabi, Declarația de Independență americană, a avut un efect pe termen îndelungat, fiind și azi învățată pe de rost de elevii americani, de mai mult de 200 de ani.

Cele două texte au pretenția că sunt fundamentate pe principii universale și eterne ale justiției, dar e un paradox, o proiecție imaginară - conform americanilor, toți oamenii sunt egali, iar conform babilonienilor, în mod clar, oamenii nu sunt egali.

Iată, așadar, două direcții pe care le urmează imaginația lui „homo sapiens”.

Ambele direcții de viziune asupra ordinii sociale sunt la fel de iluzorii.

În afara imaginației umane, exista o realitate obiectivă, conform științei biologiei, oamenii au fost „creați” și au evoluat.

Și, bineînțeles, au evoluat diferit.

Avocații egalității și drepturilor omului ar putea fi scandalizați de acest raționament.

Ori dacă, noi, azi, acceptăm ca Codul lui Hammurabi era un MIT, dar nu vrem să acceptăm sub nici o formă ca și drepturile omului sunt, de asemenea un MIT.

O ordine naturală este mai stabilă față de cea imaginată care se va prăbuși.

O ordine imaginată nu poate fi menținută decât dacă marea majoritate, nu cred în ea, începând cu elitele, conducătorii, forțele de apărare.

O societate sau alta poate funcționa conform cu credința majorității - fie crezând în democrație, fie în capitalism, așa cum vedem în societatea contemporană.

Omul se naște egal, după opinia unor filosofi, dar odată ce evoluează, influențat fiind de factorul bio-psiho-social, el se transformă pe parcursul întregii sale existențe, astfel că se

poate observa o dublă perspectivă asupra ideii de ierarhizare în funcție de alte criterii, care au totuși drept fundament aceste două direcții: democratică și capitalistă.

Dacă ar fi să facem o legătură între ierarhii și construirea piramidelor egiptene, de exemplu, am putea să ne gândim la faptul că în Egiptul Antic, se aplica ierarhizarea ca formă de supunere a celor mulți și truditoresi față de faraon, văzut ca o zeitate pe Pământ.

De aici și supunerea necondiționată a acestora, MITUL jucând un rol esențial.

Supușii și sclavii aveau cultul muncii din perspectiva utilității lor față de zei și, implicit, de faraon pe care îl venerau, fapt care a condus la construcția unor morminte gigantice cum sunt cunoscutele piramide, care ridică încă semne de întrebare și în zilele noastre.

Aceste construcții relevă dorința și ambiția unui popor de a-și venera zeii și pe faraon, acesta din urmă fiind un egocentrist prin excelență.

METODE CLASICE ȘI MODERNE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE

GEANINA-ADRIANA ZAINEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „REGINA MARIA”,
SECTOR 6, BUCUREȘTI



În contextul actual, se remarcă o necesitate a schimbării în didactică tuturor

disciplinelor, inclusiv în didactică limbii franceze, accentul punându-se pe strategiile și metodele de predare-învățare folosite.

Pentru a face cât mai plăcută ora de limba franceză, este recomandabil a se folosi mai mult metodele informative- participative (conversația, dialogul, demonstrația) și formative-participative (învățarea prin joc, prin cercetarea individuală, prin descoperire). Cântecul, jocurile, dramatizările, cuvintele încrucișate, șaradele, rebusurile sunt foarte apreciate de elevi.

Potrivit orientării tradiționale, rolul elevului constă în a urmări prelegerea sau explicațiile profesorului, de a reține și a reproduce ideile auzite, de a accepta în mod pasiv ideile transmise și de a lucra izolat. La polul opus, orientarea modernă atribuie alte roluri elevului. Acesta trebuie să-și exprime puncte de vedere proprii, să realizeze schimburi de idei cu ceilalți, să argumenteze, să-și pună și să pună întrebări cu scopul de a înțelege, să coopereze cu alți elevi în vederea rezolvării problemelor și a sarcinii de lucru.

Cheia unei ore reușite constă în colaborarea și înțelegerea profesorului cu elevii, în participarea efectivă a acestora, strategia și metodele folosite de profesor fiind esențiale. Astfel, se recomandă o „împietire” a metodelor tradiționale de predare-învățare cu cele noi și nu o respingere totală a acestora, cât și o adaptare a metodelor tradiționale la contextul actual.

Prelegerea, metodă didactică tradițională, poate fi modernizată și îmbunătățită prin preocuparea profesorului de a stimula interesul elevului prin introducerea unor povești sau a unor glume, a unor imagini captivante în legătură directă cu ceea ce urmează a fi prezentat, sau prin lansarea unor întrebări incitante ce determină participarea elevilor.

Brainstorming-ul (sau „asaltul de idei”), metodă ce constă în formularea cât mai multor idei legate de o temă dată, reprezintă o activitate ce presupune o serie de avantaje:

- toți elevii participă în mod activ;
- își dezvoltă capacitatea de a trăi anumite situații, de a le analiza și de a lua decizii privind alegerea unor soluții optime;
- își exprimă personalitatea;
- se eliberează de anumite prejudecăți;
- își exersează creativitatea;
- se dezvoltă relațiile interpersonale, prin valorizarea ideilor fiecăruia;
- se creează o atmosferă propice lucrului.

Brainstorming-ul presupune parcurgerea mai multor etape și a unui timp mai mare de realizare (ore sau zile). Profesorul trebuie să încurajeze exprimarea ideilor, să nu permită inhibarea intervențiilor elevilor, să stimuleze explozia de idei, să motiveze învățarea elevilor începând o lecție nouă cu un brainstorming.

„Știu / vreau să știu/ am învățat” este o metodă activ-participativă, ce implică lucrul frontal cu elevii sau pe grupuri mici, constând în a solicita elevilor să prezinte ceea ce știu deja despre o temă dată și de a formula întrebări la care se așteaptă răspuns din lecție.

R.A.I. (răspunde, aruncă, întreabă) este o metodă activ-participativă folosită pentru fixarea cunoștințelor deja predate. Are avantajul de a-i apropia pe elevi unul de altul prin comunicarea directă între ei, clasa devenind mai unită, predominând o stare de prietenie și de armonie.

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă modernă de predare- învățare prin cooperare ce stabilește o legătură strânsă între text și propria curiozitate și experiență a elevilor. Elevii vor lucra pe foi împărțite în două, trăgând pe mijloc o linie verticală.

Ciorchinele este o metoda de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei și care presupune mai multe etape: 1. se alege o temă / un cuvânt ce urmează a fi cercetat și se scrie în mijlocul tablei sau a unei fișe de lucru, 2. se cere elevilor să scrie toate ideile care le vin în minte în legătură cu tema sau cuvântul respectiv, trăgând linii între acestea și cuvântul dat, 3. activitatea se oprește atunci când se epuizează toate ideile sau când s-a terminat perioada de timp acordată. Elevii pot fi împărțiți în grupuri mici sau în perechi, fiecare grup având cretă de o anumită culoare, fiind astfel în competiție (care grupă a scris cele mai multe și mai bune idei- tabla va arăta la sfârșit ca un curcubeu). La sfârșitul lecției, ideile pot fi reorganizate în funcție de anumite criterii stabilite de elevi sau de profesor, reorganizându-se astfel ciorchinele.

Discuția, metodă ce constă într-un schimb organizat de informații și de idei în jurul unei teme, cu scopul examinării și clarificării în comun a unor noțiuni și idei, este fundamentală pentru învățarea interactivă. Discuția conduce la crearea unei atmosfere destinsă în clasă, facilitează intercomunicarea, optimizează relațiile dintre profesor și elevi, favorizează realizarea unui climat democratic la nivelul clasei, dezvoltă abilitățile de ascultare activă și de respectare a regulilor de dialog. Profesorul trebuie să încurajeze elevii să-și exprime corect și clar ideile, să vegheze asupra respectării regulilor de dialog, să reamintească și să rezume ideile principale.

Pentru a face cât mai plăcută ora de limba franceză, este recomandabil a se folosi mai mult metodele informative- participative (conversația, dialogul, demonstrația) și formative-participative (învățarea prin joc, prin cercetarea individuală, prin descoperire). Cântecul, jocurile, dramatizările, cuvintele încrucișate, șaradele, rebusurile sunt foarte apreciate de elevi.

„Caută litera” („Lettre à chercher”) este o activitate ludică care constă în adăugarea unei aceeași vocale la un cuvânt dat pentru a forma un nou cuvânt. Elevii pot fi împărțiți pe grupe, cuvintele sunt scrise pe tablă. Grupa cu cele mai multe cuvinte găsite câștigă.

BIBLIOGRAFIE:

- Dragomir, Mariana, *Puncte de vedere privind predarea-învățarea limbii franceze ca limbă străină*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Păcurari, O. (coord.), *Strategii didactice inovative*, Editura Sigma, București, 2003.
- Păcurari, O. (coord.), *Învățarea activă. Ghid pentru formatori*, MEC-CNPP, 2001.
- Roman, Dorina, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994.
- www.edufle.org.

MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI

- PROIECT DE LECȚIE -

DANIELA TUDOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 129,
SECTORUL 4, BUCUREȘTI



PROIECT DIDACTIC

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: Școala Gimnazială nr. 129

PROFESOR ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR: Tudor Daniela

CLASA : I

UNITATEA ÎNVĂȚARE: „Despre prietenie”

ARIA CURRICULARĂ: Matematică și Științe ale naturii

DISCIPLINA: Matematică și explorarea mediului (MEM)

SUBIECTUL LECȚIEI: „Adunarea și scăderea numerelor naturale în centrul 0 – 100, fără trecere peste ordin”

TIPUL LECȚIEI: fixare și sistematizare

FORMĂ DE REALIZARE: activitate integrată

DURATA: 45 minute

• **DOMENII INTEGRATE:**

- Muzica și mișcare;
- Matematică și explorarea mediului.

• **COMPETENȚE SPECIFICE:**

1. MATEMATICA SI EXPLORAREA MEDIULUI:

- 1.1. Scrierea, citirea și formarea numerelor până la 100.
- 1.2. Compararea numerelor în centrul 0 – 100.
- 1.3. Efectuarea de adunări și scăderi, mental și în scris, recurgând mereu la numărare.
- 1.4. Utilizarea unor denumiri și simboluri matematice (termen, sumă, total, diferență $<$, $>$, $=$, $+$, $-$) în rezolvarea și/sau compunerea de probleme.
- 1.5. Rezolvarea de probleme simple în care intervin operații de adunare sau scădere în centrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini sau reprezentări schematice.

2. AVAP

- 2.1. Realizarea de obiecte/construcții/folosind materiale ușor de prelucrat și tehnici accesibile.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

PE PARCURSUL ȘI LA FINALUL LECȚIEI, FIECARE ELEV VA FI CAPABIL:

- O1** – să identifice cel puțin un număr par/impar;
- O2** – să identifice corect cel puțin un vecin al unui număr;
- O3** – să asocieze cel puțin două operații matematice din cele opt operații matematice date grupului din care face parte;
- O4** – să rezolve corect exerciții de adunare și de scădere fără trecere peste ordin.

ELEMENTE DE STRATEGIE DIDACTICA:

Metode și procedee: explicația, conversația, exercițiul, demonstrația, povestirea, metoda ciorchinelui

Materiale didactice: jetoane cu numere, bilețele cu adunări/scăderi, videoproiector, laptop, fișe de lucru, foarfece, lipici, Wordwall, Quizizz

Forme de organizare: frontal, individual, în perechi, grup

BIBLIOGRAFIE:

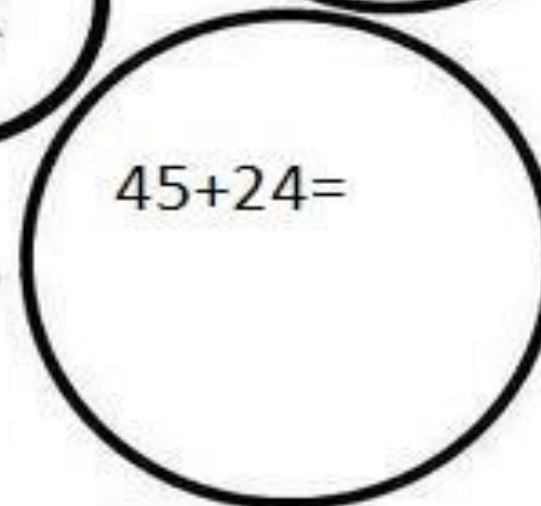
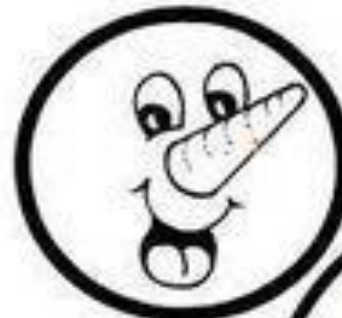
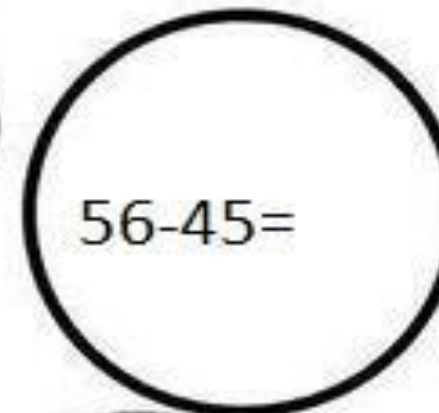
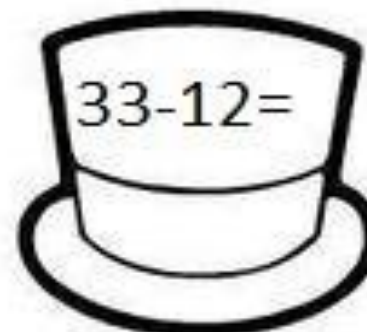
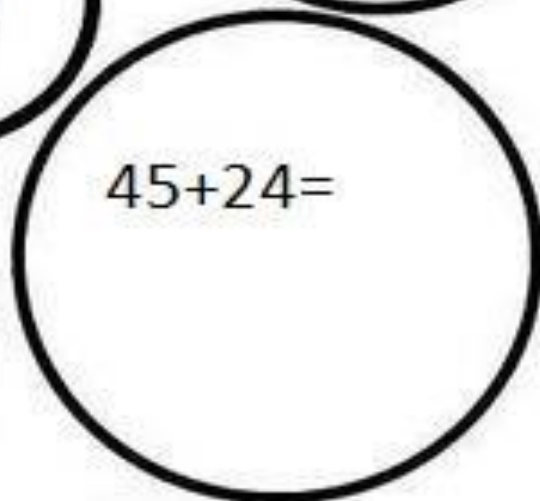
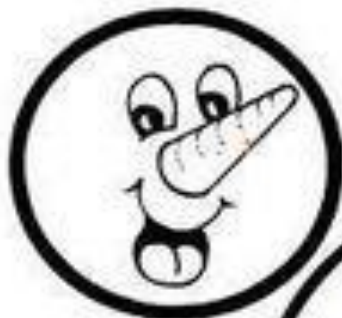
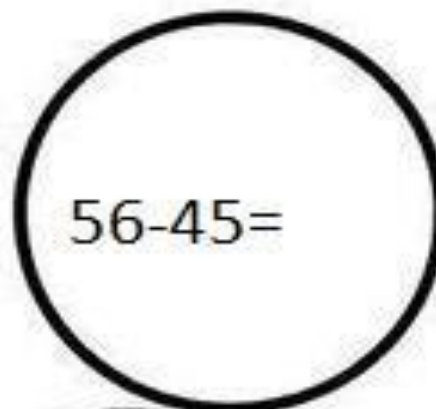
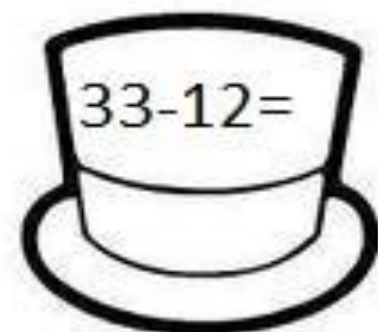
- Programa școlară pentru disciplina Matematică și Explorarea Mediului aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013.

SCENARIU DIDACTIC

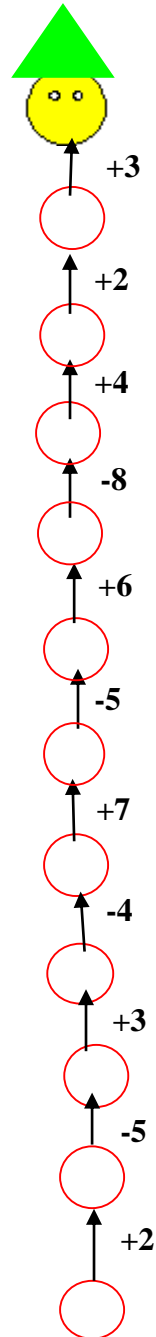
Eveniment didactic	Obiective operaționale	Conținut științific	Strategiile didactice			Evaluarea
			Metode și procedee	Forme de organizare	Mijloace didactice	
Moment organizatoric		Se pregătesc materialele didactice necesare unei bune desfășurări a activității și se asigură liniștea în sala de clasă.	Conversația	Frontal		Observarea sistematică
Reactualizarea cunoștințelor		Se verifică cantitativ și calitativ tema de acasă. Se reactualizează cunoștințele prin intermediul unei lecții filmate. http://educatieonline.md/Video?class=1&discipline=6 De la minutul 0:00 la 1:55.	Conversația	Frontal	Videoproiector Tablă magnetică	Observarea sistematică
Captarea atenției		Se anunță copiii că se vor juca mai multe jocuri. Pentru fiecare sarcină /joc parcurs/ă corect/ă vor primi câte un cuvânt. Dacă vor rezolva corect sarcinile vor descoperi un mesaj foarte important.	Conversația Povestirea	Frontal	PPT Videoproiector laptop	Observarea sistematică Evaluare orală
Anunțarea temei și a obiectivelor		Se anunță tema și obiectivele în termeni accesibili copiilor. Se notează la tablă și pe caiete data și titlul lecției.	Conversația	Frontal	Tablă Caiete	

<i>Dirijarea învățării</i>	O1	Joc „Să ne reamintim” https://wordwall.net/resource/20241041/să-ne-reamintim	Demonstrația	Frontal	Jetoane numere	cu	Observarea sistematică
	O2	„Jocul adunării/scăderii” Se formează grupuri de câte 4-5 elevi. Se explică regulile jocului: fiecare grup va primi bilețele pe care sunt scrise adunări sau scăderi și bilețele cu numerele care reprezintă rezultatul. Copiii asociază operația cu rezultatul corect.	Exercițiul Conversația Explicația				
	O1	„ISTEȚEL” Copiii sunt împărțiți în trei grupuri. Fiecare elev rezolvă un exercițiu, urmărind săgeata. Următorul elev nu pleacă din bancă, decât în momentul în care cel din fața lui a scris rezultatul și are dreptul să modifice rezultatul, dacă este greșit. Rezultatul final este scris în extremitatea șirului unde este Istețel. Dacă rezultatul este corect, învățătoarea va desena un chip vesel, iar dacă este greșit, unul trist. Câștigătorii vor fi cei care termină primii șirul și obțin rezultatul corect.	Demonstrația Exercițiul Conversația Explicația	grup	Bilețele operații matematice și rezultate	și	
	O3						
O4		Demonstrația Exercițiul Conversația Explicația	grup	tablă			

Obținerea performanței	O4	<p>„Secretul omului de zăpadă”</p> <p>Se prezintă sarcina jocului: fiecare pereche de elevi va primi fișă pe care este desenat un om de zăpadă. Pe fiecare parte componentă este scris un exercițiu. Elevii au sarcina de a rezolva exercițiile, de a colora, decupa și asambla omul de zăpadă.</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Exercițiul</p>	Perechi	<p>Fișă</p> <p>Lipici</p> <p>Foarfece</p>	Evaluarea orală
Evaluarea	O4	<p>„Calculăm și ne jucăm”</p> <p>https://wordwall.net/resource/20242741/calculăm-și-ne-jucăm</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Exercițiul</p>	Grup	Fișă	Evaluarea orală
Încheierea activității		<p>Pentru fiecare joc desfășurat cu succes, elevii au primit câte un cuvânt. Vor primi sarcina de a aranja cuvintele într-o propoziție: PRIETENUL LA NEVOIE SE CUNOAȘTE.</p> <p>Se fac aprecieri generale și individuale asupra modului în care elevii au participat la oră.</p>	Conversația	<p>Frontal</p> <p>Individual</p>	<p>Jetoane</p> <p>Cuvinte</p>	<p>Evaluarea orală</p> <p>Evaluare colectivă</p>



ȘTAFETA LUI ISTEȚEL



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

DIDACTICA PLUS

NR. 1, SEMESTRUL I, ANUL ȘCOLAR 2021-2022

REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

2022

ianuarie 2022

ISSN 2821-4978

ISSN-L 2821-4978