

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ
ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL



decembrie 2019

ISSN 2810 – 2193
ISSN-L 2392 - 7526

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

ȘCOALA MEHEDINȚIULUI NR. 82

REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ
ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

decembrie

2019

CUPRINS

LIMBĂ ȘI COMUNICARE

MODALITĂȚI DE FIXARE SI EVALUARE A VERBULUI	8
<i>PROF. SABINA MIHAELA AMZA</i>	
<i>ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 15,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
CARTEA, DE LA IDEE LA CONCRETIZARE – DIN PERSPECTIVĂ ESTETICĂ	22
<i>PROF. ELENA BALA</i>	
<i>CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „CHRISTIANA”,</i>	
<i>BOCȘA, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN</i>	
TEATRUL ȘI ACTIVITĂȚILE DRAMATICE ÎN ORA DE LIMBA ENGLEZĂ	26
<i>PROF. LUMINIȚA-MIHAELA BELGUN</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
MOMENTUL POVEȘTILOR - EFECTELE LECTURII	
ÎN DOMENIUL LIMBAJULUI, COMUNICĂRII ȘI SOCIALIZĂRII	28
<i>PROF. ÎNV. PREȘCOLAR. AMALIA BEREVOIANU</i>	
<i>GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGEȘ</i>	
L’EMPLOI DEICTIQUE DU DEMONSTRATIF	31
<i>PROF. CRISTINA COSTOIU</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
L’INTERCULTUREL DANS LE CONCEPT DU CECRL	33
<i>PROF. CRISTINA COSTOIU</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
LE TEXTE LITTERAIRE - UN MODELE POUR ENSEIGNER LA LANGUE FRANÇAISE	37
<i>PROF. CRISTINA COSTOIU</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
JOCUL DIDACTIC ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC	40
<i>PROF. ÎNV. PRIMAR NICOLETA DASCĂLU</i>	
<i>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAIL SADOVEANU”,</i>	
<i>FĂLTICENI, JUDEȚUL SUCEAVA</i>	
LOCUL JOCULUI DIDACTIC ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR	
INSTRUCTIV-EDUCATIVE DIN GRĂDINIȚĂ	45
<i>PROF. GINA LAVINIA DONEA TECUCEANU</i>	
<i>GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 7,</i>	
<i>SLATINA, JUDEȚUL OLT</i>	

MODALITĂȚI SPECIFICE DE EVALUARE LA VÂRSTA TIMPURIE	49
<i>PROF. ÎNV. PREȘCOLAR ROXANA FLOREA GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGEȘ</i>	
TRANSDISCIPLINARITATEA – ABORDARE INOVATIVĂ ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ	53
<i>ANA-MARIA GRECU COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”, DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
ÎNVĂȚAREA LA PREȘCOLARI	55
<i>PROF. ANA-MARIA GRIGORE GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 7, SLATINA, JUDEȚUL OLT</i>	
ROMANUL „QUO VADIS, DOMINE?” – RECEPTARE ȘI INTERPRETARE.....	59
<i>PROF. DRD. GEORGETA IUGA ȘCOALA DOCTORALĂ UNBM, BAIA MARE, JUDEȚUL MARAMUREȘ</i>	
EDUCAȚIA ÎN CONCEPȚIA PEDAGOGULUI SIMION MEHEDINȚI.....	62
<i>PROF. SIMONA NEACȘU ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
CREATIVITATEA, UN ARBORE PLANTAT ÎN COPILĂRIE	68
<i>PROF. ÎNV. PRIMAR MELANIA GIORGIANA NIȚĂ ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
LUMEA POEZIEI, LUMEA COPILĂRIEI	70
<i>PROF. MIHAELA PERIANU ȘCOALA GIMNAZIALĂ GOGOȘU, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
CUM ÎNVĂȚĂM CUVINTE – ACTIV, IMPLICAT, EDUCAT!.....	72
<i>ANCA PITIC COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEA”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
ROMANTISMUL ROMÂNESC.....	74
<i>PROF. ANCA-ANGELA PIȚULESCU LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
OBICEIURI DIN STRĂBUNI „SĂRBĂTORI DE IARNĂ”	78
<i>PROF. ANCA-ANGELA PIȚULESCU LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
DIFERENȚIEREA ȘI INDIVIDUALIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE	82
<i>PROF. DELIA PIȚULESCU LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	
ISTORIA ROMANULUI ÎN PERIOADA INTERBELICĂ.....	85
<i>PROF. DELIA PIȚULESCU LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ</i>	

CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII PRIN JOC LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ.....	88
<i>PROF. ÎNV. PREȘCOLAR MIHAELA RACOVIȚĂ</i>	
<i>GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGEȘ</i>	
LECTURA DUPĂ IMAGINI – IMPORTANȚA ACESTEIA LA VÂRSTA PREȘCOLARITĂȚII	92
<i>EDUC. IONELA-ELENA SAMOILĂ</i>	
<i>GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGEȘ</i>	
SUFIXUL DIMINUTIVAL „IOR, IAORĂ” ÎN LIMBA ROMÂNĂ	95
<i>CRISTINA SECU</i>	
<i>COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
INTEGRAREA ȘI VALORIFICAREA DOCUMENTULUI AUTENTIC	
LA ORA DE LIMBĂ FRANCEZĂ	97
<i>PROF. ADRIANA-ROXANA URUCU</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC „DOMNUL TUDOR”,</i>	
<i>DROBETA TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI</i>	

MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE

CLIMATUL CLASEI DE ELEVI.....	100
<i>PROF. BIANCA BURLACU</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC „ȘTEFAN CEL MARE ȘI SFÂNT”,</i>	
<i>VORONA, JUDEȚUL BOTOȘANI</i>	
EINSTEIN: ULTIMUL MARE GENIU	103
<i>PROF. CARMEN HOMEAG</i>	
<i>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „PETRE SERGESCU”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
UNIVERSUL ACTUAL	106
<i>PROF. CARMEN HOMEAG</i>	
<i>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „PETRE SERGESCU”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
SCURTĂ ISTORIE ATOMISTĂ	109
<i>PROF. CARMEN HOMEAG</i>	
<i>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „PETRE SERGESCU”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	
„LA CE O SĂ-MI FOLOSEASCĂ ATÂTA MATEMATICĂ?”	117
<i>DANIEL STRETCU</i>	
<i>COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚICA”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI</i>	

OM ȘI SOCIETATE

DE LA TRACI LA POPORUL ROMÂN	120
<i>PROF. GRIGORE GIORGI</i>	
<i>DIRECTORUL CASEI CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI</i>	
PROIECTUL E-TWINNING „ONCE UPON A TIME”	122
<i>PROF. MARIA-GENOVEVA AGAPE</i>	
<i>PALATUL COPIILOR DROBETA-TURNU SEVERIN,</i>	
<i>JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	
ȘCOALA – FACTOR IMPORTANT ÎN EDUCAREA SPIRITULUI CREATIV	124
<i>PROF. IOANA ANDRECA</i>	
<i>COLEGIUL NAŢIONAL „TRAIAN”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	
STADIALITATEA DEZVOLTĂRII MORALE	127
<i>PROF. SIMONA NECȘOIU</i>	
<i>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	
CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ÎN CARIERĂ LA VÂRSTA ADOLESCENŢEI	131
<i>CRISTINA-AURELIA SFREJA</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC „MATEI BASARAB”,</i>	
<i>STREHAIA, JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	

ARTE

SE-AUD CLOPOŢEI	135
<i>PROF GEORGETA VICTORIA ENACHE</i>	
<i>PALATUL COPIILOR DROBETA-TURNU SEVERIN,</i>	
<i>FILIALA BAIA DE ARAMĂ, JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	
DESPRE OPERA DE ARTĂ	137
<i>CONSTANŢA VLĂDUŢU</i>	
<i>COLEGIUL NAŢIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	

TEHNOLOGII

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR MULTIMEDIA ÎN PROCESUL EDUCATIV	142
<i>ALEXANDRU ISTODOR</i>	
<i>CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI</i>	
SUDAREA ÎN INDUSTRIA 4.0	149
<i>PROF. CARMEN MIHĂILESCU</i>	
<i>LICEUL TEHNOLOGIC „DOMNUL TUDOR”,</i>	
<i>DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEŢUL MEHEDIŢI</i>	

CE ESTE ȘI CUM FUNCȚIONEAZĂ ELECTROCARDIOGRAMA? 153

PROF. SIMONA STRETCU
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

CONSILIERE ȘI ORIENTARE

PROGRAMUL ORA DE NET – EXEMPLE DE BUNE PRACTICI 158

PROF. ING. ANDREEA RAMONA CHIPER
COLEGIUL ECONOMIC „DIMITRIE CANTEMIR”,
SUCEAVA, JUD. SUCEAVA

**JOCURI DIDACTICE REALIZATE CU PREȘCOLARII CU C.E.S.
ÎN ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI TERAPIE EDUCAȚIONALĂ DIN GRĂDINIȚĂ..... 161**

PROF. FLORINA CHIRIAC
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR.4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

EVALUAREA PREȘCOLARILOR CU CES 164

PROF. ÎNV. PREȘCOLAR ANIȘOARA DRĂGHIN
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

**AVANTAJELE UTILIZĂRII MODELULUI MASTERY LEARNING DE EVALUARE
FORMATIVĂ ȘI CONSECINȚELE PUNERII ÎN PRACTICĂ LA ELEVII CU C.E.S..... 166**

PROF. ÎNV. PREȘCOLAR CODRUȚA PEIA
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN



LIMBĂ ȘI COMUNICARE



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Decembrie 2019



MODALITĂȚI DE FIXARE SI EVALUARE A VERBULUI

PROF. SABINA MIHAELA AMZA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 15,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

Profesorul pentru învățământul primar are un rol decisiv în formarea și dezvoltarea personalității școlarii mici, ei îl aleg deseori model, relația cu școlarii mici depinde de harul și talentul fiecărui cadru didactic să-și apropie elevii și să găsească cele mai adecvate metode de predare-învățare-evaluare prin care să implice toți elevii în actul educațional, oferindu-i fiecăruia șansa de a se manifesta și afirma. Să nu uităm că *a forma generații de elevi* este o misiune nobilă care este dată doar celor aleși, întrucupând imaginea dintotdeauna a făuritorului de caractere și modelatorului de suflete.

Centrarea învățământului pe competențe a devenit o preocupare majoră în ultimii ani. Marin Manolescu preciza că în condițiile învățământului modern trebuie conceput un nou cadru de evaluare, care să aibă la bază *formarea competențelor* elevilor. Multe sisteme de învățământ, inclusiv cel românesc, își propun să dezvolte activitatea instructiv-educativă având ca referențial competențele generale și specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învață-elevul-pe parcursul și finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc.¹

Modernizarea evaluării se realizează într-un ritm rapid, cel puțin la nivel teoretic. Alături de metodele tradiționale de evaluare, în practică se folosesc și *metode alternative* precum:

1. Observarea sistematică a comportamentului elevului – este o metodă care se utilizează atât în evaluarea procesului (a modului de executare a sarcinii primite), cât și a produsului realizat de elevi (proiectul, povestirea, compunerea etc.) Observarea comportamentului elevilor este realizată în cadrul orelor, ea furnizează numeroase informații utile, greu de obținut pe alte căi.

Lista de control/verificare indică profesorului faptul că o caracteristică sau o acțiune, este prezentă sau absentă în comportamentul elevului.

Mariana Norel² prezintă o lista de control întocmită pentru urmărirea atitudinii elevului față de sarcina de lucru:

Elevul

– A urmat instrucțiunile	Da	Nu
– A solicitat ajutor când a avut nevoie	Da	Nu
– A cooperat cu membrii echipei	Da	Nu
– A utilizat materialul bibliografic	Da	Nu
– A împărțit materialul cu ceilalți	Da	Nu
– A rezolvat sarcina primită	Da	Nu

¹Marin Manolescu, *Teoria și metodologia evaluării*, București, Editura Universitară, 2010, p.37.

²Mariana Norel, *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, București, Editura Art, 2010, p. 226.

- | | | |
|---|----|----|
| – A realizat un material îngrijit, estetic | Da | Nu |
| – A dat dovadă de acuratețe științifico | Da | Nu |
| – A introdus elemente de noutate în rezolvare | Da | Nu |

2. Investigația:

- ☒ reprezintă o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoștințele și de a explora situații noi de învățare;
- ☒ este limitată la o oră de curs;
- ☒ solicită elevul la îndeplinirea unei sarcini de lucru precise, prin care își poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și capacități;
- ☒ urmărește formarea unor tehnici de lucru în grup și individual;
- ☒ promovează interrelațiile în grup și deprinderi de comunicare.

Această metodă este folosită mai des în cadrul operelor de receptare textelor literare, lirice și epice, obișnuindu-i pe elevi cu primii pași ai analizei textului liric sau epic.

Prin aplicarea investigației, elevul poate aborda *analiza unui text epic* astfel:

- Citește textul următor (un basm).
- Notează formula de început și de încheiere a basmului.
- Stabilește ideile principale ale basmului.
- Prezintă personajele basmului, evidențiind câte o trăsătură relevantă.
- Povestește basmul.

3. Proiectul

Proiectul este un demers complex care debutează în timpul orelor, continuă zile sau săptămâni și se finalizează în clasă. Proiectul individual sau de grup se încheie cu prezentare și dezbatere.

Subiectul supus proiectării trebuie să fie incitant și accesibil elevilor. Prin proiectare se va anticipa rezultatul cercetării, căile de realizare, materialele și mijloacele de cercetare.

În faza pregătitoare, se stabilesc, cu ajutorul elevilor, criteriile de apreciere și se precizează etapele activității: precizarea pașilor cercetării și precizarea așteptărilor; colectarea informațiilor; sistematizarea informațiilor și precizarea variantelor de rezolvare; selectarea și redactarea detaliată a variantei finale.

4. Portofoliul elevului este o metodă alternativă de evaluare prin care sunt apreciate și verificate mai multe materiale ale elevilor. „Portofoliul urmărește interesul global înregistrat de elevi nu numai în ceea ce privește cunoștințele achiziționate pe o unitate mare în timp (semestru, an școlar, ciclul de învățământ), ci și atitudinile acestuia.”³

Acesta include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observarea sistematică a elevilor, proiectul, autoevaluarea), precum și sarcini specifice fiecărei discipline. Prin complexitatea și bogăția informației, pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul unui semestru, an școlar, ciclul de învățământ, portofoliul rămâne „cartea de vizită a elevului”.

Măsurarea prin intermediul portofoliului devine tot mai larg răspândită, ca modalitate de examinare a progresului, pe baza documentelor ce ilustrează procesul de învățare pe măsura desfășurării lui și a schimbărilor, pe care le antrenează. Informațiile, datele care stau la baza evaluării, trebuie adunate din surse variate, prin metode diferite și la intervale de timp diferite. Conținutul portofoliului poate include desene, ilustrații, fotografii, fise de lucru teste etc.

³ Marin Manolescu, *Evaluarea școlară-un contract pedagogic*, București, Editura Fundației „D. Bolintineanu”, 2002, p. 176.

Portofoliul are mai multe destinații: părintelui; învățătorului; elevului.

Portofoliul îi este util părintelui. Mai mult decât calificativele și notele, evidențele conținute în portofoliu oferă o apreciere a activității propriului copil mai aproape de realitate. Prezentând părinților portofoliul copilului, învățătorul trebuie să aibă grijă să evite două extreme: un portofoliu „negativ”, care să demonstreze că elevul „nu poate” sau un portofoliu „glorios”, plin de fapte bune. La sfârșitul anului școlar, fiecare elev are propriul său portofoliu, în care este ilustrată activitatea sa de-a lungul întregului an școlar.

La sfârșitul unității de învățare se poate realiza un *portofoliu cu tema „VARA”*. Acest portofoliu poate fi abordat transdisciplinar, lucrând pe două echipe, obținându-se două portofolii diferite cu următoarele obiective:

- ▣ să transcrie o poezie despre vara, la alegere;
- ▣ să compună poezii și descrieri despre vară;
- ▣ să formuleze un scurt text cu titlul „Vine vacanța mare!”, care să conțină două verbe la numărul plural, persoana I, un verb la numărul singular, persoana I, un verb la numărul singular, persoana a III-a, unul la numărul plural, persoana a III-a și unul la persoana a II-a, numărul plural;
- ▣ să realizeze două desene cu titlul: „1 Iunie” și „A sosit vara”;
- ▣ să atașeze imagini, fotografii despre vară;
- ▣ să coloreze un peisaj despre vară.

Aceasta tema se poate realiza pe o perioadă de două săptămâni, elevii având timp să culegă informații, ilustrații, să-si împartă sarcinile, să lucreze și apoi să îndosarieze portofoliul. Prin acest portofoliu se scot în evidență resursele afective și intelectuale ale elevilor, îmbinând activitatea în echipă, cu cea pe perechi și individuală, se evidențiază importanța activităților transdisciplinare, punându-se accent pe creativitate, valoare estetică, performanță.

După cele două săptămâni, sunt prezentate cele două portofolii. Ambele echipe reușesc cu succes să compună versuri/poezii și descrieri despre anotimpul vara, să transcrie poezii, să compună rebusuri, să realizeze desene ilustrând bucuriile acestui anotimp, precum și despre semnele sosirii lui (au decupat și lipit ilustrații și fotografii, au desenat și colorat peisaje etc.)

Îndemânarea, gustul estetic, spiritul creator și spiritul de echipă sunt calități, care reușesc să se formeze și să se dezvolte prin intermediul acestei metode de evaluare.

Elevii își prezintă portofoliile, acordând calificative echipei adverse, din perspectiva a două criterii, care vizau conținutul calitativ și cantitativ.

Acest procedeu de autoevaluare se realizează pe baza criteriilor enumerate mai jos:

- respectarea cerințelor și a sarcinilor de lucru;
- corectitudinea exprimării rezultatelor obținute în urma unor activități practice;
- originalitate și creativitate;
- susținerea portofoliului.

La final se poate aplica un scurt chestionar.

CHESTIONAR

- 1) Care a fost cel mai interesant portofoliu?
- 2) Ce lucrare v-a plăcut cel mai mult? De ce?
- 3) Numește doi elevi din echipa ta care au fost cei mai creativi.
- 4) Care elevi au avut cea mai interesantă susținere?

Această metodă de evaluare alternativă permite obținerea punctelor de reper și informațiilor asupra derulării activității elevilor, oferind astfel posibilitatea de a arăta ceea ce știu într-o varietate de contexte și situații.

5. Autoevaluarea

Prin informațiile pe care le furnizează, autoevaluarea are un rol esențial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecății de valoare, pe care o emite profesorul.

Pentru ca autoevaluarea să fie resimțită de către elev ca având efect formativ, raportându-se la diferite capacități ale sale în funcție de progresul realizat și la dificultățile, pe care le are de depășit, este foarte utilă formarea și exersarea la elevi a capacității de autoevaluare. Elevii au nevoie să se autocunoască. Este foarte important ca elevii să fie deprinși cu un exercițiu al autocontrolului, al autoevaluării și autoreglării, mergându-se până acolo încât să li se ceară să-și acorde, uneori, calificativul pe care îl merită.

De exemplu, după o activitate pe grupe, în care s-a urmărit abilitatea elevului de a identifica predicatul dintr-un text, se poate oferi următorul chestionar:

- Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat:
- Am întâmpinat următoarele dificultăți:
- Mi-aș putea îmbunătăți performanța prin:
- La această activitate mi-a plăcut:
- Activitatea mea poate fi apreciată cu calificativul:

Autoevaluarea este importantă și pentru profesori, deoarece îi ajută să mențină o atitudine critică vizavi de practicile lor și, astfel, să rămână mereu deschiși la noi abordări didactice, în favoarea unei adaptări mai eficiente la o situație sau alta de învățare.

CLASIFICAREA ITEMILOR

Din punct de vedere al obiectivității în notare, itemii se clasifică în:

I. Itemii obiectivi:

- reprezintă componente ale testelor de progres, în special al celor standardizate ;
- au obiectivitate ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învățării;
- nu necesită scheme de notare detaliate;
- punctajul se acordă în funcție de marcarea răspunsului corect.

Itemii obiectivi pot îmbracă mai multe forme:

- a) *itemii cu alegere duală*, care îi solicita elevului să selecteze din două răspunsuri posibile: adevărat/ fals; corect/greșit etc.

Exemplu: Alegeți forma corectă:

Verbul prezintă o însușire. *Adevărat / Fals.*

- b) *itemii de tip pereche*, care solicită din partea elevilor stabilirea unei corespondențe între cuvinte, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane.

Exemplu: Potriveți predicatul cu subiectele:

Copiii	înfloresc
Florile	aleargă
	înflorește

- c) *itemii cu alegere multiplă*, care presupun existența unei premise (enunț) și a unei liste de alternative (soluții posibile). Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă.

Exemplu: În propoziția: „*El va cânta la pian.*”, predicatul este la:

- a. numărul singular, persoana a III a, timp prezent.
- b. persoana a III a, numărul singular, timp viitor.
- c. persoana a II a, numărul singular, timp viitor.

II. Itemii semiobiectivi:

Principalele caracteristici ale itemilor semiobiectivi sunt:

- răspunsul cerut elevului poate fi limitat ca spațiu, formă, conținut prin structura enunțului;
- sarcina este foarte puternic structurată;
- libertatea elevului de a reorganiza informația primită și de a formula răspunsul în forma dorită este redusă;
- pentru a oferi răspunsul corect, elevul trebuie să demonstreze nu numai cunoașterea, dar și abilitatea de a structura/elabora cel mai corect și mai scurt răspuns.

Itemii semiobiectivi se concretizează în mai multe moduri:

1. *Itemii cu răspuns scurt*, unde elevul trebuie să formuleze răspunsul sub forma unor propoziții, fraze, a unui cuvânt.

Exemplu: De ce cuvântul *aleargă* este verb?

2. *Itemii de tip lacunar*

Exemplu: Notează pe spațiul punctat forma corectă a verbului:

Ea (*a așeza*, timp prezent) cărțile în bibliotecă.

3. *Întrebări structurate* sunt întrebările formate din mai multe subîntrebări.

Modul de prezentare a unei întrebări structurate include: un material/stimul (text); subîntrebări; date suplimentare.

Exemplu: "Citește cu atenție textul următor și răspunde la următoarele întrebări:

„A trecut iarna geroasă
Câmpul iată-l înverzit,
Rândunica cea voioasă
La noi iarăși a sosit.”

(*Primăvara*, de Vasile Alecsandri)

- 1) Subliniați un verb la timpul trecut din textul de mai sus.
- 2) Identificați verbul din propoziția „La noi iarăși a sosit.”
- 3) Puneți verbul identificat în propoziția de mai sus la timpul prezent.
- 4) Treceți verbul *a sosit* la numărul plural.

III. Itemii subiectivi (cu răspuns deschis)

Reprezintă forma tradițională de evaluare în țara noastră fiind ușor de construit și testează obiectivele care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului. Itemii subiectivi pot fi formulați prin:

- rezolvare de probleme;
- eseu structurat;
- eseu nestructurat.

1. Rezolvarea de probleme a unei situații problemă reprezintă antrenarea într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire, pe care profesorul o propune în clasă, cu scopul dezvoltării creativității, gândirii divergente, imaginației, capacității de a generaliza, a reformula o problemă. În funcție de domeniul solicitat, comportamentele care pot fi evaluate sunt cele din categoria aplicării sau explorării.

Exemplu: Alcătuiți textul unei invitații adresate directorului școlii în care învățați pentru a participa la festivitatea de *1 Iunie* organizată în clasa voastră. Utilizați cel puțin două verbe la timpul viitor.

2. Itemii de tip eseu pun în valoare abilitatea de a evoca, organiza și integra ideile, abilitatea de exprimare personală în scris, precum și abilitatea de a realiza/produce interpretarea și aplicarea datelor.

După tipul răspunsului așteptat, itemii de tip eseu pot fi:

a) eseu structurat

Exemplu: Imaginează-ți că ești ghidul unui grup de turiști și compune un text, în care să le propui vizitarea unor obiective culturale. În organizarea textului vei urmări folosirea verbelor: *a arăta* (timp viitor), *a vedea* (timp trecut, persoana a II-a), *a expune* (timp prezent)

b) eseu nestructurat

Exemplu: Alcătuiște un text în care să arăți ce semnificație are pentru om acțiunea exprimată de unul dintre următoarele verbe: *a munci*, *a se informa*.

Notarea corectă se caracterizează prin obiectivitate (exactitate, corectitudine, responsabilitate, competență), validitate și fidelitate, dar, de multe ori, în timpul citirii unui estfel de eseu, putem aluneca foarte ușor pe panta subiectivității, de aceea trebuie să construim un barem de corectare cât mai detaliat.

Dacă sunt bine organizate, evaluările oferă profesorului informații importante care pot sta la baza unor decizii referitoare la continuarea învățării sau la revenirea asupra unor cunoștințe etc.

Exemple, exerciții și noțiuni practice de evaluare a verbului aplicate la clasă

Pe parcursul stagiului de practică, a activității la catedră și a lecțiilor susținute am strâns multe exemple de teste și exerciții de verificare a cunoștințelor, legate de textele și de părțile de vorbire studiate, punându-se accent pe verb și o să vă prezint în continuare câteva dintre acestea.

Cerințele au fost formulate diferit în funcție de programa școlară, pentru fiecare clasă în parte.

1. Subliniază verbele le persoana I (sing. sau plural):

port, vine, lucrez, vin, veni, am fost, vii, suntem, sunt, plantăm, se joacă, sare, citim, scrieți.

2. Completează substantivele cu verbe corespunzătoare pentru a alcătui propoziții

Soarele	Norii	Bunica
Vântul	Copiii	Cățelul

3. Citește cu atenție propozițiile, apoi rezolvă cerințele:

La marginea pădurii *era* o căprioară.
Cândva *a fost* un prinț frumos.

Doamna învățătoare *va fi* mereu în inima mea.
În sufletul mamei *este* o bucurie fără margini.

- a) Cuvintele scrise cursiv sunt Ele exprimă
- b) Înlocuiește verbele din propoziții cu formele corespunzătoare ale altor verbe cu același înțeles.

4. Subliniază verbele din textul următor:

„Într-o zi, capra a chemat iezii de afară și le-a zis:

– Dragii mamei copilași, eu voi merge în pădure după mâncare. Voi stați în casă cumiți. Nu deschideți ușa nimănui!

Capra a plecat. Iezii au încuiat ușa cu zăvorul.”

(*Capra cu trei iezi*, după Ion Creangă)

5. Realizează corespondența dintre substantiv și verb, apoi dintre pronume și verb:

- | | | | |
|-----------|-------------|-------|------------|
| a) elevul | strălucesc | b) el | călătoresc |
| florile | a curs | noi | culegeți |
| stelele | a citit | eu | învață |
| apa | aterizează | voi | aleargă |
| avionul | au înflorit | ea | vorbim |

6. Analizează verbele din enunțurile următoare completând tabelul de mai jos:

- a) Sătenii l-au dus pe leneș la spânzurătoare.
b) Rățușca a trecut pe malul celălalt.
c) Albinele l-au învelit pe tâlhar în ceară.
d) În grădină sunt flori frumoase.
e) Voi citi mai târziu povestea.
f) Mâine vom pleca la film.

Verbul	Persoana	Numărul
au dus	a III-a	plural

7. Continuă după model:

- | | | | | |
|-----------------|---|-----------|---|-----------|
| (eu) cânt | → | am cântat | → | voi cânta |
| (tu) ..... | → | ..... | → | ..... |
| (el/ea) ..... | → | ..... | → | ..... |
| (noi) ..... | → | ..... | → | ..... |
| (voi) ..... | → | ..... | → | ..... |
| (ei, ele) ..... | → | ..... | → | ..... |

8. Alcătuiți câte o propoziție cu:

- a) verbul *a cânta* la persoana a II-a, numărul plural;
b) verbul *a porni* la persoana a III-a, numărul plural;
c) verbul *a vedea* la persoana I, numărul plural.

9. Taie forma incorectă:

să fii / să fi	să vii / să vi	să scrii / să scri	să ști / să știi
ieste / este	batem / bătem	suntem / sântem	făcem / facem

10. Rescrie propozițiile la forma negativă după model:

<i>Model:</i>	Scufița Roșie a ascultat de mama ei.
<i>Am văzut un film interesant.</i>	Zilele următoare va ploua în toată țara.
<i>Nu am văzut un film interesant.</i>	Piticii au părăsit căsuța din pădure

11. Subliniază verbele din textul de mai jos:

Un corb flămând fură o bucată mare de cașcaval. O luă în plisc și zbură. Se așează pe ramura unui copac înalt. Se pregătea s-o mânânce. (*Corbul și vulpea*, de Bucur Milesco)

12. Taie, cu o linie, forma incorectă a verbelor din propozițiile de mai jos:

Păsările zbor/zboară la mare înălțime.	Eu zbor/ zboară cu avionul.
Râul curge/curg lin la vale.	Apele oltului curg/curge la vale.

Un exemplu adaptat atât pentru clasele a III-a cât și a IV-a:

Clasa a III a ⇒ Formulează un scurt text cu titlul "E ziua mea", în care să folosești trei substantive proprii și patru verbe la persoana a III-a, numărul plural.

Subliniază substantivele și verbele cerute.

Clasa a IV a ⇒ Formulează un scurt text cu titlul "E ziua mea", în care să folosești trei substantive proprii și verbul *a plăcea* la cele trei timpuri.

Analizează sintactic și morfologic cele trei verbe.

Exemplu:

C	P	C	A
Irinei ii <u>place</u> ziua de 1 Iunie.			
s	v	s	n s

Pentru timpul verbului am propus următorul exercițiu:

Scrie verbul „a învăța” după exemplul dat:

<i>ACUM</i>		<i>IERI</i>		<i>MĂINE</i>	
<i>eu</i> învăț	<i>noi</i>	<i>eu</i> am învățat	<i>noi</i>	<i>eu</i> voi învăța	<i>noi</i>
<i>tu</i>	<i>voi</i>	<i>tu</i>	<i>voi</i>	<i>tu</i>	<i>voi</i>
<i>el, (ea)</i>	<i>ei, (ele)</i>	<i>el, (ea)</i>	<i>ei, (ele)</i>	<i>el, (ea)</i>	<i>ei, (ele)</i>

Exerciții diverse folosite în clasă cu elevii împărțiți în grupe.

1. Grupa 1: Uneste pronumele, cu forma corectă a verbului:

Eu	aleargă	Noi	alergi
Tu	alergam	Voi	aleargă
El (ea)	alerg	Ei (ele)	alergați

Grupa 2: Completează spațiile punctate cu verbele potrivite precum: *ies, merg, sună*.

.....clopotelul. Eleviiîn pauză. Toți în curtea școlii.

Grupa 3: Completează spațiile punctate cu forma corespunzătoare a verbului:

Miruna (vin) în vacanță la bunica. Acolo se (întalniți) cu prietena ei, Elisa. Ea (locuim) la București. Fetele își (povesteste) prin ce peripeți au trecut.

2. Alege forma corectă a verbului:

Grupa 1: Tu o să primești un cadou.

Grupa 2: Eu citesc o carte.

Grupa 3: Am castigat concursul.

3. Citește ghicitoarea, recunoaște verbele, apoi analizează-le:

Grupa 1: „Umblă moșul prin pădure
Dupa zmeura și mure!” (Ursul)

Grupa 2: „Toata ziua stau pe lac
Și vă spun mereu „mac-mac”! (Rața)

Grupa 3: „Bucălaie de la stână,
Ne dau miel, lapte și lână.” (Oaia)

4. Analizează verbul din propoziție:

Grupa 1: Noi cântăm în corul școlii.

Grupa 2: Rezolvați exercițiile corect!

Grupa 3: Să povestești tot ce s-a întâmplat!

Concurs pe echipe: fiecare echipă are sarcina de a scrie trei verbe care încep cu literele a, m, v. Câștigă echipa care termină prima.

Test de evaluare, clasa a III-a

1. Scrie enunțurile următoare, folosind forma potrivită a verbelor din paranteze:

Elisa (citesc)

Maria (ascultam) o poveste.

Tu (desenam)

Bunicul (citea) ziarul.

Noi (privește)

2. Completează propozițiile cu verbele potrivite:

Eu poezia.

Ei la teatru.

Tu filmul.

Mama cafeaua.

Ea..... la școală.

3. Indica persoana și numărul verbelor din enunțurile următoare:

a) Ursul mormăie.

b) Ele au participat la concurs.

c) Voi veți pleca în excursie.

Răspuns:

VERBUL	PERSOANA	NUMARUL
mormăie	a IIIa	singular
au participat	a IIIa	plural
veți pleca	a II a	plural

Aceiași exerciții, dar adaptate pentru *test de evaluare clasa a IV-a*.

1. Scrie enunțurile următoare, folosind forma corectă a verbelor din paranteză:

- Elisa (citesc, timp viitor).
- Tu (desenam, timp prezent).
- Noi (privește, timp trecut).
- Isabela (ascultam, timp trecut) o poveste.
- Bunicul (citea, timp prezent) ziarul.

2. Indică persoana, numărul și timpul verbelor din enunțurile următoare:

Ursul mormăie. Ele au participat la concurs. Voi veți pleca în excursie.

VERBUL	PERSONA	NUMARUL	TIMPUL
mormăie	a IIIa	singular	prezent
au participat	a IIIa	plural	trecut
veți pleca	a II a	plural	viitor

FIȘĂ DE EVALUARE

1. Completează enunțurile date cu cuvinte potrivite:

Verbul este care exprimă

Are persoane și numere.

2. Încercuiește verbele din proverbele următoare:

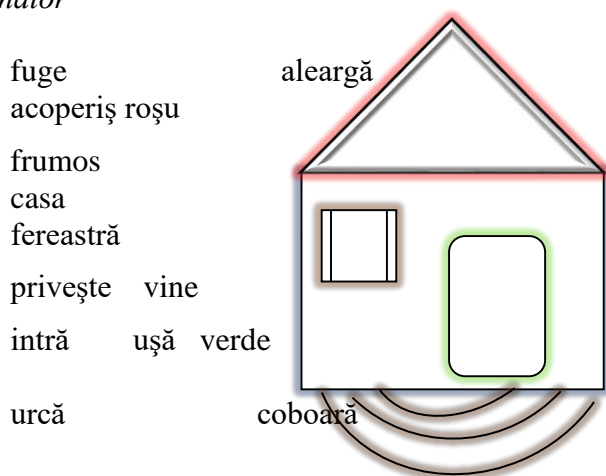
Mâța blândă zgârie rău.

Cine fuge după doi iepuri nu prinde niciunul.

3. Alcătuieste un enunț în care verbul *a scrie* să fie la *persoana I, numărul plural*.

FIȘĂ DE LUCRU

Privește desenul, completează tabelul și formează perechi de cuvinte cu sens opus și cu sens asemănător



verb	substantiv	adjectiv

FIȘĂ DE EVALUARE

1. Scrie după dictare:

Întâi a înflorit salcia de lângă poartă. Pe urmă au înflorit duzii, salcâmi, corcodușii. Berzele și rândunelele vor sosi curând.

Sunt foarte fericit!

2. Analizează substantivele și verbele din textul de mai sus.

3. Alcătuieste textul unei invitații adresate primarului localității, pentru a participa la festivitatea de premiere la sfârșit de an școlar.

Folosește în compunerea ta gramaticală trei substantive proprii și cinci verbe la numărul singular, persoana a III-a.

BAREM DE CORECTARE

• *Item 1*

FB - scrie corect după dictare, respectând ortografia și punctuația;

B - scrie corect după dictare, cu mici greșeli de ortografie și punctuație;

S - scrie după dictare, cu greșeli de ortografie și punctuație.

• *Itemul 2*

FB –analizează corect toate substantivele și toate verbele;

B –analizează corect trei verbe și șase substantive;

S –analizează corect două verbe și cinci substantive.

• *Itemul 3*

FB –alcătuieste textul utilizând trei substantive proprii și 5 verbe;

B – alcătuieste textul utilizând două substantive proprii și 4 verbe;

S –alcătuieste textul utilizând un substantiv propriu și 3 verbe.

Exemple de EVALUARE CONTINUĂ - Clasa a III-a

1. Scrie enunțurile următoare folosind forma corectă a verbelor din paranteze:

- Eu (scriu, scrie).
- Elisa (citesc, citește) ziarul.
- Păsărelele (zbor, zboară) spre țările calde?
- Tu (povestești, povestea) o întâmplare interesantă.

2. Potriveți verbele cu substantivele care se potrivesc;

copiii	cânta
cucul	aleargă
elevul	citește
povestitorul	dansează
	povestește

3. În propoziția „Violonistul interpretează o partitură veselă”, verbul este la:

- numărul singular, persoana a II-a;
- numărul singular, persoana a III-a;
- numărul plural, persoana I.

4. Găsește cuvinte cu sens asemănător și cu sens opus pentru fiecare din verbele următoare: *a vorbi, a merge, a iubi, a lua, a sta*

Exemplu de EVALUARE SUMATIVĂ - Clasa a III-a

1. Scrie trei enunțuri prin care ceri permisiunea:

- a) doamnei învățătoare, de a rămâne în clasă în timpul pauzei;
- b) bunicii, să o ajuți în gospodărie;
- c) colegei de bancă, pentru a folosi stiloul.

2. Transcrie verbele: *staționează, aleargă, suntem*. Scrie în dreptul fiecăruia ce exprimă (acțiunea, starea, existența).

3. Scrie verbele din propozițiile următoare. Indică numărul și persoana fiecăruia:

- a) Noi alergăm în fiecare zi.
- b) Voi nu veniți?
- c) Eu am făcut deja turul școlii.

4. Alcatuiește trei propoziții în care să folosești cuvintele: *înfricoșată, cărare, găzduire*.

5. Completează textul următor cu verbele corespunzătoare din coloana alăturată.

Copacul.....	se aude
În grădină .....multe flori.	a înverzit
.....ciripitul păsărelor.	sunt

6. Potriviti substantivele din prima coloana cu verbele din a doua coloana, astfel încât să obțineți propoziții logice:

soarele	strălucește
elevii	mormăie
ursul	înfloresc
florile	învață

TEST DE EVALUARE

1. Selectează dintre cele două propoziții pe cea corectă pentru fiecare variantă:

Păsărelele ciripește pe ramuri.

Soarele dogorește câmpul cu maci.

Păsărelele ciripesc pe ramuri.

Soarele dogoresc câmpul cu maci.

Mihai studiază pianul cu plăcere.

Mihai studiez pianul cu plăcere.

2. Completează spațiile punctate scriind cuvintele și ortogramele care lipsesc:

Noi împrietenit cu alți copii în excursie.

Ei încurajat să participe la concurs.

Mihai Maria va pleca la munte?

3. Precizează persoana și numărul verbelor următoare:

ai mâncat	veți pleca	citește
învățăm	scriu	au câștigat

4. Alcătuieste câte o propoziție în care verbul să fie:

- La persoana I, numărul singular.
- La persoana a III-a, numărul singular.
- La persoana a II-a, numărul plural.

Metoda de predare-evaluare la clasă: CUBUL DESFĂȘURAT

Sarcini de lucru:

- **Describe** în câteva enunțuri anotimpul primăvara. Subliniază verbele folosite.
- **Compară** verbele *scrie, doarme, trăiește, stă, există, dansează* în funcție de ceea ce exprimă și completează tabelul alăturat.

Verbe care exprimă acțiunea	Verbe care exprimă starea	Verbe care exprimă existența

- **Asociază** verbele cu înțeles asemănător:

spune	va veni
murmură	a observat
s-a pitit	zice
va sosi	îngână
a zărit	a decis
a hotărât	s-a ascuns
	s-a străduit

- **Argumentează**

Încercuiește varianta corectă și argumentează alegerea făcută:

Mama ma/m-a lăudat pentru rezultatele obținute la Concursul Smart.
Prietenul său ia / i-a dat multe sfaturi bune.
El ia / i-a lecții de pian.

- **Analizează** verbele din proverbele următoare:

Buturuga mică răstoarnă carul mare.
Nu judeca o carte după copertă!

- **Aplică**

Alcătuieste enunțuri în care cuvântul *sare* să fie pe rând:

- substantiv:.....
- verb:

O altă metodă de predare-evaluare folosită cu ușurință la clasă este *Metoda cadranelor*

Transcrieti un text/fragment care conține cel puțin 6 verbe

Extrege verbele din textul transcris

Analizează verbele extrase

Alcătuieste noi propoziții cu aceste verbe

FIȘĂ DE LUCRU

După anunțarea temei, profesorul le propune elevilor un exercițiu de interogare asupra conceptului de **verb**, sub forma metodei Știu/Vreau să știu/Am aflat sau a tehnicii *explozia stelară*.



Bibliografie:

- Gabriela Bărbulescu, Dănilă Beșliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Corint, 2009.
- Mădălina Bogdan, *Gramatica practică pentru ciclul primar*, București, Editura Coresi, 1999.
- Ioan Cerghit, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
- Constantin Cucoș, *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom, 2008.
- Marin Manolescu, *Teoria și metodologia evaluării*, București, Editura Universitară, 2010.
- Vasile Molan, *Didactica disciplinei "Limba și literatura română" în învățământul primar*, București, Editura Miniped, 2013.
- Mariana Norel, *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, București, Editura Art, 2010.
- Ioan Neacșu, A. Stoica, *Ghid de evaluare la limba și literatura română*, Editura Aramis, 1999.
- Marilena Pavelescu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Corint, 2010.

CARTEA, DE LA IDEE LA CONCRETIZARE – DIN PERSPECTIVĂ ESTETICĂ

PROF. ELENA BALA
CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „CHRISTIANA”,
BOCȘA, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

Interesul pentru opera de arta a ridicat probleme încă din antichitate. Vechea estetică avea un caracter normativ și descriptiv; existau anumite reguli care trebuiau respectate în realizarea unei opere de artă, de către orice creator.

Mai târziu, accentul interesului artistic s-a deplasat spre cunoașterea proceselor actului creator, artistului revenindu-i un rol prioritar, acela de a se observa în timpul procesului de creație (față de cel de simplă ființă activă și factor explicativ al operei – în vechea estetică). Apar acum două teorii referitoare la cauzalitatea artistică. În cazul primei teorii, *arta ca joc*, arta este privită ca revărsare a unui surplus de energie (de care dispunea creatorul) în realizarea unor opere lipsite de finalitate practică. În cazul celei de a doua, *arta ca expresie*, arta era văzută ca o întregire sau ca o eliberare, ca o expresie a creatorului ei. Nici una dintre aceste teorii nu acorda importanță interesului profund care călăuzește de fapt o creație spre finalitatea ei. Activitatea artistică, susține Tudor Vianu în *Studiile de estetică*, este o lucrare structurată, călăuzită de un scop valorificat în toate amănunțele realizării. Artistul își creează propria operă, nu orice.

Pentru a putea crea, însă, artistul trebuie să dispună de numeroase acte de cunoaștere, iar forma cunoașterii e judecata. Artistul, prin procesul creației stabilește noi tipuri de relații între mijloacele de care dispune și scopul pe care-l urmărește, dând naștere astfel unor „judecăți de adaptare” (Gaeton Picon).

Scopul final al fiecărui artist este acela de a crea o operă unică, originală, iar pentru a reuși asta nu există reguli pe care să le poată urma, doar cunoștințe, care-i conferă operei sale atributul de *valoare*, indispensabil adevăratelor opere de artă. Valoarea operei se constituie în momentul în care opera respectivă răspunde unei nevoi, unei dorințe, și este capabilă să o satisfacă. Atunci acea operă devine un bun al societății, o operă a unei civilizații.

Operele de artă răspund astfel unei dorințe estetice, dar au și menirea de a-i trezi omului dorința estetică, de a-l face să tânjească după o oază de frumusețe care să-i înveselească și să-i îmbogățească viața. În ele se oglindesc în mare măsură creatorii lor. În ciuda autonomiei unei opere, autorul ei a pus suflet, cunoștințe, talent în crearea acesteia, însuflețind-o cu o parte din personalitatea sa, făcând-o să devină „expresia” sa.

Ideile operelor rezumă și reprezintă personalitatea morală a autorului. El reflectă asupra operei sale și nu scrie pentru a se oglindi în ea, nici pentru a comunica un adevăr sau a încarna în opera sa un ideal de frumusețe. Opera țâșnește din profunzimile spiritului său, iar ideile odată eliberate de acolo îi conferă o anumită exterioritate. Opera devine pentru el însuși unică, imposibil de înțeles, imposibil de explicat sau judecat. Dar ea se supune criticii.

Nicio carte/operă nu se poate sustrage judecății estetice. Orice operă cheamă o judecată de valoare, iar critica răspunde la această chemare; ea trebuie să implice o estetică. De multe ori însă criticul/cititorul tinde să formuleze rațiunile judecății sale și să nu scoată la lumină presupunerile estetice care le domină. El reflectează asupra impresiei sale despre operă mai mult decât asupra fundamentului impresiei sale. Astfel critica se reduce în accepțiunea lui Croce la o „simplă recunoaștere a capodoperei în realitatea ei incomparabilă”.

„Opera de artă, și în special, opera literară, nu ni se impune doar ca un obiect de plăcere sau de cunoaștere; ea se oferă spiritului ca un obiect de interogație, de anchetă, de perplexitate. Opera - și în special opera literară – de îndată ce întâlnește o privire, cheamă irezistibil conștiința critică: aceasta o însoțește tot așa cum umbra ne urmează pașii”, spune Gaetan Picon în *Introducere la o estetică a literaturii*.

Prin nașterea și destinația sa, opera este inseparabilă de un anume ansamblu, de o ordine reală, dar virtuală în același timp, ordinea specifică artei. Scriitorul gândește opera sa în funcție de această ordine. Orice operă se naște în prezența celorlalte opere – germenul unei cărți constă în primul rând în lecturi, doar apoi în idei sau experiențe. Opera care nu se poate integra în această ordine reală și totodată virtuală, este ca și inexistentă, nu are valoare, întocmai ca operele pur comerciale sau ca reclamele atât de în vogă în societatea actuală. Ele sunt excluse din această ordine prestabilită.

Opera își ia din ea însăși forța de a rezista la proba propriei valori, critica nu-i creează valoarea, ci i-o constată doar. Îndrăgind opera, ne supunem ei și ne-o supunem nouă înșine după ce am înțeles-o, am interpretat-o.

Dar opera literară este în primul rând o **carte**, un obiect de care putem lua act că există prin unul din modurile noastre de cunoaștere.

Orice carte, în drumul ei spre concretizare, însumează o mare complexitate de semne ordonate după un anumit cod, destinat să ne transmită un mesaj. Așadar cartea devine un produs stratificat în care odată cu concretizarea sa distingem mai multe straturi, determinate de Roman Ingarden ca fiind: stratul formațiilor fonetice ale limbii (caracterele lingvistic-sonore), stratul semantic, construit din semnificațiile propozițiilor ce intră în componența operei, stratul aparențelor schematizate – care ne înfățișează obiectele reprezentate în operă, stratul obiectelor reprezentate – care sunt desemnate de sensurile propozițiilor ce intră în componența operei.

Legătura organică dintre straturile ei și unitatea structurală a cărții decurg din însăși construcția diferitelor straturi componente.

Apare, în afara structurii stratificate a oricărei cărți și o desfășurare succesivă deosebită a propozițiilor, ceea ce duce la o serie de proprietăți compoziționale și dinamice specifice.

În drumul ei spre concretizare, cartea este un produs schematic, datorită „locurilor de indeterminare” implicate de unele straturi ale sale, îndeosebi stratul obiectelor reprezentate și stratul aparențelor schematizate. În clipa concretizării, are loc umplerea acestor locuri de indeterminare într-o măsură mai mare sau mai mică.

Apreciată ca semn autonom și ca semn de comunicare, orice carte reprezintă un amplu depozit de informații eterogene, care se pot constitui în valori extraestetice, de natură etică, sociologică, psihologică, istorică.

Drumul cărții, de la idee spre concretizare, presupune un travaliu conștient și îndelungat. Problema dominantă a acestui travaliu o constituie rolul imaginației, la care se adaugă mai apoi structura și mecanismul imaginii, care se relevă atât prin formă și material, cât și prin dinamică. Imaginația materială este cea care poate lumina orice creație artistică dintr-un anumit unghi de vedere. Ea are o forță germinatoare continuă. Ea este cea care face din opera literară o modalitate specifică de cunoaștere, dar se adresează concomitent sensibilității noastre. Cuvântul, prin forța sa expresivă, dă naștere realității estetice a unei opere literare. Conotațiile sale, acele semnificații sau asociații de semnificații implicite, dau operei valoarea estetică. Limbajul artistic este supus nu numai realității, ci

și propriului sistem de semne al autorului. De aici originalitatea pe care personalitatea creatoare a autorului o dă operei.

Cartea, ca și lectura ei, reprezintă o stare de reverie asupra unei alte reverii. Dar cuvintele care comunică această stare de reverie nu sunt întotdeauna fidele ideii care stă la geneza cărții ca produs finit, concret.

În elaborarea cărții trebuie să alegem anumite repere capabile să sintetizeze analizele noastre.

Unul dintre aceste repere îl reprezintă *complexitatea textului*, uneori de ordin microscopic, care poate afecta „granulația” textului; complexitățile de ordin macroscopic se referă la anvergura textului.

Un alt reper de care trebuie să ținem cont este grija față de *contradicțiile textului*. Orice carte este brăzdată de tumultul unei intense lupte ideologice. Există un conflict permanent între descriere și povestire (fiecare dintre ele întrerupând mereu cursul celeilalte, fără a se putea de fapt desprinde una de cealaltă), între titlu și text (primul încearcă să-l subsumeze pe al doilea, iar acesta încearcă să fragmenteze unitatea primului).

Al treilea reper este studiul asiduu al ideii de *producere*. La baza fiecărei cărți, ca o condiție a posibilității existenței sale, trebuie să stea **ideea** – un ceva de spus, un sens instituit. Actul de a scrie, pornit de aici, devine astfel o manifestare a sensului instituit (exprimare sau reprezentare). Pornind de la idee, ceea ce determină apariția unei cărți este dorința ”de a face ceva”, dorință bazată pe o legitimare ideologică, care se transformă mai apoi într-o focalizare a interesului asupra procesului de creare însăși și nu asupra entității ideatice inițiale. *A produce* înseamnă a folosi materie, care în cazul cărții este, în principal limbaj, materie semnificată, nu mijloc de expresie. Expresivitatea operei este așadar legată mai mult de semnificat decât de semnificat; ea este dată de forța sugestivă a semnului artistic. Nu este atât de important *ce* anume se comunică, cât *cum* se comunică. Această expresivitate, filtrată și ea de sensibilitatea cititorului și rezultată în mod special din folosirea limbajului artistic, îi conferă textului alte valențe estetice, menite în egală măsură să contribuie la formarea unui cititor avizat cât și la formarea gustului estetic al cititorului neinițiat.

Unicitatea unei opere literare, obiectivitatea, realitatea și profunzimea ei sunt definite printr-un adevăr estetic care ne ajută să savurăm opera. Extras din contextul realității, senzorialul primește forme abstracte, sensibilul devenind purtătorul material al unei lumi abstracte. Tocmai din această cauză, esența unei opere literare constă în faptul că ea transformă sensibilul în existențial, dându-i valoare de simbol estetic.

Plasticitatea operei, acea capacitate a formațiunilor semantice de a naște în mintea noastră reprezentări imaginative, este declanșatorul direct al valorilor emotive. Această plasticizare ușurează enorm calea cititorului spre asimilarea celor mai diverse și complicate cunoștințe, modelându-i într-un fel sufletul și personalitatea.

Cunoștințele pe care le oferă o carte, oricât de limpezi, de variate sau de profunde ar fi, sunt filtrate direct de sensibilitatea cititorului, dând naștere astfel emoției estetice. Referindu-se la influența emoției estetice asupra personalității umane, G. Văideanu spunea că ”încercând emoția estetică, subiectul resimte creșterea ființei spirituale, deci afirmarea personalității obținută însă prin contopirea cu lumea operei, deci prin negarea personalității”. Opera îi stimulează viața și-l determină să adere la idealuri profund umane, îi stimulează originalitatea, creativitatea, îl ajută să se integreze în viața socială.

Bibliografie:

- Munteanu Romul, *Metamorfozele criticii europene*, Editura Univers, București, 1988, pag. 67,125.
- Markiewicz Henryk, *Conceptele științei literaturii*, Editura Univers, București, 1988, pag. 87.
- Picon Gaeton, *Introducere la o estetică a literaturii - Scriitorul și umbra lui*, Editura Univers, București, 1973, pag. 5, 213.
- Ricardou Jean, *Noi probleme ale romanului*, Editura Univers, București, 1988, pag. 19.
- Văideanu George, *Cultura estetică școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967, pag. 20.
- Vianu Tudor, *Opere (Studii de estetică)*, Editura Minerva, București, 1978, pag. 528.

TEATRUL ȘI ACTIVITĂȚILE DRAMATICE ÎN ORA DE LIMBA ENGLEZĂ

PROF. LUMINIȚA-MIHAELA BELGUN
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ

În școala contemporană devine din ce în ce mai dificil să îi motivezi pe elevi să citească orice formă de literatură când ei manifestă un interes aproape exclusiv pentru filme, internet și medii de socializare virtuale sau muzică. Absența pasiunii pentru lectură îl privează pe profesorul de limbă engleză de posibilitatea de a utiliza una dintre resursele esențiale predării unei limbi străine: textul literar, care a dispărut cu desăvârșire atât din zona de interes a elevului, cât și din manualele alternative. Din fericire, teatrul și activitățile dramatice pot compensa cu ușurință această lipsă, permițând o infuzie de cultură și civilizație atât de prețioasă în orele de limba engleză.

Un necunoscător ar putea crede că teatrul și activitățile dramatice se referă la aceleași lucruri: schițe și piese, dramaturgi, tehnici teatrale, actori, regizori, repetiții, interpretare și punere în scenă. Toate acestea fac parte din “repertoriul” și “recuzita” teatrului și reprezintă sursa de inspirație pentru activitățile dramatice folosite la clasă, cum ar fi dramatizarea, jocul de rol sau improvizația. În dramatizare elevii pot primi scenariii sau le pot crea singuri pornind de la o poveste cunoscută sau de la o poveste scrisă de ei înșiși. Jocul de rol este o activitate ce poate fi folosită cu lejeritate în orele de limba engleză, elevii experimentând cum este să fii în locul altcuiva și să comunici eficient cu ceilalți implicați în activitate. Improvizația nu se bazează pe un scenariu sau plan, ci pe spontaneitate, pe colaborarea celor din grup și pe ascultare activă. Drama didactică folosită în timpul orelor de limba engleză se prezintă așadar sub forma unor activități în grup pe parcursul cărora elevii conturează o lume imaginară, angrenându-se mai apoi ca personaje în cadrul acesteia. În același timp, în perimetrul universului imaginar creat de ei, elevii se confruntă cu probleme reale, cu situații de comunicare autentice, putând astfel dobândi cunoaștere și experiență reală. Procesul de învățare se petrece într-un cadru ludic care creează condiții pentru dezvoltarea personalității, imaginației, creativității și empatiei.

Valențele educative ale activităților dramatice în predarea limbii engleze au fost evidențiate încă din anii 80. J. Dougill încuraja utilizarea lor frecventă întrucât ele asigură un cadru pentru comunicarea în limba țintă, pe care o fac imprezvizibilă, prin ele se realizează legătura dintre universul clasei și lumea reală, ele permit implicarea elevilor într-o comunicare holistică și o experiență multisenzorială care conduce la autocunoaștere și încredere în sine. Datorită versatilității lor, ele pot fi aplicate și la clase unde elevii nu se află la același nivel de competență în limba engleză.

Teatrul și activitățile dramatice stimulează deopotrivă sfera cognitivă și sfera afectivă, fiind potrivite pentru toate stilurile de învățare. Mai mult, raportându-se la tipurile de inteligență definite de Howard Gardner, Sally Ashton-Hay susține că aceste activități dezvoltă:

- inteligența lingvistică prin comunicarea verbală, utilizarea scenariilor, a vocabularului și lecturii;
- inteligența intrapersonală prin implicarea emoțiilor și sentimentelor, prin reacțiile individuale la situațiile create;

- inteligența interpersonală prin colaborarea cu ceilalți participanți la joc de rol sau interpretarea unei scene;
- inteligența kinestezică și spațială prin exprimarea non-verbală pe care o implică interpretarea unui rol și așezarea obiectelor de recuzită și decor la montajul unei scene;
- inteligența logică prin identificarea relațiilor cauză-efect și a tiparelor logice în situațiile interpretate;
- inteligența muzicală prin încorporarea efectivă a cântecelor și melodiilor în schițe și piese, dar și prin ritmul și tonalitatea specifică limbii engleze.

Cu toate acestea, teatrul și activitățile dramatice sunt foarte frecvent percepute doar ca activități plăcute care se pot desfășura ocazional cu elevii extrovertiți și sociabili, profesorii preferând să nu să recurgă la ele ca instrument permanent de predare-învățare. Este adevărat că o organizare defectuoasă poate genera haos și confuzie în loc să creeze o experiență de învățare, însă eșecul poate fi evitat dacă elevii sunt instruiți și li se explică foarte clar ce au de făcut. Ei trebuie să conștientizeze sarcinile și să știe de la început la ce se așteaptă profesorul și ceilalți colegi de la ei.

Prin folosirea teatrului în orele de limba engleză, elevii au oportunitatea de a înțelege mai bine viața și diferitele ei aspecte și se familiarizează cu o gamă largă de personaje, puncte de vedere și situații de viață, dezvoltându-și în același timp capacitatea de a empatiza cu alții. Programele școlare solicită formarea valorilor și atitudinilor, dar manualele și auxiliarele școlare sunt lacunare din acest punct de vedere și nu contribuie la dezvoltarea lor. Prin utilizarea activităților dramatice la orele de limba engleză se stimulează imaginația și creativitatea elevilor, spiritul de inițiativă, dar și cel de a lucra bine în cadrul unei echipe. Elevii nu se mai simt constrânși de lecțiile tradiționale în care au de-a face cu conceptele și exercițiile de gramatică și vocabular, cu activități stricte de citire și interpretare de text. Capacitatea de exprimare orală în limba engleză se dezvoltă în mod natural prin exprimarea ideilor și a sentimentelor, iar prin folosirea pieselor de teatru sau prin implicarea efectivă în activitățile dramatice, ei nu le mai percep ca fiind ceva artificial și rece și astfel se produce și apropierea mult dorită de cultura spațiului anglo-saxon.

Bibliografie:

Ashton-Hay, Sally, *Drama: Engaging all Learning Styles*, 2005, Proceedings 9th International INGED (Turkish English Educational Association) Conference. Economics and Technical University în Ankara, Turkey.

<https://eprints.qut.edu.au/12261/1/12261a.pdf>.

Dougill, J., *Drama Activities for Language Learning*, London, Macmillan, 1987.

MOMENTUL POVEȘTILOR - EFECTELE LECTURII ÎN DOMENIUL LIMBAJULUI, COMUNICĂRII ȘI SOCIALIZĂRII

**PROF. ÎNV. PREȘCOLAR. AMALIA BEREVOIANU
GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGES**

„La orice vârstă, omul este o ființă care se hrănește cu povești. De aceea, avuția povestirilor, pe care au strâns-o oamenii pe tot globul, din casă în casă, din secol în secol, fie în vorbă, fie și în scris, a depășit celelalte avuții omenești.”

- Rabindranath Tagore -

Una dintre cele mai răspândite activități, cu caracter educativ, la nivel preșcolar o reprezintă lectura. Vârsta preșcolară este cea mai propice pentru a obișnui copilul cu cărțile, pentru a-i stimula și dezvolta vocabularul, gândirea, spontaneitatea, imaginația, creativitatea. Cartea și cititul oferă posibilitatea de a explora cu ajutorul imaginației și de a trăi experiențe de viață remarcabile, iar în cazul celor din urmă modele de urmat.

Lectura cu voce tare, încă de la vârste fragede, în perioada preșcolarității oferă o mulțime de beneficii pentru dezvoltarea psihomotorie a copilului, precum: le formează abilitățile de a asculta, de a acorda atenție, de a se concentra și de a memora, îi ajută să înțeleagă sensul cuvintelor, familiarizându-i cu sunetele și limba, construindu-le în timp, vocabularul; le transmite copiilor dragostea pentru lectură și învață, le stimulează imaginația și creativitatea, le îmbunătățește abilitățile de comunicare prin dezvoltarea simțurilor, le oferă informații despre lumea din jur, îi ajută să deprindă abilități de gândire încă de la vârste fragede, învață să înțeleagă cauza și efectul, învață să exerseze logica, dar și să gândească în termeni abstracti, îi ajută pe copii să depășească stările de anxietate și stres.

Noul curriculum pentru educație timpurie menționează importanța momentului poveștilor, integrat în activitatea zilnică. Succesul la școală și, mai târziu, în viață, începe cu cele câteva minute de lectură zilnică împreună cu copilul. Copiii cărora li se citește începând de la vârste mici vor învăța să citească mai ușor și mai repede decât cei cărora nu li s-a citit. Cititul reprezintă cea mai ușoară și mai puțin costisitoare metodă prin care îi putem ajuta pe copii să aibă succes la școală.

Copiii cărora li se citește de mici, vor învăța să fie ei înșiși buni cititori. Cu cât li se citește mai mult, cu atât sunt mai interesați să învețe să citească. Important este ca și copilul să ajungă să deschidă o carte de plăcere, singur, fără să i se spună.

Dezvoltarea abilităților de comunicare este un proces care poate începe oricând, indiferent de vârsta pe care o are copilul. Lectura influențează toate aspectele dezvoltării copilului, fiind asociată chiar și cu un nivel ridicat de sănătate la maturitate. Când copilul nu știe încă să citească, ascultarea poveștilor care i se citesc îl ajută să se liniștească și să își concentreze atenția asupra cuvintelor spuse de către cadrul didactic. Este un exercițiu extrem de util pentru preșcolari, care au nevoie să își exerseze răbdarea și atenția.

Un copil căruia i se vorbește sau citește frecvent dobândește mai rapid competențele lingvistice, aceste două acțiuni având un mare impact asupra modului în care copilul va fi capabil să se exprime mai târziu. Un copil căruia i se citește sau i se vorbește mai rar va învăța să vorbească mai târziu decât alți copii de aceeași vârstă, deoarece copilul are nevoie să fie stimulat pentru a se dezvolta corespunzător.

Prin ascultarea unor povești și mai ales prin repovestirea/reproducerea lor, copiii au prilejul să cunoască unele expresii ale limbii literare, îmbogățindu-și lexicul și căpătând posibilități de exprimarea mai nuanțată și mai colorată. Valoarea estetică a povestirilor este cu atât mai mare cu cât reflectă și exprimă frumusețea morală a oamenilor.

Copilul preșcolar dobândește în grădiniță multiple cunoștințe, pe care și le însușește cu prioritate prin legătură directă cu realitatea. Odată cu acumularea acestui bagaj de cunoștințe, reprezentările copilului ating un grad înalt de generalizare. În același timp, vorbirea devine mai bogată, asigurând dezvoltarea intensă a vorbirii.

În procesul ascultării unei povești, este antrenată întreaga activitate psihică a copilului. El iese din pasivitate, urmărește cu atenție cele citite, memorează, compară și analizează materialul furnizat, stabilește anumite relații între fapte și personaje. Prin aceste acțiuni, este stimulată gândirea copilului.

De asemenea, un rol deosebit de important în dezvoltarea vorbirii îl au lecturile. Pe lângă faptul că oferă copilului posibilitatea de a învăța să înțeleagă gândurile și sentimentele oamenilor, prin folosirea cuvântului și a imaginii artistice, lecturile îl familiarizează pe copil cu structura limbii, cu bogăția formelor gramaticale, cu frumusețea și expresivitatea limbii și contribuie, astfel, la dezvoltarea limbajului și a gândirii lui.

În grădiniță, basmele și poveștile reprezintă suportul principal al formării caracterelor. Acestea constituie de cele mai multe ori un mijloc plăcut de însușire a cunoștințelor despre natură și om și un procedeu eficient de îmbogățire a limbajului preșcolarilor. Poveștile reprezintă un instrument important în educarea estetică, frumosul din literatură contribuind la dezvoltarea gustului estetic al copiilor. În atmosfera poveștilor, preșcolarul nu participă motric, ci intelectual și afectiv. Însotind firul poveștii, copilul este creatorul propriilor imagini.

Totodată, poveștile spuse sau citite au o deosebită valoare etică. Ele contribuie la formarea unor trăsături pozitive și voință de caracter. Oricât de simple ar fi acestea, pe care le adresăm copiilor, prin conținutul lor, sunt pline de învățăminte. Ele scot în evidență calitățile eroilor pozitivi, indiferent că vorbim de animale personificate sau oameni și influențează, pe această cale, formarea personalității copiilor, purtarea și atitudinea lor în diverse situații.

Lectura și dezvoltarea socio-emoțională. Obiceiul copiilor de a citi îi ajută să-și dezvolte abilitățile de exprimare orală și, datorită acestora, abilitățile sociale, ceea ce îi ajută pe mai departe în interacțiunile sociale și în integrarea socială, contribuind semnificativ la sporirea încrederii în sine și a stării de bine, în general. Lectura și plăcerea de a citi sunt influențate puternic de relația copiilor cu cadrele didactice și cu propriii părinți. Cadrele didactice implicate, entuziaste și informate le vor face copiilor recomandări de lectură potrivite cu vârsta lor, vor putea să le discute într-o manieră captivantă și vor ști să le stimuleze copiilor interesul și curiozitatea. De asemenea, părinții sunt foarte influenți în această direcție încă din perioada copilăriei mici, dacă le vor citi copiilor, dacă vor avea cărți în preajma lor, deschizându-le adesea împreună cu copiii și prețuindu-le. Cei mici vor crește cu obiceiul de a deschide o carte, cărțile devenind o sursă de bucurie.

Studii de specialitate recente au pus în evidență faptul că lectura cărților de ficțiune duce la creșterea empatiei, contribuind mai departe la dezvoltarea relațiilor sociale. Copiii trăiesc cu adevărat întâmplările din povești, se identifică cu personaje.

Așadar, lectura, activitatea de povestire are valențe informative și formative. Copiii asimilează diverse informații, dar în același timp li se satisface nevoia de cunoaștere și afectivitate, dezvoltând astfel limbajul - ca mijloc fundamental de receptare și comunicare, gândirea logică - datorită

sucesiunii evenimentelor, memoria voluntară - prin reținerea desfășurării evenimentelor și expunerea lor pe baza unor mijloace specifice, atenția - prin memorarea numelor personajelor, a unor expresii sau versuri reprezentative, imaginația - prin crearea unor imagini noi pe baza prelucrării reprezentărilor și a experienței cognitive.

Bibliografie:

- L. Ezechil, M. Paisi, *Laboratorul preșcolar*, Ghid metodologic, Editura VY Integral, București, 2009.
O. Chiș, A. Glava, L. Tătaru, *Piramida cunoașterii*, 2014.
*** *Curriculum pentru educație timpurie*, 2019.

L'EMPLOI DEICTIQUE DU DEMONSTRATIF

PROF. CRISTINA COSTOIU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ

Le mot déixis, emprunté au grec ancien où il signifie "action de montrer", est une façon de conférer son référent à une séquence linguistique. L'on entend communément par déixis "la localisation et l'indentification des personnes, objets, processus, événements et activités (...) par rapport au contexte spatio-temporel créé et maintenu par l'acte d'énonciation" (Lyons, 1980: 261). Elle est marquée linguistiquement par des déictiques et des éléments en emploi déictique.

La déixis, clairement observable dans le fonctionnement des démonstratifs, ne se satisfait pas des seules indications fournies par l'acte même de l'énonciation. Dans la phrase: Je veux cette voiture, le repérage du référent se fait grâce à l'emploi du déictique *cette*, accompagné (éventuellement) d'un geste d'ostension (désignation).

Les déictiques sont des unités linguistiques "dont le sens implique obligatoirement un renvoi à la situation d'énonciation pour trouver le référent visé" (Kleiber).

L'étiquette de déictique ne recouvre pas toujours les mêmes unités linguistiques. Pour certains, elle s'applique à tous les éléments qui, par nature, suscitent une référence de type déictique (personnes, indicateurs spatio-temporels); d'autres la réservent aux seuls indicateurs spatiotemporels.

On considère comme prototypes de la déixis les classes suivantes : les démonstratifs, les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne, certains adverbes de temps et de lieu, comme maintenant et ici, ainsi que d'autres catégories grammaticales ayant trait aux circonstances de la communication.

Il est à remarquer que les expressions déictiques connaissent également un emploi non déictique, en principal anaphorique, mais aussi non anaphorique:

emploi déictique

Je veux *cette* voiture, pas *celle-là*! (phrase qui peut être accompagnée d'un emploi gestuel).

emploi non déictique:

Mon frère s'est acheté une nouvelle voiture. *Cette* voiture lui a coûté les yeux de la tête (emploi anaphorique).

Tu commences à parler et il t'interrompt tout le temps. (emploi non anaphorique).

Les démonstratifs (déterminants et pronoms) entrent dans la constitution des syntagmes nominaux qui réfèrent à des objets / personnes présent(e)s dans la situation, surtout lorsqu'ils sont accompagnés d'un geste d'ostension :

Regarde *cette* voiture / *celle* ci!

Donne-moi *ce* livre / *celui*-ci!

En français, le démonstratif adjectival présente les formes suivantes: ce / cette pour le singulier, ces pour le pluriel, alors que les substituts ont des formes marquant le genre et le nombre: celui, celle, ceux, celles. La précision de la proximité / éloignement se fait par les particules déictiques si / -là. Les formes composées des démonstratifs présentent ainsi une

organisation binaire: celui-ci / celui-là, ce...-ci / ce...-là, selon le trait proximité / distance par rapport au lieu du locuteur:

Cette / maison-ci est plus belle que celle-là.

mais, parfois, cette opposition se neutralise, en faveur de là ayant le sens

de ci:

Cette montre-là ne marche pas bien.

D'autre part, on remarque en français actuel l'emploi de plus en plus fréquent de là aux dépens d'ici, "dans le sens que l'opposition proximité / éloignement se réalise surtout à l'aide de a / là: ce livre / ce livre-là" (Iliescu, 1975-1976 :41).

Dans la déixis, le démonstratif indique à l'interlocuteur qu'il faut chercher dans la situation environnante des indices permettant de repérer le référent, par exemple grâce à un geste ou un regard du locuteur.

Dans ce contexte, où le défini (J'ai mis la dame (de trèfle)) est parfaitement approprié, le démonstratif passe également sans problème avec un nom nu:

J'ai mis cette dame.

Dans cet exemple, le référent désigné par cette dame ne peut être indentifié sans prendre en compte l'acte conduisant à la production de cette expression. Ce trait est partagé par toutes les expressions déictiques (comme je/tu. . ., ici, là, maintenant, aujourd'hui) dont la référence ne peut être établie en dehors de la situation d'énonciation dans laquelle elles sont communiquées.

Les syntagmes nominaux démonstratifs sollicitent des dimensions de la situation d'énonciation qui sont, au moins en apparence, beaucoup plus primitives, puisqu'elles concernent essentiellement le moment et le lieu où ils sont employés.

Bibliographie:

Georges Kleiber, 1986, *Déictiques, embrayeurs, etc., comment les définir?*, in *L'information grammaticale*, 30, p.3-18.

Denis Le Pesant, 1997, *La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles*, Université Lille 3.

John Lyons, 1968, *Linguistique générale*, Larousse, p.326-333.

Dominique Maingueneau, 1991, *L'énonciation en linguistique française*, Hachette, p.7-100.

Gary Prieur Marie-Noëlle, 1998, „*Les démonstratifs: théories linguistiques et textes littéraires*”, dans *Langue française*, Larousse.

Martin Rifgel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF.

L'INTERCULTUREL DANS LE CONCEPT DU CECRL

*PROF. CRISTINA COSTOIU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ*

S'ouvrant sur le monde et sur l'altérité, les enseignants de langues étrangères doivent faire face à la concurrence mondiale ou régionale, pour établir différentes formes de coopération transfrontalière. Il est donc indispensable de repenser, dans le cadre de la formation, à une meilleure adaptation de la théorie à la pratique et à un renouvellement académique aussi bien au niveau de la structure qu'au niveau du contenu et de ses méthodologies. Dans ce contexte, les enseignants de FLE (français langue étrangère) prennent comme point de départ le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001), qui définit les niveaux de compétence permettant aux apprenants de mesurer le progrès à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Maîtriser une langue étrangère sans la connaissance et la compréhension des éléments culturels de base qui relient les locuteurs natifs de cette langue nous paraît difficile. Pourtant les enseignants ont tendance à mettre de côté cet aspect.

Les perceptions souvent vagues du mot « culture », « culturel », et « interculturel », ainsi que le caractère impalpable de la culture elle-même ne nous permettent pas de l'apercevoir immédiatement. La langue qui est relativement facile à comprendre, apprendre, enseigner et évaluer prime au détriment de la culture et de l'interculturel.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues fait appel à trois types de Savoirs lorsqu'il s'agit des compétences générales à former chez les apprenants : la culture générale, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle.

”La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible» sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. (...) La prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. (...) Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.” [4:83]

Parmi les aptitudes et savoir-faire interculturels le Cadre compte: la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel, la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Une prise de conscience donc, qui naît par l'intermédiaire d'une rencontre de deux mondes, ayant comme but la connaissance, la conscience et la compréhension des ressemblances et des différences en vue d'un développement harmonieux de la personnalité et de l'identité et d'un partage.

La composante sociolinguistique, par exemple, vue comme une des facettes de la compétence à communiquer langagièrement, avec le concours du savoir socioculturel, est seulement décrite en des termes qui se réfèrent à des normes sociales de l'utilisation de la langue et à différents aspects de la connaissance du monde. À l'opposé d'autres types de connaissances, le savoir socioculturel antérieur

d'une personne, peut ne pas être compatible, avec la culture de la communauté parlant une autre langue ou encore être déformé par les stéréotypes et les préjugés. Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture – et auxquels le CECRL se réfère – aident les utilisateurs, dit-on, à répondre aux besoins des apprenants.

Voyons, lors de l'activité de médiation, quelles sont les compétences que l'apprenant/usager doit « stratégiquement mobiliser » pour faire face à une situation courante de la vie quotidienne dans un autre pays ou dans son propre pays lorsqu'il apporte son aide aux visiteurs étrangers.

À ce sujet, le CECRL parle << d'une prise de conscience interculturelle >> dont l'origine se trouve au contact qui s'établit entre les deux mondes: le monde de l'apprenant et celui de l'interlocuteur dont on apprend la langue.

L'acquisition d'une conscience interculturelle implique les aptitudes pratiques et les savoir-faire.

Les aptitudes pratiques incluent les catégories suivantes:

- les aptitudes sociales (capacité de se conduire selon les principes et les usages en vigueur);
- les aptitudes de la vie quotidienne (capacité de mener les actes de la vie quotidienne : s'habiller, manger, faire la cuisine, faire sa toilette);
- les aptitudes techniques et professionnelles (capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche en tant que salarié et travailleur indépendant);
- les aptitudes propres aux loisirs (arts, artisanat et bricolage, sports, passe-temps).

Le savoir socioculturel, c'est-à-dire la connaissance de la société et de la culture dont on apprend la langue, porte sur les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne:

La vie quotidienne (nourriture et boisson, heures de repas, manières de table, congés légaux, horaires et habitudes de travail, activités de loisir: passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).

Les conditions de vie (niveaux de vie, logement, couverture sociale).

Les relations interpersonnelles (structure sociale, relations entre les sexes, structure et les relations familiales, relations entre générations, relations au travail, relations avec la police, les organismes officiels, les relations entre races et communautés, les relations entre les groupes politiques et religieux).

Les valeurs, croyances et comportements:

- La classe sociale;
- Les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels);
- La fortune (revenus et patrimoine);
- Les cultures régionales;
- La sécurité;
- Les institutions;
- La tradition et le changement;
- L'histoire;
- Les minorités (ethniques ou religieuses);
- L'identité nationale;
- Les pays étrangers, les états, les peuples;
- La politique;
- Les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire);
- La religion;

- L'humour;
- Le langage du corps (connaissance des conventions qui régissent des comportements).

Les savoir- vivre (conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue):

- La ponctualité;
- Les cadeaux;
- Les vêtements;
- Les rafraîchissements, les boissons, les repas;
- Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement;
- La durée de la visite;
- La façon de prendre congé.

Les comportements rituels (la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, célébrations, festivals, bals et discothèques).

Après l'acquisition d'une conscience interculturelle, le CECRL parle << d'une personnalité interculturelle >>, formée à la fois par les attitudes et par la conscience des choses, que l'apprenant peut acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère:

<< Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. >> (CECRL, 1.1.).

On considère ainsi que le développement d'une personnalité interculturelle, formée par les attitudes et la conscience des choses, constitue un but éducatif important. L'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'Autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'ouverture vers d'autres cultures est fortement encouragée et les apprenants sont sensibilisés à la relativité des valeurs et des attitudes culturelles.

À ce stade, il faut inscrire l'enseignement de la culture dans une cohérence logique (Lussier 1997), puisqu'il ne suffit pas d'aligner des pratiques liées à l'acquisition de connaissances de savoir-faire et de savoir-être pour cautionner une épistémologie. De là, l'importance d'entrevoir la << langue >> comme intimement liée au développement des représentations culturelles et de notre vision du monde. Il s'agit donc de mettre en œuvre une pédagogie de l'enseignement des langues visant le développement d'une compétence de communication interculturelle >>.

Or, travailler le développement d'une compétence interculturelle, c'est entrer dans le champ de l'affectif et du psychologique. Il faut intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et de construction identitaire. En ce sens, l'enseignement des langues peut jouer un rôle significatif dans l'éducation de la jeunesse.

Un tel développement implique donc l'apprentissage de << savoirs >>, de << savoir-faire >> et de << savoir-être >>. Il s'agit de créer des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'interagir socialement dans des situations qui dépassent les stéréotypes et les éléments folkloriques, voire d'apprendre aux élèves comment utiliser la médiation culturelle, linguistiquement et culturellement, dans des situations pouvant générer de l'incompréhension, de la mésentente, des tensions ou des conflits.

Il reste à se demander: Quelle culture faut-il interroger? Des savoirs acquis par transmission se résumant à un savoir-culturel sur les autres cultures et les autres pays et à une liste de connaissances à apprendre? Une réalité collective axée sur un savoir-faire culturel pour permettre aux élèves d'évoluer dans divers contextes ou situations comme le ferait un locuteur natif? Une conscientisation de l'autre et des autres cultures visant un savoir-être culturel qui permettrait aux élèves d'adopter des comportements positives envers les autres cultures et de jeter un regard différent sur sa propre culture?

Tout comme il existe, en Europe, un cadre commun de référence pour l'enseignement des langues, il importe de développer un référentiel pour l'enseignement de la compétence interculturelle.

C'est pourquoi il nous paraît important de développer en cours de langue étrangère des stratégies pédagogiques qui permettent une mise à distance du regard étranger en vue de permettre la découverte de quelques paramètres socioculturels qui régissent les rapports interindividuels en langues-cultures maternelle et étrangère. Ce travail demanderait à l'enseignant une prise de conscience de la subjectivité de chacun et une formation soutenue afin qu'il réussisse à objectiver son rapport avec sa culture d'appartenance et la culture étrangère.

Bibliographie:

- Véronique Castellotti, *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 2001.
- Claude Clanet, *Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, 1996, *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer: un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse, 1995, *tous différents tous égaux: kit pédagogique: Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes*.
- J.-P. Cuq, *Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde*, Saint-Martin-d'Hères, Presse Universitaires de Grenoble (PUG), 2002.
- Louise Dabène, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur.
- De Carlo, *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998.

LE TEXTE LITTÉRAIRE - UN MODELE POUR ENSEIGNER LA LANGUE FRANÇAISE

*PROF. CRISTINA COSTOIU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ*

À l'heure actuelle, les didacticiens du FLE expriment une attention croissante à la problématique du texte littéraire en classe de langue. Malgré la présence des textes littéraires dans les manuels du FLE, notons qu'il existe des incohérences au niveau de l'appareil pédagogique : certains textes "faciles" sont accompagnés d'un questionnement alors que d'autres, plus complexes, sont donnés dans leur nudité et présentés sans aucune piste pour favoriser un accès. On chercherait en vain également le questionnaire ou la proposition des activités qui mettraient en relief l'approche interculturelle dans l'étude des textes.

L'enseignant est obligé de "se débrouiller" et de chercher lui-même les instruments ou les outils d'analyse. L'analyse a également montré que, dans le choix des textes, les auteurs des méthodes abandonnent petit à petit les grands classiques et se penchent de plus en plus du côté des auteurs contemporains qui permettent, suivant les auteurs et textes sélectionnés, de rendre compte de certains phénomènes de la société française.

Les textes littéraires qui apparaissent dans les manuels du FLE sous formes de courts extraits de romans ou de nouvelles, de textes poétiques ou encore sous forme des extraits des pièces de théâtre, n'ont rien perdu de leur objectif formulé dans les années 50, c'est-à-dire qu'ils visent chez l'apprenant un intérêt pour la littérature, ils l'amènent à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre et le conduisent à vivre une expérience esthétique.

L'analyse du sens et du vocabulaire peut être d'un intérêt important, car le texte présente un "réservoir lexical" (Albert, 1995) et élargit par conséquent le vocabulaire de l'apprenant par les mots appartenant à différents registres et par les moyens linguistiques permettant de s'exprimer sur un texte littéraire. Mais ce qui nous intéresse d'avantage, c'est l'étude des textes littéraires dans laquelle la question de la culture entre en jeu, ce qui permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant.

En effet, l'étude des textes littéraires fait souvent place à plusieurs interprétations. L'interprétation et la compréhension du sens d'un texte en langue étrangère se fait en fonction de l'univers de références du lecteur qui sont fortement influencées par la culture d'origine. Le texte littéraire véhicule des images qui renvoient à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue. La culture de l'élève va être confrontée avec le monde de l'Autre. Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle.

Un extrait de récit est un document culturel. L'enseignant pourrait donc également aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (racisme, pauvreté, etc.) qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger. Cependant, il faut se méfier, comme le signale Alfred Noé, car « un récit n'est pas un document pour enseigner la

civilisation ou la réalité française. Aucun écrivain ne cherche dans son œuvre de donner à son lecteur une image statistiquement objective de la réalité. » (Noé, 1993) Il existe un risque d'interprétations erronées et de contresens dans la réception d'un texte, ceux-ci relèvent des éléments socioculturels de référence et du culturel en général.

«La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture.» (Cuq, 2005) L'apprenant peut donc se retrouver face à face avec ce que l'on appelle généralement le choc culturel. Ainsi, malgré «la dichotomie culture et civilisation qui a partagé en deux le siècle dernier» (Cuq, 2005), la littérature et la civilisation peuvent se rencontrer en classe de langue pour poursuivre le même objectif et faciliter à l'apprenant l'accès à la culture de l'Autre.

Être professeur aujourd'hui, c'est être animateur, conseiller, personne ressource, gestionnaire, facilitateur, concepteur, médiateur, chercheur, vendeur, promoteur, technicien... L'enseignant n'est plus la personne qui sait, qui sanctionne, qui dit ce qui est vrai ou faux, il est "partenaire" de l'apprentissage. Être enseignant aujourd'hui, c'est sans doute une tâche complexe, ardue et passionnante. Être élève, c'est agir, prendre des responsabilités, participer au processus d'apprentissage. Être élève aujourd'hui, c'est fatigant et difficile.

Mais si on trouve le chemin du désir d'apprendre, alors c'est aussi une profession gratifiante. Par contre un défaut souvent observé dans l'enseignement du FLE est la lenteur de la leçon, la facilité des exercices, leur caractère répétitif, la pauvreté du contenu lexical, défaut qui conduit l'élève à s'ennuyer alors qu'il devrait être stimulé.

Alors comment vaincre l'ennui et l'anxiété en classe de langue, l'une des causes de l'anxiété est l'écart entre le niveau de l'apprenant et le degré de difficulté des tâches. Il semble utile que tous les enseignants de langues soient davantage conscients de l'existence de cette anxiété langagière. On devrait inclure une introduction aux causes et aux conséquences de cette angoisse, aux moyens de mesure, et surtout aux techniques didactiques qui permettent d'y remédier par exemple en donnant aux élèves des éléments intéressants à découvrir comme les textes littéraires.

Le texte littéraire est sollicité pour le travail des différentes compétences en français langue seconde voire en français langue étrangère. L'exploitation des textes littéraires dans l'apprentissage du FLE est préconisée par les revues et ouvrages spécialisés. Elle peut être suivie sans crainte à tous les niveaux, texte et démarche étant adaptés au public.

Quelle que soit sa démarche, il revient à l'enseignant de la clarifier et de l'adapter au niveau de la classe. Cette recommandation apparaît également dans les instructions, les programmes et les manuels. Qu'ils s'agisse de répondre à des besoins linguistiques, culturels, intellectuels ou esthétiques, les textes littéraires sont des supports de l'enseignement/apprentissage du FLE. L'enseignant y amène les apprenants à exprimer avec pertinence ce qu'ils observent ou ressentent, d'eux-mêmes ou le plus souvent grâce à son questionnement.

Les activités d'analyse littéraire offrent aussi des occasions riches de mettre en œuvre des méthodes de travail: outils tels que plan et tableau, formulation du sens, stratégies d'enquêtes, démarche épistémologique.

Document authentique donnant du langage en situation, le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue, il est représentatif d'une société donnée et il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques).

Les textes littéraires sont-ils faciles d'expliquer dans la pratique? Pour la compréhension écrite, l'analyse semble la voie d'apprentissage qui rend le mieux compte de la spécificité du texte littéraire. Elle fait découvrir comment le texte mobilise un arsenal de moyens, procédés, figures pour produire un réseau d'effets, impressions, sens, et comment cette construction peut toucher la sensibilité.

L'intérêt pour l'auteur et le contexte sera une seconde démarche, ouvrant sur la culture francophone et se fondant solidement sur l'analyse intime de textes.

Bibliographie:

- Traian Nica, Cătălin Ilie, *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Editura Celina, Oradea 1995.
- Nouveau dictionnaire de Français*, Larousse, Paris 2007.
- Fernand Ouellet, *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté: Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, VEI Enjeux, no 129, juin, 2002, pp. 146-167.
- Jean Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, EDP, Bucuresti 1972.
- G. Pierra, *Le théâtre entre langues et cultures: vers une intersubjectivité transculturelle*; Traverses no. 3, P.U.LM, Université de Montpellier III, 2001, pp.117-133.
- L. Porcher, M. Abdallah-Preteille, *Éducation et communication interculturelle*, Paris: PUF, 1996.
- Dorina Roman, *Didactique du français- langue étrangère*, Umbria, Baia Mare, 1994.
- Nicolas Ruwet, *Langage, musique, poésie*, Paris, Seuil, 1972.
- Jocelyne Sourisseau, *Bonjour / Konnichiwa: Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, Paris, l'Harmattan, 2003, pp. 266.
- Geneviève Vinsonneau, *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin, 2002.
- G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993.

JOCUL DIDACTIC ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ȘCOLARUL MIC

*PROF. ÎNV. PRIMAR NICOLETA DASCĂLU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAIL SADOVEANU”,
FĂLTICENI, JUDEȚUL SUCEAVA*

Motto: „Copilul râde:
Înțelepciunea și iubirea mea e jocul”
- Lucian Blaga, *Trei fețe* -

Pedagogia modernă atribuie jocului o semnificație de asimilare a realului la activitatea proprie a copilului (de reflectare și transformare a realității în plan imaginar), motiv pentru care acesta a devenit una dintre principalele metode active, atractive, extrem de eficiente în munca instructiv-educativă cu școlarii mici. Piaget spune: „toate metodele active de educație a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca, jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale, care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenței copilului”. Jocul se poate, așadar, înălța până la nivelul seriozității, nu numai al divertismentului, asumându-și importante funcții pedagogice, atunci când este rațional integrat în sistemul muncii instructiv-educative.

Considerarea jocului didactic ca metodă de stimulare și dezvoltare a creativității se argumentează prin capacitățile de antrenare în joc a factorilor intelectuali și nonintelectuali evidențiate în cercetările de până acum.

Jocurile didactice cuprind sarcini didactice care contribuie la modificarea creatoare a deprinderilor și cunoștințelor achiziționate, la realizarea transferurilor între acestea, la dobândirea prin mijloace proprii de noi cunoștințe. Ele angajează întreaga personalitate a copilului constituind adevărate mijloace de evidențiere a capacităților creatoare, dar și metode de stimulare a potențialului creativ al copilului, referindu-se la creativitatea de tip școlar, manifestată de elev în procesul de învățământ, dar care pregătește și anticipează creațiile pe diferite coordonate.

A se juca și a învăța sunt activități care se îmbină perfect. Principiul aplicat în jocurile educative și didactice este acela al transferului de energie. Un interes care nu poate exercita încă decât o acțiune minimă sau nulă asupra comportamentului copilului este înlocuit cu un interes imediat și puternic.

Jocurile didactice, în majoritatea lor, au ca element dinamic întrecerea între grupe de elevi sau chiar între elevii întregului colectiv, făcându-se apel nu numai la cunoștințele lor, dar și la spiritul de disciplină, ordine, coeziune, în vederea obținerii victoriei. Întrecerea prilejuiește copiilor emoții, bucurii, satisfacții. Astfel, el constituie o eficientă metodă didactică de stimulare și dezvoltare a motivației superioare din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit față de sarcinile ce le are de îndeplinit sau plăcerea de a cunoaște satisfacțiile pe care le are în urma eforturilor depuse în rezolvare.

Tipuri de jocuri:

- după conținutul și obiectivele urmărite, ele pot fi clasificate în: jocuri senzoriale (vizual-motorii, tactile, auditive), jocuri de observare a naturii (a mediului înconjurător), de dezvoltare a vorbirii, de asociere de idei și de raționamente, jocuri matematice, jocuri de construcții tehnice, jocuri muzicale, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare (de deschidere), pregătitoare pentru înțelegerea unor noi noțiuni, jocuri aplicative, jocuri demonstrative, jocuri de creație, jocuri de fantezie, de memorie, jocuri simbolice, jocuri de îndemânare etc.;
- după materialul folosit, se clasifică în: jocuri cu materiale, jocuri fără materiale, jocuri orale, jocuri cu întrebări, jocuri ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate etc.;
- jocul este integrat și predării diferitelor obiecte de învățământ, precum: jocul de citit, jocul de scris, jocul de socotit, de geografie, de istorie, de științe, de educație fizică etc.;
- există mai nou, numeroase jocuri computerizate care pot fi folosite la clasă.

La orice disciplină se pot crea diferite exerciții sub formă de joc, pentru ca, acaparați de măiestria cu care învățătorul a formulat cerința, elevii nici să nu realizeze cât au de lucru și să dea frâu liber imaginației.

Încă din primele zile de școală, la **limba și literatura română** ne folosim de exerciții-joc de tipul:

- descoperă cuvinte care încep cu sunetul „a”, „m”, „e” etc.;
- alcătuieste o propoziție cu cuvântul „amar” etc.;
- dezvoltă propoziția: „Ana citește.”.

Alte exerciții sunt cele în care se folosesc jetoane cu imagini, elevilor revenindu-le diverse sarcini: de a recunoaște imaginea și de a alcătui o propoziție, de a o descrie, de a o integra într-o scurtă povestire.

Acestor exemple li se alătură jocurile didactice de completare a silabelor, de substituție sau inversare a acestora, de descoperire a cuvintelor care se pot citi și invers etc.

Mai târziu, jocul didactic „Ștafeta povestirii”, pune în valoare potențialul creator al elevilor, stimulându-i să inventeze întâmplări mai mult sau mai puțin reale. Fiecare elev va extrage un bilețel pe care se află scris un număr. Primul începe să creeze o povestire pe care o va întrerupe după primul enunț. Povestirea este continuată de al doilea copil, apoi de al treilea și tot așa până când toți copiii au ocazia de a contribui la crearea acesteia. Ei pot sfârși enunțurile cu unul dintre cuvintele: „și”, „atunci”, „deodată”, „când”, astfel dând posibilitatea următorului participant de a crea ceva deosebit. Se poate sugera copiilor să orienteze povestirea spre o anumită latură: comică sau tristă, fantastică sau realistă.

Jocurile de combinare sunt deosebit de distractive și de eficiente pentru dezvoltarea independenței și originalității gândirii elevilor. De exemplu, combinarea unui personaj dintr-o lectură cu un personaj dintr-o altă lectură, combinarea a două povești într-una singură, combinarea unor cuvinte pentru a obține o poveste, combinarea unor propoziții aparent fără nici o legătură în așa fel încât să formeze un text etc. Elementele de combinat pot fi alese de copii sau extrase din săculeț, pe bilețele.

„*Jocul cuvintelor*” (substantive, adjective, verbe), constă în alegerea unui cuvânt, scrierea lui pe caiet și descoperirea altor cuvinte care încep cu fiecare din literele cuvântului ales. Se poate prelungi jocul cu crearea unei legături între două dintre cuvintele alese.

Jocul „*Ghicește urmarea*” constă în audierea unei povești care este întreruptă la un moment dat. Copiii trebuie să-și imagineze întâmplările, continuând povestea. Acest joc, pe lângă faptul că dezvoltă imaginația elevilor, activează și gândirea acestora, îi oferă suplute și mobilitate, dezvoltă

atenția și perspicacitatea. De asemenea este eficient în formarea deprinderilor elevilor de a asculta. La sfârșitul orei se ascultă povestea înregistrată și se compară cu produsele realizate. Se premiază creația care se apropie cel mai mult de original sau creația aleasă de copii ca fiind cea mai reușită.

„*Jocul cuvintelor magice*” este un joc care îi pune pe elevi în diferite situații de a descoperi și a crea propriile adevăruri. Cuvintele magice provoacă gândirea critică, interesul pentru rezolvarea problemelor, imaginația, cinstea și responsabilitatea, elemente ce trebuie să devină esența educației pentru elevii noștri. Într-o cutie sunt cartonaje pe care sunt scrise diferite cuvinte. Elevul ia din cutie un cartonaș, îl citește, se gândește câteva momente, apoi începe să discute despre sensul cuvântului, despre ceea ce îi sugerează. Exemple de cuvinte ce pot fi scrise: „viață”, „frumusețe”, „cinste”, „curaj”, „prietenie” etc. Este un joc care stimulează gândirea, creativitatea verbală, răspunzând și nevoii elevului de a-și exterioriza observațiile, gândurile, sentimentele în mod liber, fără complexe sau teama de a greși, anulându-se timiditatea.

Jocul „*Cuvinte potrivite*” îi solicită pe elevi să găsească cât mai multe cuvinte care să rimeze cu un cuvânt dat și să compună o poezie cu rimă. Cele mai frumoase poezii se publică în revista școlii. Publicarea creațiilor elevilor contribuie la dezvoltarea personalității acestora. Activitățile de creație stimulează valorificarea aptitudinilor, a vocației, a talentului, încurajând competiția, asumarea de responsabilități, abordările bazate pe inițiativă și imaginație, dându-le elevilor sentimentul realizărilor împlinite.

La disciplina **matematică**, numeroase jocuri fac apel la imaginația creatoare a elevilor. Sunt jocuri de compunere și de comparare a numerelor naturale, de aflare a unui număr necunoscut, de completare a unor șiruri numerice sau de aproximare etc.

Rezolvarea de probleme și mai cu seamă, compunerea exercițiilor și problemelor utilizând tehnici variate, cu sprijin concret în obiecte la clasele mici, pornind de la o temă dată, de la numere sau exerciții date, de la expresii simbolice, se poate realiza sub formă de joc, purtând titlul „Copacul numerelor”, „Ciupercuțe” sau „Cercurile buclucașe”, jocuri care pun în mișcare spiritul creator al elevilor, solicitându-le efort.

Și capitolul „*Noțiuni de geometrie*” reprezintă prin parcurgerea lui, prilej de a stimula și dezvolta creativitatea școlărilor mici prin jocuri și exerciții diverse: identificarea formelor plane și a celor spațiale pe modele fizice, desenarea unor modele geometrice simple utilizând simetria, jocuri cu figuri geometrice: „Căsuța bunicii”, „Copacul cu figuri geometrice”; realizarea unor imagini cu ajutorul pătratului TANGRAM.

La capitolul „Unități de măsură” se pot desfășura diverse jocuri didactice matematice care dezvoltă imaginația copiilor. De exemplu jocul „Călător prin țară” îi duce pe copii într-o călătorie imaginară pe harta țării. Elevii au sarcina de a-și alege ruta și de a crea probleme de mișcare. Jocurile sub titlul „La cumpărături” oferă o gamă largă de modalități de desfășurare, dezvoltând creativitatea elevilor în ceea ce privește compunerea de probleme.

Activitatea matematică implică efectul gândirii, în primul rând al celei creative. În clasele primare se formează noțiunile elementare cu care omul va lucra pe tot parcursul vieții, noțiuni pe care se clădește întregul sistem de achiziții imperios necesare. Este incontestabilă contribuția matematicii la formarea unei gândiri logice, coerente, creative, la formarea unor deprinderi de muncă, de ordine, de punctualitate.

La **științe** se pot crea rebusuri, pornind de la cuvântul dat pe verticală.

Definițiile pot fi propoziții, ghicitori sau proverbe din cuprinsul cărora lipsește cuvântul ce trebuie trecut în rebus.

Propozițiile pentru rebusuri le vor crea singuri, dar la cele cu ghicitori și proverbe li se oferă copiilor material ajutător din care vor selecta definițiile potrivite.

Jocurile muzicale despre plante și animale se folosesc în scopul învățării unor elemente de cântare alternativă, dar și cu scopul de a-i mobiliza pe elevi în mișcări de dans pe care să le creeze ei după textul melodiei. Acestea îi fac pe elevi să se bucure de viață, să-și completeze cunoștințele despre natură și să devină mici ecologiști.

La educație plastică, jocul „*Descoperă imaginea*” face apel la imaginația copiilor. Pe o foaie de desen se trasează o linie curbă fără a ridica mâna de pe foaie timp de câteva secunde. Linia se poate întretăia. Se privește cu atenție foaia, încercând să „descopere” ce imagini se pot obține: o floare sau o vază cu flori, un pom, un animal sau o pasăre etc. Elevii vor folosi creioane colorate (acuarele) pentru a scoate în evidență imaginile create. Pot colora restul desenului cu o culoare. Același joc se poate realiza trasând o linie frântă. În acest caz vor realiza case, castele, roboți etc.

Continuă tu! — este un exercițiu care cere îmbogățirea formei date. Se oferă spre observare o planșă pe care au fost desenate fragmente, elemente, forme: o mână, un cap de pește, un triunghi, o pălărie, o frunză, o petală și se cere elevilor să constituie, alegând dintre posibilități pe aceea care li se pare cea mai potrivită, pentru a realiza ei înșiși o compoziție, completând partea aleasă cu elementele care întregesc forma.

Un tablou neterminat — este un exercițiu care vizează imaginația, creativitatea, cât și inteligența și abilitatea de a desena. Se prezintă o lucrare neterminată (sunt trasate doar câteva linii) și se cere elevilor să o continue.

Creează un model — este un joc ce urmărește inventivitatea, simțul măsurii, ritmul și originalitatea. Se cere elevilor să folosească semnele: \cap , *, |, în orice poziție, în orice ordine și repetate de câte ori vor pentru a realiza un desen decorativ (friză, chenar sau un obiect astfel decorat).

Jocul Kim, dezvoltă memoria vizuală – grafică—o serie de 8 – 12 obiecte sunt puse pe catedră și se lasă un timp în câmpul vizual al copiilor, apoi se acoperă cu o pânză. Copiii vor desena toate obiectele pe care și le amintesc.

Tunelul — joc ce urmărește dezvoltarea memoriei vizuale, plecând de la datele percepute într-o anumită ordine. Un copil confecționează un colier din mărgelile multicolore cu o anumită alternanță de culoare. Colierul va fi introdus sub un tunel format dintr-o bucată de carton pliat în două. Copiii trebuie să-și imagineze și să spună ordinea perlelor la ieșirea din tunel (ordinea directă sau ordinea inversă).

Serii de desene — joc pentru dezvoltarea memoriei vizuale și atenției. Se execută la tablă, sub ochii elevilor, o serie de desene și, în timp ce atenția copiilor este distrasă, se șterge unul sau mai multe. Elevii trebuie să identifice desenul sau desenele care au fost șterse.

Gama jocurilor didactice este foarte variată. Imaginația învățătorului poate genera jocuri noi, dintre cele mai ingenioase.

Jocurile didactice contribuie la dezvoltarea unei gândiri creatoare, la formarea priceperilor și deprinderilor de activitate independentă. De aceea, metoda jocurilor trebuie să facă parte din strategiile didactice de predare-învățare.

Ideea folosirii jocului în activitățile educative nu este nouă. Și Platon în *Republica* recomanda: „Faceți în așa fel încât copiii să se instruiască jucându-se. Veți avea prilejul de a cunoaște înclinațiile fiecăruia.”.

Există adesea în copilărie o prospețime a imaginației, o curiozitate neobosită, un fel de geniu poetic, pe care savanții sau artiștii ajunși la maturitate nu le pot găsi decât cu mare greutate. Mulți dintre elevii claselor primare manifestă în mod spontan curiozitate, independență, imaginație bogată, cu alte cuvinte, caracteristici de creativitate în formare. Cadrul didactic trebuie doar să descătușeze fantezia elevilor și să le cultive imaginația.

Trebuie înlăturată tendința de a-l imita pe celălalt și se impune orientarea școlarului mic spre original și util.

Bibliografie:

- I. Cerghit, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
D. Radu, N. Ploscariu, *Jocuri didactice matematice*, Editura Aramis, București, 2008.
Ș. Antonovici, G. Nicu, *Jocuri interdisciplinare*, Editura Aramis, București, 2008.
A. Lovinescu, *Jocuri mici pentru pitici*, Editura Aramis, București, 2007.
L. Preda, M. Paraschiv, *Educația plastică în ciclul primar*, Editura Didactica Nova, Craiova, 2007.

LOCUL JOCULUI DIDACTIC ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE DIN GRĂDINIȚĂ

*PROF. GINA LAVINIA DONEA TECUCEANU
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 7,
SLATINA, JUDEȚUL OLT*

Jocul didactic este un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc la cea de învățare. Termenul „didactic” asociat jocului accentuează componenta instructivă a activității și evidențiază că acesta este organizat în vederea obținerii unor finalități de natură informativă și formativă specifice procesului de învățământ.

Jocul didactic constituie un mijloc valoros de instruire și educare a copiilor de vârstă preșcolară, deoarece rezolvă într-o formă cu totul adecvată vârstei, sarcinile instructive complexe programate în grădiniță. Teoria și practica preșcolară contemporană consideră jocul didactic o activitate ce contribuie în mod deosebit la formarea profilului intelectual și moral al viitorului școlar, dar și la lărgirea orizontului său de cunoștințe.

Prin introducerea și folosirea jocului didactic ca mijloc de bază în activități de educare a limbajului și activități matematice se realizează una din cele mai importante cerințe ale educației preșcolare, aceea de a-i învăța pe copii destul de multe lucruri însă nu prin metode școlărești, ci sub formă de joc.

Spre deosebire de celelalte jocuri, jocul didactic este creat de pedagog, este orientat și subordonat îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative și intră în fondul mijloacelor pedagogice fiind însușit treptat de către copii și apoi preluat, prelucrat și integrat în activități de către copii, influențând sistematic conținutul acestora.

Jocul didactic este o activitate care se deosebește prin structura sa specifică de celelalte activități cu un conținut asemănător prin unitatea deplină între sarcina didactică și acțiunea de joc, forma distractivă pe care o îmbracă și o păstrează permanent. Putem trage concluzia că jocul didactic ne ajută să organizăm activitatea intelectuală a copiilor în forme cât mai atrăgătoare, accesibile și de o vădită eficiență.

Deși rolul său este mai neînsemnat în privința transmiterii noilor cunoștințe, jocul didactic are o contribuție largă în precizarea, consolidarea, adâncirea, verificarea, sistematizarea și evaluarea cunoștințelor, iar între mijloacele instructiv-educativ ocupă locul cel mai important prin influența pe care o exercită asupra celor mai profunde laturi ale personalității copilului.

Fiind tipul de activitate prin care se urmărește fixarea, sistematizarea și consolidarea cunoștințelor, trebuie reținut faptul că jocul didactic se desfășoară după activitățile de observare, lecturi după imagini, memorizări, povestiri, deci este necesar să se asigure legătura și continuitatea cu activitățile care constituie rezerva de cunoștințe necesare jocului didactic.

După cum bine știm, înainte de a trăi și a acționa în lumea ideilor, individul trăiește și acționează în lumea lucrurilor, a obiectelor și fenomenelor din lumea reală. Viața psihică a copilului începe prin

contactul senzorial cu obiecte și fenomene, iar primele sale acțiuni apar ca reacții de răspuns la incitațiile lor. Prin urmare, întreaga evoluție a activității și comportamentului uman „poate fi interpretată ca un proces continuu de acomodare la obiect și de asimilare a obiectului”, acest proces având la bază permanenta semnalizare senzorială.

Nu puține sunt jocurile didactice care se desfășoară în grădiniță și urmăresc distingerea culorilor și nuanțelor asemănătoare, actualizarea cunoștințelor despre anumite însușiri ale obiectelor și fenomenelor : „Găsește culoarea potrivită”, „Te rog să-mi dai”, „Ce formă au?” etc.

Fiind pregătite în cadrul jocurilor alese prin exercițiile senzoriale sau jocuri-exerciții, jocurile didactice contribuie la dezvoltarea sensibilității auditive, gustative, olfactive, tactilo-kinestezice. Trecerea de la perceperea nediferențiată spre perceperea organizată și sistematică a mediului înconjurător nu se face rapid și nici spontan, ci presupune un proces de educație și instrucție relativ îndelungat, prin organizarea unor activități complete cu obiectele și substitutele acestora.

Pentru a cunoaște îndeaproape rolul și locul jocului didactic în cadrul activităților instructiv-educative din grădiniță, trebuie să cunoaștem conținutul cunoștințelor care se consolidează, se adâncesc, se sistematizează și se verifică prin jocul didactic.

La vârsta preșcolară copilul este în plină dezvoltare deci, și procesele psihice se dezvoltă, jocul didactic contribuind la dezvoltarea gândirii logice care operează cu noțiuni, judecăți, raționamente. Tot acum, gândirea copilului se ridică treptat la un nivel mai înalt, se dezvoltă operațiile gândirii, copilul comparând fructe, legume, animale, scoate în evidență deosebiri și asemănări, face analize și sinteze ajungând la generalizări și abstractizări.

În strânsă legătură cu dezvoltarea gândirii se dezvoltă și limbajul astfel sunt prevăzute în programă jocuri didactice care ajută la îmbunătățirea pronunției unor sunete mai greu de rostit – „Spune cum face?”, „Răspunde repede și bine”, la folosirea corectă a numărului substantivelor „Eu spun una, tu spui multe” și a acordului gramatical „Spune mai departe”.

Jocul didactic are o largă contribuție și la stimularea și dezvoltarea atenției, memoriei, imaginației, la conturarea personalității copilului preșcolar, la pregătirea lui pentru școală. Numai cunoscând conținutul și varietatea jocului didactic, educatoarea poate să se orienteze cu ușurință în alegerea și conducerea metodică a jocului didactic, la utilizarea lui pentru formarea și educarea copilului de vârstă preșcolară.

Clasificarea jocurilor didactice

Marea varietate a jocurilor didactice practicate în grădiniță și școală a impus necesitatea clasificării lor. Există mai multe criterii de clasificare a jocurilor didactice:

1. După scopul educațional urmărit:

- a) jocuri de mișcare (jocuri motrice) - care urmăresc dezvoltarea calităților, priceperilor și deprinderilor motrice;
- b) jocuri ce vizează dezvoltarea psihică - acestea se pot clasifica în:
 - jocuri senzoriale ce vizează, în principal, dezvoltarea sensibilității. Se pot organiza jocuri diferite pentru: dezvoltarea sensibilității auditive, dezvoltarea sensibilității tactile și kinestezice, dezvoltarea sensibilității vizuale, dezvoltarea sensibilității gustativ-olfactive;
 - jocuri intelectuale care, la rândul lor, se pot diferenția în: jocuri vizând precizarea, îmbogățirea cunoștințelor (jocuri cognitive); jocuri de dezvoltare a capacității de comunicare orală sau scrisă; jocuri de exersare a pronunției corecte; jocuri de atenție și orientare spațială; jocuri de dezvoltare a memoriei; jocuri de dezvoltare a gândirii; jocuri de dezvoltare a perspicacității; jocuri pentru dezvoltarea imaginației și creativității; jocuri

pentru stimularea inhibiției voluntare și a capacității de autocontrol; jocuri de expresie afectivă.

2. După sarcina didactică urmărită cu prioritate, jocurile didactice se împart în:

- a) jocuri pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor;
- b) jocuri de verificare și evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- c) jocuri de transmitere și însușire de noi cunoștințe, care se folosesc numai în cazuri deosebite.

3. După conținut, jocurile didactice se pot grupa în:

- a) jocuri didactice pentru cunoașterea mediului înconjurător;
- b) jocuri didactice pentru educarea limbajului - ce pot fi jocuri fonetice, lexical-semantice, gramaticale;
- c) jocuri didactice cu conținut matematic, jocuri logico-matematice;
- d) jocuri pentru însușirea unor norme de comportament civilizat, formarea unor deprinderi și obișnuințe de conduită morală, de circulație rutieră.

4. După prezența sau absența materialului didactic, deosebim:

- a) jocuri cu material didactic natural sau confecționat: jucării, jocuri de masă, imagini, diafilme, diapozitive, obiecte de uz casnic sau personal, mozaicuri, materiale din natură (conuri de brad, ghinde, castane, frunze, flori, scoici) ș.a.;
- b) jocuri fără material didactic.

5. După locul pe care îl ocupă în activitate, jocurile didactice pot fi:

- a) jocuri organizate ca activitate de sine stătătoare;
- b) jocuri integrate în activitate, ca momente ale acesteia sau în completarea ei.

Jocul didactic prezintă ca notă definitivă îmbinarea armonioasă a elementului instructiv cu elementul distractiv, asigurând o unitate deplină între sarcina didactică și acțiunea de joc. Această îmbinare a elementului instructiv-educativ cu cel distractiv face ca, pe parcursul desfășurării sale, copiii să trăiască stări afective complexe care declanșează, stimulează, intensifică participarea la activitate, cresc eficiența acesteia și contribuie la dezvoltarea diferitelor componente ale personalității celor antrenați în joc.

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

Reflectând la maxima lui M. Eminescu „fiecăruia-i dată de natură măsura de minte, pe care a fost dat s-o aibă. Educația poate să dezvolte puterile minții existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i”¹, consider că jocul didactic prin conținutul său și obiectivele ce le urmărește prin cele trei tipuri de activități are o puternică valoare informativ-formativă asupra copilului preșcolar și propun astfel creșterea valențelor informativ-formative ale jocului didactic în învățământul preșcolar prin folosirea, în cadrul activităților matematice și de educare a limbajului bazate pe joc didactic, pe lângă metodele tradiționale și a unor metode activ-participative, metode care solicită copilului mai mult efort de gândire, imaginație, memorie, voință, implicându-l pe acesta în procesul de redescoperire a cunoștințelor.

¹ Jocul și jocurile, Julian Samanu, *Contrast (Revistă de cultură)*-Nr.2/2001

Dezvoltarea copilului prin joc , □@'7eda#o#ie preșcolară , *@D@7@,(@□ A.București BCC□

Bibliografie:

****Pedagogie preșcolară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

***Revista de cultură *Contrast*, Nr. 2 / 2001.

MODALITĂȚI SPECIFICE DE EVALUARE LA VÂRSTA TIMPURIE

**PROF. ÎNV. PREȘCOLAR ROXANA FLOREA
GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGES**

La vârsta timpurie, acțiunile de evaluare a progresului înregistrat de copil trebuie să aibă loc în mediul natural al copilului, adică în timpul activităților, al jocului liber ales sau al jocului organizat de către educatoare și al plimbărilor, unde educatoarea urmărește atent comportamentul copiilor și menționează problemele apărute.

Astfel, dezvoltarea copilului este un proces global, unitar; nivelul și ritmul dezvoltării în fiecare domeniu nu pot fi privite izolat, deoarece acestea sunt strâns legate între ele și se influențează reciproc.” (D. Gherghina, 2005, pag. 87).

În această acțiune de privire globală despre dezvoltarea copilului, este necesar a aprecia nivelul tuturor domeniilor de dezvoltare, adică dezvoltarea fizică și igienă personală, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea limbajului și a comunicării și dezvoltarea cognitivă.

Pentru a aprecia progresul copilului, ritmul lui de dezvoltare, este necesar să se repete unele situații de evaluare care țin de obiectivele principale privind intervențiile educaționale.

În aceste sens, evaluarea progresului copilului se referă la acumularea informației despre dezvoltarea copilului, la înregistrarea informației căpătate și la interpretarea acesteia.

Plecând de la faptul că fiecare copilul este el însuși o sursă de informație, abordarea lui trebuie să înceapă încă din primele zile ale sosirii lui în grădiniță, adică trebuie să obținem informații despre răspunsurile lui la întrebări și modul de exprimare. Cadrul didactic este interesat de modalitatea de comunicare, de relațiile cu ceilalți copii, ce jucării preferă, dacă este curios, dacă este emotiv, dacă răspunde la o sarcină dată și dacă are anumite aptitudini speciale.

Educatoarea nu numai că are nevoie de informații despre caracteristicile ce influențează dezvoltarea personalității copilului ca membru al grupului. Pentru ea este important să știe și cum diferiți copii influențează atmosfera din grup.

La vârsta timpurie, grupa de preșcolari, poate servi drept sursă de informații despre abilitățile cognitive, sociale, comunicative ale copilului și despre abilitățile de rezolvare creativă a situațiilor problematice.” (D. Gherghina, 2005, p.121).

Alte surse importante sunt părinții, educatoarele din grădiniță, pedagogii, psihologul, medicul și asistentele medicale, personalul administrativ și auxiliar, care interacționează cu copilul și pot servi drept surse de informație despre dezvoltarea copilului.

Despre copil trebuie să știm aspecte privind identitatea psiho-fizică, care ne spune cum este copilul, adică evidențierea particularităților individuale, determinate de vârsta cronologică, aptitudinile copilului, ritmul său unic de dezvoltare și învățare, stilul predilect în acțiune și învățare, capacitatea sa de concentrare asupra activităților și dificultăților în învățare.

De asemenea, ne interesează cum acționează copilul cu obiectele, fenomenele și persoanele din jur, cum manipulează obiectele, cum identifică elementele componente, cum recunoaște particularitățile, tipurile de activități și condițiile în care acestea se desfășoară.

O metodă de evaluare specifică educației timpurii este **observarea și înregistrarea datelor**, care constă, *în surprinderea și consemnarea evenimentelor definatorii pentru dezvoltarea copilului.*” (M. Păiși-Lăzărescu, L. Ezechil, 2011, pag. 145).

Prin această metodă, educatoarea poate determina cum învață copiii, poate înregistra datele în procesul documentării activității observate și modul de comportare al copilului în cadrul activităților de învățare.

După aceste elemente definatorii, se pot face judecăți pertinente asupra copiilor și a metodelor de instruire folosite. În funcție de contextul educațional, observările sunt uneori informale și nu includ înregistrarea, iar altele se fac cu scop precis, pentru a ne documenta, spre exemplu, dacă a căpătat o anumită abilitate copilul sau a înțeles corect ceva.

Toate observările asupra copilului ne pot dezvălui tipare comportamentale, stiluri de a învăța un lucru sau altul, stăpânirea unor abilități și progresul ca dezvoltare și creștere.

Iată de ce, *rezultatele observației se materializează în aprecieri deschise, directe, cu valoare evaluativă sau consemnări în scris a unor date din a căror sinteză se poate realiza un tablou complex al evoluției copilului.*” (Păiși-Lăzărescu, M., Ezechil, L., 2011, pag. 146).

Observarea este importantă deoarece realizează o mai precisă cunoaștere și evaluare a fiecărui copil în parte, privitor la modul cum acționează, cum interacționează, ce poate să facă. Privind tehnicile de observare informală avem înregistrările factuale, care ne oferă informații despre ce s-a întâmplat și care este motivația interesului pentru o anumită activitate.

O altă modalitate este înregistrarea narativă folosită în aprecierile zilnice sau impresii asupra activităților individuale sau de grup care sunt înregistrate la sfârșitul zilei și care sunt utile pentru depistarea unora dintre succesele sau insuccesele zilei.

De asemenea, se mai folosesc listele cu comportamente de observat, o listă de verificare și de colectare a datelor privind nivelul de dezvoltare și acțiune a unui copil în diferite domenii ale dezvoltării.

Utilizarea informațiilor strânse prin observare permit încurajarea intereselor unde se folosește o activitate deja cunoscută copilului prin integrarea unei activități noi.

Datele obținute le folosim în lucrul în perechi sau pe grupe, pentru stimularea acelor deprinderi, abilități, care necesită mai mult suport și unde copiii învață unul de la altul, astfel că deseori copilul poate fi stimulat prin simpla implicare într-o activitate.

O altă cale, *este axarea pe nevoi specifice, folosită atunci când observăm că mai mulți copii întâmpină dificultăți în derularea anumitor activități și se pot organiza activități pe grupuri mici centrate pe anumite sarcini.*” (Ghid de bune practici., 2008, pag. 90).

Convorbirea este una din activitățile care contribuie intens la dezvoltarea vorbirii, limbajului și implicit a gândirii copiilor. Această metodă, *trebuie să fie liberă, degajată, nestingherită, să decurgă într-o atmosferă sinceră de încredere, binevoitoare, în condiții de maximă naturaleză pentru că numai așa vor putea fi surprinse manifestările spontane ale copilului, mecanismele psihice așa cum sunt ele în realitate.*” (Gherghina, D., 2005, p 79).

Pentru folosirea ei, este recomandabil de utilizat în combinație cu observarea sau subordonată unei activități pe care copilul o are de îndeplinit, adică, în timp ce un copil rezolvă o problemă, poate realiza un dialog pe baza unor întrebări.

Convorbirile rezolvă trei probleme de bază ale procesului instructiv-educativ:

- dezvoltarea vorbirii și comunicării orale;
- cunoștințe despre natură și om;
- educația moral-politică și patriotică.

Convorbirea învață pe copii să opereze pe plan mental, de aceea este considerată, din punct de vedere al structurii, cea mai grea formă de activitate din grădiniță.

Metoda analizei produselor activității, este o metodă auxiliară și poate oferi informații numai în combinații cu observarea, convorbirea și alte metode de cunoaștere a copilului. ” (Gherghina, D., 200, p. 92).

Aplicarea acestei metode duce la obținerea unor date despre însușirile psihice ale copilului, despre capacitățile psihice de care dispun copiii, adică coerența planului mintal, continuitatea logică a ideilor, forța imaginației, amploarea intereselor, calitatea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor și aptitudinilor, despre stilul realizării și despre progresele realizate prin învățare.

Studiul de caz este o metoda care urmărește evaluarea capacității copiilor de a analiza, înțelege și interpreta anumite evenimente sau fenomene. Această metodă poate fi utilizată cu succes și în învățământul preșcolar, îndeosebi la grupele mari, deși aparent pare un proces prea greu pentru această vârstă.

În munca desfășurată cu preșcolarii, trebuie să-i deprindem de mici să observe și să analizeze situațiile sau fenomenele supuse atenției, să asculte și să accepte schimbul de opinii, să participe activ la analiza unei situații problema. Prezentat sub forma unei povestiri, a unei întâmplări aparent veridice sau chiar a unei situații reale, cazul supus analizei și dezbaterii determină copiii să se manifeste critic față de o situație dată. A-i învăța pe copii să gândească critic înseamnă a-i învăța să gândească democratic și multicausal, ceea ce-i va face să caute soluții multiple la situațiile variate în care se vor găsi.

„Ce a greșit Ionel?”, „Aventurile lui Gigel”, „Întâmplarea din poiana”, „După faptă și răsplată”, „Minciuna are picioare scurte”, „Despre prieteni și prietenie” sunt temele unor activități de educație pentru societate care solicită copiii să analizeze situațiile supuse atenției, să asculte și să accepte schimbul de idei, să se manifeste spontan, fără teamă de reacțiile celor din jur. Literatura pentru copii oferă multe texte valoroase, care sunt audiate cu interes de către copii și care constituie tot atâtea prilejuri de analiză a unor situații, de formare a unor capacități de apreciere.

Toți copiii, indiferent de dezvoltarea intelectuală, contribuie la elucidarea unei situații, spunându-și părerea. Urmărind copiii antrenați în analiza și dezbaterii unui caz, a unei situații, se oferă prilejul de a-i evalua din cele mai variate puncte de vedere: gândire, limbaj, interacțiune socială, judecată morală, imaginație, creativitate.

Evaluarea acțional-practică se realizează prin **metoda jocului și a exercițiului** și oferă informații despre nivelul de formare a structurilor operatorii și, implicit, a structurilor cognitive. Operarea în plan obiectual este specifică învățării la vârsta preșcolară și se materializează în exerciții-joc ce solicită o rezolvare acțional-practică prin raportare la un model.

Evaluarea acțional-practică este necesară în cazul măsurării abilităților de identificare, grupare, triere, selectare, ordonare pentru grupa mică și mijlocie, în toate formele de evaluare. La grupa mare este specifică pentru realizarea unor obiective ce vizează aplicarea în practică a cunoștințelor matematice (măsurarea și determinarea unor lungimi, capacități cu etaloane nestandardizate, determinarea raportului parte-întreg).

Formarea structurilor logice în stadiul preoperațional este determinată de relația dinamică acțiune-cuvânt și, din aceste considerente, evaluarea acțional-practică trebuie susținută de o evaluare orală.

Cel mai concludent exemplu este cel al jocurilor logice, ca metodă de îmbogățire a abilităților de formulare a judecăților cu valoare logică. În aceste jocuri, copilul este solicitat să construiască o situație matematică, respectând o anumită regulă, iar accentul se deplasează acum spre obiective de verbalizare ce dau măsura interiorizării, conștientizării acțiunii. Cuvântul nu descrie procedeul de acțiune, ci un conținut noțional ce se reflectă în cuvânt, ca rezultat al acțiunii.

În evaluarea finală se iau în considerare și rezultatele obținute pe parcursul unității de conținut, prin toate formele de evaluare (formativă, orală, acțional-practică), ajungându-se astfel la o evaluare cât mai obiectivă, prin corelarea erorilor de apreciere operate pe parcurs. Estimările finale pot constitui mijloc de diagnosticare și pot să furnizeze informații ce vor conduce la ameliorarea strategiei de învățare.

Bibliografie:

- L. Ezechil, M. Paisi, *Laboratorul preșcolar*, Ghid metodologic, Editura VY Integral, București, 2009.
- D. Gherghina, *Didactica activităților instructiv-educative pentru învățământul preșcolar*, Editura Didactica Nova, 2009.
- M. Manolescu, *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor, București, 2006.

TRANSDISCIPLINARITATEA – ABORDARE INOVATIVĂ ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ

ANA-MARIA GRECU
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI

Educația zilelor noastre are obligația de a adapta procesul educațional cerințelor actuale ale elevilor și nevoilor comunității în care trăiesc, de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le vor juca elevii de azi în societatea viitoare, de la acela de ființă autonomă, de membru al familiei și al unei colectivități, de cetățean și producător, până la acela de subiect și obiect al multiplelor și diverselor experiențe de viață succesive, care îl vor ajuta să se cunoască pe sine și să abordeze o concepție democratică.

A devenit vizibil faptul că realitatea tinerilor din ziua de azi s-a schimbat. Influențele care vin spre ei sunt multe și adesea confuze. De aceea este nevoie ca barierele rigide să fie depășite și să fie pus un accent constant pe conștientizare, cooperare, gândire critică și creativă, spre adaptabilitate și interpretarea lumii mereu în schimbare.

În societatea noastră se fac tot timpul schimbări, de aceea educația și învățământul trebuie să fie reînnoite, completate, adaptate noilor cerințe ale societății, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică.

Sistemul educativ modern preconizează învățarea prin competențe pentru a forma un cetățean capabil să se insereze în mediul său social și profesional. Devine clar că transdisciplinaritatea nu ar fi partea de sus a unei piramide ierarhice, ci o funcție de deschidere și de cercetare, prezent în fiecare act de cunoaștere.

Evaluarea din perspectivă transdisciplinară a învățării este o evaluare complexă, realizată prin metode moderne (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluare, jurnalul personal sau de grup, etc.), ce reprezintă alternative în contextul educațional actual, asigurând trecerea de la evaluarea produselor învățării la evaluarea proceselor cognitive ale elevului în timpul activității de învățare. Implică creșterea gradului de adecvare a tehnicilor și a metodelor de evaluare la situații didactice concrete, vizează deschiderea evaluării spre diverse perspective – comunicare profesor-elev, elev – profesor, elev – elev, competențe relaționale, disponibilități de integrare socială.

Metodele transdisciplinare de evaluare sunt importante din două perspective:

- perspectiva procesuală, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe produsele învățării de către elev, ci pe procesele pe care acestea le presupune;
- perspectiva de comunicare profesor-elev, în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică și autentică, întrucât facilitează cooperarea între parteneri și încurajează autonomia.

Jurnalul este o metodă de autoevaluare utilizată destul de des în spațiul nord american. Menționarea într-un jurnal a sarcinilor de învățare, a pașilor parcurși, a dificultăților și a reușitelor

poate constitui un bun exercițiu de reflecție asupra propriului proces de învățare. Ca urmare a derulării unor proiecte naționale, în unele școlii din România, utilizarea jurnalului este deja o practică de succes.

1. Abilități legate de abilitățile intelectuale:

- înțelegerea fenomenelor și situațiilor și dezvoltarea sensului critic;
- capacitatea de analiză și sinteză;
- abilitatea de a rezolva probleme de natură și complexitate diferite;
- capacitatea de a întreprinde și de a realiza proiecte;
- creativitatea și exercitarea sensului estetic;
- abilități de comunicare.

2. Abilități metodologice:

- abilitatea de a înțelege regulile, de a le aplica și de a-și face propriile reguli;
- abilitatea de a identifica și de a folosi surse adecvate de informații;
- abilitatea de a utiliza metode adecvate de prelucrare a informațiilor, cum ar fi noile tehnologii de informare și comunicare, cunoașterea și utilizarea mediilor precum tutoriale și software, tehnici de utilizare, multimedia, poșta electronică și site-urile de informare planetară;
- abilitatea de a organiza munca conform termenelor limită;
- abilitatea de a lucra într-o echipă.

3. Competențe legate de socializare:

- aplicarea regulilor vieții în societate;
- educație interculturală și respect pentru diferențe;
- deschidere;
- dezvoltarea unui sens critic față de mass-media;
- cooperarea între egali.

4. Abilități lingvistice:

- abilitatea de a comunica și de a transmite mesaje;
- abilitatea de a identifica, selecta, analiza, evalua și deduce informații scrise sau orale;
- abilitatea de a compara și valida cu precizie informațiile scrise sau orale.

Bibliografie:

Gheorghe Zaman, Zizi Goschin, *Economie teoretică și aplicată*, București, 2010.
www.csf.bc.ca

ÎNVĂȚAREA LA PREȘCOLARI

PROF. ANA-MARIA GRIGORE
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 7,
SLATINA, JUDEȚUL OLT

Vârsta preșcolară este o primă perioadă de transformare propice a copilului din punct de vedere cognitiv, afectiv, psihic, dar și motric. Grădinița este un prim mediu socializator, de tip organizațional, concretizată într-o instituție în care se realizează educația în toate formele sale, care are ca și obiective formarea personalității elevilor, prin utilizarea de diverse metode de învățământ și mijloace didactice, sub atenția dirijată a cadrului didactic, investit de către societate în vederea realizării și desfășurării procesului instructiv-educativ, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.

Educația este un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în vederea transmiterii și formării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Educația însumează acțiunile - deliberate sau nedeliberate, explicite sau implicite, sistematice sau nesistematice - de modelare și formare a omului din perspectiva unor finalități racordate la reperele socio-economico-istorico-culturale ale arealului în care se desfășoară.

Învățarea este modalitatea de asimilare a cunoștințelor și de formare intelectuală, emoțională, de elaborare a deprinderilor, a conștiinței și comportamentului social cult.

Învățarea este modalitatea de constituire a personalității umane și nu numai de constituire, dar și de menținere, de regenerare, pentru că dacă învățarea încetează, personalitatea se va dezagrega.

În mediul preșcolar, învățarea se regăsește în toate formele sale. În prim plan, avem învățarea formală, pe care o regăsim predominant în activitatea instructiv-educativă, care folosește ca principala modalitate de organizare și desfășurare - jocul sub diferitele lui forme pe care le îmbracă:

- jocul dirijat (joc didactic, logic);
- jocul nedirijat (liber).

Jocul este considerat ca fiind activitatea fundamentală predominantă la vârsta preșcolară, constituind un ansamblu de acțiuni și operații, necesare dezvoltării fizice și psihice copilului preșcolar.

La vârsta preșcolară, prin joc se realizează învățarea, prin utilizarea de metode și procedee în vederea realizării unor obiective bine stabilite inițial de către cadrul didactic. Se poate menționa aici o strânsă interdependentă între joc și învățare, adică jocul conduce la învățare conștientă sau spontană.

Aici, învățarea se prezintă ca fiind de două tipuri:

- învățarea socială;
- învățarea preșcolară.

Învățarea socială este rezultatul în urma contactelor copiilor, cu adulții sau cu cei de-o seamă cu și în situații de viață diferite. Copilul este nevoit să învețe să stabilească ușor contacte interpersonale,

să respecte tovarășii de joc, să-și inhibe anumite comportamente agresive, să se acomodeze relativ ușor la noile situații, să-și coordoneze eforturile cu ale celorlalți în vederea atingerii scopurilor fixate, să contribuie constructiv prin informație, opinii, aprecieri la desfășurarea activității.

Pentru că învățarea socială este o învățare activă, copilul participa efectiv în diverse situații la diverse activități pentru că orice situație, orice eveniment, orice activitate este furnizoare de experiență socială.

Învățarea preșcolară sau didactică are un caracter dirijat, organizat și sistematic. Aceasta este un proces social, ce are ca și caracteristici următoarele:

- asimilarea unei experiențe socio-culturale de către copiii preșcolari;
- stabilirea finalităților concrete din nevoile socio-culturale adaptate la particularitățile de vârstă;
- transmiterea și fixarea cunoștințelor nou-dobândite, a priceperilor și deprinderilor;
- integrarea activă a preșcolarului într-un colectiv, participând implicit la dezvoltarea socială;
- are un pronunțat caracter informativ-formativ;
- este o activitate conștientă și dirijată.

La această vârstă, se face diversificarea activităților obligatorii, punct bine atins de noul curriculum, apropiindu-le mai mult de joc. Copilul preșcolar este ajutat să dobândească metodele și căile accesibile lui de cunoaștere, pentru ca pe temeiul acestei condiții importante să poată cuceri orice cunoștințe de care are nevoie.

Explorarea presupune încercările și tentativele copilului de a cunoaște și de a descoperi lucruri noi. Este una din acțiunile fundamentale ale dezvoltării copilului. Ea permite cucerirea lumii înconjurătoare și stimulează motivația de a cunoaște, oferind bazele dezvoltării potențialului psihofizic și aptitudinal al copilului.

O jucărie mecanică, demontată, spre disperarea părinților, oferă un anumit răspuns în legătură cu mecanismul unei mașini, cu modul ei de funcționare. De aceea, trebuie acordată o atenție deosebită folosirii unei mari varietăți de jucării care au o însemnătate imensă în dezvoltarea cognitivă a copilului, căruia îi stimulează gândirea, îi face cunoscute calitățile și însușirile diferitelor materiale, cunoscând-o prin simțurile sale.

Deși jucăriile sunt necesare copiilor chiar și la vârsta școlară mică, caracterul acestora trebuie să rămână specific fiecărei vârste. În cazul copiilor mici, este important să acționeze ei înșiși, adică să se transforme în automobil sau locomotivă, să alerge, să fluiera. Ei au nevoie de o mașină pe care să o tragă cu o sfoară, să o încarce, să o descarce. Pentru cei mai mari prezintă interes mai ales jucăriile care conțin mecanisme.

Rolul educativ general al jucăriilor nu numai ca antrenează mișcările, exersează organele de simț, dar ele au și altă valoare, dezvoltă gândirea, operațiile prematematice (grupare, seriare, clasificare etc.), relațiile cauzale și spațiale dintre obiecte și multe alte cunoștințe, deprinderi și capacități.

Jucăriile se pot împărți în mai multe categorii: jucării distractive, jucării muzicale, jucării tehnice, jucării teatrale ș.a. La copiii de 3-4 ani importante sunt jucăriile, păpușile, accesoriile de menaj, jucăriile mobile, containerele, diversele obiecte care înlocuiesc în mod avantajos jucăriile (cutii, sticlucă de plastic, dopuri, etc.). Toate acestea permit copilului să stabilească anumite raporturi dobândind, prin participarea întregului corp, experiență cu privire la: greutate, volume, culoare, mărime, formă, rezistența materialelor, se familiarizează cu noțiunea de echilibru.

Jucăriile, ca și materialele didactice, reprezintă instrumente care utilizate corespunzător, în contextul oportun, pot contribui semnificativ la dezvoltarea copiilor și la atingerea obiectivelor propuse prin curriculum. Asupra materialelor didactice vom mai reveni în capitolul dedicat mediului educațional.

Important este ca orice cadru didactic să cunoască îndeaproape particularitățile învățării la copilul mic pentru a exploata potențialul formativ al materialelor și jucăriilor potrivite vârstei copiilor. De exemplu, pentru vârsta 3-5 ani, în jocul „Straietele împărătești” se pot pune la dispoziția copiilor cartoane pe care s-au desenat hăinuțe diferite, cu contururi diferite pe care copiii și le pot alege pentru a le decora. Cu ajutorul unor confeti sau a altor bucatele de diferite texturi, fiecare dintre straiete se va transforma în hăinuțe cu model. Sau se poate organiza o activitate de gospodărie, în cadrul căreia copiii văd, miros, gustă, pipăie diverse fructe sau legume și pot identifica diferite calități ale lor și pot afla despre beneficiile lor în cadrul unui program sănătos de alimentație.

La grupe de 5-6/7 ani, rolul educatoarei este și acela de a antrena copilul să perceapă raporturi între mărimi, greutate, volume, distanțe, poziții și direcții și acela de a-l implica pe copil în rezolvarea de situații problematice. Exemplu: se pot organiza experimente în cadrul colțului de Nisip și apă pentru a explora fenomenul plutirii corpurilor. Astfel se pot realiza corelații între greutate și densitatea apei.

Copiii pot realiza predicții privind unele obiecte dacă vor pluti sau nu, pot experimenta și înțelege ce se întâmplă cu cele care sunt mai ușoare și cu cele care sunt mai grele. Sau se pot realiza experimente privind rostogolirea obiectelor pe suprafețe înclinate pentru a observa relația dintre greutate, unghiul de înclinație și distanța parcursă prin rostogolire. Deși ele reprezintă relații de ordin fizic foarte complexe, pentru copil este foarte importantă stabilirea de relații de cauzalitate între însușirile obiectelor și acțiunea efectuată, de tipul „dacă...atunci...”. Acestea implică dezvoltarea gândirii logice.

Pentru dezvoltarea gândirii divergente, copiilor li se pot prezenta situații problematice pentru care trebuie să găsească soluții. Ele pot fi inspirate din povești, povestiri sau din viața de zi cu zi. Spre exemplu, se pot formula probleme de tipul: „Nu știu ce să-mă fac, pentru că am plecat la piață și fără să-mi dau seama am cheltuit toți banii, dar nu am cumpărat mâncare pentru pisicuța mea. Dacă mă duc acasă și mă întorc, se închide magazinul. Ce mă sfătuieți să fac?”.

Pentru studierea intensității se va juca un joc prin care se cere copiilor să vorbească cu glas tare, să cânte dând drumul glasului, să lovească cu putere în masă, să sune un clopoțel – cât mai tare cu putință, să vorbească cu glas scăzut, să cânte în surdină, să sune un clopoțel cât se poate de încet, să umble cu pași ușori, să vorbească în șoaptă. Exerciții individuale: să enumerăm, arătându-le cu mâna dreaptă, toate părțile drepte ale corpului nostru (ochi, ureche, braț, umăr, picior, gleznă, genunchi). Aceleași serii de exerciții, se pot desfășura și pentru părțile stângi și cunoașterea mâinii stângi. Dezvoltarea senzațiilor gustative se poate face și prin jocul „De-a alimentara”. Copiii definesc unele gusturi și mirosuri: „Vanilia miroase frumos”, „Cafeaua este amară, miroase a cafea”, „Zahărul este dulce, este bun, nu miroase”.

Pentru formarea noțiunii de neted – zgrunțuros cu prilejul unei plimbări le putem propune copiilor să exprime ce simt când pipăie coaja unui copac. Răspunsul exprimat poate fi „mă zgârie, e tare”, sau „e fin, e neted”. Pentru antrenarea tuturor analizatorilor se poate desfășura jocul: „De-a descoperitorii”. Acest joc obișnuiește copiii să sesizeze însușirile obiectelor, chiar și pe cele mai ascunse privirii lor. Ca material se poate folosi o minge, un iepuraș din melană, o bilă, un caiet. Jocul se poate desfășura frontal. Le spunem copiilor să privească cu atenție un obiect și să spună tot ce văd și simt la el.

Arătându-le un cub, le spunem că acesta are culoarea roșie, că fețele lui au forma pătrată, când îl pipăim este lucios și neted, că este din lemn, că este colțuros, când îl aruncăm auzim zgomotul produs de lemn, dacă îl cântărim în palmă, simțim că este greu. Le explicăm că la cuvintele: „privește obiectul și descoperă!” copilul numit de educatoare, va lua un obiect în mânăși va spune ce descoperă la el. De exemplu, pentru a descoperi însușirile mingii spunem: „Privește-o și descoperă”, „Pipăi-o!”, „Miroase-o!”, „Las-o să cadă și descoperă!”, „Ascult-o sărind!”, „Apas-o și descoperă!”, „Măsoar-o!”. După ce s-au enumerat toate însușirile mingii precizăm că ei au descoperit că mingea are culoarea roșie, este mare, rotundă, este din cauciuc, sare, este netedă, lucioasă și face zgomot când sare. În felul acesta

procedăm și cu celelalte obiecte. Toate aceste exemple au sugerat modul în care trebuie să abordăm experiențele de învățare ale copilului la această vârstă.

Așadar, primul mijloc prin care copilul descoperă lumea îl constituie contactul direct cu obiectele. El vede, apucă, miroase, gustă și astfel acumulează experiență, capătă cunoștințe în măsura în care interacționează cu mediul (prin mediu înțelegând obiecte, materiale, mediul din sala de grupă, din afara sălii de grupă). Prin activitățile desfășurate, copilul de 3-6/7 ani se interesează în mod deosebit de natură, de fenomenele caracteristice fiecărui anotimp, de diferite aspecte din viața plantelor și a animalelor care le atrag atenția, îi trezesc curiozitatea și-i preocupă. Curiozitatea spontană a copiilor, manifestată prin întrebările: „La ce?”, „Cum?”, se transformă într-o activitate intelectuală intensă.

Trei tipuri de activități sunt fundamentale în grădiniță: jocul, explorarea și experimentarea. Copiii acumulează prin aceste trei tipuri de activități experiențe cu semnificație pentru dezvoltarea lor și le satisface nevoile specifice vârstei. Ei încearcă să cucerească lumea din jur acționând pe cele trei căi.

Activitatea din grădiniță este bazată pe:

- învățare prin descoperire (care presupune explorare și experimentare) pe cale inductivă, care se folosește atunci când copiii au posibilitatea să observe diverse fenomene și obiecte, pentru ca pe baza informațiilor culese să ajungă la formularea unor generalizări (concluzii); rolul educatoarei este de a dirija procesul de observare și formulare a concluziilor;
- învățarea prin descoperire pe cale deductivă, specific acestei variante este faptul ca învățarea se realizează prin trecerea de la adevăruri generale (noțiuni, legi) spre adevăruri particulare.

În sala de grupă, la centrul „Știință” poate fi realizat un panou intitulat: „Curiozități”. Aici pot fi desenați 2 copii încadrați între semnul întrebării și al mirării. Ca materiale se pot folosi: planșe, ghivece cu semințe aflate în diferite stadii de dezvoltare, colecții de semințe, colecții de scoici, insectare, ierbare, eprubete, vase de capacități diferite ș.a. Educatoarea va schimba zilnic sau la intervale de timp destul de mici materialul pus la dispoziția copilului, în așa fel încât acesta să-l atragă, să-l intereseze, să-l facă să întrebe din proprie inițiativă: „ce este”, „la ce folosește”, „ce se întâmplă dacă...”, „cum este la gust”. Materialul nou este bine să fie prezentat într-o formă atractivă. Dacă acesta nu este sesizat de către copii educatoarea va fi cea care va incita copiii în a face unele descoperiri.

De mare importanță este transpunerea copiilor în lumea necunoscutului, ori a preocupărilor serioase ale adultului. Purtarea unui halat sau a unor însemne, desfășurarea unor activități în cadrul deosebit de laborator creează cadrul psihologic favorabil acceptării posturii de descoperitor de cunoștințe.

În educația timpurie, predarea-învățarea integrată semnifică modul în care cadrul didactic integrează conținuturile mai multor domenii experiențiale, exploatând resursele din mai multe centre de activitate cu scopul atingerii mai multor obiective referință. Abordarea integrată a predării asigură stimularea copiilor pe mai multe domenii de dezvoltare, acordându-le egală atenție tuturora. Activitățile integrate se desfășoară alternând formele de organizare a activității: frontal (atunci când este oportună), pe grupuri și individual, în funcție de conținut, particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, moment al zilei.

Bibliografie:

Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P., București, 2000.

Adina Băran-Pescaru, *Parteneriat în educație*, Editura Aramis Print, București, 2004.

ROMANUL „QUO VADIS, DOMINE?” – RECEPTARE ȘI INTERPRETARE

*PROF. DRD. GEORGETA IUGA
ȘCOALA DOCTORALĂ UNBM, BAIA MARE,
JUDEȚUL MARAMUREȘ*

Având în vedere numeroasele discuții iscate în urma publicării primului volum al romanului „Quo vadis, Domine?”, scris de Mihai Sin, acest articol își propune urmărirea opiniilor și reacțiilor cu referire directă la conținut și problematica abordată. Împărțită în două volume, opera generează o stare de revoltă în lumea literară prin faptul că, transmite ideea conform căreia securitatea a contribuit la salvarea identității culturale a românilor în timpul comunismului, pregătind instaurarea democrației. Astfel, ceea ce atrage atenția în acea perioadă, este faptul că, în mod surprinzător, dintr-un critic înverșunat al stilului de viață comunist, dintr-un autor care contestă, este adevărat, numai prin aluzii, dar cu destulă fermitate, dictatura instaurată de Ceaușescu și implicit aparatul represiv aflat în slujba acestuia - Securitatea, Mihai Sin se transformă după 1989 într-un „avocat” al cauzei promovate de către Securitate. În aceste condiții se naște, firește, întrebarea dacă acest prim volum poate fi pus sub semnul curajului artistic sau este vorba despre altceva. Măcar în ceea ce privește inițiativa tematică abordată de Mihai Sin în „Quo vadis, Domine?”, poate fi considerată un semn de curaj deoarece a abordat un areal tematic sensibil pentru vremurile respective. Critica literară a luat în considerare și faptul că, scriitorul valorifică intenționat o temă de impact, o temă care domină imaginarul și sufletul cititorului vizând prin ea succesul imediat al cărții. Dacă, însă, acceptăm varianta în care abordăm textul ca pe un gest de curaj, acesta trebuie să se regăsească atât la nivel tematic, cât și la nivel artistic. În realitate, ceea ce a trezit foarte multă susceptibilitate este tema și premisa acestui roman, ambele conducând spre acuze de natură etică poziționate înafara sferei cărții, a artisticului sau argumentației.

Modul în care erau receptate cărțile în perioada apariției romanului, perioadă dominată de un ambient încețoșat, superficial, diferă față de perioada specifică până în anul 1989. Cu toate acestea, trebuie să recunoaștem și elementele valoroase ale operei: apariția sa sub egida Editurii Humanitas, cea mai prestigioasă editură românească de la război încoace, care, printr-un colectiv foarte implicat și un program cultural elevat, conferea o garanție a calității literare recunoscut de toți. Mai apoi, cartea purta semnătura lui Mihai Sin, cunoscut ca fiind un autor de succes până în anul 1989. În cele din urmă, opera avea un subiect care s-a bucurat în prealabil de o vastă campanie publicitară. Reacția criticilor poate fi pusă și pe seama faptului că, Mihai Sin era cunoscut, prin cărțile sale anterioare, pentru poziționarea clară în fața sistemului opresiv.

Deși a susținut în nenumărate articole că scriitorul nu trebuie să-și apere cărțile, indiferent ce se scrie despre ele, Mihai Sin a încălcat această poziție în momentul în care a răspuns numeroaselor acuze aduse cărții, considerând că judecățile critice, în special cele venite din partea lui Alex Ștefănescu și Mircea Iorgulescu, sunt niște răzbunări individualiste premeditate, specifice intrigilor din lumea literară și ale protagoniștilor acesteia care au pălit, și au pierdut strălucirea în fața celor de factură politică.

Protagonistul romanului încalcă foarte multe reguli, face concesii prin faptul că stă într-o vilă de vis, situată într-o poiană edenică, pe un vast teritoriu aparținând securității care-l tratează cu whisky, cu mâncare aleasă, cu doamne extrem de prezentabile și extrem de liberale alături de care servește țigară după țigară din același emblematic pachet Kent oferit de fiecare dată de colonelul Coldea ignorând foamea și sărăcia de afară, motive pentru care a încercat inițial să părăsească țara. Pentru toate aceste lucruri pe care le uită Dominic Vanga, pe toată perioada în care locuiește în acel paradis artificial creat de securitate, cititorii așteptau însetați, odată cu volumul al doilea, un act justițiar prin care acesta să fie pedepsit având în vedere culpele succesive. Dar situația nu se schimbă nici în cea de-a doua carte, viziunea rămâne aceeași. Dominic se integrează din ce în ce mai bine în acest context, deși nu pierde, așa cum lasă de crezut, contactul definitiv cu realitatea din afară. Dovadă sunt acele câteva momente în care memoria involuntară îl transpune în trecutul apăsător, în realitatea exterioară.

În primul volum al romanului, personajul Dominic Vanga pare a fi construit pe tehnica imaginii virtuale, în care autorul nu oferă informații suficiente pentru a intui ce poate deveni acesta, mai ales că este proiectat pe un drum în care este sortit să trăiască o experiență neașteptată. La început, pare încurcat în prezentul lui, în situația incertă, în anchetele succesive, în cadrul cărora oferă răspunsuri condiționate de prezența celuilalt, al anchetatorului securist. Cititorul nu poate astfel intui valoarea sa intelectuală, pe de o parte e greu de apreciat cauza care l-a adus în postura de captiv, iar pe de altă parte răspunsurile sale sunt determinate de contextul respectiv. Sigurul care intervine este autorul pentru a ne transmite în mod direct faptul că, avem de-a face cu un personaj genial. Așa pare să-l vadă și securistul, deși alții l-au perceput ca fiind o persoană mediocră. Este greu să ne dăm seama de acest aspect încă de la început, având în vedere că reflexiile sale sunt plasate în trecut și sunt specifice acelei vârste de formare când abia înțelegi adevăruri pe care le vei descoperi mai târziu. Se dovedește, o lungă perioadă confuz, dar oare confuzia acestui personaj nu poate fi corelată cu cea experimentată de o generație întreagă de intelectuali?

Totodată, în paginile romanului „Quo vadis, Domine?”, Mihai Sin abordează tema complotului, o temă ușoară, ci chiar sensibilă. Astfel, securitatea pare a pregăti un atac din umbră care să aibă drept finalitate răsturnarea ordinii de stat și, nu în cele din urmă, răsturnarea tiranului pe fundalul unei imagini de stabilitate a comunismului. Acest proces necesită însă foarte multă precizie și finețe, iar autorul oferă, prin Dominic Vanga, o impecabilă soluție artistică prin imaginea neinițiatului confuz care, odată absorbit în marea învolburată de intrigi ce pregătesc răsturnarea de situație, înghite doar fragmente, ecouri din adevărata strategie conspirativă. Dar personajul lui Mihai Sin s-a remarcat ca eseist de geniu în revistele studențești, în timp ce restul actanților nu prezintă aceeași strălucire intelectuală. Astfel, Dominic Vanga ar putea face parte din categoria acelor personalități cu o înzestrare ieșită din sfera normalului și care au curajul să-și asume în demersul istoriei roluri esențiale, care îi fac memorabili. De aici au luat naștere și acele acuze care nu au făcut diferența între autor și personajul său, iar comentariile critice nu au vizat vreo diferență între comentariile omniscientului narator și subiectivitatea auctorială.

Mihai Sin a fost receptat până la apariția acestui prim volum al romanului „Quo vadis, Domine?” ca fiind un scriitor ce abordează la nivel contextual un anumit tip de descriptivism, ambiguități caracterizate de o anumită greutate stilistică, iar acum pare să fi renunțat la toate preferând soluții spectaculoase (cadavrele din pădurea de lângă vila unde era cazat Dominic), rocambolescul ceea ce i-a adus și eticheta de superficialitate, ori acuza că romanul se situează într-o perspectivă idealizantă a securității. Ultima idee poate fi ușor demontată deoarece în carte există numeroase pasaje care conturează imaginea demonică, satanică a securității, iar acest aspect este recunoscut chiar de cei care slujesc acestei instituții. Privirea scriitorului este un rece, obiectivă, iar atitudinea de înțelegere și bunăvoință face referire doar la o parte, la un grup și nu la securitatea privită în ansamblu.

Personajul Dominic Vanga este izolat de realitatea înconjurătoare, iar referirile la aceasta sunt prea puține motiv pentru care se pierde posibilitatea de a reda prin ochii acestuia complexitatea vieții

sociale specifică acelor ani și mai ales intensitatea agoniei. Acest fapt poate creiona o imagine eronată cu privire la impresia că izolarea și acest complot este reprezentativ pentru societatea din România aceluși timp.

Impresionant rămâne și modul în care îi descrie pe membrii securității ca fiind oameni care își fac datoria cu ardoare, dau dovadă de o mare precizie și rigoare, astfel încât nu pot fi bănușiți dacă se pregătesc în secret pentru înlăturarea lui Nicolae Ceaușescu, ori pentru momentul în care acesta va fi îndepărtat. Pe acest fundal s-a conturat ipoteza că Mihai Sin face din securitate o instituție care se pregătește să salveze România, o instituție patriotică și cu idealuri mărețe.

Consider că acest roman poate fi analizat și sub efectul creat de dispariția cenzurii și odată cu aceasta a subtextului, pe care nu-l regăsim nici în romanul „Quo vadis, Domine?”. Totodată scriitorul a renunțat la ambiguitatea influențată de un cod realist riguros, la autenticitate ceea ce-i conferă, pe bună dreptate, o notă de superficialitate.

Bibliografie:

- Gheorghe Adamescu, *Istoria literaturii române*, Editura Pontica, București, 1973.
Nicolae Baciut, *Ierarhiile liniștii*, Editura Nico, Târgu-Mureș, 2006.
Eugen Barbu, *O istorie polemică și antologică a literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Dacia, București, 1975.
Dan Culcer, *Citind și trăind literatura*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1976.
Dan Culcer, *Serii și grupuri*, Editura Cartea Românească, București 1981.
Mircea Iorgulescu, *Scriitori tineri contemporani*, Editura Eminescu, București, 1978.
Nicolae Manolescu, *Istoria Critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
Nicolae Manolescu, *Literatura română postbelică*, Editura Aula, București, 2001.
Dumitru Micu, *Scriitori, cărți, reviste*, Editura Tineretului, București, 1980.
Dan Mihăilescu, *Literatura română în postceaușism*, Vol II, *Proza. Prezentul ca dezumanizare*, Editura Polirom, București, 2006.
Cornel Moraru, *Obsesia credibilității – prozatori, critici și esești contemporani*, Editura Didactică și Pedagogică, colec. “Akademos”, București, 1996.
Ion Negoșescu, *Scriitori tineri contemporani*, Editura Eminescu, București, 1978.
Virgil Podoaba, *Metamorfozele punctului*, Editura Paralela 45, București, 2004.
Lucian Raicu, *Printre contemporani*, Editura Cartea Românească, București, 1980.
Eugen Simion, *Scriitori romani de azi*, ed. IV, Editura pentru Literatură, București, 1985.
Mihai Sin, *Quo vadis, Domine?*, Editura Humanitas, București, 1993.

EDUCAȚIA ÎN CONCEPȚIA PEDAGOGULUI SIMION MEHEDIȚI

*PROF. SIMONA NEACȘU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI*

Convingerea marelui pedagog român că numai educatorii pot „îndrepta” școala și, de aici, preocuparea sa deosebită pentru asigurarea unui sistem adecvat de formare a unor cadre didactice competente, sunt evidențiate o dată în plus de următoarele sale afirmații: „nu legea, nu cartea, nu regulamentul, revizorul, inspectorul ori ministrul face școala, ci o faci tu”.

Un dascăl de vocație nu are cum să nu vibreze, să nu dezvolte o reacție emoțională puternică numai la simpla auzire a acestor cuvinte. Câți sunt însă cei care au ales cariera didactică pentru a-și urma vocația? Și astăzi răspunsul este identic celui pe care l-ar fi dat Mehedinți dacă și-ar fi propus să realizeze un astfel de „inventar”: puțini, chiar foarte puțini.

Iată de ce considerăm necesară o prezentare a concepției lui Simion Mehedinți despre educator, incluzând cele trei trepte ale ierarhiei didactice identificate de profesor și educator. Vom încerca, de asemenea, să raportăm concepția sa la realitatea educațională contemporană, evidențiind, în special, alte idei pedagogice susceptibile de a fi inserate în teoria și practica pedagogică actuală.

Una dintre direcțiile trasate prin reforma educației o reprezintă și schimbarea sistemului de formare a formatorilor. Opinăm că în opera pedagogului Simion Mehedinți putem identifica o serie de elemente pozitive referitoare la pregătirea cadrelor didactice, elemente care pot fi valorificate maximal de către cei care au misiunea de a forma dascăli adevărați.

Școala muncii este singura alternativă viabilă la o școală bolnavă, în care programa și metodele utilizate erau aceleași pentru toți, o școală în care copilul era privit ca „simplu pion identic”. Numai școala muncii poate realiza integrarea optimă a indivizilor în societatea căreia îi aparțin și, implicit, poate asigura perpetuarea tradițiilor, a obiceiurilor, a culturii originale a acesteia. Însă pentru o astfel de școală trebuie selecționați și pregătiți cu atenție educatori competenți, cu dragoste față de copii și cu „o vie dorință” de a-i îndruma cum se cuvine pe aceștia, respectând particularitățile lor psihologice, de vârstă și individuale. Aceștia erau dascălii adevărați, preocupați în primul rând să formeze caracterul, personalitatea tinerilor, să valorifice originalitatea, potențialul lor creator.

Înainte de a contura însă portretul educatorului ideal, așa cum îl vedea Mehedinți, este necesar să explicăm detaliat ce înțelegea marele pedagog român prin belfer și profesor, care erau metodele de educație utilizate de către aceștia, principiile după care se ghidau și să surprindem totodată aspectele negative, deficitare, ale stilului didactic pe care îl dezvoltau aceștia. Numai o asemenea analiză ne va permite să demonstrăm că, așa cum mărturisea și Simion Mehedinți, educatorul este adevăratul „apostol al neamului”, este „puterea socială cea mai de preț, este talentul etic superlativ, după cum savantul și artistul ating culmea în Știință și Artă.”

Belferul – principiile și metodele sale de educație

Etimologic, cuvântul *belfer* provine din idiș și are semnificația de „ajutor de învățător” sau „servitorul școlii”. Mehedinți îl numea „vătaf peste copii și preciza că rolul lui este de a îndruma activitatea de instruire a copiilor, apelând în special la metoda memorizării. Belferia este considerată treapta cea mai de jos în ierarhia didactică, un „relict din faza magică a învățământului”, care trebuie „definitiv osândită”, având în vedere principiile și metodele promovate, cât și rezultatele dezastruoase pe care le-a generat.

Până acolo însă, după cum am mai arătat, primul pas al desprinderii omului de regnul animal l-a constituit descoperirea uneltelor. Muncind cu uneltele, atenția și memoria s-au perfecționat, au apărut primele reprezentări și omul a început să lege reprezentările unele de altele, transformându-le în noțiuni și judecăți. Evoluția sa în plan psihologic a continuat cu inventarea graiului, astfel cuvântul a ajuns *o unealtă mai de preț decât toate uneltele*. Cu ajutorul lui, omul nu doar că a păstrat noțiunile dobândite, dar memoria sa a devenit cumulativă, astfel încât moștenirea părinților a putut fi transmisă copiilor și generațiilor viitoare. Ulterior, cuvântului i s-au adăugat și alte simboluri, cel mai important fiind scrierea. Aceasta a facilitat foarte mult transmiterea tradițiilor. Tradiția, respectiv transmiterea de la părinți la copii a unor anumite cuvinte și formule, a reprezentat „cea dintâi școală a omenirii”.

În acest mod, arăta Simion Mehedinți, din convingerea omului că vorba este o putere, a rezultat ideea că învățarea mecanică a unor cuvinte și repetarea exactă a unor rituri reprezintă principiul de bază al educației tinerilor.

Credința magică a primitivilor că „sângele e o putere” a generat în practica educațională o metodă de o cruzime nebănuită: chinurile fizice, *bătaia până la sânge*, rănirea intenționată a copiilor erau considerate mijloace de a le spori puterile.

Bătaia cu nuiua - ca mijloc de dezvoltare a memoriei - a fost preluată și de educatorii din antichitate și aprobată chiar de către unii filosofi. Spartanii manifestau o încredere oarbă în valențele educative ale acestei metode barbare. Copiii erau bătuți cu cruzime și se considera că este rușinos ca cel bătut să plângă de durere. De altfel, întregul sistem de educație spartană era un exercițiu de supunere și ascultare.

Oamenii cu simț pedagogic, observă însă Simion Mehedinți, *și-au dat seama încă din antichitate de cruzimea și absurditatea acestei metode, prin care omul era tratat asemenea unui animal*. Astfel, într-o perioadă în care bătaia era metoda preferată a multor educatori, Quintilian susținea excluderea ei din practica educativă, motivând că distruge simțul rușinii și-l înjosește pe om.

Cu toate acestea, constatăm cu stupeoare și mâhnire în același timp că și astăzi bătaia este încă o metodă utilizată în școală, ce-i drept de către foarte puține cadre didactice, și considerăm că un astfel de comportament abuziv trebuie înlăturat, astfel încât școala să scape, odată pentru totdeauna, de asemenea relicve nocive.

Paradoxal, la neamurile mai civilizate, belferii utilizau muștrarea și vorbele jignitoare, considerându-le un fel de surogat „mai dulce” al bătaii. Marele pedagog român aprecia însă că, uneori, aceste mijloace verbale pot cauza „lovituri mai dureroase” decât bătaia.

Revenind la memorizare, se considera că învățarea pe de rost a legilor și preceptelor și apoi scrierea lor, de către belferi mai întâi și apoi de către școlari, asigurau un fundament solid pentru educația morală a tinerilor. Ideea aceasta a fost mult timp promovată. Spre exemplu, Girard, contemporan și conațional al lui Pestalozzi, acorda o deosebită importanță repetării orale și scrise a preceptelor, a regulilor morale. Se credea chiar că sentimentul religios se poate cultiva solicitându-le

elevilor să conjuge verbul *a iubi* și să-l integreze în propoziția: „Eu iubesc pe Dumnezeu; tu iubești pe Dumnezeu, el iubește pe Dumnezeu, eu voi iubi pe Dumnezeu”.

Memorizarea cu scop intelectual

Plecând de la premisa că memoria era foarte importantă, deoarece amintirea rapidă a lucrurilor produce și plăcere și se dovedește a fi și foarte utilă, urmașii șamanului, printre care și belferul, au considerat că metoda cea mai potrivită de învățare era „pritoceala”. „Papagalul aude și repetă; copilul aude și repetă... La atâta se mărginește în forma ei clasică metoda belferului, pentru care limba noastră are calificativul foarte expresiv - bucher”.

Copiii debutau în activitatea de învățare cu memorarea mecanică a „buchilor” - semne care reprezentau anumite sunete. Această metodă, aprecia Simion Mehedinți, era ultima rămășiță a aplicării pedagogiei belferești în școala noastră.

Pentru a înțelege însă cu adevărat ce reprezintă memorizarea pur intelectuală după „tipicul belferesc”, iată un exemplu sugestiv: învățarea unei lecții presupunea repetarea fiecărui rând de 24 de ori. După ce belferul se asigura că fiecare rând era reprodus fidel, solicita legarea rândurilor între ele și „recitarea” lor de încă 24 de ori. Ca să aibă certitudinea că elevul nu repetă de mai multe ori sau de mai puține ori, îl obliga să-și ia 24 de pietricele și după fiecare rând reprodus să mute o pietriceică din grămadă. Parafrazându-l pe Ion Creangă, nu putem spune decât: *curat meșteșug de tâmpenie!*

Dar pentru a-și simplifica munca și a-și menaja urechile, belferii au „inventat” o altă metodă: îi obligau pe școlari să scrie de câteva sute sau mii de ori un cuvânt sau o propoziție, până ce aveau certitudinea că au fost memorate. „Astfel - afirma Simion Mehedinți - *scrisul a ajuns să fie pe-alocurea pentru copii tortură mai grea și decât repetarea verbală.*

De „binefacerile” pedagogiei belferești a „beneficiat” și școala românească, arăta Simion Mehedinți. Pe lângă aplicarea celor descrise mai sus, în învățarea alfabetului se pornea de la intuiția globală a propoziției sau textului. Astfel, copilul învăța o rugăciune „după ureche”. Ulterior i se prezenta textul scris al acesteia, urmând ca el să realizeze corespondența între sunete (învățate pe de rost) și semnele grafice pe care acum le intuia pentru prima dată. Metoda utilizată preponderent era, și în învățământul românesc, memorizarea, începând cu școlile începătoare și chiar și în Academie. Și pentru ca pritoceala să fie eficientă, bătaia rămânea și ea, bineînțeles, la loc de cinste.

Convingerile morale se formează numai în condițiile în care normele, regulile, valorile, ce constituie conținutul moralei, sunt interiorizate și integrate cognitiv, afectiv și volițional, în structura psihică a individului. Construcția profilului moral al personalității copilului presupune, în primul rând, formarea și consolidarea convingerilor morale ce joacă rolul unui liant între conștiința și conduita morală. De altfel, conduita morală poate fi interpretată ca fiind o convingere materializată în fapte, acțiuni, comportamente de ordin moral. În acest context, este evident că metodele belferești nu asigurau dezvoltarea moralității copilului, ci dimpotrivă ofereau premisele necesare pentru consolidarea unor deprinderi și comportamente imorale.

Privița efectelor practicilor educative ale asupra intelectului, Simion Mehedinți aprecia totuși ca fiind pozitivă dezvoltarea memoriei mecanice. Este adevărat că acesta poate fi considerat un câștig, dar cel mult pentru copilul de vârstă preșcolară, care datorită unei insuficiente dezvoltări a gândirii logice, obișnuiește să memoreze mecanic. Însă, nu educația la vârstă preșcolară este vizată, ci educația copilului de vârstă școlară. Sigur că, în aceste condiții, accentul pus pe memorarea mecanică nu poate fi înțeles și interpretat ca nou efect pozitiv, ci dimpotrivă ca un impediment, ca un obstacol în calea formării calităților memoriei logice.

Marele pedagog român nu s-a rezumat însă la a prezenta *grosso modo* consecința utilizării metodelor belferești asupra educației intelectuale, încercând o analiză critică a acestora pe stadii de vârstă.

În „învățământul începător”, memorizarea este „atotputernică” — copilul învață, memorând mecanic, tabela lui Pitagora rugăciunile, scrisul, cititul, socotitul. De altfel, observa el, *îngurgitarea de cuvinte a fost atât de obișnuită, încât aceasta mecanică a durat până în zilele noastre, îndeosebi în studiul limbilor moarte.*

Forma de instruire era individuală și cunoștințele se transmiteau numai pe cale verbală, astfel dascălul îl învăța pe copil să recite conținutul cărților sfinte integral, fără a omite nici o silabă și nici un gest care însoțea cuvintele divine. În acest mod învățau și *Upanișadele* și *Ramayana* și *Legile*, înțelegerea conținutului acestora nu era importantă. Important era ca ele să fie reproduse fidel, chiar dacă era vorba de „cele mai subtile abstracțiuni”. Concluzionând, Simion Mehedinți afirma: „Mai mare abuz de memorizare n-a făcut nimeni pe fața pământului.”

Rezultatele educației bazate pe principiile și metodele belferești sunt nu doar „slabe” (cum aprecia pedagogul român), ci de-a dreptul nocive pentru personalitatea individului. Această „îngurgitare” de „vorbe goale”, de cuvinte lipsite de conținut cognitiv, această formă fără fond căreia i se asociau și pedepsele corporale (caz în care se foloseau uneori adevărate instrumente de tortură - mașinile de bătut), nu poate genera decât schilodirea trupului și a sufletului și o repulsie pe măsură față de activitatea de învățare. De asemenea, dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a individului era cu totul compromisă, astfel încât, aprecia Simion Mehedinți, „faza magică a fost visul cel rău din copilăria omenirii, iar metoda tâmpă a belfereștilor este un rest din suferințele în care a căzut omul, după ce a părăsit instinctul și a început a dibui calea în labirintul eresurilor inspirate de magie.”

Profesorul — principiile și metodele sale de educație

Pe măsură ce credința oamenilor în magie se estompa, se amplifică credința în puterea rațiunii, credință izvorâtă din experiență — „rădăcina tuturor cunoștințelor, care avea să devină apoi știința exactă. ”

Experiența i-a demonstrat omului că de foarte multe ori cuvintele șamanului erau inutile. De asemenea, el a conștientizat faptul că riturile magice nu generau decât suferințe fizice și a început să își respecte și să-și îngrijească rațional corpul.

Încă din antichitate, a fost promovată ideea respectării pozițiilor individuale în educație, precum și necesitatea odihnei. Astfel, noua concepție despre suflet impune, după cum arăta și marele pedagog român, noi metode de educație.

În primul rând, pentru a exercita o acțiune educativă asupra copilului, era necesară cunoașterea sufletului acestuia. Hipocrit are meritul de a fi încercat o clasificare a tipurilor temperamentale care a ajutat foarte mult munca profesorului. Socrate, parintele dictonului „cunoaște-te pe tine însuși”, sugera, după cum observa Mehedinți, necesitatea întemeierii unei școli noi - cea de psihologie.

În altă ordine de idei, Aristotel, care afirma că inteligența, rațiunea trebuie să prevaleze asupra simțurilor, considera că trebuie să li se dea tinerilor „ca aliment sufletesc, o intuiție cât mai bogată și mai exactă despre fenomenele naturii”. Aceasta nu o putea face decât un adevărat specialist al științei — profesorul.

Metoda cea mai eficientă în transmiterea științei era considerată „demonstrarea”. În ceea ce privește conținutul învățământului, la Aristotel, constata profesorul Mehedinți, era evidentă „biruința raționalismului”, deoarece, pe lângă filosofie, el recomanda studiul gramaticii, al logicii, al științelor

naturii. Pentru el, adevărul, știința rezultau din experiența imediată, iar pentru a intra în posesia lor, punctul de plecare trebuia să îl constituie observarea fenomenelor. În concepția sa, universalul se află în lucruri.

Aristotel este întemeietorul Lyceului, „cea dintâi încercare de Universitate”, unde profesorii își instruiau ucenicii prin intermediul unor conferințe publice, urmate de discuții libere, și al prelegerilor închise, la care participau un număr mai mic de studenți (seminariile de astăzi). Pentru a facilita studiul, Aristotel a înființat un muzeu de științe naturale, o bibliotecă dotată cu colecții de hărți și alte mijloace de informare. Toate acestea permiteau respectarea unei reguli didactice valabile și astăzi - demersul didactic să implice trecerea de la cunoscut spre necunoscut.

Putem observa cu ușurință că în domeniul metodelor și mijloacelor de educație și instruire, Aristotel a fost un adevărat inovator, punând la îndemâna profesorului modalități eficiente de realizare a educației. Ce deosebire față de școala belferului! De la memorarea mecanică la metodele raționaliste, adică intuiție, demonstrare, maieutica lui Socrate, deducție, prelegeri etc! O schimbare evidentă a școlii și a educației și, în primul rând, a celor meniți să se ocupe de îndrumarea copiilor unei țări.

În privința învățământului secundar, arăta Simion Mehedinți, metodele rutiniere au dominat multă vreme practica educativă. Mulți considerau că educația este „numai o chestie de tact și de inspirație personală: Cine e născut să fie profesor va fi în orice caz un dascăl de seamă, iar cine nu e născut cu acest dar, nu poate fi ajutat prin nici o pregătire profesională.”

Este adevărat că vocația trebuie să fie elementul hotărâtor în alegerea carierei didactice, dar numai o pregătire psihopedagogică adecvată poate desăvârși stilul de predare al unui profesor. După conștientizarea acestui aspect și învățământul secundar a beneficiat de activitatea unor cadre didactice competente, ce promovau metode noi de instruire precum demonstrația, experimentul, intuiția, metoda activă etc. Dacă adăugăm acestui fapt și posibilitatea elevilor de a valorifica maximal resursele pe care le ofereau laboratoarele, colecțiile diverse, bibliotecile, muzeele școlare, excursiile etc., avem dovada unei evoluții certe a școlii. „Unii învățători și profesori - afirma Mehedinți - stăpânesc atât de bine meșteșugul de a îndruma copiii pe calea raționamentului, încât ajung la o adevărată virtuozitate: pregătesc candidați pentru anumite școli speciale, iar izbânda e aproape sigură când ucenicul nu e prea mediocru”. Iată cât de eficientă putea fi activitatea dascălului dacă folosea metode raționaliste.

Referitor la utilizarea acestor metode în universități, pedagogul român preciza că, la acest nivel, menirea lor nu este doar de a servi ca instrumente pentru transmiterea cunoștințelor, ci de a-i deprinde pe studenți să descopere singuri adevărurile științifice. În universitate, profesorul nu putea să urmeze decât o singură cale: a raționamentului logic bazat pe observare, experimentare și argumentare liberă. În plus, chiar dacă destul de târziu (în secolul al XIX-lea), s-a ajuns la concluzia că datoria profesorului nu este numai de a comunica informații, ci și de a demara cercetări proprii pentru a îmbogăți știința vremii sale, încurajându-i chiar și pe studenți să inițieze astfel de cercetări *abia atunci* - observa reputatul profesor - *s-a văzut că profesor în sensul deplin al cuvântului, nu poate fi decât cel care îmbrățișează, măcar în liniile mari, sfera științei de care se ocupă spre a putea indica tinerilor și lacunele ce mai sunt de împlinit.*

Așadar profesorul nu se mai putea limita la a prezenta sec punctele de vedere ale specialiștilor reprezentativi pentru anumite ramuri ale științei, ci trebuia să fie el însuși un savant capabil de sistematizare și de inovare, de creare de nou, valori specifice disciplinei științifice de care se ocupa.

Revenind la elementele pozitive ale educației raționaliste, Simion Mehedinți observa că „sub conducerea profesorului care a înlocuit pe șaman, tinerii au trecut de la dondănierea vorbelor, la observarea fenomenelor naturii, la formarea de noțiuni tot mai precise și la înlănțuirea ideilor, potrivit cu regulile didactice.” Dovedind competențe psihopedagogice bine definite, profesorul utilizează

metode eficiente, selectează și sistematizează materialul informațional și respectă chiar regulile speciale impuse de metodica predării disciplinei sale. Dezavuând metodele „dogmatice” ale belferului, profesorul își întemeiază demersul său de instruire pe puterea argumentelor raționale.

Bibliografie:

- G. G. Antonescu, *Din problemele pedagogiei moderne*, București, 1924.
- C. Bîrzea, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică R. A., București.
- M. Călin, *Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative*, Editura ALL, București. 1996.
- Luminița Draghicescu, *Simion Mehedinți - teoretician al educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.
- Șt. Nicoleta Răduța, *Contribuția lui Simion Mehedinți la dezvoltarea pedagogiei creștine românești*, coord. Pr. Prof. univ. dr. Vasile Gordon, Editura Universitatea din București.
- Simion Mehedinți, *O eră nouă în învățământ*, în *Revista generală a învățământului*, An 1939, nr. 5-6.

CREATIVITATEA, UN ARBORE PLANTAT ÎN COPILĂRIE

PROF. ÎNV. PRIMAR MELANIA GIORGIANA NIȚĂ
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

Ne dorim copii creativi și adaptați la lumea în care trăim, însă uneori uităm că, de fapt, noi suntem cei care, inconștient, punem bariere în calea creativității lor. Spațiul pe care îl generăm pentru ei cu iubire este acela care îi ajută să fie autentici și conectați cu cine sunt ei. Iar vocea noastră devine vocea lor interioară, care îi va ghida în viață. Vocea părintelui devine vocea întregii lumi.

Este necesar să reevaluăm metodele pe care le utilizăm în educația copilului. O parte îi pot reduce acestuia capacitatea de a-și utiliza resursele creative și îi influențează dezvoltarea personalității.

De ce este atât de important să încurajăm creativitatea copiilor?

Pentru că viitorul este creat de ei, iar creativitatea devine o resursă valoroasă, într-o lume în continuă transformare. Mai mult, creativitatea îi permite copilului să se cunoască, să se exprime, să se simtă liber.

Încurajarea creativității nu presupune atât de mult efort. Tot ce ai de făcut este să-i lași copilului spațiu – atât fizic, cât și emoțional – rămânând conectat cu el și cu nevoile lui de bază.

Încurajarea copilului în direcția creativității este o investiție în viața acestuia cu efecte benefice pe termen lung.

Copiii sunt creativi în mod natural.

Copilăria reprezintă perioada cea mai importantă, pentru conturarea creativității. Acum se cristalizează trebuințele de cunoaștere, de informație, de independență, de autoexprimare, acum se conturează percepția de sine. Creativitatea face posibilă crearea de produse reale sau pur mintale, constituind un progres în planul social.

Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea nu se obține cu ușurință, o altă componentă este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări. Desenul, pictura, modelajul, muzica, dansul, diferitele jocuri în aer liber sau acasă, au darul de a-i ajuta să-și exprime emoțiile, gândurile și sentimentele.

Cadrul cel mai important de manifestare, dar și de stimulare a potențialului creativ este jocul. Prin joc, copilul poate fi oricine își dorește, poate inventa jocuri de rol, poate crea personaje.

Creativitatea poate fi considerată și ca aptitudine. Existența creativității se constată prin flexibilitatea, noutatea, originalitatea, fluenta, senzitivitatea, ingeniozitatea copilului. Un copil care se simte apreciat se va simți încurajat să creeze în continuare. Un copil lăsat să se exprime liber în actul creativ și fără directive clare de urmat își va lăsa imaginația să zburde liberă. Un copil care nu se simte constrâns să se exprime artistic o va face din pură plăcere și o va face des.

Creativitatea este unul dintre cei mai importanți factori în succesul unui individ în viață. Cu toții ne dorim ca ai noștri copii să devină oameni creativi. Creativitatea nu înseamnă doar exprimare

prin artă. Creativitatea ne este de folos atunci când încercăm să dăm de cap unei situații, ne ajută să inventăm concepte noi, să abordăm problemele din unghiuri inedite.

Creativitatea este semnul unicității fiecărei persoane și modul prin care copilul își dezvoltă și exprimă individualitatea. Este abilitatea de a vedea lucrurile în moduri noi, neuzuale, de a identifica probleme pe care alții nu le-au remarcat, a găsi soluții inedite și eficiente pentru aceste probleme. Putem să stimulăm dezvoltarea creativității prin tot ceea ce facem zi de zi împreună cu copiii.

Bibliografie:

- Paula Constantinescu-Stoleru, *Învățarea creatoare*, Revista de pedagogie, Nr.4, 1985.
Gabriela Popescu, *Psihologia creativității*, Editura Fundației România de Măine, București, 2004.
M. Roco, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Editura Polirom, 2001.

LUMEA POEZIEI, LUMEA COPILĂRIEI

PROF. MIHAELA PERIANU

ȘCOALA GIMNAZIALĂ GOGOȘU, JUDEȚUL MEHEDINȚI

Poezia este o operă de artă care intră în sfera literaturii pentru copii dacă are un conținut cognitiv accesibil și o formă artistică rafinată, în care sunt concentrate aspectele cele mai variate ale artei literare și poate fi folosită activitatea cu copiii numai dacă răspunde acestor exigențe date fiind influența pe care o are asupra copilului. Poezia este o prezență necesară în viața copilului chiar dacă înțelegerea și receptarea conștientă a acesteia sunt îngreunate de faptul că limbajul poetic este preponderent figurat, iar imaginea artistică are valoare generală de simbol.

O mare contribuție are însă poezia în dezvoltarea vocabularului copiilor, prin modelul oferit de limbajul poetic.

Poezia contribuie mai mult decât alte specii literare din literatura pentru copii la exersarea și corectarea limbajului sub aspectul expresivității pentru ca poezia e recitată prin imitarea modelului oferit de cadrul didactic. De aceea, în procesul învățării poeziei copiii trebuie ajutați să înțeleagă cum să recite cât mai frumos poezia.

Copilul intră în lumea poeziei și poezia intră în viața copilului prin asocierea jocului propriu-zis cu jocul vorbelor versificate, prin asocierea unei acțiuni ludice efective cu acțiunea ludică exprimată verbal. Cuvintele vor fi considerate de copil un fel de „obiecte”. Va mânui cu bucurie aceste obiecte, delectându-se la auzul lor și inventând noi expresii și sonorități necunoscute, dar armonizate. Pe măsura vârstei, pe baza acumulărilor individuale, dar mai ales în cadrul colectiv, copiii pot fi introduși și în lumea altor poezii.

De cele mai multe ori, pregătim copiii pentru memorizare prin diferite jocuri sau chiar prin valorificarea experienței imediate, provocate printr-o observare directă a unui fenomen (ninsoare în cazul poeziilor: "Iarna pe uliță" de G. Coșbuc, "Iarna", de V. Alecsandri sau ploaia - în cazul poeziei "Gospodina", de N. Pașa). De asemenea, copiii pot fi familiarizați cu textul poeziei printr-o scurtă narațiune. Într-o formă simplă, atractivă, se prezintă conținutul poeziei și se explică expresiile, făcându-le accesibile copiilor. Ținând cont de particularitățile gândirii, vorbirii și imaginației copiilor, în procesul de memorizare ne putem folosi de ilustrații care să reprezinte fragmente sau momente specifice din poezie.

Punerea în „relație” a copilului cu „literatura” presupune alegerea unor forme adecvate vârstei lui care să exercite o influență educativă majoră asupra acestuia. Copilăria este cel mai important stadiu al dezvoltării. Nu trebuie să fie considerată o perioadă de tranziție. Ceea ce se pierde sau se omite în dezvoltarea copilului nu se poate dobândi sau redobândi niciodată la fel de bine într-un stadiu ulterior. De aceea, când ne preocupăm rolul unei discipline în educarea copilului, trebuie să avem în vedere tot ce se poate dobândi maximal la această vârstă.

Memorarea poeziilor crește abilitățile cognitive, capacitatea lingvistică, literatura culturală și simpla bucurie a limbajului. Este important ca cel mic să știe cât mai multe poezii și să le recite în mod cursiv în fața părinților și a prietenilor. Acest lucru poate ajuta copilul să fie mai sociabil și să vorbească mai bine.

Citirea și reținerea oricărui fragment învățat la o vârstă fragedă va asista la dezvoltarea copilului, dar poezia și în mod particular versurile clasice, au capacitatea unică de a prezenta copilului o gamă largă de necesități cognitive. Versurile clasice învață copilul mult despre ordine, măsură, proporționalitate, corespondență, echilibru, simetrie, înțelegere, Poeziile prezintă limbajul într-un mod ordonat și mai ritmic decât proza. Aceste tehnici cresc abilitatea copilului la motivare, imaginație, gândire, argumentare și experiență pe căi senzoriale și estetice.

Prin memorarea poeziilor, capacitatea mentală a copilului este exersată și astfel crește în flexibilitate și putere.

Ca și cadre didactice, suntem datoare să formăm copii sensibili la frumos, la muzicalitatea limbii materne, care să cunoască imagini artistice simple dintr-o poezie, cuvinte uzuale împletite într-o comparație, într-o personificare sau într-o hiperbolă. Toate acestea deschid în mintea copilului perspectiva unor sensuri noi, nebănuite și constituie o premisă pentru o viitoare receptare mai profundă a literaturii.

Bibliografie:

- I. Jinga, I. Negreț, *Învățarea eficientă*, Editura Aldiri, București, 1999.
- I. Neacșu, *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
- M. Ionescu, *Clasic și modern în organizarea lecției*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

CUM ÎNVĂȚĂM CUVINTE – ACTIV, IMPLICAT, EDUCAT!

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

În cartea sa "How to Teach Vocabulary", Scott Thornbury o citează pe Wilga Rivers, autoritate în predarea limbilor străine, care spunea că "Vocabularul nu poate fi predat. Poate fi prezentat, explicat, utilizat în diverse contexte... dar, până la urmă, este învățat individual.", adăugând că este datoria profesorilor să trezească interesul elevilor în a învăța noi cuvinte și a le folosi creativ.

Acestea fiind spuse, s-ar putea crede că rolul profesorului este redundant. Din potrivă, profesorul ar trebui să joace un rol fundamental în a-i motiva pe elevi să învețe cuvinte noi, întrucât avem de a face cu un proces complex cu obiective și rezultate care nu sunt întotdeauna imediate, dar și dificil nu doar pentru elevi, ci și pentru profesori.

Așadar, ce putem face în secolul vitezei și al informației la un click distanță pentru a-i motiva pe școlari, indiferent de vârsta lor?

Implicarea activă este un aspect important în cadrul procesului de asimilare de noi cunoștințe, începând cu etapa de introducere a cuvintelor ce urmează a fi asimilate, până la exersarea și folosirea lor în contexte proprii. Cerându-li-se părerea, arătându-le că fiecare opinie este apreciată, chiar și cei mai demotivați elevi se vor implica, în timp, în rezolvarea sarcinilor de lucru propuse, își vor aminti mai bine noțiunile învățate și le vor folosi cu încredere. De la prezentarea noțiunilor noi în context, elevii deducând înțelesuri sau reguli, la exerciții de repetare controlată în care se corectează unii pe alții sau la folosirea noțiunilor într-un context apropiat de realitatea personală, elevii descoperă că procesul învățării are o componentă subiectivă, personală, activă, care poate fi adaptată în funcție de necesități și stiluri de învățare, devenind chiar plăcută.

Cine nu pierde nu câștigă este un alt aspect de care trebuie să ținem cont în procesul didactic, a cărui funcție nu este doar instructivă, ci și educativă. Experiența învățării trebuie să fie practică, dar pentru a deveni motivantă are nevoie să fie susținută de un cadru psiho-afectiv confortabil și relaxat.

Jocul este, poate, cel mai eficient mod de a-i ajuta pe elevi să exerseze noțiunile învățate și să le folosească în mod creativ și plăcut în același timp. Un astfel de joc, de vocabular, este 'Hot Seat' (Scaunul Fierbinte). La începutul activității elevii sunt împărțiți în două echipe așezate cu fața la tablă. Cu spatele la tablă, sunt așezate două scaune, câte unul pentru fiecare echipă. Pe rând, câte un membru al fiecărei echipe se așază pe scaun cu fața la echipa sa și spatele la tablă. Profesorul scrie pe tablă un cuvânt pe care elevii de pe scaun trebuie să-l ghicească. Rolul echipei este de a-și ajuta colegul de pe scaun să ghicească cuvântul, oferindu-i sinonime, antonime, definiții sau, pentru nivelurile mai avansate contexte relevante. Dacă elevul reușește să ghicească cuvântul, echipa sa câștigă un punct.

Jocurile sunt activități motivante, la orice nivel, întrucât necesită atât implicare mentală, cât și fizică. Este neglijată adesea importanta activității fizice în procesul învățării, pe de o parte pentru că majoritatea claselor au efective foarte mari de elevi, profesorii temându-se că pot pierde controlul

asupra elevilor, iar pe de cealaltă parte mari consumatoare de timp, adesea evitate din dorința excesivă de a rezolva cât mai multe exerciții considerate utile fixării noilor cunoștințe. Activitatea fizică, împreună cu caracterul competitiv al jocului, sunt, așa cum o arată noile neuro-studii, cruciale pentru a ajuta creierul să asimileze informații creând legături neuronale care le permit ulterior elevilor să gândească critic și să folosească ceea ce au învățat în mod relevant. Mai mult, jocul este o activitate exclusiv centrată pe elev, profesorul fiind doar un facilitator al procesului.

Competența lingvistică nu se poate măsura în afara unui context, ea însemnând a fi capabil să-ți amintești ceea ce ai învățat, ci cea de a folosi noțiunile învățate în contexte proprii, în funcție de o situație dată. Astfel, elevii nu învață doar cuvinte și reguli, ci unde și cum le pot folosi pentru a comunica. Jocurile de rol sunt o oportunitate pentru elevi de a exersa într-un mediu controlat, dar creativ, iar pentru profesori șansa de a verifica dacă elevii au internalizat noțiunile învățate, și le pot folosi într-un mediu asemănător cu cel pe care îl vor găsi când părăsesc sala de clasă.

Bibliografie:

Scott Thornbury, *How to Teach Vocabulary*, Pearson, 2002.

ROMANTISMUL ROMÂNESC

PROF. ANCA-ANGELA PIȚULESCU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ

Prima jumătate a secolului al XIX-lea cea mai bogată perioadă de transformări social culturale culminând cu revoluția de la 1848, prin care lupta pentru emancipare socială și națională a antrenat toate cele trei provincii românești.

Etapa cuprinsă între anii 1830 și 1860, în care a avut loc o viguroasă activitate culturală și o intensificare a ideii de unire a țărilor române, este cunoscută în literatură sub denumirea de *perioada pașoptistă*. Perioada premergătoare revoluției de la 1848 a însemnat începutul poeziei noastre romantice.

În această epocă de avânt al culturii, literatura romană a cunoscut o dezvoltare deosebită prin contribuția unor scriitori pătrunși de *idealul eliberării și unității naționale, care au prețuit frumusețile patriei și folclorul, satirizând totodată viciile orânduirii feudale și participând activ la evenimentele politice ale vremii*.

În operele lor au împletit romantismul cu clasicismul, în spiritul marilor valori ale literaturii universale distingem astfel trei etape ale literaturii pașoptiste:

Prima etapă - prepașoptistă anunțată de debutul lui V. Cârlova și Al. Hrisoverghi, continuând până la 1840, fiind dominată de figurile lui Gh. Asachi și I. Heliade-Rădulescu și de activitatea primelor ziare naționale: *Albina românească* și *Curierul românesc*.

Cea de a doua, cuprinsă aproximativ între anii 1840-1860, marcată de apariția Daciei literare, a Propășirii și a României literare și de activitatea celor care au colaborat la aceste reviste.

A treia etapă, cea postpașoptistă, ce va continua să evolueze pe linia ideologiei pașoptiste, dominată de figurile lui B. P. Hasdeu, N. Filimon, A. Odobescu.

Perioada pașoptista a fost reprezentată în literatură prin scriitori aparținând celor trei provincii românești: Gheorghe Asachi, Costache Negruzzi, Vasile Alecsandri, Alecu Russo în Moldova; Ion Heliade Rădulescu, Vasile Cârlova, Grigore Alexandrescu, Nicolae Bălcescu, Ion Ghica, Cezar Bolliac, Dimitrie Bolintineanu în Țara Românească, Timotei Cipariu, George Barițiu, Andrei Mureșanu în Transilvania.

Literatura pașoptistă (1830-1860) este o epocă de afirmare a literaturii naționale, în preajma Revoluției de la 1848. Perioada se caracterizează printr-o orientare culturală și literară cu trăsături specifice epocii de avânt revoluționar, de emancipare socială și națională, de militare pentru realizarea Unirii.

Este perioada în care se încearcă „arderea” unor etape care nu fuseseră parcurse de literatura noastră și care se desfășuraseră succesiv în literaturile occidentale, în decursul a mai bine de un secol și jumătate.

Principala trăsătură a literaturii pașoptiste constă în coexistența curentelor literare, nu numai în opera aceluiși scriitor, ci chiar și în aceeași creație. Curentele literare (iluminism, preromantism, romantism, clasicism, realism incipient) sunt asimilate simultan.

Pașoptismul este o ideologie literară niciodată sintetizată într-un program particular și supusă unor comandamente exterioare: mesianism cultural și revoluționar, spirit critic, deschidere spre Occident și lupta pentru impunerea unui specific național, conștiință civică și patriotică, conștiința pionieratului în mai toate domeniile vieții, o retorică a entuziasmului și a trezirii la acțiune.

Afirmarea unei generații de scriitori, gazetari, istorici și oameni politici, numită de posteritate generația pașoptistă, determină începutul modernității noastre culturale, o perioadă de tranziție și de prefaceri palpabile. Scriitorii pașoptiști au vocația începuturilor și, poate de aceea, disponibilitatea de a aborda mai multe domenii, genuri, specii, mai multe tipuri de scriitură. Polimorfismul preocupărilor individuale se explică în contextul epocii.

Până la 1830 nu se poate vorbi la noi de o tradiție a literaturii culte sau de o intenționalitate estetică a scrierilor literare. Conștiința faptului artistic, ideea de beletristică, se nasc în această perioadă, când se petrece și transformarea autorului în scriitor. Curentele sunt importate o dată cu formele, ideile literare vin împreună cu tiparele narative sau prozodice. Occidentalizarea nu s-a produs brusc, ci a traversat etapa inițială a traducerilor, a adaptării, a imitării modelelor, a respectării structurilor date (în fond, conform ideologiei clasicismului). Activitatea publicistică a lui Kogălniceanu, Russo, Alecsandri și Negruzzi, prin atitudinea lor lucidă și responsabilă, a contribuit la instituirea premiselor culturii române moderne.

Literatura pașoptistă se dezvoltă sub semnul romantismului european și parcurge un drum sinuos.

Scriitorii generației pașoptiste au cultivat teme și motive romantice, au ales istoria ca sursă de inspirație pentru o lirică a patriotismului ardent și natura - coordonată a sufletului românesc, au valorificat literatura populară și mitologiile orientale. Fantezia creatoare, libertatea de creație, aspirația spre absolut, spiritul rebel și contestatar sunt câteva trăsături ale scriitorilor pașoptiști.

Poezia pașoptistă răspunde, în general, direcțiilor și principiilor formulate de Mihail Kogălniceanu în articolul "Introducere" din primul număr al revistei "Dacia literară", în sensul că este o poezie socială, adaptată la momentul istoric și chiar politic, conformă cu idealurile de libertate și unire ce animau sufletele românilor de pretutindeni. Acum se afirmă cu putere spiritul național, încrederea în valorile tradiționale, populare, în istoria, natura și folclorul românesc, care devin acum, alături de evenimentele social-politice ale momentului, teme predilecte ale poezilor.

Poezia pașoptistă cultivă **specii lirice și epice**. În unele opere se îmbină trăsăturile mai multor specii.

Poezia lirică: *pastelul* (Vasile Cârlova, *Înserare*, *Ruinurile Târgoviștii*, Vasile Alecsandri, *Pasteluri*), *idila* (Vasile Alecsandri, *Rodica*), *elegia* (Vasile Cârlova, *Păstorul întristat*, Dimitrie Bolintineanu, *O Fată tânără pe patul morții*, Vasile Alecsandri, *Steluța*), *meditația* (Grigore Alexandrescu, *Meditație*, *Umbra lui Mircea la Cozi*, anul 1848, Ion Heliade-Rădulescu, *Visul*, *O noapte pe ruinele Târgoviștei*), *oda și imnul* (Vasile Cârlova, *Marșul Oștirii române*, Vasile Alecsandri, *Odă ostașilor români*, *Hora unirii*, *Deșteptarea României*, Andrei Mureșanu, *Un răsunet*), *satira și epistola* (Grigore Alexandrescu, *Satiră*, *Duhului meu*, Vasile Alecsandri, *Epistolă generalului Florescu*).

Poezia epică: *balada de inspirație folclorică* (Ion Heliade-Rădulescu, *Zburătorul*), *balada istorică* (Dimitrie Bolintineanu, *Muma lui Ștefan cel Mare*, *Mircea și solii*), *poemul* (Vasile Alecsandri, *Dumbrava Roșie*, *Dan căpitan de plai*), *legenda* (Vasile Alecsandri, *Legenda ciocârliei*, *Legenda rândunicăi*), *fabula* (Alexandru Donici, *Fabule*, Grigore Alexandrescu, *Fabule*), *snoava în versuri*

(Anton Pann, Povestea vorbei), *epopeea* (Ion Heliade-Rădulescu, Anatolida, Mihaida, Dimitrie Bolintineanu, Traianida).

Ideile pașoptiste n-au rămas închise în epocă, ele au continuat să fecundeze și în epoca următoare când o altă generație a marilor clasici ducea mai departe sentimentului trecutului și inspirația istorică: Hașdeu în drama *Răzvan și Vidra* și în *Ion Vodă cel cumplit*, în care ia drept model opera capitală a lui Nicolae Bălcescu - *Românii subț Mihai Voievod Viteazul*, Odobescu în nuvelele istorice sau chiar în câteva poeme, **Eminescu** în *Scrisoarea III*, și în câteva postume, *Memento Mori*.

Presa, aflată la începuturi, s-a manifestat printr-o amplă activitate publicistică. Primele ziare apărute au fost: la București - "Curierul românesc" (1829), sub conducerea lui Ion Heliade Rădulescu; la Iași - "Albina românească" (1838), din inițiativa lui Gheorghe Asachi; la Brașov - "Gazeta de Transilvania" (1838), având în frunte pe marele cărturar ardelean George Barițiu.

La 30 ianuarie 1840 ia ființă la Iași revista "**Dacia literară**", din inițiativa și sub conducerea lui Mihail Kogălniceanu (1817-1891), fiind "întâia revistă de literatură organizată" (G. Călinescu). "Dacia literară" este așadar o revistă literară, în jurul căreia s-a manifestat un curent național-popular și prin care s-au afirmat primii noștri scriitori moderni.

În primul număr al revistei, Mihail Kogălniceanu, în vârstă de numai 23 de ani, publică articolul - program sub titlul "Introducere", în care evidențiază principalele idei care vor sta la baza creării și orientării literaturii românești și care este considerat primul manifest al romantismului românesc. Pe plan european, programul romantismului a fost trasat în Franța, de Victor Hugo, în Prefața la drama *Cromwell* - 1827.

Țelul mărturisit al marelui om de cultură este acela că "românii să aibă o limbă și o literatură comună pentru toți", fiind un moment propice pentru crearea unei literaturi naționale.

Argumentele lui Kogălniceanu se concretizează prin afirmații directe despre istoria zbuciumată a neamului românesc, despre folclorul neprețuit și despre frumusețile patriei, care pot constitui oricând cele mai originale izvoare de inspirație pentru scriitori.

Mihail Kogălniceanu are concepții iluministe și îndeamnă pe toți românii să-și cunoască originile și identitatea spirituală prin întoarcerea către trecutul istoric al neamului din care provin. El nu se rezumă numai la îndemnuri teoretice, ci depune eforturi susținute pentru a pune la dispoziția scriitorilor documente istorice publicate în revistele "Propășirea" și "Steaua Dunării", fiind evidențiată strădania lui de a tipări Letopisețele Țării Moldovei ale cronicarilor Grigore Ureche, Miron Costin și Ion Neculce. Acestea au constituit principalele surse de inspirație pentru scriitorii epocii, ca Vasile Alecsandri, Costache Negruzzi, Grigore Alexandrescu etc.

Cu o apariție scurtă în timp, ianuarie - iunie 1840, revista "Dacia literară" a fost oprită de către domnitorul Mihail Sturdza, după numai trei numere. Cu toate acestea, în paginile sale au apărut scrieri valoroase și au publicat scriitori ce vor intra în patrimoniul literaturii române.

În numărul unu al revistei a apărut prima nuvelă istorică, "Alexandru Lăpușeanul" de Costache Negruzzi. Alți scriitori s-au afirmat aici, cum ar fi pagini de proză sub semnăturile lui Vasile Alecsandri (nuvela romantică "Buchetiera de la Florența") și Mihail Kogălniceanu, poezii de Grigore Alexandrescu (printre care "Anul 1840") și C. Stamati, fabule de Alex. Donici, precum și articole despre frumusețea poeziei populare și a obiceiurilor folclorice românești.

Articolul-program - "Introducere" - al revistei "Dacia literară" ar putea fi restrâns la câteva direcții principale trasate de Mihail Kogălniceanu:

Creșterea interesului pentru crearea unei literaturi române, prin realizarea de "componeri originale", de producții românești "*fie din orice parte a Daciei, numai să fie bune*".

Înlesnirea colaborării scriitorilor din toate ținuturile românești în paginile revistei, "*fleștecărelea cu ideile sale, cu limba sa, cu chipul său*".

Realizarea unei limbi și a unei literaturi unice, deoarece este foarte important ca *"românii să aibă o limbă și o literatură comună pentru toți"*.

Combaterea imitației altor literaturi, deoarece *"dorul imitației s-au făcut la noi o manie primejdioasă, pentru ca omoară în noi duhul național"*.

Traducerile operelor din alte literaturi să fie ale celor de valoare, deși *"traducțiile însă nu fac o literatură"*, ba, mai mult, sunt *"ucigătoare a gustului original"*.

Păstrarea specificului național în opera literară, a originalității creației, care constituie *"însușirea cea mai prețioasă a unei literaturi"*.

Folosirea surselor de inspirație din istoria poporului român - *"istoria noastră are destule fapte eroice"*-, din frumusețile patriei - *"frumoasele noastre țări sunt destul de mari"* - și din folclor - *"obiceiurile noastre sunt destul de pitorești și de poetice, pentru ca să putem găsi la noi subiecturi de scris, fără să avem pentru aceasta trebuința să ne împrumutăm de la alte nații"*.

Bibliografie:

- George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ediția a II a, Editura Minerva, București, 1982, pag. 566.
- Emil Manu, *Poezie și istorie de la 1848*, Editura Albatros, 1974.
- George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ediția a II a, Editura Minerva, București, 1982, pag.568.
- Emil Manu, *Poezie și istorie de la 1848*, Editura Albatros, 1974, pag. 44.
- George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ediția a II a, Editura Minerva, București, 1982, pag. 157.
- Titu Maiorescu, *Critice*, Editura Eminescu, 1978, pag. 300.
- Vera Călin, *Romantismul*, București, Editura Univers, București, 1970, pag. 22.

OBICEIURI DIN STRĂBUNI „SĂRBĂTORI DE IARNĂ”

*PROF. ANCA-ANGELA PIȚULESCU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ*

La români sărbătorile de iarnă în special Crăciunul, reprezintă sărbătorile de suflet. Amintirea copilăriei ce ne revine puternic în suflet și în minte, zăpezile bogate și prevestitoare de rod îmbelșugat, colindele și clinchetele de clopoței, mirosul proaspăt de brad dar și de cozonaci, nerăbdarea așteptării darurilor sub pomul de iarnă, toate aduc în sânul familiei o atmosferă de liniște și iubire. Decembrie este luna cadourilor și a sărbătorilor de iarnă (Sfântul Nicolae, Crăciunul, Anul Nou) și poate unul dintre cele mai așteptate momente ale anului mai ales pentru cei mici care ard de nerăbdare să vadă ce primesc de la Moș Nicolae în ghetuțele pregătite de cu seară.

De la Sfântul Nicolae până la Sfântul Ion românii se simt în sărbători. Cel mai important este Crăciunul considerat ca sărbătoarea nașterii Domnului nostru Iisus Hristos. Oamenii au adaptat-o creând tradiții și obiceiuri conform culturii lor specifice. Acest obicei din seara Sfântului Nicolae a luat naștere la oraș și s-a răspândit și în mediul rural. Fiecare trăiește din plin sărbătorile, însă nu toată lumea cunoaște adevăratele istorii și semnificații ale datinilor de iarnă.

Pe 6 decembrie, este ziua Sfântului Nicolae iar, după tradiția populară, aceasta este prima zi de iarnă. Credincios, Sfântul Nicolae este făptuitor de minuni și martir pentru credința în Iisus. La romani, Sfântul Nicolae este închipuit ca un moș cu barba albă care poate aduce ninsoarea scuturându-și bărbia. Datorită tradiției occidentale, Moș Nicolae este și cel care face cadouri celor mici. În seara din Ajun (5 decembrie), părinții pun în încălțăminte copiilor, pe care aceștia și-o pregătesc cu mare grijă, multe dulciuri și, uneori, jucării. În unele locuri există și obiceiul de a pune alături de cadouri și o nuielușă care ar trebui să îi cumințească, măcar în principiu, pe copiii care nu s-au purtat bine în timpul anului.” Copiii cuminți primesc dulciuri și jucării iar cei obraznici nuielușe “așa auzeam în copilărie de la părinții noștri. Acum, la vremea maturității, ne amintim cu bucurie de acele seri minunate când ne pregăteam cizmulițele și așteptăm cu nerăbdare să vină Moș Nicolae să ne lase în dulciuri și jucării. Sfântul Nicolae moștenește la moartea ambilor părinți, toată averea familiei pe care se hotărăște să o folosească în scopuri umanitare, ajutându-i pe cei săraci. El este cunoscut ca protector al copiilor mici, al călătorilor, al comercianților, al celor acuzați pe nedrept, al fetelor nemăritate și mireselelor.

Legenda istoriei lui Moș Nicolae vorbește despre un nobil sărac care avea 3 fete pe care nu le putea mărita din cauza situației financiare precare. Se spune că Nicolae de Mira, înainte de a deveni Sfânt, a decis să-l ajute pe acest nobil lăsând câte un săculeț cu aur la ușa casei acestuia de fiecare dată când una dintre cele trei fete a ajuns la vârsta măritişului. Vrând să știe cine îi face aceste cadouri, nobilul a urmărit la cea de-a treia fată ușa casei. Povestea spune că Nicolae s-a urcat pe acoperiș și a dat drumul săculețului prin hornul casei.

Astfel s-a născut ideea ciorapilor atârnați la gura sobelor și a șemineelor în care se primeau cadourile.

Crăciunul mai este numit și sărbătoarea familiei, este sărbătoarea când toți se reunesc părinți, copii, nepoți își fac daruri, se bucură de momentele și atmosfera din jurul mesei, cu credință ca prin cinstirea cum se cuvine a sărbătorii vom avea un am mai bun și mai bogat. La sate sunt păstrate mai bine tradițiile și obiceiurile specifice acestei sărbători. Repertoriul tradițional al obiceiurilor și tradițiilor românești cuprinde pe lângă colindele propriu-zise - cântece de stea, vicleiul, plugușorul, sorcova, vasilica, jocuri cu măști (țurca, cerbul, brezaia), teatrul popular, dansuri (căluții, călușerii) - și o seamă de datini, practici, superstiții, ziceri, sfaturi cu originea în credințe și mituri străvechi sau creștine. Dintre acestea, care exprimă înțelepciunea populară, realul sau fantasticul, esențe ale bogăției noastre spirituale, redăm câteva specifice diferitelor zone ale țării. Pe 20 decembrie în calendarul ortodox se sărbătorește ziua Sfântului Ignat. În această zi datina rânduiește să fie tăiat porcul de Crăciun.

Nerespectarea acestui obicei poate provoca, după unii, incidente neplăcute. În mod evident și acest obicei păstrează elemente de ritual păgân (în Egiptul Antic și în Grecia Antică porcul era sacrificat în cinstea unor zeități. În Bucovina, în Ajunul Crăciunului se pun pe masă un colac și un pahar de apă, deoarece se crede că sufletele celor răposați vin în această noapte pe la casele lor, gustă din colac și-și udă gura cu apă.

În Ajunul Crăciunului, cei ce cresc albine, nu dau nimic din casă, ca albinelor să le meargă bine și să nu părăsească stupul pe vremea roitului.

În Ajunul Crăciunului nu e bine să te bați, nici măcar în glumă, cu cineva, căci faci buboaie peste an.

Cu o săptămână înainte de Crăciun, în zona Codru din Maramureș încep pregătirile pentru colindat, culminând în cele două zile anterioare sărbătorii, când se pregătesc mâncărurile și se împodobesc interioarele locuințelor: masa cu fața brodată, fețe de perne ornamentate, pe pereți se pun șterguri și blide ornamentate, crengi de brad, banița, busuioc, brebenoc. Aluatul frământat în noaptea de Crăciun e bun de deochi pentru vite.

Se crede că la miezul nopții, înspre Crăciun, apa se preface în vin, iar dobitoacele vorbesc.

La cele trei sărbători mari - Crăciun, Paște și Rusalii - să te speli cu apa în care au fost puși bani de argint și vei fi bănos.

Nu e bine ca în Ajunul Crăciunului să fie pus pe masă mai întâi rachiul, pentru că nu el are întâietate în această seară, ci bucatele.

Dacă visezi grâu verde în postul Crăciunului e semn bun că anul care vine are să fie mănos în toate.

În Ajunul Crăciunului se leagă pomii cu paie, pentru că acești pomi să lege rod bogat. Pomul Crăciunului îmbracă în sate din zona Codru aspecte diferite, deosebindu-se de bradul cu elemente ornamentale cumpărate din oraș.

Cel mai răspândit era pomul cu cercuri din nuiele de salcie sau din sârmă, îmbrăcate în hârtie colorată, peste ele sunt trecute sfori din ață de fuior pe care sunt înșirate boabe de fasole albă.

În alte sate se făcea pom împodobit cu paie de grâu tăiate scurt și înșirate pe sfoară, delimitate de floricele de porumb. Fasolea albă simboliza "curățirea sufletului". Unii locuitori preferau pomul de vâsc, pe care se aplicau panglici de hârtie colorată.

În seara de 23 spre 24 decembrie, până după miezul nopții și în unele locuri până la ziuă, cete de copii merg din casă în casă cu colinda: Moș-Ajunul, Bună-dimineța, Colindișul sau Bună-dimineța la Moș-Ajun. În unele părți din Ardeal, copiii care merg cu colindatul se numesc pițărăi sau pizerei. După credința populară, ei sunt purtători de noroc și fericire.

Prin unele părți, băieții, dar mai cu seamă cântăreții bisericești umblă cu icoana în ziua de Ajunul Crăciunului - o icoană pe care este zugrăvită nașterea lui Iisus Hristos în mijlocul staulului. Oamenii, când se dau la băut rachiul sau vin în sărbătorile Crăciunului, nu zic că beau, ci că se cinstesc.

În unele părți, când este aproape de a se revărsa zorile, colindători cu lăutari sau fără lăutari pleacă pe la casele gospodarilor înstăriți și le cânta la fereastră un cântec sau mai multe, aceste cântece numindu-se "zori", spunându-se că atunci "cânta zorile".

Prin Transilvania, se înțelege sub numele de "zorit" datina de a se cânta colinde de către feciori și oameni însurați la "zoritul" în ziua de Crăciun.

Începând cu întâia zi de Crăciun și în următoarele zile ale acestei sărbători, copiii umblă cu Steaua, cântând colinde de stea prin care vestesc nașterea lui Iisus Hristos.

"Vicleimul" sau "Irozii" este datina prin care tinerii reprezintă la Crăciun nașterea lui Iisus Hristos, șiretenia lui Irod, care a poruncit uciderea pruncilor, de a afla Pruncul și adesea înfruntarea necredinței, personificate printr-un copil sau printr-un cioban. Capra, Turca, Brezaia fac parte dintre datinile de Crăciun și Anul Nou. Dimitrie Cantemir spune în "Descrierea Moldovei" că "Țurca este o joacă iscodită încă din vremurile bătrâne, din pricina ciudei și scârbei ce o aveau moldovenii împotriva turcilor". Cu țurca, capra sau brezaia umblă tinerii începând de la Ignat și sfârșind cu zilele Crăciunului și prin unele părți în ziua de Sf. Vasile până seara. Numele de Țurca, Capra sau Brezaia îl poartă unul dintre tinerii mascați.

Despre cei Trei Crai de la Răsărit sau Magii călători se spune că au venit să se închine lui Iisus, după unii din Arabia, iar după alții din Persia. Tradiția ne arată că ei se numesc: Melchior, Gaspard și Balthazar.

Datina împodobirii bradului de Crăciun pare a fi de obârșie germană, așa cum este și cântecul "O, brad frumos!". În Germania, această sărbătoare este cunoscută sub numele de Cristbaum.

Împodobirea Pomului de Crăciun a pătruns din Alsacia în Franța la sfârșitul secolului al XIX-lea, precum și în Țările de Jos, Spania, Italia, Elveția. Tot pe la sfârșitul secolului al XIX-lea, această datină se întâlnește în casele nemților din orașele românești și apoi se răspândește pe cuprinsul țării, odată cu cântecul bradului "O, Tannenbaum!" (O, brad faimos!).

Despre Moș Ajun se spune că a fost baciul aflat în slujba lui Moș Crăciun, stăpânul staulului unde Maica Domnului l-a născut pe Iisus Hristos.

Colinda a dobândit o destinație precisă ca formă de magie benefică, ea marcând rodnicia câmpurilor, sporul animalelor domestice, creșterea copiilor, împlinirea prin căsătorie a tinerilor, pacea și tihna bătrânilor, influențarea, în sens pozitiv, a vieții oamenilor și a naturii.

Vinul era în unele regiuni ale țării și simbol al comuniunii, al unirii a doi tineri. În momentul solemn al căsătoriei li se toarnă vin peste mâinile lor împreunate, simbolizând puterea vieții, trăinicia și fericirea noii familii. "Paharul de aur" este paharul ritual cu care se bea la zile mari, cum este sărbătoarea Crăciunului, din care s-a băut cândva în momente solemne, la botez, la cununie și care reprezenta un bun al familiei, transmițându-se din generație în generație. La origine are un înțeles magic, proprietăți curative, unele dintre astfel de pahare poartă inscripții cu caracter misterios.

La miezul nopții, de Anul Nou, fetele iau de pe masă colacul ornamentat care se ține pe masă de sărbători, îl țin pe vârful capului, se așează pe tăietor și așteaptă să audă un sunet dintr-o direcție oarecare și din ce parte vine sunetul, în acea parte își va găsi ursitul.

În Țara Oașului, în vatra focului de la stână se introduc patru potcoave pe care, după ce se înroșesc, se mulg oile peste ele, crezându-se că oile "stricate", care nu dau lapte, se vindecă datorită funcției magice a fierului.

În tinda casei se pune un vas de grâu ca să treacă colindătorii peste el, apoi grâul se da la păsări și la animale, "să fie cu spor ca și colindătorii".

În Ajunul Crăciunului, în unele părți se umblă de către dascăli tineri bisericești cu icoana pe care este zugrăvită nașterea lui Iisus Hristos. Intrând în casă, icoana este ținută la piept de către dascăli cântând troparul Nașterii Mântuitorului.

În Ajunul Anului Nou, feciorii care merg la colindat schimbă porțile unor săteni care s-au certat în cursul anului, determinându-i astfel să vorbească și să se împace.

În ziua de Crăciun nu se scoate gunoiul afară decât a doua zi, deoarece dacă-l arunci "îți arunci norocul!"

În părțile Muscelului se crede că primele patru zile, începând cu 24 decembrie, corespund în ordine celor patru anotimpuri: prima zi e de primăvară, a doua de vară, a treia de toamnă și a patra de iarnă, și cum va fi vremea în aceste zile așa vor fi și anotimpurile. În seara de Crăciun, în satele maramureșene, se ung cu usturoi vitele pe la coarne și șolduri, și ușile de la grajduri pentru a alunga spiritele rele să nu ia laptele vacilor. Cu usturoi se ung și oamenii pe frunte, pe spate, la coate și la genunchi, precum și ușile și ferestrele casei pentru a îndepărta demonii nopții.

În dimineața de Crăciun e bine să ne spălăm cu apă curată, luată dintr-un izvor sau fântână în care punem o monedă de argint, pentru ca tot anul să fim curați ca argintul și feriți de boli.

Bibliografie:

Constantin Eretescu, *Folclorul literar al românilor*, Editura Compania, 2007.

Narcisa Alexandru, *Știuca - Sărbătoarea noastră de toate zilele – sărbători în cinstea iernii*, Editura Cartea de Buzunar, 2005.

DIFERENȚIEREA ȘI INDIVIDUALIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

*PROF. DELIA PIȚULESCU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ*

Sistemul de învățământ din țara noastră are datoria și responsabilitatea de a-i pregăti pe elevi pentru a intra în viața socială și profesională a secolului XXI și pentru a face față schimbărilor ce vor avea loc la nivel economic, social, politic și cultural, atât pe plan intern, cât și pe plan internațional, cum ar fi:

- accesul deschis la informație a unor segmente din ce în ce mai largi ale populației;
- creșterea interdependențelor dintre societăți, culturi și tehnologii pe plan mondial, într-un cuvânt, globalizarea societății;
- accentuarea specializării la nivel înalt concomitent cu mobilitatea pieței muncii într-o lume dinamică.

Școala și curriculum-ul trebuie să ofere un cadru coerent și flexibil, în care cooperarea, gândirea interdependentă, opinia liber exprimată, toleranța și valorile asumate de fiecare parte să constituie dimensiuni definitorii. Tratarea diferențiată a elevilor este încă văzută de cei mai mulți profesori în mod unilateral, ca fiind tratarea într-un anumit mod, prin anumite mijloace, mai ales a unei anumite categorii de elevi, ai celor predispuși eșecului școlar. Accentul care se pune acum pe procesul educațional, pe dinamica acțiunii didactice ne obligă să ne schimbăm punctele de vedere privind la tratarea diferențiată.

Tratarea diferențiată rămâne o necesitate de necontestat susținută de cauze cunoscute, generale și situaționale, care în principiu, se leagă de particularitățile individuale ale elevilor, de care nu putem să nu ținem seama, dar și de mediul socio – familial din care provin elevii. Fiecare copil este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Prin urmare, tratarea diferențiată a elevilor trebuie să capete o accepție mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educațional situațional, o abilitate a profesorului în dezvoltarea personalității fiecărui copil. Profesorul este managerul clasei pe care o conduce. El formează elevii în cadrul unui proces educațional în care instrucția își are locul bine determinat, dar nu preponderent. El va trebuie să-și formeze, în timp, competențele manageriale și să dezvolte la clasă anumite tipuri de relații, care să favorizeze cunoașterea elevilor și tratarea lor diferențiată. Prezentarea separată a acestor relații e relativă, în realitate ele acționând sincron și integrat. Acestea sunt:

1. Relații de comunicare cu elevii, care presupun folosirea diferitelor canale și limbaje ce conduc la cunoașterea acestora. Aceste relații având la bază punerea copilului în situații de comunicare, antrenându-l într-o interacțiune comunicativă își vor dovedi eficiența dacă vor depista cauzele pentru care elevii se manifestă diferit. Prin urmare nu ne vom grăbi să „taxăm” elevii, până când, pe baza unor astfel de relații, care cer mult tact, nu-i vom determina „să se dezvăluie” pentru a-i putea cunoaște și pentru a interveni modelator.

2. Relații de educație, prin care învățământul solicită elevul în mod activ pentru propria dezvoltare, cultivându-i încrederea în sine, prevenind descurajarea timpului. Depinde de profesor în ce mod stimulează spontaneitatea, inițiativa, creativitatea, acțiunea elevilor sau înlătură timiditatea și temerile lor, dezvoltând o motivație convenabilă formării acestora.

3. Relații de responsabilitate, în contextul cărora profesorul răspunde pentru deciziile sale (prevederii din regulament privitoare la notarea „în mod ritmic”, până când va considera că elevul poate fi notat, etc.).

Dezvoltarea responsabilității la elev este o latură a acelorași relații care favorizează transpunerea în practică a tratării diferențiate, elevii primind sarcini, responsabilități în funcție de ce poate fiecare, de aceea ce face bine fiecare (sunt cunoscute în acest sens sarcinile ce se dau elevilor, inclusiv aceea de lider al unui grup de lucru, în cadrul anumitor lecții sau activități.).

4. Relații de putere, înțelegând prin aceasta „puterea” de a influența comportamentul unui grup (clasă), al unui „individ” (elev), pentru ca acesta să realizeze ceva. De câte ori nu am simțit „cerbicia” unor elevi „care se opun unor cerințe”. Profesorul are nevoie de mult tact pentru a-i influența, pentru a-i motiva pentru activitate, dându-le satisfacția că ei sunt solicitanții unor acțiuni.

Privind tratarea diferențiată din acest unghi, al managementului educațional, interrelațiile din grupul clasei vor favoriza evoluția fiecărui copil „după puterile lui”. Dincolo de această concepție, generatoare a unei atmosfere propice învățării, tratarea diferențiată presupune și o proiectare atentă și dinamică, pentru care nu se pot da rețete. Totdeauna însă, în proiectarea acțiunilor noastre, vom avea câteva repere clare. Este normal să pornim totdeauna de la „punctele forte” ale elevilor (în speță a celor vizați) și ale noastre, ca învățători, cum ar fi:

- ce știe elevul;
- ce poate să facă;
- spre ce are înclinații;
- de ce abilități didactice dispunem, etc.

Abia pe urmă trebuie să avem în vedere „slăbiciunile elevilor”, pe care vrem să le îndepărtăm:

- ce nu știe;
- ce n-a înțeles;
- ce nu reușește să facă;
- ce „prag”... nu poate să depășească;
- ce nu pot eu, profesorul, să fac (necesitatea unei bune cunoașteri a elevilor și a autocunoașterii).

Un alt reper în proiectare îl reprezintă „oportunitățile” pe care ni le oferă „mediul” (sprijinul psihologului, logopedului, a altor factori - părinți, auxiliare pe care se pot baza, mijloacele de învățământ ce pot ajuta, etc.); de asemenea, ar fi grav dacă n-am ține seama de „pericolele”, „amenințările” ce pot apărea, pentru a le preîntâmpina (reacția colegilor, a părinților, stresul copiilor, etc).

Tratarea diferențiată a elevilor este un aspect al muncii profesorilor care nu are nimic comun cu improvizarea, cu amatorismul și comoditatea și presupune reconsiderarea concepției noastre despre curriculum-ul școlar, cu mutarea accentului de pe „statica” unor programe (mai ales dacă prevăd conținuturi), pe „viul” din școală, profesorul fiind autor de educație, dar el putând să beneficieze și de coautorul altor factori.

Structura unitară a unui sistem școlar, existența unei școli unice pe o anumită treaptă de învățământ, ca și egalitatea posibilităților de formare pe care o realizează nu înseamnă însă uniformitatea formării. Școala unică nu trebuie să niveleze, să uniformizeze.

Instruirea unitară nu înseamnă un învățământ la fel pentru toți, ci un învățământ care creează situații favorabile ca fiecare elev să-și descopere interesele, aptitudinile și posibilitățile de formare în sensul aptitudinilor lor. Unitatea și egalitatea posibilităților de formare și de acces pe treptele următoare presupun nu identitatea de tratament, ci în primul rând, unitatea obiectivelor pedagogice urmărite, a finalităților și a scopurilor, o „egalitate a valorii formării”. Realizarea acesteia presupune ca, în perspectiva atingerii unor obiective comune și deci a egalității de acces, să se asigure o pregătire diversificată, diferențiată, dar de valori egale, deci o educație comună, multilaterală. Fără o formare comună, deși diversificată, fără o instruire nuanțată, dar de valori egale se ajunge inevitabil la inegalitate valorică, deci imposibilitatea pentru unii de a accede pe treptele următoare de învățământ. Așadar, aplicarea unor modalități de diferențiere a instruirii nu trebuie să determine o discriminare în privința nivelului de pregătire a tuturor elevilor.

Problematica diferențelor dintre elevi naște adesea adevărate controverse, chiar dileme de genul: Ce faci ca profesor: să păstrezi sau să ștergi diferențele dintre elevi? Altfel spus, până când respectul diferențelor este moral și din ce moment accentuarea diferențelor creează prilejul de frustrare și de discriminare? Cercetările în domeniul psihologiei învățării și dezvoltării au demonstrat că în mediul școlar este chiar necesară să se respecte acele diferențe care justifică variabilitatea comportamentului uman și care explică următoarele situații:

- toți copiii au nevoie de sprijin în învățare, dar nu toți în aceeași măsură;
- fiecare elev învață într-un mod propriu (ca manieră);
- fiecare elev învață în ritmul său (considerat ca timp necesar pentru achiziționarea unei unități de conținut);
- pentru obținerea aceluiași rezultat în învățare unii depun un efort mai mare, alții depun un efort mai mic;
- unii elevi sunt mai receptivi la influența educativă decât alții.

Contextul concret al practicilor educaționale a relevat dificultatea respectării acestor diferențe chiar și atunci când ele sunt acceptate de principiu. Educația incluzivă sugerează unele modalități concrete de rezolvare a acestui impas. Practicile educaționale de tip incluziv sunt prezentate ca fiind mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă care oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și până la urmă chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ. Principiul pedagogic al incluziunii promovează idealul aplicării unor metodologii diferențiate și diversificate care să favorizeze, în același timp, procesele de individualizare a instruirii și de adaptare a acesteia la particularitățile mediului instrucțional. Intervenția educațională este concepută astfel încât în centrul ei să fie plasat cel ce învață cu particularitățile lui de dezvoltare psihofizică, în serviciul căruia sunt manipulați factori de ordin logic, psihologic, psihosocial și psihomoral ca pot contribui la maximizarea efectului procesului educativ.

Singurul element discriminativ rămâne acceptarea faptului că fiecare învață într-o manieră personală și că, din acest punct de vedere, oricare este neasemănător celorlalți.

Bibliografie:

- L. Ezechil, *Prelegeri de didactică generală*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.
 MEN, *Consiliul Național pentru Curriculum, Curriculum Național*, București, 1998.
 T. I. Radu, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, EDP, București, 1978.
 T. I. Radu, L. Ezechil, *Pedagogie. Fundamente Teoretice*, Editura V&Integral.

ISTORIA ROMANULUI ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

PROF. DELIA PIȚULESCU
LICEUL TEHNOLOGIC TURCENI, JUDEȚUL GORJ

Una dintre cele mai substanțiale contribuții la istoria romanului românesc este amplul studiu al lui Nicolae Manolescu *Arca lui Noe*. Criticul propune aici o clasificare a diverselor formule romanești întemeiată pe anumite particularități ale discursului narativ și distinge trei tipuri de roman: doric, ionic și corintic. Primul dintre acestea configurează o lume omogenă și rațională în care morala colectivă triumfă întotdeauna asupra celei individuale, iar personajele se înscriu în tipologii, au trăsături morale ferm conturate, care rămân neschimbate pe parcursul narațiunii, evoluând mereu previzibil. Acțiunea este unitară, coerența ei fiind determinată de prezența unor personaje care fac legătura dintre diversele planuri narrative și medii de existență. Accentul este pus pe acțiune, pe epic, iar discursul narativ îi aparține unei instanțe supraindividuale omnisciente și omnipotente. Romanul ionic, în schimb, acordă prioritate analizei și confesiunii, legându-se de prezența naratorului-personaj care nu deține mai multe informații decât cititorul și este lipsit de capacitatea de a manipula destinele personajelor. El nu mai urmărește să se integreze în societate, preferă propria sa lume interioară și este obsedat de căutarea propriei sale identități. Aici unitatea este dată de faptul că realul este perceput din perspectiva unei unice conștiințe, care îl subiectivează în numele adevărului său personal. Romanul corintic pune accentul pe stil și pe compoziție, se caracterizează prin disoluția epicului și refuzul psihologismului, deconstruiește tiparele narrative tradiționale, cultivă ironia, absurdul, grotescul.

Romanul doric reprezintă romanul de factură tradițională, care s-a impus, în special, în secolul al XIX-lea, odată cu explozia curentului realist, fiind ilustrat în plan european de autori ca Balzac, Stendhal, Flaubert, Dickens, Gogol sau Tolstoi.

În literatura română din perioada interbelică, reprezentanții săi sunt Liviu Rebreanu, *Ion*, *Pădurea spânzuraților*, *Răscoala*, Hortensia Papadat-Bengescu, *Concert din muzică de Bach*, Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, G. Călinescu, *Enigma Otiliei*.

Romanul doric surprinde prezența unui narator obiectiv, impersonal, omniscient și omnipotent, accentul fiind pus pe evenimente, pe epic și pe prezentarea minuțioasă a unor medii de existență. Acest roman de creație presupune un conflict exterior puternic, care poate fi dublat de un conflict psihologic, personajele încadrându-se în tipologii, cu o evoluție previzibilă. Acțiunile acestor personaje sunt întotdeauna motivate de narator, fiind percepute de regulă atât din interior, cât și din exterior.

Evenimentele sunt relatate în ordine cronologică, precis localizate în spațiu și timp, întrebunțându-se tehnici și modalități specifice, amănuntul semnificativ, analiza psihologică, descrierea amănunțită a mediilor. Apare imperativul verosimilității, urmărindu-se redarea cât mai exactă, dar transfigurată artistic, a vieții sociale, cu aspectele sale caracteristice. Principiile compoziționale se bazează pe cronologie, simetrie epică, inserția unor episoade retrospective, incipitul fiind clasic, descriptiv, cu final închis.

Naratorul joacă rolul unei instanțe autoritare, iar cititorul este redus la dimensiunile unui receptor pasiv, căruia i se pun la dispoziție toate informațiile necesare pentru înțelegerea evenimentelor.

Romanul realist, balzacian a apărut în prima jumătate a secolului al XIX-lea, fiind ilustrat cu strălucire de scriitorul francez Honoré de Balzac, autorul *Comediei umane*, ciclu în care prozatorul își propunea să înfățișeze tabloul întregii societăți franceze dintre 1790 și 1840, cu mediile sale de viață specifice.

În literatura română, prima încercare de roman balzacian îi aparține lui Nicolae Filimon cu *Ciocoi vechi și noi*, urmat, în epoca interbelică, de G. Călinescu, *Enigma Otiliei*.

Tendința autorului este de a înfățișa tabloul cât mai cuprinzător al societății dintr-o anumită epocă precum și a mediilor sale de viață caracteristice. Astfel sunt cultivate unele teme specifice: banul, goana după înavuțire, căsătoria, familia, condiția femeii. În ceea ce privește construcția personajelor, acestea reprezintă tipuri morale, caracterizate printr-o trăsătură de caracter dominantă (avarul, ambițiosul, fărnarul etc.), dar mai ales sociale, produse ale societății dintr-o perioadă istorică (arivistul, bancherul, micul slujbaș, politicianul etc.). Tehnica folosită este amănuntul semnificativ.

Având caracterul unei opere închise, în care finalul hotărăște destinele personajelor, discursul narativ este obiectiv și impersonal, atribuit unei instanțe omnisciente și omnipotente, narațiune cu focalizare zero.

Romanul balzacian este, în esență, un roman doric prin care se releva un anumit tip de valorificare a formulei realiste. Altfel spus, balzacianismul sau balzacianism realist cunoscut și sub numele de realism critic are două valențe estetice: romantică și dorică, fapt ce a dat naștere unui fenomen literar complex care a avut drept model romanul lui Honoré de Balzac.

Romanul ionic, de tip subiectiv, se impune în secolul al XX-lea, ca o reacție împotriva convențiilor romanului doric, fiind ilustrat de autori ca Henry James, Marcel Proust, James Joyce sau Virginia Woolf. În literatura română interbelică, el a fost cultivat de Camil Petrescu, Hortensia Papadat-Bengescu, Mircea Eliade, Anton Holban, M. Blecher.

Romanul ionic este influențat de noile orientări din filozofie, Bergson, Husserl, și psihologie, Freud. Astfel apare imperativul autenticității, care se concretizează în estomparea limitelor dintre ficțional și nonficțional, prin abordarea unor formule cum ar fi jurnalul, memorialul, romanul epistolar sau dosarul de experiențe.

Prin întrebuintarea unor tehnici și modalități specifice, analiza psihologică, monologul interior, tehnica fluxului de conștiință, sunt create personaje, de regulă intelectuali, cu o viață sufletească de o mare bogăție și complexitate, care se confruntă cu probleme de ordin moral sau existențial și își analizează propriile reacții interioare, acționând spontan și imprevizibil. Acțiunile lor nu mai sunt motivate în totalitate de narator. În acest sens, putem observa o deplasare de accent de la acțiunea propriu-zisă la viața interioară a personajelor și de la creație la analiză, conflictul fiind, de obicei, psihologic. Unica realitate verificabilă, autentică este orientată spre universul interior, spre eul subiectiv, spre orizontul conștiinței. Totodată, timpul se subiectivează, devine timp interior și funcționează principiul memoriei involuntare, care face ca evenimentele să nu mai fie relatate în ordinea lor cronologică, ci într-o ordine subiectivă, așa cum sunt percepute de conștiința naratorului-personaj.

Optând pentru modelul prozei de analiză psihologică și pentru discursul personalizat al unui narator autodiegetic, narațiunea se construiește pe o nouă formulă epică, neavând propriu-zis un subiect. Ea este structurată pe o pasiune, o idee dezvoltată din perspectiva narativă internă. Structura narativă este complexă, cu planuri supraetajate, după următoarele principii: compozițional – memoria afectivă, inserții, alternanțe, simetrii răsturnate, contrapunctul; incipit modern, care suprimă pragul dintre real și ficțiune, final deschis, indeterminat.

Romanul modern subiectiv, cultivat la noi, deplasează interesul spre estetica autenticității, iar narațiunea se concentrează asupra evenimentelor vieții interioare. În plan stilistic, autenticitatea înseamnă grija pentru exprimarea exactă, cu sinceritate, a trăirii unor experiențe de viață adevărate, prin confesiune și autoanaliză lucidă, și refuzul scrisului frumos, stilul anticalofil. Camil Petrescu

afirma în *Patul lui Procust* că un scriitor e un om care exprimă cu o liminară sinceritate ceea ce a simțit, ceea ce a gândit, ceea ce i s-a întâmplat în viață... Fără ortografie, fără compoziție, fără stil, și chiar fără caligrafie.¹

Criticul G. Ibrăileanu compară în studiul *Creație și analiză* cele două tipuri de roman, de creație și de analiză, arătând că, în orice roman, există ambele tendințe, dar că, de obicei, predomină una dintre ele. Din punct de vedere cronologic, creația precedă analiza.

Bibliografie:

Nicolae Manolescu, *Literatura română postbelică*, Editura Aula, Brașov, 2001.

Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.

¹ Camil Petrescu, pag. 37

CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII PRIN JOC LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*PROF. ÎNV. PREȘCOLAR MIHAELA RACVIȚĂ
GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGES*

Jocul este activitatea caracteristică copilăriei fiecărui individ, care permite îndeplinirea dorințelor acestuia deoarece, cu ajutorul jocului, copilul își construiește singur o lume imaginară în care se simte liber să acționeze. Pentru copilul preșcolar, jocul constituie activitatea fundamentală, ce îl ajută în evoluția sa, el presupunând transpunerea realității într-o variantă proprie. Astfel, acesta îi permite să învețe concepte, să-și dezvolte limbajul, să-și formeze și să-și folosească aptitudini sociale.

Dintre toate activitățile specifice acestei vârste, jocul are ponderea și durata cea mai mare, prin joc, realitatea fiind transpusă în plan imaginar, în funcție de dorințele și aspirațiile copilului. De asemenea, psihicul copilului suferă semnificative transformări prin intermediul jocului, copilul dobândește o serie de informații, se diversifică acțiunile mintale ale acestuia, ducând astfel la o evidentă dezvoltare intelectuală.

Jocul alimentează imaginația și îl ajută pe copil să rețină imagini despre obiecte și fenomene, interiorizându-le, copilul devine capabil își creează reprezentări ale acestora, care îi sunt de folos în timpul jocului.

J. Chateau subliniază faptul că jocul duce la eliberarea omului de realitatea înconjurătoare, pentru copil toate activitățile devenind jocuri deci, putem afirma că jocul este o activitate indispensabilă perioadei copilăriei, cu ajutorul căruia copilul își îndeplinește dorințele imediat, prin acțiuni libere și conștiente, în realitatea imaginară proprie.

Prilejul de inițiativă și experiență pentru copil este dat de către activitatea operațional-activă a acestuia, care ar trebui să formeze baza învățământului preșcolar, o bază pentru formularea verbală a cunoștințelor. Introducând cu tact și pricepere activități de joc, putem crea o legătură, aceasta ducând la captarea atenției și oferirea satisfacției copilului, înviorându-l, în acest sens reducând oboseala acumulată de-a lungul procesului de învățare.

Plăcerea de a învăța a copilului este susținută de curiozitatea și de gândirea acestuia, învățarea fiind naturală și spontană în frageda copilărie. Alimentând această plăcere cu jocul, copilul explorează necunoscutul, descoperind idei și moduri de joc noi, testându-se atât pe el, cât și materialul de joc. Creșterea încrederii în sine, dorința de autodepășire, sentimentul de a fi un inițiator în propria sa lume, toate acestea sunt cultivate de către joc, acesta oferindu-i copilului liberă direcționare, liberă opțiune, imaginație și fantezie.

Pregătirea psihologică a copilului pentru etapele următoare ale învățării trebuie făcută prin îmbinarea elementelor de joc cu cele de învățare, copilul fiind îndrumat de adult, fără să îl priveze pe acesta de spontaneitatea sa. Creșterea efortului conștient în direcționarea efectelor educative, cât și clarificarea scopurilor urmărite constituie rolul educatoarei, aceasta orientând și conducând jocul. Legăturile ce se stabilesc între joc și învățare în perioada preșcolară dau naștere unor particularități ale

procesului de învățare, în funcție de vârsta preșcolarului, iar cu timpul, aceste legături se modifică, activitățile obligatorii necesitând din ce în ce mai mult timp, în detrimentul jocului.

Preșcolarul mic tinde să transforme orice activitate programată de educatoare într-un joc, fără a urmări scopul de a crea ceva sau de a avea vreun obiectiv. Spre exemplu, acesta folosește creionul pentru a trage linii fără scopul de a realiza vreo figură anume, el doar este fascinat de faptul că utilizarea creionului are ca rezultat apariția unor linii întortocheate pe hârtie. Prin așezarea cuburilor nu îl interesează realizarea unei construcții, prin modelarea plastilinei nu dorește să confecționeze vreo jucărie. De asemenea, copilul nu urmărește asimilarea cunoștințelor sau însușirea deprinderilor, însă prin îmbinarea elementelor de învățare cu cele de joc, acesta își așterne ușor o potecă spre formarea deprinderilor de muncă intelectuală, însușindu-și unele cunoștințe pe parcurs. Dacă se includ procedee de joc în desfășurarea activităților obligatorii, interesul copiilor pentru acestea crește, se menține viu, se dirijează mișcările și acțiunile, i se captează mai ușor atenția și se intensifică procesele de analiză și sinteză, jocul în combinație cu elemente de învățare devenind un mijloc important pentru cultivarea și însușirea cunoștințelor și deprinderilor.

Există o strânsă legătură între jocuri și învățare, forme de activitate ce determina copilul preșcolar să se dezvolte și să se formeze. La diferite etape ale vârstei preșcolare această legătură se realizează în forme specifice. Locul central în preocupările preșcolarului mic îl ocupă jocul, însă și învățarea implică anumite elemente de joc.

În literatura pedagogică jocul este cunoscut ca joc didactic, o formă de învățare prin joc, acesta contribuind la dezvoltarea pe plan intelectual a preșcolarilor, aceștia asimilând cunoștințe și dezvoltându-și percepția, memoria, imaginația, gândirea etc. Totodată se dezvoltă și procesele și însușirile psihice, copiii putându-și exprima în joc impresiile, descoperirile și stările afective.

Prin joc, îmbinându-l cu procesele de învățare, copilul își îmbogățește sistematic cunoștințele, își exersează pronunția, învață să facă unele generalizări, își îmbogățește vocabularul. La vârsta preșcolarității, învățarea sistematică nu poate fi concepută în afara jocului, copilul învață lucruri noi participă activ, liber și opțional la jocuri. Întreaga activitate instructiv-educativă din grădiniță se bazează pe relațiile dintre învățarea sistematică și joc, deoarece la baza comportării conștiente a copilului, lucru necesar învățării, se află jocul. Toate modificările apărute în viața psiho-fizică rezultate în urma jocului au un efect pozitiv asupra desfășurării eficiente a activității organizate în scopul învățării.

Putem formula următoarele coordonate generale în urma sintetizării ideilor relatate mai sus privind raportul dintre joc și învățare dirijată în anii preșcolarității:

- Pentru a putea deveni o activitate preferată de copil și pentru a putea fi finalizată în cele din urmă, învățarea dirijată nu se poate realiza decât cu ajutorul jocului.
- Învățarea dirijată nu se poate realiza în mod strict independent ci numai în prezența și sub îndrumarea atentă a educatoarei.
- Sub aspectul conținutului, învățarea nu poate depăși nivelul real de a gândi și acționa al copilului, teoria structurilor mintale a lui J. Piaget fiind convingătoare din punct de vedere științific.

Învățarea în timpul jocului crește în dificultate treptat, oferind noi forme superioare de joc, atingându-se nivele progresive de dezvoltare psihică. Spre exemplu, jocul poate evolua de la manipularea simplă de obiecte și jucării la jocul cu subiect imitat, la cel cu subiect creat de copil, de construcție, iar în final la jocul de dramatizare și cel cu reguli.

Din punct de vedere educativ, între joc și învățare trebuie să existe o continuă balanță, o justă proporționare a acestora două, a elementului distractiv cu efortul fizic și intelectual. Jocul, în pofida faptului că este activitatea dominantă la vârsta preșcolară, trebuie îmbinat cu anumite forme de muncă intelectuală accesibilă acestei vârste pentru a desăvârși procesul de dezvoltare psihică a copilului.

În timpul unui joc copiii gândesc situații concrete, trecând apoi la generalizări ale acestuia. În jocurile colective copiii comunică foarte mult verbal, relaționează unii cu ceilalți, dezvoltându-și astfel, pe lângă gândire și un comportament pozitiv adecvat, în cadrul grupului. Copiii își vor interpreta întotdeauna cu seriozitate rolurile, verbalizând cu atenție, imitându-i pe adulți, folosind cuvinte și expresii potrivite situației de joc.

Atunci când jocul are subiecte inspirate din povești preșcolarii învață să folosească diverse expresii literare, se folosesc de intonație în dialogul lor, sunt atenți să se exprime într-un mod cât mai corect, atunci când dau replicile potrivite situației de joc. În cadrul jocului, sunt stimulate gândirea și imaginația, preșcolarii își diversifică cunoștințele, căutând răspuns la situațiile-problemă create.

Pe parcursul derulării jocului, educatoarea poate observa golurile din experiența copilului și poate interveni pentru a remedia această situație, ajutându-l pe acesta să-și diversifice cunoștințele și informațiile despre realitatea înconjurătoare, pentru a le putea folosi în activitățile de învățare împletite cu cele de joc.

Astfel, prin sarcinile pe care le rezolvă și prin tot efortul pe care îl depune în acest sens, copilul preșcolar dobândește o multitudine de informații care-l ajută la integrarea sa, ca membru al grupului social pe care-l frecventează. Doar familiarizându-se cu jocurile-muncă, copilul va observa utilitatea acestora și va avea un real respect pentru cel care muncește. Educatoarea va trebui să-i influențeze pe copii să descopere activități din diverse domenii, iar aceștia se vor juca serios și vor învăța, imitând acțiunile specifice. Aceasta duce la formarea unei atitudini pozitive a copiilor față de muncă, jocul având rolul de a-i pregăti pentru situațiile din viața de adult.

Jocul duce totodată la întipărirea însușirilor acelor pe care copilul îi imită, dar și a modului în care aceștia relaționează cu mediul social din care fac parte. Copilul învață astfel să trăiască, să relaționeze și să întreprindă acțiuni în grupuri sociale de diverse mărimi (mai mici sau mai mari). El își dezvoltă trăirile personale prin intermediul legăturilor pe care și le creează cu cei de lângă el, prin amicitțiile pe care le leagă cu aceștia, devenind capabil, astfel, să schimbe cunoștințe, sentimente și experiențe sociale.

Prin joc, la nivelul preșcolarității, se formează și se fundamentează relații sociale adecvate, imitându-le pe cele ale adulților, educatoarea având rolul de a dezvălui exemple pozitive din realitatea apropiată copilului.

Deci, prin formă, conținut și rolul său, jocul este o metodă de educare unică a preșcolarilor, desfășurarea cu succes a acestuia fiind condiționată și de antrenarea copiilor de către educatoare spre o participare activă și eficientă și de stimularea unei bune interrelaționări a copiilor în cadrul unui grup. Astfel, jocul, ca formă de activitate caracteristică preșcolarului, desfășurată în interiorul unui grup de copii, în cadrul grădiniței, devine un important instrument de educare a personalității acestuia.

În timpul jocului, copilul învață, află informații noi, se autoconduce, își antrenează funcțiile mintale și învață să lucreze împreună cu ceilalți copii. De asemenea acționează de bună voie, își cresc încrederea în sine, își asumă rolul într-un joc, dând diverse roluri obiectelor pe care le folosesc pe parcursul jocului. Spre exemplu, o cutie va fi considerată drept o căsuță pentru păpușă, iar copii îi vor crea ferestre, ușă, o vor mobila. Astfel, jocul este văzut ca un mijloc inegalabil de socializare a preșcolarilor.

Din punct de vedere al dezvoltării personalității copiilor, este considerată benefică asocierea preșcolarilor de diferite vârste, în timpul unui joc. Se va vedea în acest fel că cei mici sunt captivați de acțiunile celor mari, din dorința de a-i imita, iar copiii mai mari interacționează cu plăcere cu aceștia, pentru că se simt șefi, sunt dominatori, îi comanda ușor, ceilalți ascultându-i fără împotrivire și jucându-se cu ei. Copiii mici îi privesc pe cei mari cu admirație, ca pe niște conducători, iar aceștia din urmă se simt importanți și își interpretează rolul cu mult entuziasm. Astfel, în anumite jocuri preșcolarii mari își asumă rolurile de adulți, pe care le redau folosindu-se de experiența proprie. Preșcolarii mici primesc rolurile de copii fără împotrivire și respectă sarcinile date de cei mari.

Gruparea în joc a copiilor care au vârste diferite este benefică, deci, tuturor, cei mari devenind modele pentru cei mici învățându-i pe aceștia din experiența proprie. De exemplu, se poate organiza o plimbare cu copiii grupați în perechi – unul mare cu unul mic – cei mari având rolul de responsabili pentru aceștia (de a-i proteja, de a-i învăța să se comporte bine pe stradă, de a le explica despre diverse lucruri pe care le întâlnesc). Deci, perechile de copii formate nu vor fi doar simple aranjamente, ci vor avea rol educativ pentru cei mici, crescându-le totodată celor mari încrederea în sine.

Dezvoltarea generală a copiilor mici este influențată pozitiv de această relaționare. Atunci când se creează diverse situații în joc, copiii mici comunică verbal cu cei mari, și astfel vocabularul acestora va fi îmbunătățit considerabil.

Relaționând unii cu ceilalți prin intermediul jocului, copiii se influențează reciproc și pozitiv, învață jucându-se unii de la ceilalți, devin modele pozitive unii pentru alții, învață să socializeze mai ușor între ei și cu cei din jur, toate acestea ducând la o mai bună integrare în viața socială.

Bibliografie:

- J. Jinga, I. Negreț, *Învățarea eficientă*, Editura Aldin, București, 1999.
- L. Ezechil, M. Paiși Lăzărescu, *Laborator preșcolar*, București, Editura V&I Integral, 2001.
- F. Golu, *Joc și învățare la copilul preșcolar*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2009.
- U. Șchiopu, *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965.
- E. Verzea, *Omul, jocul și distracția*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978.

LECTURA DUPĂ IMAGINI – IMPORTANȚA ACESTEIA LA VÂRSTA PREȘCOLARITĂȚII

*EDUC. IONELA-ELENA SAMOILĂ
GRĂDINIȚA „AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUDEȚUL ARGES*

Lectura pe bază de imagini este o activitate de educare a limbajului specifică învățământului preșcolar.

În lectura după imagini primează analiza, descrierea și mai ales interpretarea datelor, a acțiunilor înfățișate în ilustrații, în special, tablouri. Prin intermediul lecturilor după imagini, copiii reușesc să se familiarizeze cu diferite aspecte ale mediului mai îndepărtat și pe care nu le-au cunoscut pe cale directă.

Rolul și importanța lecturilor după imagini decurg din însăși valoarea instructiv-educativă pe care o are materialul ilustrativ în viața copilului preșcolar. Așa cum adultul citește textul scris, copilul citește imaginea, adică primește un mesaj, se exprimă pe baza lui, comunică.

Toate cele trei aspecte ale limbajului – fonetic, lexical și gramatical prezintă egală importanță pentru dezvoltarea psihică normală a copilului. Constituirea și formarea optimală a celor trei aspecte menționate necesită, în cazul recuperării retardului de limbaj, intervenții logopedice speciale.

Cunoscând că limbajul se dezvoltă în strânsă legătură cu gândirea și că o caracteristică a gândirii copilului la vârsta preșcolarității și a școlarității mici este orientarea practică, concretă a acesteia, se recomandă ca activitățile de stimulare și dezvoltare a vorbirii să fie organizate pe un suport senzorial cât mai variat și mai bogat în semnificații (obiecte naturale, mulaje, desene, ilustrații, tablouri, jetoane etc.).

Ca modalitate specifică de intervenție, ce corespunde obiectivelor terapiei retardului de limbaj și cu o mare eficiență informativ – formativă, se poate folosi lectura după imagini. Această modalitate își justifică valoarea în măsura în care ea este corelată judicios cu alte modalități de dezvoltare a vorbirii, atât în cadrul unei activități, cât și în întregul program de activități propus.

Astfel, lectura după imagini trebuie strâns corelată cu convorbirea, iar în cadrul unui sistem de activități aceasta alternează, se combină cu memorizarea, audierea, povestirea, jocul didactic, etc. Spre a putea solicita copilul în totalitatea funcțiilor limbajului.

În lectura după imagini copiii sunt stimulați și învățați să vorbească cu ajutorul imaginilor. Pentru copilul care nu a învățat încă să citească, imaginile au valoarea textului scris. Acestea au avantajul că apropie copilul, în mod selectiv, de o anumită idee sau secvență din realitatea înconjurătoare.

Imaginile, ca modele ale realității sunt prezentate în raport cu anumite cerințe de ordin didactic, într-un cadru mai simplu sau mai bogat în detalii. Acestea se armonizează într-un cadru adecvat prin valori de mărime, colorit, mișcare și expresie. Ele pun probleme care se cer intuite, descifrate, înțelese de către copii, iar apoi judecate și exprimate pe plan verbal și ulterior acțional, comportamental.

Orice ilustrație, tablou aduce noutăți prin conținutul lui, fie că este vorba de un aspect din realitatea înconjurătoare, încă necunoscut copiilor, fie că se înfățișează, în forme noi, unele aspecte

cunoscute lor dinainte. Fiecare ilustrație sau tablou are menirea de a transpune copilul într-o lume a frumosului, pe care copilul trebuie să-l înțeleagă, să-l simtă și să-l exprime.

Prin aceste aspecte, tabloul atrage copilul, îl face să gândească, stimulându-i totodată vorbirea. Exprimând cu voce tare constatările, aprecierile și judecățile sale, copilul își exersează vorbirea în direcția formării de propoziții simple, dezvoltate și fraze. El învață să gândească și să expună logic, legând cuvintele între ele în propoziții, acestea în fraze și mai departe într-o descriere sau analiză.

Ilustrația, tabloul, în ansamblu și, mai ales, fiecare detaliu în parte, stimulează spiritul de observație al copiilor, antrenează operațiile de analiză și comparație. Ca urmare, copiii învață să pătrundă și să înțeleagă stările sufletești sau ideile exprimate cu ajutorul imaginilor.

Acest exercițiu sistematic contribuie la deprinderea copiilor cu anumite modalități logice de înțelegere și interpretare a unui tablou, îi învață să vorbească, le educă gustul pentru frumos, sentimentele și, în timp, comportamentul.

Se recomandă, pentru înțelegerea ideii de bază, prezentarea a două-patru tablouri. Desfășurarea activității de lectură pe baza unui singur tablou, în care sunt aglomerate toate aspectele importante pentru a fi discutate, îngreunează perceperea și desprinderea momentelor separate care concură la întregirea ideii de bază. Fiecare copil este tentat să-și aleagă un anumit aspect care-i place mai mult, se concentrează asupra lui, neglijându-le pe celelalte.

De asemenea, prezentat la începutul activității, tabloul nu mai aduce noutăți, surprize prea mari în timpul desfășurării activității și privirea aceluiasi tablou pe tot parcursul activității obosește copiii, le diminuează atenția voluntară.

Folosirea pe rând a mai multor tablouri permite prezentarea mai directă a ideilor de bază, completarea lor treptată prin conținutul fiecărui tablou, gradarea efortului în analiză, comparație și generalizare. Pentru copil apare mai clar vocabularul folosit, conținutul fiecărui cuvânt, ca și modalitățile diferite de îmbinare a cuvintelor pentru a exprima cele văzute în fiecare tablou în parte.

Lectura după imagini solicită intens reprezentările copilului, experiența lui de viață, capacitatea de a folosi în mod independent cunoștințele dobândite în diferite ocazii referitoare la mediul social și natural.

Trezirea interesului copilului pentru cunoaștere, în general, și pentru valorificarea cunoștințelor însușite anterior, se realizează, mai ales, prin calitatea imaginii prezentate, ceea ce impune o atenție deosebită în selectarea și prezentarea unor ilustrații adecvate intereselor și preocupărilor copiilor. Astfel imaginea devine un mijloc de comunicare cu ajutorul căreia se exersează gândirea și vorbirea corectă.

Prin intermediul imaginilor copilul primește un mesaj, se exprimă asupra lui, îl comunică. În acest scop copilul, înainte de toate, trebuie deprins cu "cititul" imaginilor, trebuie învățat să recunoască anumite simboluri picturale, pentru a descifra cuvântul, pentru a ajunge la mesajul transmis. În fața mai multor imagini, copilul care a învățat să le descifreze sensul și semnificația separată, se străduiește să descopere legăturile care le unesc pe toate, pentru a construi, într-o formulare proprie, dar și logică, o lume care va fi pentru el plăcută, atractivă și instructivă.

După ce copiii învață să lectureze imaginile, limbajul devine mai bogat, relațiile de comunicare mai active, atenția mai stabilă, inițiativa și independența în gândire mai prezente.

Se poate afirma că lectura după imagini este o activitate ce contribuie atât la formarea și exersarea limbajului pe toate nivelurile sale, cât și la antrenarea în același timp a altor laturi ale personalității ca sensibilitatea estetică, interesul cognitiv, latura afectiv – motivațională.

Bibliografie:

- L. Tătaru, A. Glava, O. Chiș, *Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar*, Editura Diamant. 2014.
- L. Tudor, *Elemente de teoria instruirii*, Editura Ars Libri, 2006.

SUFIXUL DIMINUTIVAL „IOR, IAORĂ” ÎN LIMBA ROMÂNĂ

CRISTINA SECU

COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

Majoritatea celor care s-au ocupat de sufixul diminutival, ior/ioară” îl consideră de origine latină. Amintim în acest sens pe F. Diez, S. Pușcariu, Iorgu Iordan, Ovidiu Densușianu, Al. Rosetti.

Sextil Pușcariu consideră în lucrarea sa, *Die rumanischen Diminutivsuffixe*”, că, ior/ioară” provine din latinescul vulgar *jolus*, care la rândul lui vine din latinescul classic *olus*.

În *Enciclopedia limbii române*”, Laura Vasiliu consideră că sufixul ior, ioară este panromanice, ca și el, ea. Acest sufix poate apărea ca termen final într-un sufix complex: *coir*, *icior*, *șor*, *ișor*.

Sufixul diminutival ior, ioară este un sufix nominal. Cele mai numeroase derivate cu acest sufix sunt substantive, în număr mai mic adjective și mai rar adverbe.

În limba română sufixul formează substantive derivate de la substantive, de la o bază simplă sau neanalizabilă, de exemplu din substantive masculine și neutre - *acușor*, *bețișor*, *botișor*, *glăscior*, *lucrușor*. De asemenea, formează substantive derivate de la substantive de gen feminin *aripioară*, *căscioară*, *țărișoară*. După cum s-a putut observa, substantivele care constituie tema derivatelor cu acest sufix, sunt de genul masculin, feminin și neutru. La substantivele de genul feminin se atașează ioară, iar la masculin și neutru ior.

Se derivă adjective din adjective de la o bază simplă sau neanalizabilă - *albăstrior*, *gălbior*, *rotunjor*.

În mai mică măsură se derivă adverbe de la adverbe - *bunișor*, *repejor*, *multișor*.

Derivatele substantive sunt atât nume comune, cât și nume proprii, antroponime - *Marioara*, *Anișoara*, *Mițișoara*.

Sufixele diminutive nu schimbă categoria gramaticală a temelor cu care intră în combinație, de la substantive se derivă substantive, de același gen cu tema. În cazul adjectivelor problema se pune la fel. Există unele derivate cu ioară care se abat de la această regulă. Această situație se întâlnește la derivatele care numesc plante, prin sensul lor diminutival redus, legătura dintre temă și derivate fiind mai slabă. Numărul acestor formații este redus de exemplu *peștișoară* de la *pește*.

O tendință a limbii române este relatinizarea vocabularului și în domeniul diminutivelor. Sufixul diminutival moștenit ior, ioară are ca dublet neologic pe *eolă*, *iolă* apărând în formații care se folosesc în limbajele tehnico-științifice sau în limbajul cultivat. În română aceste formații analizabile în temă și sufixe *ol*, *olă*, *eolă*, *iolă* sunt împrumuturi latino-romanice.

Temele de la care sunt formate derivatele cu acest sufix au origine foarte variată: latină 11,76, slavă 21, etimologie multiplă 12,60, formate pe teren românesc 11,76, neogreacă 7,59, turcă 4,20, etimologie necunoscută 4,20, bulgară 2,52, germană 1,68, germană 1,68.. Derivatele substantive sunt cele mai numeroase și cele mai multe dintre temele lor sunt de origine latină.

În ceea ce privește productivitatea, sufixul ior, ioară este productiv. Productivitatea lui se dovedește prin numărul mare de derivate pe care le formează, dar și prin numărul mare de categorii de teme cu origine diferită la care se atașează. Acest sufix are o mare capacitate de combinare, deoarece numărul derivatelor cu sufixele complexe cior, cioară, ișor, ișoară, ușor, ușoară este mai mare decât numărul derivatelor cu ior, ioară. Cele mai numeroase sunt derivatele sufixului ișor, ișoară urmate de cele ale sufixului ușor, ușoară apoi de derivatele coir, cioară.

Având în vedere originea sufixului ior, ioară este de remarcat că, la fel ca și celelalte sufixe diminutive moștenite din latină el, ea, ic, ică, uș, ușă, uț, uța acesta face parte din fondul vechi al limbii române. Numărul mare al temelor vechi corelat cu numărul în general mic al temelor neologice latino-romanice atestă caracterul popular și vechimea în latină a acestui sufix.

Bibliografie:

- Candrea Adamescu, *Dicționarul enciclopedic ilustrat*, București, Cartea Românească, 1931.
Candrea Densușianu, *Dicționarul etimologic al limbii române, elemente latine*, București, Atelierele Grafice, 1907.
O. Densușianu, *Istoria limbii române*, București, Editura Științifică.

INTEGRAREA ȘI VALORIFICAREA DOCUMENTULUI AUTENTIC LA ORA DE LIMBĂ FRANCEZĂ

*PROF. ADRIANA-ROXANA URUCU
LICEUL TEHNOLOGIC „DOMNUL TUDOR”,
DROBETA TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDIŢI*

Documentele autentice sunt importante la ora de limbă străină căci folosirea lor corespunde unui învățământ axat pe viața reală și pe actualitate, unui învățământ mai sensibil la motivațiile și la nevoile elevului, care să îl determine pe acesta să adopte o atitudine mai creativă și mai activă.

1. Ce este documentul autentic?

Documentul autentic este un document scris, audio sau audiovizual destinat nativilor, dar pe care profesorul îl poate folosi pentru activități pe care le propune în clasă. Acest document este numit autentic pentru că el nu a fost destinat pentru scopuri didactice, ci unor scopuri comunicative. El le este prezentat elevilor așa cum este, adică în forma sa originală, deci se diferențiază de documentul pedagogic sau cel fabricat după criteriile pedagogice sau lingvistice.

2. Care sunt tipurile de documente autentice?

Un document autentic poate să fie un anuar telefonic, un calendar, un catalog de vânzare prin corespondență, un ziar, o revistă-magazin, o telegramă, o hartă, un pliant turistic, un anunț publicitar, un program TV, un cântec, o rețetă de bucătărie, o bandă desenată, un buletin meteo, un film sau un documentar, un extras dintr-o nuvelă, roman etc.

Referitor la alegerea unui text literar, acest tip de document autentic merită o abordare ceva mai amplă.

Locul textului literar nu este nici mai mult, nici mai puțin important decât alte documente autentice pe care profesorii le utilizează în cursurile lor. Se utilizează textul literar la ora de limbă franceză pentru a fixa obiectivele pedagogice și a rezolva dificultăți de înțelegere. Textele literare sunt adesea dificil de înțeles de către elevi, căci sunt departe de experiența lor, de câmpul lor de reflectare, sau de suportul cultural.

La ora actuală didacticienii limbii franceze exprimă o atenție crescută referitor la problematica textului literar la ora de limbă franceză. În ciuda prezenței textelor literare în manualele de limba franceză, există întotdeauna incoerențe la nivelul aparatului pedagogic: anumite texte “ușoare” sunt însoțite de un chestionar în vreme ce altele, mai complexe, sunt prezente fără nicio pistă care să favorizeze înțelegerea. Autorii optează din ce în ce mai mult pentru scriitorii contemporani, abandonându-i încetul cu încetul pe marii clasici. Situația devine mai complicată la clasele care nu sunt bilingve sau la clasele unde franceza este limba secundară. Trebuie adăugat aici interesul din ce în ce mai scăzut al elevilor pentru limba franceză, căci se preferă limba engleză, aceasta fiind prima limbă de circulație internațională.

Autorii manualelor își explică alegerile prin faptul că textele din operele clasice tratează subiecte care nu mai sunt de actualitate. Alternanța textelor literare care apar în manualele școlare de

limba franceză sub forma unor extrase scurte din romane sau din nuvele, texte poetice sau piese de teatru, urmăresc la elev deschiderea interesului pentru literatură, conducându-l pe acesta la descoperirea frumuseții și bogăției unei opere literare și la trăirea unei experiențe estetice.

3. Unde putem găsi un document autentic?

Dezvoltarea crescută a mijloacelor mass-media în societatea actuală, face ca aceste tipuri de documente. Să fie ușor de găsit și de folosit de către profesori pentru exploatarea didactică în clasă.

4. De ce folosim documente autentice la ora de limbă franceză?

Iată mai jos câteva motive care incită la folosirea unor astfel de documente la ora de limbă:

- a) absența unor manuale care corespund particularităților lingvistice (de ex. Franceza pe obiective specifice);
- b) remedierea unor probleme pe care manualul nu le poate rezolva (folosirea manualului este inadecvată pentru nivelul de limbă al elevilor, dezinteresul elevilor față de subiectele tratate, etc);
- c) oferirea unor fragmente de limbă franceză veritabilă (limba franceză ca toate limbile posedă reguli lingvistice, sintactice iar manualele se prezintă pe cât posibil într-o variantă conformă cu franceza standard, elevii sunt astfel confrunțați cu o limbă normată, cu o franceza corectă chiar la un nivel susținut);
- d) completarea lecției cu un document ce prezintă o situație de comunicare reală care răspunde obiectivelor lecției;
- e) prezentarea unei imagini bogate și autentice a lumii exterioare și contribuirea la dezvoltarea unei atitudini favorabile a elevului față de o limbă și o cultură străine;
- f) documentul autentic permite elevului să trateze documentul din punct de vedere social și nu școlar;
- g) pentru a contribui la crearea unei autonomii a elevului în procesul de învățare, exploatarea unui document autentic oferă posibilitatea unor activități de decodare, de reperare, de înțelegere a unor documente cu care vor fi confrunțați în afara spațiului școlar.

5. Ce criterii trebuie luate în calcul în alegerea unui document autentic?

Pentru alegerea unui document autentic ce urmează să fie exploatat în clasă este recomandabil ca documentul:

- a) să corespundă nivelului elevilor căci exploatarea poate să fie anevoioasă și să nu mai corespundă scopurilor pedagogice inițiale;
- b) să arate bogăția și pluralitatea francofonă în contexte de folosire cotidiană;
- c) să facă posibilă accesarea culturii și civilizației limbii franceze fără să fie un șoc cultural pentru elev, căci câteodată ce poate fi considerat normal sau banal pentru o limbă, nu este și pentru cealaltă limbă;
- d) să trateze probleme din viața cotidiană sau din realitatea cotidiană.

Bibliografie:

Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, 2005.
[www.edufle.net/exploitation pedagogique](http://www.edufle.net/exploitation_pedagogique).



MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Decembrie 2019



CLIMATUL CLASEI DE ELEVI

PROF. BIANCA BURLACU
LICEUL TEHNOLOGIC „ȘTEFAN CEL MARE ȘI SFÂNT”,
VORONA, JUDEȚUL BOTOȘANI

Climatul educațional în clasa de elevi este determinat de următoarele elemente (*Potolea, 2008, p. 418*):

- ✓ caracteristicile relațiilor sociale din clasă;
- ✓ comportamentul elevilor în diferite situații educative;
- ✓ tipul de autoritate exercitat;
- ✓ gradul de neîncredere între cadrul didactic și elevi.

Dinamica clasei de elevi determinată de stările subiective influențează climatul clasei de elevi. Atmosferă, moralul, starea afectivă a clasei creează climatul acesteia. Interacțiunile membrilor unei clase exprimate prin particularități de ordin mental și emoțional influențează fundamental climatul acesteia.

Dimensiunile climatului clasei de elevi sunt: familiaritatea, colegialitatea, neangajarea, susținerea, restrictivitatea, autoritatea (*Potolea, 2008, p. 418*).

Tipuri de climate (*Potolea, 2008, p. 418*):

- deschis (respect reciproc, cooperare, familiaritatea, aprecieri sincere);
 - Clasele de elevi care au un asemenea climat sunt descrise ca fiind ”școli umaniste” încurajând autodisciplina, autodeterminarea, valorizează potențialul fiecăruia și al tuturor.
- angajat (profesionalism, control);
- neangajat;
- închis.

Relațiile interpersonale în clasa de elevi se pot clasifica în funcție de nevoile și trebuințele psihice resimțite de elevi (*Potolea, 2008, p. 417-418*):

- ✓ *Relații de intercunoaștere.* Informațiile diverse și consistente vor dezvolta interacțiuni corespunzătoare fiecărui grup și individ. Informațiile limitate duc la un climat de suspiciune și neîncredere.
- ✓ *Relațiile de intercomunicare* presupun modele de comunicare interpersonală, particularități ale negocierii și aspecte nonverbale ale comunicării interpersonale.
- ✓ *Relații socioafective* (schimb de sentimente, emoții, structuri).
- ✓ *Relații de influențare* care se referă la respectarea normelor grupului de către elevi.

Fiecare elev este atât obiect al educației, cât și subiect al educației care prin acțiunile sale influențează și pe ceilalți, având roluri diferite în clasa: responsabil de disciplină, de bibliotecă, de curățenie, de organizarea unor activități cultural-sportive și turistice. Formarea personalității elevilor

este influențată de climatul psihosocial al grupului școlar. Fiecare membru al grupului va fi perceput din perspectiva rolului său.

Factori care influențează climatul clasei de elevi

În funcție de impactul lor asupra climatului clasei de elevi, factorii pot fi (*Potolea, 2008, p. 419-421*):

- *Factori structurali* se referă la aspectele structurale ale grupului: modul de grupare, de interacțiune a membrilor grupului astfel încât să realizeze obiectivele propuse;
- *Factorii instrumentali* - condițiile și mijloacele de realizare a obiectivelor organizaționale: mediul fizic și condițiile materiale, strategiile și modalitățile de acțiune, relațiile funcționale dintre elevii clasei, stilul de conducere și competența cadrului didactic etc.);
- *Factori socio-afectivi și motivaționali* - gradul de integrare socio-afectivă, coeziunea și motivația elevilor.

Factorii de grup sunt externi sau interni, influențând formarea elevilor și coeziunea grupului școlar. Factorii externi acționează prin cei interni, asigurând condițiile de manifestare a acestora. Ei sunt constituiți din:

- Stilul democratic de conducere al profesorului care să ofere elevilor șansa luării deciziilor și dezvoltării inițiativei;
- Normele grupului, având ca îndrumător regulamentul școlar, nu trebuie să fie impuse de profesor, ci formulate împrumutate cu elevii;
- Rolul fiecărui elev.

Factorii interni socio-afectivi și factorii socio-cooperatori se manifestă prin rolul fiecărui elev, realizând scopurile grupului.

Propunerea și realizarea unor scopuri cum ar fi a unei activități cultural-sportive, organizarea unei excursii sau vizite la muzee, asigură dinamica grupului școlar. Aceste activități mobilizează elevii, cooperează astfel încât să ducă la îndeplinirea acestor scopuri. De asemenea le produce bucurie și plăcere.

Crearea unui climat educațional închis apare din cauza unui management defectuos al clasei de elevi, facilitând abandonul școlar cu efecte pe termen lung său mediu. Un management adecvat al clasei de elevi duce la comportamente deschise.

Anomaliile care pot apărea în constituirea scopurilor de grup duc la manifestarea unor stări tensionale și conflictuale. Perspectivele grupului școlar trebuie ierarhizate în apropiate și îndepărtate astfel încât acestea să determine dinamica și progresul grupului și să reducă sau să împiedice apariția acestor anomalii (*Păun, 1982, p. 136-13*).

Coeziunea clasei (*Păun, 1982, p.17-151*)

Atunci când membrii unei clase de elevi alcătuiesc o mică comunitate, ca o "familie", au o mai mare deschidere spre îndeplinirea eficientă a sarcinilor de lucru, să fie entuziaști la activitățile clasei, astfel încât să atingă niveluri mai înalte de pregătire. Astfel scade frecvența comportamentelor indisciplinate, violente. Convingerea că toți au de împărțit aceleași îndatoriri, se respectă și se susțin reciproc în ceea ce au de făcut sunt sentimente care contribuie la ceea ce se învață în clasă. Renunțarea la o parte din gratificările, opiniile și conduitele personale în favoarea grupului ca întreg exprimă coeziunea unei clase de elevi. Acțiunile și comportamentele fiecărui membru au consecințe directe sau indirecte pentru toți ceilalți, iar membrii grupului conștientizează acest lucru. Obiectivele unitare, setul de valori și norme proprii care stau la baza conduitei elevilor în conformitate cu grupul, conducerea unitară în realizarea obiectivelor comune, rolurile asumate de elevi sunt elemente de care depinde coeziunea clasei de elevi.

Sentimentul de coeziune a unei clase de elevi poate fi creat de strategiile adoptate de profesori, cum ar fi (Potolea, 2008, p. 404-405):

- ★ profesorul îi va solicita sistematic să își exprime ideile și opiniile, pe care le va încorpora în discuțiile și activitățile clasei, creând un climat relaxat în care elevii să fie convinși că pot să își exprime opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer;
- ★ pentru bună desfășurare a activităților clasei, profesorul creează niște mecanisme prin care elevii să participe activ (de exemplu, încredințarea unor roluri de întrajutorare a unor colegi, prin rotație);
- ★ promovarea unor valori sociale benefice cooperării, împărțirii echitabile a sarcinilor;
- ★ crearea unor ocazii elevilor clasei de a se ajuta unul pe altul;
- ★ aprecierea și menționarea publică, de fiecare dată, a celor care au contribuit în orice măsură la desfășurarea cu succes a unor activități ale clasei.

Bibliografie:

- Bianca (Burlacu) Basaliga, *Locul și rolul activităților de recapitulare și sistematizare în învățarea modernă a biologiei*, 2019.
- E. Păun, *Școala abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- D. Potolea, I. Neacșu, R. Iucu, *Pregătirea psihopedagogică*, 2008.
- https://www.academia.edu/32910559/Clasa_de_elevi_ca_microgrup_social._Climatul_clasei_de_elevi.

EINSTEIN: ULTIMUL MARE GENIU

PROF. CARMEN HOMEAG
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „PETRE SERGESCU”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

La 14.03.2019 s-au împlinit 140 de ani de la nașterea lui Albert Einstein. Nu se cunoaște un alt savant care să fie subiectul atâtor caricaturi, bancuri sau filme. Nu sunt formule atât de simple și de cunoscute cum este $E=mc^2$.

La 29 mai 2019 s-au împlinit 100 de ani de la unul dintre cele mai celebre experimente din istoria fizicii: primul experiment care a confirmat Teoria Generală a Relativității. Experimentul a fost efectuat de savantul britanic Arthur Eddington și a constatat în observarea eclipsei de Soare pe insula Principe, în apropierea coastei de Vest a Africii. "Eclipsa de Soare care a schimbat lumea": lumea fizicienilor, în orice caz.

Expediția lui Eddington este citată în orice manual de istoria științei. Observând stelele în timpul eclipsei de Soare, în îndepărtata insulă Principe, Eddington a fost capabil să vină cu prima confirmare experimentală a unei foarte stranie teorii despre realitate. Azi Teoria lui Einstein face parte dintre cunoștințele minimale de cultură generală. Dar cum suna Teoria Relativității Generalizate pentru contemporanii ei, în 1915!

Fizica își începe drumul ascendent o dată cu Galileo Galilei, savant nu prea încrezător în virtuțile matematicii, dar scrupulos observator al fenomenelor fizice. Rigoarea care îi lipsea lui Galilei a fost instaurată de Descartes în cartea sa „*Discurs asupra metodei*”, iar Isaac Newton a deschis o nouă eră, adică era mecanicii clasice, introducând calculul diferențial în abordările mecanicii cerești și descriind gravitația într-un mod universal și matematic. Era industrială a coincis cu inventarea termodinamicii. O teorie științifică solid argumentată a demonstrat că nu e cu puțință să obții energie din nimic și că energia „se degradează”. James Maxwell a unificat teoria electricității cu cea a magnetismului, iar experiențele lui Michelson și Morley au condus la ideea că viteza luminii este aceeași, indiferent de direcție.

Era mecanicii clasice s-a închis o dată cu descoperirea, de către Einstein și Poincaré, a relativității restrânse. Postulând relativitatea timpului, aceasta crea premisele constatării că mecanica newtoniană avea un câmp restrâns de valabilitate. Continuând pe acest drum, Einstein a pus la punct teoria relativității generale, cu ajutorul lui David Hilbert și folosind un domeniu cu totul nou al matematicilor. Teoria sa a putut furniza explicații constatărilor lui Edwin Hubble, care anunțase în 1929, că galaxiile ce ne înconjoară se îndepărtează de galaxia noastră. Cu alte cuvinte, că Universul se află în expansiune.

La începutul veacului XX, ca urmare a studiilor lui Max Planck și Einstein care au demonstrat existența fotonului, s-a produs cea mai mare revoluție conceptuală a fizicii: nașterea mecanicii cuantice, fapt ce a coincis cu sfârșitul definitiv al epocii lui Newton, a cărei teorie nu poate descrie decât o mică parte a fenomenelor naturale, cele ce se produc la scara noastră. Descoperirea radioactivității (Henri Becquerel) și interpretarea ei (Ernest Rutherford), dar și succesiunea din ce în ce mai rapidă a descoperirilor științifice au transformat radical concepția noastră despre lume,

codificând, în termeni științifici, o intuiție simbolică veche de când lumea: deși atât de mărunț în raport cu Universul, omul are de partea sa măreția unei inteligențe care îl face să navigheze, intergalactic sau subatomic, cu o viteză superioară celei a luminii: viteza gândului.

Cu un secol în urmă, Albert Einstein publică trei articole capitale: despre relativitate, despre cuantele de lumină și despre mișcarea browniană. Aceste trei texte aveau să constituie temeiul descoperirilor care au bulversat înțelegerea lumii în veacul XX, iar aniversarea tipăririi lor în 2005, a constituit pretextul organizării unui an mondial al științelor fizicii, care a fost inaugurat între 13-15 ianuarie 2005, la sediul UNESCO din Paris. Albert Einstein a prezis, în teoria sa asupra relativității generale, că Universul nostru este populat de unde venite din spațiu. Găuri negre care se ciocnesc, stele care mor, obiecte în rotație precum pulsarii creează, toate, niște unde care au fost numite gravitaționale, pentru că s-au născut din distorsiuni ale spațiu-timpului.

De-a lungul istoriei, marile cuceriri științifice au fost în general apanajul indivizilor și nu al instituțiilor. Oameni precum Galileo și Copernic, Edison și Einstein, muncind singuri cu abnegație în laboratoare sau descifrând cosmosul în studii personale, au produs marile progrese ale științei. Dar în ultimele zeci de ani, în special de la succesul sovietic al lansării satelitului Sputnik în 1957, tendința a fost aceea de a înființa instituții masive care să cultive colaborarea dintre cercetători și care să concentreze mari fonduri în cercetare. Un studiu efectuat asupra câștigătorilor Premiului Nobel din 2005 a descoperit că vârsta la care marii gânditori produc inovații semnificative a crescut cu șase ani pe parcursul secolului XX. Deși oameni extrem de inteligenți se nasc în fiecare generație, este posibil ca scrierea lor fie să nu se mai manifeste, fie să nu mai fie atât de vizibilă, aflându-se sub brandul unei mari companii. Ar mai putea deci apărea astăzi un al doilea Einstein? Trebuie remarcat că două secole l-au despărțit pe german de Newton, considerat de mulți marele său rival intelectual.

Fizicienii de la începutul secolului XX cunoșteau două teorii care, aparent, nu aveau legătură una cu alta. Prima, construită de Newton, se referea la mișcarea corpurilor și la interacțiunea dintre ele prin gravitație. Această teorie a putut explica, printre altele, mișcarea planetelor în jurul Soarelui. A doua teorie, elaborată de către Maxwell, se referea la fenomenele electrice și magnetice și a putut explica interacțiunile electromagnetice și natura luminii ca undă electromagnetică ce se propagă, în vid, cu viteza de 300.000 km/secundă, fără să se precizeze față de ce sistem de referință. Singurul punct comun al celor două teorii era necesitatea definirii unui sistem de referință absolut la care să raportăm mișcarea corpurilor și a undelor. Din acest punct de vedere, nici una dintre cele două teorii anterioare nu reușise să ofere un răspuns convingător. Timpul, variabila necesară în ambele teorii, era privit ca o noțiune absolută, impusă de experiența de zi cu zi și nu avea nici o legătură cu sistemul de referință. Primul fizician care a abordat problema timpului a fost Henri Poincaré.

Einstein în 1905, prin articolul care a pus bazele teoriei relativității speciale, a dovedit că nu există sistem de referință absolut, postulând că toate legile fizicii sunt identice în sisteme de referință care se mișcă cu viteza constantă și că viteza luminii nu depinde de viteza sistemului de referință, aceasta fiind o constantă universală. Consecința surprinzătoare a teoriei a fost că timpul depinde de viteza sistemului de referință, respectiv că „o secundă este cu atât mai lungă într-un sistem de referință, cu cât viteza lui este mai mare. “Acest fenomen de dilatare a timpului a fost dovedit de experimentele din marile acceleratoare de particule, în care electronii sau protonii pot fi accelerați până la viteze apropiate de viteza luminii.

În același an 1905, a publicat un articol în care a explicat efectul fotoelectric (grație acestui articol, a și primit Premiul Nobel în 1922) și a dovedit că lumina este atât particulă, cât și undă – acest dualism manifestându-se într-o formă sau alta, în funcție de experiment. Astfel, din 1905, putem spune că a început marea aventură a fizicii, care și-a lăsat amprenta pe tot secolul XX. Triunghiul Newton – Maxwell – Einstein a pus bazele fizicii moderne, la care și-au adus contribuția Lorentz, Minkovski, Plank, Heisenberg, Bohr, De Broglie, Schrödinger, Dirac, Fermi, Eddington și, în ciuda controverselor legate de bomba atomică, Oppenheimer. Putem spune că secolul XX a fost secolul energiei nucleare,

controlată în cazul reactoarelor nucleare, „lăsată în voia ei” în cazul bombelor, ambele situații având la bază celebra formulă, dată tot de Einstein, $E=mc^2$.

Bibliografie:

Conf. Univ. Dr. Răzvan Bobulescu, Marc Ulieriu și echipa Descopera – *DESCOPERA.RO*.
Dana Jalobeanu, *HotNews Mobile*.

UNIVERSUL ACTUAL

PROF. CARMEN HOMEAG
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „PETRE SERGESCU”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

Cea mai larg acceptată teorie cosmogonică este teoria Universului în expansiune, emanând de la o explozie primordială numită Big-Bang. Explozia inițială, așa numitul Big-Bang, reprezintă versiunea cea mai recentă care explică modul cum a luat naștere Universul: o sferă mărunță, aproape fără nici o elasticitate, formată dintr-o materie neînchipuit de puternic de comprimată a Universului, s-a aprins dintr-o dată și a explodat, a început un foc cosmic miraculos, după care au apărut soți, planete și galaxii luminoase.

Principalele ere în istoria Universului sunt considerate:

1. era foarte fierbinte, imediat după Bing-Bang, numită și era Planck;
2. perioada fierbinte;
3. perioada caldă;
4. perioada rece;
5. perioada foarte rece, cea a prezentului.

Pentru a putea urmări evoluția celor cinci perioade din istoria Universului, trebuie să se facă „inventarul” conținutului Universului actual. În legătură cu compoziția Universului actual se mai pot face următoarele precizări:

Universul este alcătuit în cea mai mare parte din hidrogen, conținând 1 atom la fiecare 16 m^3 . Aceasta înseamnă de circa 1027 ori mai puțin decât nivelul moleculelor dintr-un metru cub din atmosfera terestră. Densitatea medie a materialului cosmic este foarte mică, de circa $2 \cdot 10^{-26} \text{ kg/m}^3$. Unii consideră că această valoare este de 10 ori mai mică.

Universul este transparent pentru lumină. Un foton are posibilitatea să traverseze întregul Univers, fără să fie observat sau deviat. Această proprietate permite observarea directă a zonelor îndepărtate din Univers.

Universul are temperatura foarte scăzută, respectiv este considerat foarte rece.

Descrierea Universului, în afară de interpretările date de filosofie, ar putea fi făcută prin enunțarea proprietăților care pot fi puse în evidență prin observații. Fără a mai fi amintite dovezile fizice care formează baza descrierii ca un întreg, el ar putea fi caracterizat prin următoarele:

Universul este mare: orizontul cosmic ce „limitează” universul vizibil este la distanța de $2 \cdot 10^{26}$ m. Lumina, care călătorește cu viteza de $3 \cdot 10^8$ m/s, ajunge de la limita Universului până la un observator terestru în $6,7 \cdot 10^{17}$ s, sau în circa 21 de giga-ani. Volumul Universului observabil este de circa 10^8 m^3 .

Universul cosmic este limitat de structura materiei de atunci când avea vârsta de *un milion*. Instrumentele optice nu au posibilitatea să pătrundă dincolo de această zonă, deoarece Universul a devenit transparent abia după un milion de ani de la Big-Bang.

Universul conține circa un miliard de roiuri de galaxii, iar un roi mediu de galaxii include circa o mie de galaxii. Galaxiile sunt considerate ca fiind „atomii” Universului. Galaxiile se îndepărtează unele de altele. Această expansiune a spațiului intergalactic este un proces care a început cu mult timp în urmă. Viteza expansiunii crește cu distanța, cu o viteză de 15 km/s pentru fiecare milion de ani lumină.

Universul, ca întreg, pare să fie omogen, adică are aceleași proprietăți, aceeași densitate și aceleași tipuri de obiecte peste tot, și izotrop, adică are aceleași proprietăți de expansiune și viteză, în toate direcțiile. Materialul cosmic conține probabil toate elementele chimice stabile și cvasistabile din sistemul periodic al elementelor chimice al lui Mendeleev.

Determinarea elementelor cu o durată de viață scurtă, care ar putea eventual face parte din componența obiectelor foarte îndepărtate, nu a fost posibilă. Cu mare surprindere s-au detectat, în unele stele, elemente instabile care nu există pe Pământ în stare naturală: Technetiu ($Z=43$) și Prometiu ($Z=61$). La fiecare 1000 de atomi de material cosmic, există 920 atomi de hidrogen și circa 180 atomi de heliu. Restul de 1-2 atomi fac parte din ceilalți atomi stabili și cvasistabili din tabelul periodic al elementelor. Dintre aceștia, cei mai des întâlniți sunt oxigenul, carbonul, azotul și neonul.

Să presupunem un amestec omogen al tuturor constituenților dintr-un metru cub. Analizând această „mostră” de Univers, s-ar găsi următorul conținut:

a) Fermioni:

- hadroni – sub formă de nucleoni stabili (protoni) și cvasistabili (neutroni), se găsesc în număr de $0,06$ nucleoni/ m^3 ;
- leptoni – sub formă de electroni stabili având sarcină electrică negativă. Se presupune că nivelul electronilor din Univers este egal cu cel al protonilor, adică se găsesc $0,06$ electroni/ m^3 ;
- leptoni – sub formă de neutrini, particule foarte ușoare, neutre din punct de vedere electric. Deoarece nu se face deosebire între neutrini și antineutrini, numărul lor se estimează la circa 500 milioane/ m^3 .

b) Bosoni:

- fotoni – majoritatea au energia corespunzătoare radiației corpului negru la temperatura de $2,9$ K, dar există și un număr mic de fotoni cu energie corespunzătoare nivelului de radiații infraroșii, vizibile și ultraviolete. Sunt estimați la circa 500 milioane/ m^3 ;
- gravitoni – particule ipotetice, despre care există dovezi că ar avea existență reală, se presupune că se găsesc într-un număr de circa 100 milioane/ m^3 .

c) Forțe:

- forța de atracție și de respingere care determină totul, de la parfumul florilor până la gândurile omului, este forța electromagnetică; această forță influențează particulele care posedă sarcină și este legată de fenomene magnetice, electrice, optice, termice, mecanice, chimice, biotice, în plasmă, în gaz, în lichide și în cristale;
- forța care asigură coeziunea nucleelor atomice este forța nucleară tare; este legată de comprimarea quarkurilor și nucleonilor, fuziunea și fisiunea nucleelor, și poate fi detectată doar în imediata vecinătate a particulelor;
- forța care guvernează și generează unele tipuri de radioactivitate este forța slabă nucleară; această forță este legată de dezintegrarea beta și poate fi detectată numai în vecinătatea particulelor elementare;
- cea mai slabă dintre forțele fundamentale este forța gravitațională; această forță atrage toate

masele una către alta, influențează toate particulele și este legată de gravitația terestră, de mișcarea planetelor, de fenomene în stele și galaxii, de structura Universului.

Forța antigrațională, numită hipeersarcină, este mai slabă decât gravitația și poate fi considerată a cincea forță a naturii. Hipersarcina își exercită influența la distanțe ce nu depășesc 180 de metri, fiind o forță de respingere între protonii și neutronii diferitelor obiecte. Ca urmare, unele materiale, cum ar fi fierul, care au un număr mare de protoni și neutroni, sunt respinse de Pământ mai puternic decât o cădere de apă, de exemplu, care are mai puțini protoni și neutroni. Ne putem întreba dacă se va putea realiza pe Pământ un experiment în care apa va cădea mai repede decât fierul.

Vor fi necesare mai multe experimente pentru ca hipersarcina să își poată ocupa locul în rândul forțelor naturii. Este de asemenea posibil să se detecteze o particulă specifică hipersarcinii, această particulă presupusă este gravitonul, deoarece tuturor celorlalte forțe le sunt asociate astfel de particule. Să presupunem că hiperfotonii în cauză ar fi suficient de răspândiți în spațiul cosmic pentru a opri expansiunea Universului, făcându-l să se contracte – adică producând exact inversul exploziei inițiale. Hipergravitația acționează în sens invers gravitației și face ca obiectele să cadă cu viteze diferite. În prima fracțiune infimizeală de secundă, care a urmat mării explozii, exista o singură forță unificată, iar toate particulele sunt în esență similare.



Telescopul spațial Spitzer al NASA a capturat această imagine a uriașului Nor al lui Magellan, o galaxie-satelit a Căii noastre Lactee. Astrofizicienii cred că se va ciocni cu galaxia noastră peste două miliarde de ani. (Foto: JPL Caltech / NASA)



Telescopul spațial Hubble a descoperit o galaxie pitică ascunsă în spatele unui grup de stele mari din vecinătatea noastră cosmică. Este atât de veche încât oamenii de știință o consideră o "fosilă vie" din Universul timpuriu. (Foto: ESA / NASA)

Bibliografie:

Constantin Lămureanu, *Universul și timpul*.
Science Report: CNN - Descopera.ro

SCURTĂ ISTORIE ATOMISTĂ

PROF. CARMEN HOMEAG
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „PETRE SERGESCU”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

Termenul de atom apare pentru prima dată în jurul anului 450 î.e.n. Filozoful grec Leucip dezvoltă teoria conform căreia materia nu este infinit divizibilă și introduce noțiunea de *atomos*, ceea ce nu poate fi divizat. Câțiva ani mai târziu, Democrit, un discipol al lui Leucip, definește materia ca fiind un ansamblu de particule indivizibile, invizibile și eterne: atomul. Această nouă concepție nu a fost rezultatul unor observații sau experiențe, ci mai degrabă al unor intuiții. Teoria a fost dezvoltată ulterior de Epicur, apoi de poetul latin Lucrețiu. Au trecut însă 2000 de ani până când teoria atomică a fost formulată științific.

În anul 1803, fizicianul și chimistul englez John Dalton a elaborat o teorie atomică proprie care explică Legea proporțiilor multiple, afirmând că din moment ce substanțele se combină numai în proporții integrale, atomii trebuie să existe la baza materiei.

Din cele mai vechi timpuri, omul a fost preocupat de cunoașterea structurii materiei. Primele reprezentări asupra ei ne-au rămas de la filozofii Greciei antice. Parmenid prin anii 500-600 î.e.n., dezvoltă filozofia sa prin următoarele idei importante:

- existența reală: ceea ce este caracterizat prin imobilitate și indivizibilitate;
- fenomenele particulare reprezintă tot ceea ce este schimbător, perisabil, aparent și nu poate conduce decât la opinii.

Între 576-480 î.e.n. Heraclit, dă definiția următoare:

- existența este “panta rei”, totul se scurge, nimic nu este imuabil. În anii 460 î.e.n. Leucip, fondatorul filozofiei atomiste, face o sinteză savantă a ideilor lui Parmenid și Heraclid. Ea se bazează pe următoarele trei axiome:
 - vidul există, el permite mișcarea;
 - împărțirea materiei până la o limită, deci, corpurile sunt compuse din particule indivizibile numite atomi;
 - atomii sunt eterni, indestructibili, diferiți ca formă, mișcare și mărime.

Democrit 460-357 î.e.n., elevul lui Leucip, scria „Atomii sunt în număr infinit și infinit de variați ca formă! Varietatea tuturor lucrurilor depinde de varietatea atomilor constituenți ca număr, dimensiune și stare de mișcare!”.

Democrit a transformat necesitatea exterioară în cel mai important principiu al atomismului. Deplasându-se inițial în toate direcțiile posibile, atomii se ciocnesc între ei formând vârtejuri, care dau naștere în vidul infinit la nenumărate lumi. Ideea mișcării haotice a unor particule foarte mici stă la baza explicării statistice pe care fizica clasică o dă fenomenelor din microunivers. La Democrit această idee străbate în cunoscuta afirmație! “Numai în părerea generală există culoarea, în părere dulcele, în părere amarul..., dar în realitate există doar atomi își vid”!

Epicur (342-270 î.e.n.) a modificat substanțial teoria atomistă a lui Democrit. Celebra "declinatio atomorum a via recta" (devierea atomilor de la direcția dreaptă) introdusă de Epicur, reprezintă o necesitate internă proprie atomilor. Aceasta după afirmația plină de adevăr a lui Lucrețiu (95-55 î.e.n.), violează legile destinului, fatala necesitate a lui Democrit. Dacă la Democrit vârtejurile de atomi, sau mișcarea de respingere este rezultatul necesității exterioare, la Epicur în mișcarea de respingere sunt unite sintetic necesitatea exterioară cu cea interioară.

Filozofii greci nu au fost singurii care au avut o gândire surprinzător de avansată asupra structurii materiei. Spre exemplu, filozoful indian Vasubandhu, a rezumat ideile sale într-o frază profetică "atomul, silaba, momentul, sunt limita, materiei, gândirii și a timpului!"

Speculațiile lui Democrit și ale școlii Epicuriene, a căror filozofie se baza pe atomism, nu au fost acceptate de filozofia Evului Mediu și a Renașterii. Concepțiile dominante erau cele ale lui Aristotel și ale școlii stoice care postulau că spațiul și materia au structură continuă. Istoria noțiunii de atom este de fapt asociată istoriei științelor naturii. Nu este deci de mirare că au trebuit să treacă aproape 2000 de ani pentru a se trece de la limbajul filozofic la cel științific cu toată rigoarea și precizia ce îl caracterizează. Pentru a înțelege evoluția ideilor este necesară o prezentare cronologică a faptelor. Evidența experimentală necesară pentru a înclina balanța în favoarea concepției discrete despre lumea materială a întârziat până la începutul secolului al XIX-lea, odată cu dezvoltarea chimiei cantitative.

Dovezi fizice ale concepției atomiste a materiei

- 1638: Galilei, în opera sa "Discorsi intorno a due nuove scienze" pune regulile doctrinei științifice: fenomenele observabile trebuie să fie descrise prin cantități măsurabile.
- 1704: Newton introduce determinismul în fizică. În opera sa "Opticks" admite că există atracție între corpuri microscopice și că lumina este constituită din particule în mișcare.
- 1738: Bernoulli dă un impuls inițial teoriei cinetice presupunând că un gaz este format din particule punctuale ce se deplasează în vid. Această teorie dezvoltată apoi de Clausius, Maxwell și Boltzmann începând cu 1858 permite explicarea simplă a legii Boyle-Mariotte. Teoria cinetică a gazelor permite de asemenea să arate că energia cinetică medie a particulelor este proporțională cu temperatura.
- 1879: Stefan arată că densitatea de energie emisă de un corp negru este proporțională cu temperatura.
- 1887: Hertz descoperă efectul fotoelectric.
- 1895: Perrin arată că razele catodice sunt formate din particule încărcate negativ. Röntgen descoperă razele X studiind descărcarea unei bobine într-un tub Crookes.
- 1896: Zeeman demonstrează experimental influența unui câmp magnetic asupra unei surse de lumină. Lorentz atribuie emisia de lumină mișcării electronilor în atomi. Becquerel descoperă radioactivitatea naturală.
- 1897: J.J. Thomson arată că razele catodice din tuburile Crookes sunt electroni. El determină sarcina specifică și viteza electronilor.
- 1899: Rutherford anunță că există cel puțin două feluri de radioactivitate pe care le notează α și β . În concluzie la sfârșitul secolului XIX existau două școli care se înfruntau. Apărătorii teoriei continue a structurii materiei aveau următoarele argumente: termodinamica răspundea totdeauna unei descrieri continue a materiei, optica era perfect descrisă de undele electromagnetice ale lui Maxwell, mecanica tratată cu ecuațiile cu derivate parțiale pleca de la descrierea unui mediu continuu, electroliza apei, descărcările în gaze, emisia fotoelectronică, emisia termo-electronică a filamentelor incandescente, radioactivitatea.

Concepția atomistă în fizica clasică

La Newton, ca și la atomiștii antici, materia este discretă. Spre deosebire de aceștia însă, Newton avansează concepția ierarhiei sistemelor în ordinea crescătoare a densității, care numai pe nivelul cel mai profund conține particule indestructibile, absolut dure.

După Newton, spațiul și timpul nu sunt legate intrinsec nici între ele, nici în mișcare. Această teorie a structurii materiei reprezintă punctul culminant care s-a dezvoltat în cadrul științelor clasice ale naturii. Ea a explicat în concordanță cu experiența, o întreagă clasă de fenomene mai ales din domeniul căldurii, constituind tabloul mecanicist consecvent al structurii materiei. În fizica clasică s-a dezvoltat alături de schema dinamică a lui Newton și totodată în contradicție cu ea, concepția cinematică, care are la bază ideile fizice ale lui Huygens (eterul ca mediu continuu, teoria ondulatorie a luminii). Contradicțiile dintre cele două concepții ale fizicii clasice, care prin dezvoltarea lor au condus la teoria câmpului electromagnetic a lui Maxwell, le-a rezolvat teoria relativității lui Einstein, ultima dintre teoriile fizicii clasice și totodată prima dintre teoriile fizicii neclasice.

Din punct de vedere al științelor clasice ale naturii, pe toate treptele scării ierarhice acționează în cele din urmă aceleași și numai aceleași legi ale mecanicii. Tocmai aceasta este problema, ca toate fenomenele și legile care sunt de natură nemecanică să fie explicate, sau încadrate în legile mecanicii. De exemplu, Mendeleev nici nu se îndoia că procesele chimice vor fi explicate pe baza legilor mecanicii lui Newton. Boltzmann și Gibbs motivau necesitatea introducerii noțiunilor statistice în fizică prin faptul că proprietățile mecanice ale unui sistem complex, format dintr-un număr imens de particule, este inaccesibil cunoașterii datorită sensibilității insuficiente ale organelor de simț ale omului, aparatului etc.

Teoria relativității a lăsat neclintită baza mecanicismului. În perioada în care chimia se continua ca știință, conceptul de element chimic, cu atomul ca cea mai mică particulă a sa, împreună cu legea conservării masei, au legat într-un sistem unitar fenomenele chimice. Există însă o legătură între sistemele chimice? Această problemă cristalizează în secolul XIX-lea, când au fost descoperite un mare număr de elemente chimice. Sistemul periodic al elementelor chimice, elaborat de Mendeleev și Mayer a reunit într-un tot unitar toate elementele chimice, rămânând însă ca fundamentarea completă și riguroasă a legăturii dintre proprietățile chimice să fie obținută abia în cadrul modelului nuclear al atomului tratat cuantic.

Modelul nuclear al atomului în forma sa inițială sugerată de Rutherford a avut în știință mai degrabă un rol investigator decât de teorie definitivă. Atomul considerat ca sistem electromagnetic clasic nu poate să existe sub formă de configurație stabilă. Dezvoltarea teoriei relativității și a teoriei cuantice scot însă în evidență tendința contrară, aceea de a explica proprietățile particulelor prin proprietățile sistemelor constituite din ele.

Istoria atomului modern

- 1900: Planck, sfătuit de Boltzmann, găsește o soluție definitivă problemei corpului negru. Considerând că energia oscilatorului nu poate lua decât valori discrete, egal cu un număr întreg de cuante de energie, el explică foarte bine fenomenul.
- 1901: Perrin propune modelul planetar al atomului.
- 1905: Einstein descrie radiațiile luminoase ca fiind formate din fotoni de energie $h\nu$. Aceasta permite o explicație simplă a efectului fotoelectric.
- 1909: Millikan determină experimental sarcina electronului.
- 1911: Rutherford și elevii săi Geiger și Marsden pun în evidență existența nucleului atomic prin împrăștierea particulelor α pe foițe subțiri de aur.
- 1912: Max Von Laue studiază difracția razelor X pe cristale. El demonstrează și caracterul ondulatoriu al acestui tip de radiație.

- 1913: Bohr prezintă teoria sa simplificată a atomului.
- 1914: Franck și Hertz confirmă existența nivelelor discrete de energie ale atomilor postulate de modelul Bohr.
- 1916: Sommerfeld dezvoltă modelul Bohr și calculează corecțiile relativiste ce permit interpretarea structurii fine a nivelelor de energie ale atomilor.
- 1917: Einstein publică un articol despre echilibrul radiativ. El precizează care este probabilitatea de absorbție sau emisie de radiație a unui atom.
- 1922: Compton observă variația lungimii de undă a razelor X împrăștiate de electronii din substanțe.
- 1923: L. De Broglie face o sinteză a fenomenelor ondulatorii și corpusculare. El creează mecanica ondulatorie și generalizează dualitatea undă-foton la dualitatea undă-corpusul.
- 1925: Uhlenbeck și Goudsmit introduc noțiunea de "spin" ca o proprietate nouă a electronului, masa și sarcina lui nefiind suficiente pentru a explica fenomenele observate.
- 1926: Schrödinger stabilește formalismul matematic al mecanicii ondulatorii.
- 1927: Davisson și Germer descoperă experimental difracția electronilor pe mono-cristale și evidențiază incontestabil caracterul ondulatoriu al microparticulelor. Heisenberg introduce principiul de incertitudine. Acest principiu contrazice noțiunea de traiectorie pentru microparticule și confirmă caracterul probabilistic al teoriei ondulatorii.
- 1929: Dirac construiește mecanica cuantică ondulatorie relativistă în care noțiunea de spin apare ca o consecință logică a teoriei.

Concepția atomistă în mecanica cuantică

Fizica, la fel ca filozofia, a căutat întotdeauna să pătrundă, desigur, pe căi proprii, în legile fundamentale ale naturii. Întemeietorii ei, Galilei și Newton, ca și fizicienii epocii clasice erau convingși că știința a reușit să descopere legile care stau la baza întregului univers. Lagrange a exprimat această particularitate a fizicii clasice numindu-l pe Newton cel mai fericit dintre muritori, dat fiind că el a descoperit marile adevăruri care, conform expresiei sale, pot fi descoperite o singură dată în viață. A descoperit oare într-adevăr fizica clasică legile fundamentale ale naturii?

Dezvoltarea fizicii secolului XX a dat un răspuns la această întrebare care, după cum este bine știut este foarte departe de răspunsul dat de Lagrange. Problema cercetării legilor naturii care se află la baza tuturor fenomenelor fizice cunoscute astăzi este rezolvată în parte de fizica cuantică. Ea a apărut și s-a dezvoltat pe o vastă bază empirică, baza sa experimentală. În aceasta constă forța sa, cât și garanția faptului că principiile și conceptele sale, în ciuda îndepărtării lor de ideile și teoriile "intuitive" ale fizicii clasice nu reprezintă în nici un caz construcții apriorice. Teoria cuantică a rezolvat cu succes, chiar în primele sale forme istorice, într-un spirit ce este drept cu totul diferit de cel clasic, multe din problemele în fața cărora s-au oprit neputincioase științele clasice ale naturii. Principiile teoriei cuantice aplicate forțelor de natură electromagnetică prin care interacționează atomii între ei au permis în plus, să se explice diversele tipuri de legături între atomi, formarea moleculelor și cristalelor. Datorită teoriei cuantice, chimia a devenit o știință în adevăratul sens al cuvântului. Totodată s-a demonstrat că legitățile chimice nu se reduc la legitățile mecanicii clasice așa cum credeau savanții secolului al XIX-lea.

În mecanica cuantică câmpurile continuă să rămână în continuare clasice, pe când comportarea particulelor căpătase caracteristicile unei mișcări ondulatorii, înrândind astfel substanța cu câmpul. Această situație se reflectă și în înțelegerea mecanicii cuantice. În ceea ce privește dimensiunea particulelor elementare, mecanica cuantică urmând teoria relativității a introdus într-adevăr concepte noi față de mecanica clasică. Dacă conform mecanicii clasice particulele fundamentale puteau fi considerate drept corpuscule rigide, după teoria relativității astfel de corpuri nu există, din care cauză particulele elementare trebuie considerate punctiforme, chiar dacă mecanica cuantică modifică situația

și elaborează problema întinderii particulelor. În mecanica cuantică particulele elementare reprezintă formații stabile ale căror număr și specii rămân neschimbate în procesul interacțiunii lor.

Problema elementarității particulelor din cadrul fizicii cuantice a suferit o modificare radicală o dată cu dezvoltarea fizicii cuantice a câmpurilor. În teoria cuantică a câmpului particulele elementare sunt considerate în procesul generării și anihilării lor, al transformării lor reciproce în conformitate cu anumite principii și legi de conservare. În această teorie nu mai este valabilă condiția ca numărul de particule să rămână neschimbat. Particulele fundamentale sunt generate sau dispar în procesul interacțiunii lor.

O altă deosebire esențială dintre noțiunea de particulă clasică și cuantică este că în timp ce noțiunile cuantice de particulă și undă sunt în limitele teoriei lor relative, noțiunile respective clasice sunt absolute. Aceasta înseamnă că în descrierea comportării unui microobiect trebuie incluse și mijloacele de observare de care nu mai putem face abstracție, ca în cazul fizicii clasice. Deosebirea menționată se bazează pe recunoașterea faptului că în teoria cuantică obiectele în mișcarea lor sunt examinate din punctul de vedere al unității proprietăților lor contradictorii, corpusculare și ondulatorii. Din contră, în cadrul teoriei clasice, chiar dacă se admite unitatea dintre unde și particule, aceasta se referă numai la coexistența lor, sau la o existență paralelă într-un model dat care ascultă de legile teoriei clasice. O astfel de unificare presupune că s-a născut o teorie mult mai profundă decât aceea în care apar numai contrariile absolute, o teorie având noi noțiuni și principii fundamentale. În cadrul acestei teorii contrariile reunite devin aspecte, fațete ale noii noțiuni. Astfel noțiunea de particulă a mecanicii cuantice păstrează de la noțiunea clasică de particulă elementară de caracter discret, însă își pierde caracterul de a se mișca pe o anumită traiectorie cât și proprietatea de individualizare. Aceste pierderi înseamnă în fond tocmai faptul că, atunci când este vorba de obiectele mecanicii cuantice, proprietățile ondulatorii sunt îmbinate cu cele corpusculare. Expresia concretă în cadrul mecanicii cuantice a acestui fapt o reprezintă relația de nedeterminare pentru impuls și energie.

Particule subatomice

Înainte de 1961, se acceptau ca particule subatomice doar electronii, protonii și neutronii. Azi se cunoaște că protonii și neutronii înșiși sunt constituiți din particule și mai mici numite quarkuri. În plus, electronul are un partener neutru din punct de vedere electric, aproape fără masă, numit neutrino. Electronul și neutrino sunt ambii leptoni.

Prin urmare, atomii sunt compuși numai din quarkuri și leptoni.

Protonul este format din două quarkuri „up” și un quark „down”, iar neutronul este format din două quarkuri „down” și un quark „up”. Deși nu apar în substanța obișnuită, alte două generații mai grele de quarkuri și leptoni pot fi generate în ciocnirile de înaltă energie.

O importanță deosebită pentru atom o prezintă bosonii, adică particulele de transport al forțelor de interacțiune. Astfel, electronii sunt legați de nucleu prin intermediul fotonilor ce transportă forța electromagnetică. Protonii și neutronii sunt menținuți împreună în nucleu prin intermediul gluonilor ce transportă forța nucleară.

Bosonii sunt reprezentați de:

- *Gravitonul*. Este particula-forță purtătoare a gravitației, care este cea mai slabă forță.
- *Fotonul*. Este purtătorul radiației electromagnetice, în întregul ei, incluzând undele radio, lumina, razele x, razele gama etc. Fotonul și câmpul electromagnetic asociat țin atomii împreună. Forța electromagnetică este de asemenea responsabilă de interacțiunea dintre atomi și dintre molecule; fără aceasta, obiectele nu ar avea consistență.
- *Bosonii slabi*. Forța slabă. W^+ , W^- și Z^0 sunt bosonii slabi, purtătorii forței slabe. Forța slabă este responsabilă de dezintegrările radioactive, conducând la transformarea unui *quarc down* în *quarc*

up. Această schimbare are ca efect transformarea neutronului în proton, transformare însoțită de eliberarea unui electron. De asemenea, forța slabă poate transforma un proton într-un neutron. Bosonii purtători ai forței slabe au fost descoperiți în 1983 de Carlo Rubbia și Simon Van der Meer.

Forța electroslabă unificată			Forța tare		
spin = 1			spin = 1		
Nume	Masa GeV/c^2	Sarcină electrică	Nume	Masa GeV/c^2	Sarcină electrică
γ photon	0	0	g gluon	0	0
W^-	80.39	-1			
W^+	80.39	+1			
W bosons					
Z^0	91.188	0			
Z boson					

- *Gluonul*. Este purtătorul forței tari și acționează la distanțe foarte mici de aproximativ 10-13 cm. Forța tare ține quarcurile la un loc formând protonii și neutronii. De asemenea, forța tare are și un rol în menținerea protonilor și neutronilor în nucleul atomului. În lipsa acestei forțe, protonii, grație forței de respingere creată de sarcina lor pozitivă, s-ar îndepărta unii de alții. Primele indicii despre existența gluonilor au apărut la un laborator din Hamburg, în 1979.
- *Bosonul Higgs*. Câmpul Higgs încearcă să explice apariția masei determinate experimental a bosonilor care erau înțeleși ca fiind lipsiți de masă; astfel, acest câmp încetinește bosonii slabi ce ar evolua cu viteza luminii și care în principiu nu au masă, iar prin această încetinire bosonii slabi obțin masă. La temperaturi înalte, bosonii slabi călătoresc cu viteza luminii, fiind lipsiți de masă.

Fermionii conțin trei familii de particule:

a) *Fermionii, familia nr.1*, care constituie materia de care luăm act, ca oameni:

Leptonii:

Electronul. Particulă încărcată negativ ce înconjoară nucleul atomului. Întrucât nucleul atomului este încărcat pozitiv electric, electronul este atras către centrul atomului. Modul în care electronii sunt aranjați în orbită în jurul nucleului determină caracteristicile chimice ale atomului. Sarcina electrică a electronilor împiedică electronii să treacă unul prin altul, forța de respingere care apare ținându-i separați.

Neutriful Electronic. Aceștia pot călătorii distanțe uriașe fără a interacționa cu materia, aproximativ 600 de milioane de neutrino trecând prin corpul uman în fiecare secundă.

Ei pot penetra pământul nestingheriți, sunt fără masă ori aproape, cu o masă infimă și interacționează cu materia doar prin intermediul forței slabe și a gravitației. Wolfgang Pauli a prezis existența neutrino în 1930, dar a fost descoperit abia în 1957 de Clyde Cowan și Fred Reines.

Quarcurile:

Quarcul up. Cel mai puțin masiv dintre cele șase tipuri de quarcuri, acesta se combină cu quarcul down pentru a crea materia pe care o experimentăm în mod curent. Quarcurile nu au fost observate niciodată, dar sunt dovezi care i-au convins pe fizicienii de existența lor. În 1964 Murraz Gell-Mann și George Zweig au avansat ideea existenței quarcurilor, iar în 1968, la Acceleratorul liniar din Stanford a fost confirmată.

Quarcul down. Acesta, împreună cu quarcul up formează protonii și neutronii care constituie nucleul atomic. Două quarcuri down și un quarc up formează un neutron. Un quarc down și două quarcuri up formează un proton.

b) Fermionii, familia nr.2:

Leptonii:

Miuonul. Este o particulă cu sarcină electrică, mult mai masiv decât electronul și mult mai instabil decât acesta. Două treimi din miuoni se dezintegrează în electron, neutriful miuonic și electron anti-neutrino în 2 microsecunde de la apariție. Miuonul a fost descoperit după electron, proton și neutron. În 1937 Jabez C. Street și Edward C. Stevenson au găsit dovezi ale existenței acestuia.

Neutriful Miuonic. Tipul de dezintegrare radioactivă ce produce miuonii neutrino, produce de asemenea și miuonii. A fost descoperit în 1961 de Jack Steinberger, Melvin Schwarty și Leon Lederman.

Quarcurile:

Quarcul charm. Este similar quarcului up, dar este mult mai masiv. A fost descoperit în anul 1974.

Quarcul strange. Are denumirea astfel, pentru că atunci când a fost descoperit, s-a observat că durata sa de viață era mai mare decât cea așteptată.

c) Fermionii, familia nr.3:

Leptonii:

Tauonul. Este identic cu electronul, dar este de 3,500 de ori mai greu și mai instabil decât acesta. Are o durată de viață mai mică de 10-12 dintr-o secundă, înainte să se dezintegreze în alte particule. A fost descoperit în 1975 de Martin Perl.

Neutriful Tauonic. Este cel mai masiv dintre cele trei tipuri de neutrini. Existența acestuia a fost confirmată atunci când o particulă care nu putea fi decât un neutrino tauonic s-a lovit de nucleul unui atom și a rezultat un lepton tau. Prima dovadă directă datează din anul 2000, laboratorul Fermi, Illinois.

Quarcuri:

Quarcul top. Masa unui quarc top este echivalentă cu nucleul unui atom de aur, care conține 197 de protoni și tot atâți neutroni. A fost descoperit în 1995 la laboratorul Fermi.

Quarcul bottom. A fost descoperit, de asemenea, la laboratorul american Fermi în anul 1977.

Fermioni spin = 1/2, 3/2, 5/2, ...

Leptoni spin = 1/2			Cuarci spin = 1/2		
Flavor	Masa GeV/c ²	Sarcina electrică	Flavor	Masa apx GeV/c ²	Sarcina electrică
ν_L lightest neutrino*	$(0-0.13)\times 10^{-9}$	0	u up	0.002	2/3
e electron	0.000511	-1	d down	0.005	-1/3
ν_M middle neutrino*	$(0.009-0.13)\times 10^{-9}$	0	c charm	1.3	2/3
μ muon	0.106	-1	s strange	0.1	-1/3
ν_H heaviest neutrino*	$(0.04-0.14)\times 10^{-9}$	0	t top	173	2/3
τ tau	1.777	-1	b bottom	4.2	-1/3

Bibliografie:

Sabin Neagu, *Concepția atomistă asupra materiei*.
Negotei Elena, *Atomul*.

„LA CE O SĂ-MI FOLOSEASCĂ ATÂTA MATEMATICĂ?”

DANIEL STRETCU
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEA”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

„Învățând matematică, înveți să gândești”
 - Grigore Moisil -

Întrebarea întâlnită cel mai adesea în rândul elevilor este: „La ce o să-mi folosească atâta matematică?”. Din păcate această întrebare o pun și o parte a adulților, fără a încerca să observe mai atenți ceea ce ne înconjoară.

Dacă te uiți suficient de atent, vei vedea că matematica apare în mai toate lucrurile care ne înconjoară – de la clădiri, drumuri sau transport, până la tehnologia atât de îndrăgită de copii. Cert este că toți folosim matematica în diverse aplicații practice de zi cu zi, fie că ne dăm seama, fie că nu. Matematica este limbajul universal al mediului nostru, ce a ajutat omenirea să explice fenomene și să creeze obiecte timp de mii de ani. De la jocuri simple, la gestionarea timpului, matematica este vitală pentru a ajuta elevii să-și dezvolte creativitatea și să își transforme dorințele în realitate. Bineînțeles, *cel mai important beneficiu al matematicii este dezvoltarea gândirii și capacității de a procesa informații și a extrage concluzii.*

Matematica este extrem de versatilă. Ne poate ajuta să descriem viața de zi cu zi, de la simplu la complex. Iată câteva exemple care demonstrează această versatilitate:

1. Matematica ajută în bucătărie

O parte de bază a matematicii, aritmetica, se demonstrează a fi extrem de utilă în activități cotidiene, precum gătitul. La urma urmelor, rețetele culinare sunt doar niște algoritmi matematici sau operații de realizat pas cu pas. Pentru a găti sunt necesare diverse cunoștințe matematice, precum:

- măsurarea ingredientelor pentru a urmări o rețetă;
- înmulțirea/împărțirea fracțiilor pentru a determina cantitățile necesare pentru mai mult sau mai puțin de un anumit număr de porții;
- convertirea unei rețete din unitățile standard ale statelor unite (lingurița, lingura, cupa) în mililitri sau grame;
- calcularea timpului de gătit pentru fiecare element și ajustarea acestuia;
- înțelegerea raporturilor și proporțiilor, în special în coacere (ex - rețeta solicită 4 ouă și 2 căni de făină, deci raportul de ouă la făină este de 2:1).

2. Matematica te ajută să construiești obiecte

Dacă întrebi orice constructor, instalator, inginer, arhitect sau proiectant, îți va spune cât de importantă este matematica în construirea oricărui lucru. Pentru a crea ceva ce va rezista în timp și va adăuga valoare casei tale ai nevoie de creativitate, uneltele potrivite, dar, cel mai important, de o gamă

largă de cunoștințe matematice. Calcularea cantităților totale de materiale necesare, măsurarea cu precizie a lungimilor, lățimilor și a unghiurilor, precum și estimarea costurilor proiectului sunt doar câteva dintre cazurile în care ai nevoie de matematică pentru crearea unor obiecte sau reparații în casa ta. Unii elevi pot spune că nu plănuiesc să lucreze vreodată în domeniul construcțiilor, dar cei mai mulți dintre ei vor avea la un moment dat o casă. Având abilitatea de a crea obiecte și a repara lucruri vor economisi bani și vor fi salvați de dureri de cap și stres.

3. Matematica este foarte utilă pentru pregătirea unor categorii de specialiști

Cu toții suntem de acord că matematica este un instrument pentru pregătirea viitorilor profesori de matematică, de fizică, de chimie, de economie, a inginerilor, inclusiv a programatorilor, a economiștilor, a specialiștilor din armată, etc. Deci matematica dă o șansă tinerilor de a se pregăti pentru un job dorit și bine plătit.

4. Matematica este necesară atunci când vrei să călătorești

Matematica începe de la calcularea combustibilului pentru mașină în funcție de kilometri parcurși, continuă cu orientarea în spațiu, folosind hărți și GPS-ul, iar în final termină cu calcularea banilor în diverse valute. Odată ce ai stabilit un punct de plecare, localizează locul în care vrei să ajungi. Tot ce trebuie să faci este să găsești cea mai bună rută, în funcție de teren, lungimea drumului, restricțiile de viteză, locurile de cazare etc.

5. Matematica te ajută să economisești bani

Mulți experți sunt de acord că fără anumite abilități matematice oamenii tind să investească, să economisească și să cheltuiască bani în funcție de emoții. De obicei, persoanele care nu stăpânesc foarte bine anumite fundamente matematice fac greșeli financiare mai mari. Un elev care înțelege concepte precum creșterea exponențială, va ști să gestioneze mult mai bine, spre exemplu, un credit bancar. Prin aplicarea lecțiilor de matematică în situații financiare și bugetare, elevii pot învăța cum să își cheltuiască și să își economisească banii fără frică sau frustrare.

6. Matematica te ajută să te distrezi și să câștigi bani

Probabilitățile sunt întâlnite în pariurile sportive și jocurile de noroc. La pariurile sportive, joci fără a se ști sigur cine va câștiga un meci. Chiar dacă până la mijlocul jocului avem un rezultat, până la final rezultatul poate fi totalmente diferit. Jocurile de noroc sunt la fel. La loterie nu se știe niciodată ce numere vor fi extrase cu exactitate, dar există probabilități. Probabilitățile în acest caz pot fi de mai multe feluri: probabilitatea de a ieși un număr par, unul impar, unul prim sau 6 numere din 49, probabilitatea de a ieși culoarea sau numărul dorit la ruletă, etc.

Matematica este și va rămâne în viața noastră cât vom trăi. Ea ne va ajuta mereu, în orice domeniu va fi nevoie de ea. Sper că spusele mele au fost pe placul dumneavoastră și vă vor face pe unii să vă schimbați modul de a gândi!

Vă mulțumesc pentru atenția acordată!

Bibliografie:

<https://meditatiicursuri.ro/5-aplicatii-practice-ale-matematicii/>.

[http://www.contributors.ro/administratie/educatie/basm-terapeutic-pentru-cei-](http://www.contributors.ro/administratie/educatie/basm-terapeutic-pentru-cei-mari/?fbclid=IwAR06kHgmMMHCbjWpW0rnVzWp51YCXfPVAACNA9h5AhcsIJC3eZksmYYHSaA)

[mari/?fbclid=IwAR06kHgmMMHCbjWpW0rnVzWp51YCXfPVAACNA9h5AhcsIJC3eZksmYYHSaA](http://www.contributors.ro/administratie/educatie/basm-terapeutic-pentru-cei-mari/?fbclid=IwAR06kHgmMMHCbjWpW0rnVzWp51YCXfPVAACNA9h5AhcsIJC3eZksmYYHSaA).

<http://pentagonia.ro/la-ce-foloseste-matematica/>.



OM ȘI SOCIETATE



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Decembrie 2019



DE LA TRACI LA POPORUL ROMÂN

PROF. GRIGORE GIORGI
DIRECTORUL CASEI CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

Herodot afirma că „Neamurile tracilor este după cel al inzilor, cel mai numeros din lume. Dacă ar avea un singur cârmuitor sau dacă tracii s-ar înțelege între ei, el ar fi de neînvins și, după socotința mea, cu mult mai puternic decât toate neamurile”.

Strabo arată că dacii și geții vorbesc „aceiași limbă”. Ei locuiau între Tisa, Dunăre, Marea Neagră și Nistru, trecând în unele părți peste aceste hotare.

Mișcările de popoare din zona europeană s-au orientat spre sud, începând cu mileniul al treilea. Marele neam al tracilor a avut o mitologie proprie, românii fiind urmașii romanității orientale. Dacii, tracii sud-dunăreni și alte popoare din regiunea cuprinsă între Tisa, Carpați și Balcani, au fost romanizați începând cu secolul I î. Hr.

Dacia nord – dunăreană a fost ultima dintre provinciile romanizate și prima dintre cele pierdute de imperiu. Ea a fost pentru romani o pradă atrăgătoare din cauza bogăției ei, dar și pentru că dacii au atacat orașele și satele din provinciile sud-dunărene (Moesia Superior și Inferior), Imperiul Roman luând măsuri militare pentru a se apăra și, în cele din urmă, să pornească ofensiva împotriva regatului nord-dunărean.

Prada pe care au luat-o romanii, în aur și argint, după cucerirea Daciei, este enormă; ea nu numai că restabilește finanțele imperiului, dar și suprimă impozitele pentru anul 106 și acordarea unui dar de 650 de dinari de fiecare contribuabil. Serbările date la Roma au întrecut în măreție și somptuozitate tot ce se făcuse până atunci; ele au durat 123 de zile, cu participarea a 10.000 de gladiatori și a 11.000 de fiare sălbatice.

Pentru a comemora acest eveniment, al cuceririi Daciei, se bat monede, apoi trei medalii - una de argint, două de bronz și se ridică două monumente impresionante: Tropaeum Traiani și Columna lui Traian inaugurată în ziua de 12 mai 113, o coloană din marmură albă, înaltă de 39,83 de metri, cu un diametru de aproape 4 metri, împodobită cu un șir continuu de sculpturi care o acoperă de la bază până la vârf cu scene din cele două războaie daco-romane (101-102 și 105-106). În soclul columnei, a fost depusă în 117 urna de aur conținând cenușa împăratului Traian, mort la 65 de ani.

După cum arată scriitorul latin Eutropius „Traian – îndată după cucerire - a colonizat Dacia cu oameni, aduși din toată lumea romană”. Coloniștii vorbitori de limbă latină aduși în provincie, erau originari din provinciile trace vecine romanizate: Moesia, Iliricum, Dalmația. Deci poporul român s-a format pe temelia înrâuririi limbii și culturii romane. Aria romanizării cuprinde Dacia și ținuturile de la Dunăre și includea și Dobrogea, procesul de romanizare al dacilor fiind rezultatul pătrunderii pe acest teritoriu a culturii romane și a unor masive elemente populare de limbă latină.

Cercetările lingvistice au demonstrat caracterul romanic al limbii române. Limba română prezintă numeroase asemănări cu limbile romanice: franceza, italiana, portugheza, spaniola. Poporul român s-a format într-un proces de lungă durată, ca un popor romanic. Nașterea poporului român a fost condiționată de continuitatea populației latinofone după abandonarea oficială a Daciei din ordinul împăratului Aurelianus, dar numai de către armata și administrația romană, populația rămasă pe vechiul

teritoriu al provinciei Dacia, împreună cu dacii liberi desăvârșind viitorul popor român, limba latină populară vorbită în fosta provincie cunoscând o evoluție rapidă spre viitoarea limbă română și popor român.

Bibliografie:

- Iosif Constantin Drăgan, *Noi, Tracii*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1976.
Constantin C. Giurescu, *Formarea poporului român*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1973.
P. P. Panaitescu, *Introducere în istoria culturii românești*, Editura Științifică, București, 1969.
Nomer Radu, Petru-Ioan Orha, *Documente din Istoria Românilor*, București, 1996.

PROIECTUL E-TWINNING „ONCE UPON A TIME”

PROF. MARIA-GENOVEVA AGAPE
PALATUL COPILOR DROBETA-TURNU SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDIȚI

În acest an școlar, un grup de elevi ai cercului de „Artă Textilă” de la Palatul Copiilor Drobeta-Turnu Severin participă la proiectul educațional european „Once upon a time”, derulat pe platforma e-Twinning. Proiectul își propune să aducă în atenția elevilor structuri (ex. case vechi, castele, poduri, mori de apă) sau locuri uitate de generațiile tinere. Elevii vor studia poveștile, miturile și tradițiile legate de acestea și vor analiza modul în care și-au lăsat amprenta în diverse forme de exprimare cultural-artistică.

În proiect sunt implicați elevi și cadre didactice din douăsprezece țări: Grecia, Spania, Turcia, Republica Moldova, Italia, Croația, Portugalia, Bulgaria, Tunisia, Albania, Polonia și România.

În acest articol voi prezenta o parte din activități, cele organizate în perioada septembrie-noiembrie 2019, deoarece proiectul este încă în desfășurare în acest moment.

În a doua săptămână a anului școlar am prezentat proiectul elevilor și părinților și am format echipa de proiect, ținând cont și de categoria de vârstă căreia i se adresează proiectul.

În data de 27.09.2019 a avut loc prima întâlnire a cadrelor didactice implicate în proiect. Din păcate, în unele țări site-ul e-Twinning era în mentenanță, așa că, pentru a ne auzi, am folosit și messenger-ul (Vana, coordonatoarea din Grecia, a creat grupul proiectului, pe Facebook).

Din dorința de a ne și vedea, Vana a inițiat un apel video. A apărut o nouă problemă: intram în microfonie. După mai bine de o oră de încercări, am decis, de comun acord, ca Vana să ne trimită agenda iar noi, după ce o consultăm, o anunțăm dacă avem propuneri de îmbunătățire a acesteia.

În luna octombrie, conform agendei, fiecare unitate de învățământ participantă la proiect și-a prezentat *orașul, școala, echipa* și a ales un nume



Dear Colleagues,
 It is time we voted for our logo. You can have access to the poll at the link indicated at the Teacher's Bulletin. Have your gmail account active, go to the link, vote and click on the Submit button at the end of the poll. The deadline for the voting will be on Sunday 24th November at 12:00 am.

The winner is IC3 , Alghero, Sardinia, Italy

pentru echipă. Am propus elevilor să se prezinte într-un mod creativ și acest lucru a atras aprecierile partenerilor de proiect.

În aceeași lună s-au propus logo-uri pentru proiect. Echipa noastră a propus două *logo-uri*. Propunerile noastre se pot vizualiza atât pe *flickr.com* cât și în spațiul proiectului, la secțiunea „Propuneri pentru logo-ul proiectului”.

A urmat etapa de votare a logo-ului proiectului. La această etapă au avut drept de vot doar cadrele didactice implicate în proiect, nu și elevii acestora.

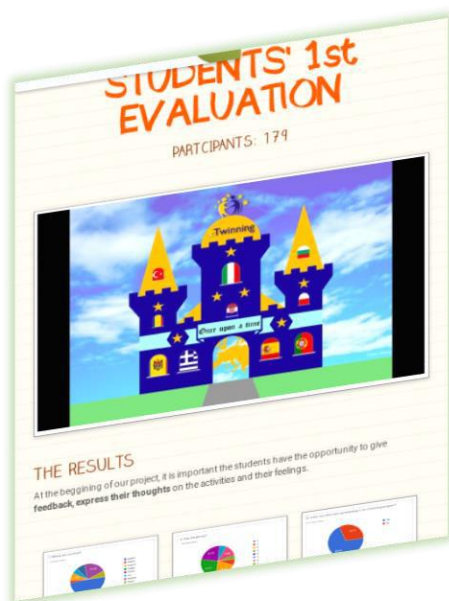
În urma votului, logo-ul câștigător a fost cel al echipei din Italia. Rezultatul final a fost anunțat de coordonatoarea proiectului, Vasiliki Papaioannou, atât în twinspace-ul proiectului cât și pe messenger-ul grupului.

Toate materialele pregătite de noi și parteneri se găsesc în twinspace-ul proiectului.

Acolo am încărcat și câteva poze cu lucrările realizate de elevele mele pentru a marca Ziua Învățării Nonformale, eveniment organizat de A.N.P.D.E.F.P și derulat pe platforma *erasmusplus.ro*.

Partenerii noștri de proiect au apreciat faptul că împărtășim evenimentele naționale cu ei.

În data de 18 noiembrie a avut loc a doua



întâlnire online a profesorilor coordonatori. S-au purtat discuții pentru a se stabili data pentru prima evaluare a elevilor implicați în proiect și agenda de lucru pentru luna decembrie. La sfârșitul lunii noiembrie, elevele mele au pregătit o prezentare referitoare la Ziua Națională a României. Aceasta a fost încărcată în twinspace-ul proiectului, la secțiunea Materials/files.

O primă evaluare a proiectului, din punctul de vedere al elevilor, s-a realizat în luna noiembrie. Pentru aceasta, elevii implicați în proiect au completat un feedback referitor la implicarea lor în proiect și activitățile desfășurate în perioada septembrie-octombrie. Rezultatele feedback-ului au fost afișate în twinspace-ul proiectului.

Următoarele noastre activități, programate pentru luna decembrie, vor consta în prezentarea unor castele. Fiecare partener va prezenta castele reprezentative pentru țara sa.

Partenerul din Grecia a propus realizarea unei flipbook, unde elevii din țările partenere cooperează pentru a scrie o poveste.

Echipa noastră a venit și ea cu propunerea ca elevii să coopereze pentru a realiza o carte în format electronic despre obiceiurile și tradițiile de Anul Nou din întreaga lume. Partenerii noștri au fost încântați de idee și ne-au asigurat de tot sprijinul lor. Sperăm ca până la sfârșitul lunii decembrie să edităm această carte.

Despre următoarele activități derulate în cadrul proiectului, vă voi povesti după încheierea acestuia.

ȘCOALA – FACTOR IMPORTANT ÎN EDUCAREA SPIRITULUI CREATIV

PROF. IOANA ANDRECA
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

În ultimele decenii, creativitatea a devenit una dintre problemele de bază ale psihologiei, în mare parte datorită societății contemporane, care se caracterizează prin schimbări radicale în conduită, la locul de muncă sau în familie, în educație, știință, tehnologie și aproape în orice aspect al vieții noastre.

Creativitatea reprezintă o sursă de putere și energie inepuizabilă, constituie un factor esențial de progres în evoluția lumii contemporane și poate aborda orice problemă. Promovarea creativității individuale, dar, mai ales a creativității colective, constituie soluția pe care omenirea o are ca șansă de supraviețuire și de progres.

Școala, definită prin atribute ca accesibilitate, creativitate, flexibilitate și continuitate, reprezintă principalul factor care poate contribui decisiv la valorificarea creativității potențiale a elevilor, la stimularea înclinațiilor lor creative și la educarea creativității. Școlii îi revine responsabilitatea de a acționa pentru stimularea potențialului creativ al elevilor în următoarele direcții:

- identificarea potențialului creativ al elevilor, crearea premiselor gnoseologice ale activității creatoare;
- dezvoltarea posibilităților individuale de comunicare, care să înlesnească punerea rezultatelor creației la dispoziția societății;
- dinamizarea potențialului creativ individual, în sensul valorificării adecvate a talentelor și a cultivării unor atitudini creative.

Prin urmare, climatul socio-cultural în care elevul crește influențează formarea și afirmarea creativității, manifestarea performanțelor creatoare ale acestuia.

Trebuie înțeles că orice elev are exprimări creative care apar nu doar la elevii supradotați. Aptitudinile speciale, imaginația, cutezanța, ingeniozitatea, nonconformismul „sunt dimensiuni ale personalității care se învață în sistemul de învățământ” (Stoica, A., 1983). Scopul oricărei educații creative este acela „de a da elevului posibilitatea să folosească din plin întregul său potențial” (Landau, E., 1979), iar „discrepanța dintre capacitatea creativă înnăscută și performanțele creative ale unui elev poate fi atenuată printr-o educație bine orientată”, de la o învățare necreativă la o învățare creativă (Parnes, S.J., 1962).

Profesorii pot face foarte mult pentru stimularea creativității elevilor. Copiii dispun de un mare potențial de creativitate, iar dascălii sunt responsabili de valorificarea acestuia. Elevii au o extraordinară capacitate de a se adapta unor situații inedite, sunt talentați și creativi, iar un sistem educațional prea rigid nu face decât să înăbușe ceea ce ar trebui de altfel să scoatem la iveală.

O condiție importantă pentru dezvoltarea creativității elevului este ca profesorul să știe ce înseamnă a fi creativ, să aibă cunoștințe de bază despre creativitate. Profesorul își exprimă creativitatea la nivelul proiectării, organizării și conducerii activităților instructiv-educative, desfășurării procesului de evaluare a randamentului școlar al elevilor, reglării demersurilor didactice proprii pe baza informațiilor obținute prin feed-back, realizării de cercetări științifice teoretice și practic-aplicative în domeniul specialității sale și în cel al psihopedagogiei.

Creativitatea profesorului și atitudinea acestuia față de fenomenul creativ devin evidente în activitatea de predare la clasă. Predarea, ca proces creativ presupune că profesorul să medieze între elev și lumea care îl înconjoară și nu doar să fie sursă directă a furnizării de informație. Abordarea creativă a predării nu este facilă dar implică efecte formative incontestabile.

În condițiile în care școala deplasează accentul de pe memorarea unei cantități de cunoștințe pe dezvoltarea gândirii creatoare, pe însușirea metodelor și tehnicilor muncii intelectuale și pe dobândirea deprinderilor de muncă independentă, elevul devine participant activ la propria formare, iar institutorul se situează pe o nouă poziție, aceea de îndrumător, având menirea de a-i transmite acestuia noțiunile fundamentale, de a-l înarma cu metode și tehnici de studiu, de a-l învăța cum să învețe.

Școala contemporană, centrată pe elev, are un rol important în dezvoltarea uriașului potențial creativ de care dispun școlarii. Stă în puterea noastră să canalizăm, să dezvoltăm acest potențial astfel încât el să fie fructificat în folosul copiilor, al oamenilor și al societății. Trebuie să recunoaștem că, din păcate, de cele mai multe ori sistemul educațional nu numai că nu încurajează, ci inhibă creativitatea elevilor prin cultivarea unui comportament conformist. Este adevărat faptul că profesorii tind să aprecieze mai mult elevii disciplinați, care își îndeplinesc sarcinile fără să comenteze și acceptă judecata profesorului sau pe cea a majorității. Un elev care este capabil de a nu fi de acord cu majoritatea poate trezi sentimente negative, chiar dacă părerea lui e fondată. Ana Stoică (1983, p.49) a constatat că profesorii apreciază favorabil conduitele creative ale elevilor doar în proporție de 38%, în timp ce simpatia lor față de conduitele caracteristice elevului necreativ se exprimă în proporție de 62%.

Accentul pus în predare pe stocarea de informații, pe reproducerea conținuturilor, nu pe dezvoltarea capacității elevului de a judeca, de a opera independent cu ceea ce învață, autoritatea absolută a profesorului, convenționalismul metodelor de predare, rutina din conținutul și practica școlară – pe scurt, un învățământ centrat pe conținuturile programei școlare și nu pe posibilitățile fiecărui elev reprezintă căi de limitare a inventivității și de uniformizare a personalității. Cunoștințele nu determină creativitatea, dar o pot favoriza dacă sunt însușite în mod creativ - corelate cu interesele elevilor pentru învățare, cu profilul intelectual (de „inteligente multiple”, cf. H. Gardner) și cu abilități de gândire creativă.

De aceea, în activitatea de predare-învățare trebuie să folosim strategii menite să cultive flexibilitatea intelectuală. Elevul să fie pus să abordeze o problemă din unghiuri diferite, să o interpreteze, să elaboreze o ipoteză, să caute o soluție. Orientând activitatea elevilor, profesorul îi încurajează să descopere cunoștințe, să rezolve probleme dar și să formuleze ei înșiși probleme. Învățarea pe bază de probleme, învățarea prin descoperire dirijată reprezintă forme ale unei învățări de tip euristic prin care profesorul stimulează creativitatea elevilor. De multe ori, din lipsă de timp, profesorul indică elevilor modul de rezolvare al problemelor, răpindu-le astfel posibilitatea de a găsi ei înșiși soluțiile. Elevii trebuie îndrumați să gândească independent, să fie toleranți față de ideile noi, să utilizeze o critică de tip constructiv.

Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de alta, să favorizeze asociația cât mai liberă a ideilor.

Metodele de cultivare a creativității sunt tradiționale (modernizate și completate în funcție de obiectivele propuse) și speciale.

În prima categorie intră regândirea și inovațiile aduse în metodologia evaluării randamentului școlar al elevului, metodele active deja cunoscute și frecvent utilizate de cadrele didactice, învățarea prin descoperire dirijată. Între tehnicile de stimulare a capacităților creatoare amintim brainstormingul (considerat un procedeu, dar mai ales ridicat la rangul de principiu), sinectica (însemnând în esență valorizarea analogiilor), testele de potențial creativ utilizate ca exerciții, o serie de alte tehnici speciale de descătușare a originalității.

Deci, deși pare paradoxal, creativitatea este educabilă. Reprezentanții pedagogiei contemporane consideră că, pentru dezvoltarea creativității la elevi, există două căi:

- A) modernizarea sistemică a învățământului, în toate verigile și amănunțele sale, în lumina unei pedagogii a creativității;
- B) introducerea unui curs aplicativ de creativitate ca o materie de sine stătătoare, repetabil la anumite intervale de timp. Acesta ar avea un triplu caracter: interdisciplinar (ca metodologie, material factual și aplicații), supradisciplinar (ca realizare și finalitate) și paradisciplinar (ca plasare în programa școlară, alături de celelalte discipline de studiu).

În concluzie, se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în școală. Se impune însă necesitatea de a modifica destul de mult modul de gândire și stilul de lucru în clasă, cristalizate în secole de învățământ tradițional, prea puțin preocupat de latura creativă a personalității elevului, care capătă în zilele noastre o valoare din ce în ce mai însemnată.

Bibliografie:

- Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Maria Gârboveanu, *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
- Ana Stoica, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
- Florea Voiculescu, *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura Aramis, București, 2004.

STADIALITATEA DEZVOLTĂRII MORALE

PROF. SIMONA NECȘOIU

ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

Înțelegerea moralității umane și a aspectului practic ca modalitate de motivare a copiilor pentru un comportament moral, nu sunt preocupări de cercetare numai ale secolului XXI. Înainte de debutul studiilor științifice moderne despre copil, filosofii s-au întrebat ce este moralitatea și cum se dezvoltă aceasta. Multe dintre opiniile acestora au anticipat punctele de vedere contemporane și și-au găsit un loc în teoriile moderne.

În perspectivă pedagogică, *educația morală* reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a conștiinței morale a personalității umane, proiectată și realizată la nivel teoretic și practic.

Scopul fundamental al educației morale este acela de a forma individul ca subiect moral, respectiv, ca subiect ce gândește și acționează în spiritul cerințelor și exigențelor morale sociale, al idealului, al valorilor, normelor și regulilor care îi revin.

Dezvoltarea este un fapt complex și contradictoriu care contribuie la maturizarea și împlinirea personalității individului ca sistem autodeterminat bio-psiho-socio-cultural.

Noțiunea de stadiu desemnează un ansamblu de caracteristici psihice bine conturate și diferențiate calitativ, care permit cercetătorului/educatorului să identifice notele asemănătoare la subiecții din aceeași perioadă de vârstă și notele distinctive la subiecții plasați în diferite categorii de vârstă (că perioadă de timp ce-l separă pe individ de nașterea sa). Delimitarea specificului stadiilor dezvoltării psihice îndeplinește un rol important în cunoașterea personalității copilului, elevului și în fundamentarea științifică a demersului instructiv-educativ, a actului didactic.

Cunoașterea modului în care se dezvoltă și formează conduita, conștiința morală, caracterul moral este importantă, deoarece marii pedagogi au așezat la baza formării copilului educația morală.

Astfel, pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), considera că scopul educației este „pregătirea oamenilor pentru viața viitoare. Formarea omului presupune dobândirea culturii, a virtuții și a pietății”. (Stanciu, 1977, p. 127)¹.

Pentru filozoful și pedagogul german I. Kant (1714-1804), scopul educației este formarea caracterului moral.

Fr. Herbart (1776-1841), un alt mare pedagog german, căruia pedagogia modernă îi datorează formularea „treptelor formale”, propune la vremea sa concentrarea tuturor materiilor de învățământ pe baze morale.

I. Pestalozzi (1749-1832) pedagog elvețian, deosebit de atașat Sfințelor Evanghelii, nominalizează credința și iubirea drept valori pedagogice ideale.

¹ Stanciu, Ion Gh., (1977) *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*. București: Ed. Didactică și Pedagogică;

Cu alte cuvinte, idealul educației se concretizează în omul profund credincios, care-și dovedește credința prin iubire. (Gordon, 2001, p. 83)², iar un mare pedagog contemporan ne amintește că educația moral-spirituală desfășurată în școală se urmărește „explicarea obiectului, a scopului și a împrejurimilor unor fapte, ca elevii să poată distinge fapta morală de fapta imorală”. (Cucuș, 1996, p. 46)³.

Pedagogii români, dintre care menționăm pe G. G. Antonescu și Simion Mehedinți, călăuziți de preceptele evanghelice, văd formarea caracterului moral creștin drept finalitate ideală a educației. (Ibidem)⁴.

Sistemul de învățământ este înțeles de Piaget ca *formare stadială* a cunoștințelor, inteligența școlară se dezvoltă stadial, fiind o categorie social-istorică cu o structură variabilă din punct de vedere psihogenetic.

Cercetările lui J. Piaget cu privire la psihogeneza *judecăților morale* la copil disting *patru stadii* succesive ale reprezentării și practicării regulii morale pe care copilul o primește de la societate (Ilinca, 2005, p. 300)⁵:

- *Stadiul motric* (corespunzător copilului între 2 – 3 ani), în care regulă morală nu este coercitivă, nu are caracter de obligație, pentru că la acea vârstă el nu se comportă în funcție de propriile sale dorințe și deprinderi asimilate și trăiește realitatea externă lui, oarecum inconștient.
- *Stadiul egocentric* (de imitare a regulii morale impuse din afară copilului în vârstă de 4 – 5 ani), în care acesta nu este preocupat de codificarea regulii, de identificarea intențiilor comportamentului.
- *Stadiul cooperării sau respectării regulii morale* (corespunde vârstei de 7-8-10 ani), respectarea lor reprezentând o obligație de comportament.
- *Stadiul codificării regulii morale* (specific vârstei de 11-14 ani), în care preadolescentul este interesat de înțelesul și motivele comportamentului său și de reunirea regulilor într-o lege morală.

Ca și J. Piaget, L. Kohlberg (după Ricks, 1978) este interesat de evoluția și formarea morală a copilului, evidențiind trei niveluri de dezvoltare morală, ce cuprind șase stadii ale raționamentului moral:

- Nivelul pre-convențional cuprinde:
 - ✓ *Stadiul moralei heteronome* caracterizat de respectarea regulii de comportament a cărei încălcare este urmată de sancțiune; comportamentul copilului are drept motivație evitarea pedepsei și a *puterii*.
 - ✓ *Stadiul individualității morale* în care: regula morală este respectată dacă ea corespunde intereselor imediate ale individului și ceilalți au posibilitatea de a acționa în același fel.
- Nivelul convențional cuprinde:
 - ✓ *Stadiul subordonării față de societate*, în sensul de contract social, de utilitate socială a dreptului omului care să fie respectată în fiecare comunitate umană.
 - ✓ *Stadiul eroilor morali* (dacă aceștia există) sau al *responsabilității morale universale*, prin care se cere a ne comporta în spiritul valorilor de dreptate și de respectarea demnității umane, încât fiecare individ să fie tratat ca *scop în sine* și nu ca *mijloc* posibil de acțiune.

² Gordon, Vasile. (2001) *Elemente pentru cursul de Catehetică, anul al III-lea*;

³ Cucuș, C. (1996) *Educația religioasă*. București: Editura didactică și pedagogică;

⁴ Ibidem;

⁵ Ilinca, A., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum, C., Curetean, A. (2005). *O pedagogie pentru învățământul primar*-
 Conspete psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul II. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu;

- Nivelul autonomiei morale sau interiorizării și acceptării personale a principiilor morale (L. Iacob, 1994) include:
 - ✓ *Stadiul moralității contractuale și acceptării democratice a legii.*
 - ✓ *Stadiul moralității principiilor individuale de conduită.*

Cele șase stadii pot constitui indicatori ai procesului de interiorizare a judecăților morale și a motivărilor acțiunii morale. Se realizează astfel trecerea de la morala eteronomă a ascultării, ce vizează evitarea pedepsei, dezaprobării, blamului, la o morală a respectului reciproc și la o morală autonomă, în care acceptarea normelor morale apare ca o formă de identificare cu grupul de referință. L. Iacob (1994) consideră că modelul propus de L. Kohlberg este valabil doar pentru o dimensiunea a moralității și anume, judecata morală; el „nu se răsfrânge obligatoriu și direct și asupra conduitei morale”.

Este de dorit o dezvoltare morală a individului, astfel încât el să evolueze cât mai corect de la respectarea regulii morale pentru a evita pedeapsa, dezaprobarea altora, somația, sau blamul autorității îndreptățite la o conformare normativ – axiologică, prin care să se păstreze respectul altora față de sine și pentru a se implica activ și rațional în viața comunității în care trăiește.

Teoria conștiinței lui Gordon W. Allport duce un plus de clarificare asupra stadialității făcând deosebirea între o *conștiință morală autoritară*, specifică perioadei copilăriei care spune *trebuie* sau *este obligatoriu* și conștiința de mai târziu a adolescentului care semnifică *ar trebui* și decurge dintr-un *simț al datoriei* și al *recunoașterii valorilor și normelor morale* în viața social. Prin trecerea de la obligatoriu la *ar trebui*, comportamentul moral devine un fel de *auto-orientare generală* care presupune trei schimbări importante:

- ✓ sancțiunile exterioare sunt înlocuite prin sancțiuni interioare;
- ✓ stările afective, legate de interdicții, frică sau obligații sunt înlocuite de trăiri ale preferinței și opțiunii morale, ale respectului de sine și respectului altora;
- ✓ deprinderile sau obișnuințele morale specifice *ascultării* fac loc unei autonomii valorice generale, care continuă liniile alese ale efortului de perfecționare comportamentală (autoeducație morală).

Toate aceste considerații dezvăluie un mecanism psihologic și normativ – axiologic al edificării morale a comportamentului uman, care atenționează asupra caracterului său deschis de maturizare psihică și asimilare treptată a unui nucleu valoric în continuă lărgire. Vârsta, nivelul de inteligență, mediul familial și școlar, microgrupul din care face parte copilul sunt factori care contribuie la dezvoltarea sa morală.

Dezvoltarea gândirii morale se realizează progresiv, implicând parcurgerea ordonată a unor stadii ale inteligenței, acest progres fiind caracterizat de o gândire cu o calitate particulară. Astfel, dezvoltarea morală se realizează pe măsură ce copilul acționează, transformă și modifică lumea din jurul lui, fiind totodată influențat de consecințele acțiunii sale. Măsura dezvoltării gândirii în ansamblu, este prin urmare o măsură și a dezvoltării gândirii morale, în particular.

Profesorul interacționează cu elevi aflați în diferite stadii de dezvoltare, iar multe din schimbările pe care le parcurg aceștia se produc rapid, ca atare e importantă cunoașterea și înțelegerea modului în care percep, gândesc și își reprezintă realitatea elevii de diferite vârste, cunoașterea stadiilor dezvoltării umane, a caracteristicilor cognitive a elevilor de către profesor, pentru a-și adapta metodele de predare.

Bibliografie:

- Constantin Cuceș, *Educația religioasă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
- Aurelia-Daniela Florian, (2009) *Educația și integritatea omului*, Editura Else, Craiova, 2009.
- A. Ilinca, D. Herlo, V. Binchiciu, C. Uzum, A. Curetean, *O pedagogie pentru învățământul primar-Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul II*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2005;
- Vasile Gordon, *Elemente pentru cursul de Catehetică, anul al III-lea*, 2001.
- I. Negomireanu, *Probleme psihologice ale dezvoltării conștiinței morale*, disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Probleme%20psihologice%20ale%20dezvoltarii%20constiintei%20morale.pdf, accesat în data de 30.10.2019.
- Ion Gh. Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ÎN CARIERĂ LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI

CRISTINA-AURELIA SFREJA
LICEUL TEHNOLOGIC „MATEI BASARAB”,
STREHAIA, JUDEȚUL MEHEDIŢI

Alegerea viitoarei meserii reprezintă o provocare majoră pentru tinerii din ziua de azi. Este o etapă plină de promisiuni, dar care comportă și o doză de incertitudine legată de numeroasele alegeri care trebuie făcute. În trecut lucrurile erau mai simple pentru că posibilitățile erau mai limitate astfel că deciziile erau mai ușor de luat. Situația a devenit mai complicată în zilele noastre pentru că opțiunile sunt variate, în plus trebuie să avem în vedere aspecte obligatorii precum stabilitatea și siguranța locului de muncă sau recompensele financiare. A urma o pasiune și a face ce îți place nu mai este foarte util atunci când vine vorba de meseria viitoare. În alegerea acesteia trebuie să primeze aspecte precum definirea abilităților, a valorilor, și nu în ultimul rând motivarea sentimentală pentru această alegere. Într-o perioadă plină de întrebări și căutări există numeroși factori care au rol primordial în consilierea și orientarea carierei tinerilor către alegerea viitoarei meserii.

Acești factori pot fi grupați în două categorii: factori psihosociali și factori individuali.

▪ **Factorii psihosociali:** familia (părinți, rude), școala, grupul de prieteni, cererea pieței forței de muncă, „moda profesiunilor” și prejudecățile legate de unele profesii

Familia joacă un rol esențial în decizia privind alegerea carierei.

Cauzele acestei influențe accentuate sunt:

- Părinții pot orienta de la început interesele copiilor, pe de-o parte prin alegerea jucăriilor, prin aprecierea pozitivă sau negativă a unor activități, iar pe de altă parte prin identificare și imitare.
- Familia este cea care optează pentru anumite școli, care îngrădesc mai mult sau mai puțin posibilitățile copiilor.
- Atitudinea, stilul educativ al părinților influențează încrederea în sine, direcția și măsura ambițiilor.
- Părinții sunt cei care transmit expectanțele, așteptările sociale adecvate poziției lor sociale.
- Statutul socio-economic joacă un rol important în opțiunea vocațională a adolescentului, tânărului, chiar dacă se încearcă egalizarea șanselor.

Școala este considerat un factor principal în orientarea carierei.

Sistemul de învățământ, prin *structura* lui (tipuri de școli, profile, nr. de locuri, etc.) determină cadrul în care se realizează orientarea profesională.

Procesul instructiv – educativ poate avea o contribuție însemnată în egalizarea șanselor, dezvoltă diferitele aptitudini, stimulează interesul, furnizează o serie de informații despre profesii, etc.

Totodată școala participă în mod direct la *activitatea de orientare a carierei*. Orientarea/consilierea privind cariera realizată de psiholog se bazează pe activitatea desfășurată de profesori în școală. Problematika orientării carierei nu poate fi redusă la decizie. Aceasta este doar un moment important în viața tânărului. Dar acest moment este determinat într-o mare măsură de procesul de dezvoltare, formare al tânărului de până atunci.

Grupul de prieteni, grupul de referință influențează opțiunea vocațională mai ales prin evaluarea diferitelor tipuri de profesii, respectiv a diferitelor imagini de viitor prin prisma normelor culturale și a sistemului de valori proprii tinerilor. Dacă cineva alege o profesiune “la modă” sau mai deosebită, câștigă prestigiu în cadrul grupului. Rolul grupului este diferit în funcție de vârstă (la 13-14 ani influența grupului este mai accentuată decât la 17-18 ani).

Cererea pieței forței de muncă limitează și direcționează opțiunile vocaționale ale tinerilor. Lipsa sau limitarea unor posibilități poate deveni o sursă de frustrare, poate genera decepții.

„Moda profesiunilor” și prejudecățile legate de unele profesii determină într-o anumită măsură alegerea unei cariere. Aceste fenomene au efecte negative asupra procesului de orientare a carierei, distorsionând interesele și opțiunile tinerilor sau ale părinților.

Prejudecățile legate de unele profesii duc de asemenea la îngrădirea spectrului posibilităților.

▪ **Factori individuali:** nivelul intelectual, aptitudinile, motivația, trăsăturile dominante de personalitate.

Nivelul intelectual are un rol selectiv în orientarea vocațională: la carierele care necesită un nivel intelectual superior pot aspira în mod real doar tineri cu capacități intelectuale ridicate. De obicei tinerii inteligenți ajung mai devreme la maturație vocațională.

Aptitudinile speciale pot înlesni orientarea vocațională, dar identificarea și evaluarea lor necesită o bună autocunoaștere și informații suficiente despre lumea carierelor. Psihoprofesiogramele cuprind factorii aptitudinali strict necesari și auxiliari. Lipsa unor aptitudini speciale pot fi apreciate ca o contraindicație. Rolul aptitudinilor *generale* în orientarea profesională crește datorită mobilității profesionale (sunt utile în mai multe domenii de activitate).

Când aptitudinile se încarcă de interese se formează vocația.

Motivația Sunt importante mai ales trebuințele de stimă și statut și trebuințele de autorealizare. Acestea motivează orientarea vocațională, precum și interesul pentru carierele care le pot satisface. La baza intereselor profesionale pot sta și anumite impresii, experiențe personale. Idealurile și concepția despre lume și viață influențează și ele opțiunea vocațională a tânărului.

Trăsăturile dominante de personalitate Acest factor are un rol deosebit mai ales în realizarea identificării cu cariera aleasă, condiție a succesului profesional. Sunt importante: tipul de personalitate (introversie - extraversie), independența, rezistența la eșec, spiritul de inițiativă, etc.

La acești factori individuali *Rodger* adaugă și altele:

Aspectul fizic Anumite atribute fizice sunt esențiale pentru unele profesii. Statura mică împiedică un bărbat sau o femeie să între în forțele poliției, o persoană scundă este cerută pentru meseria de jocheu. Handicapurile fizice impun limitări în felul muncii pe care o poate alege persoana.

Rezultatele școlare pot fi criteriile de selecție pentru anumite forme de învățământ, influențând astfel opțiunea profesională. Acest factor are și o influență indirectă asupra orientării vocaționale, pentru că de multe ori elevul este apreciat și apoi orientat doar pe baza acestor rezultate.

Bibliografie:

A. Băban (coord.), *Consiliere educațională*, Cluj Napoca, Imprimeria Ardealul, 2001.
M. Jigău, *Consilierea carierei*, București, Editura Sigma, 2001.
www.monster.ca



ARTE



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI

Decembrie 2019



SE-AUD CLOPOȚEI

*PROF GEORGETA VICTORIA ENACHE
PALATUL COPILOR DROBETA-TURNU SEVERIN,
FILIALA BAIA DE ARAMĂ, JUDEȚUL MEHEDIŢI*

Sculați creștini, nu mai dormiți, colindul meu să îl primiți!
Sculați creștini, din toată casa și-mpodobiți cu toții masa!
Sculați creștini și ascultați, de tot răul vă curățați, că se-aud clopoței-n văi, se-aud la noi, dar și la voi și veste bună vă aduc, că s-a născut Cel fără de-nceput!

Vă pregătiți și voi și noi, că sună mii de clopoței și glasuri de copii curați, sculați creștini și-i ascultați si răul tot înlăturați.

Se-aud clopoței, Hei, hei, hei!

Se-aud zurgălăi, Hei, hei, hei!

Se-aud glasuri de copii, La mulți ani, mulți ani!

Care v-aduc bucurii, La mulți ani, mulți ani!

Veste bună v-am adus, La mulți ani, mulți ani!

S-a născut astăzi Isus, La mulți ani, mulți ani!

La geam numai flori, Hei, hei, hei!

Vin colindători, Hei, hei, hei!

La geam numai flori de gheață, La mulți ani, mulți ani!

Colindele prind iar viață, La mulți ani, mulți ani!

Veste bună v-am adus, La mulți ani, mulți ani!

S-a născut astăzi Isus, La mulți ani, mulți ani!

Casele-s curate, Hei, hei, hei!

Odăi luminate, Hei, hei, hei!

Luminițe mii și mii, La mulți ani, mulți ani!

Se-aud glasuri de copii, La mulți ani, mulți ani!

Veste bună v-am adus, La mulți ani, mulți ani!

S-a născut astăzi Isus, La mulți ani, mulți ani!

Gospodarii toți, Hei, hei, hei!

Iasă pe la porți, Hei, hei, hei!

Noaptea pe la cântători, La mulți ani, mulți ani!

C-au venit colindători, La mulți ani, mulți ani!

Veste bună v-am adus, La mulți ani, mulți ani!

S-a născut astăzi Isus, La mulți ani, mulți ani!

Noaptea pe la cântători, La mulți ani, mulți ani!

C-au venit colindători, La mulți ani, mulți ani!

Veste bună v-am adus, La mulți ani, mulți ani!

S-a născut astăzi Isus, La mulți ani, mulți ani!

Ca profesor titular al unei catedre de muzică populară, compozitor de cântec popular, colinde etc., text și melodie, vă dăruiesc în prag de sărbători, cel mai vesel colind al meu pe care îl găsiți și pe *YouTube*.

Sărbători fericite!

DESPRE OPERA DE ARTĂ

CONSTANȚA VLĂDUȚU
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

Menite a-i servi creatorului ca mijloc de exprimare a sentimentelor, a stării de spirit, a viziunii personale asupra lumii, a unui concept sau a unei abstracțiuni, elementele de limbaj vizual – plastice sau/și decorative permit plăsmuirea unor forme bidimensionale sau tridimensionale, care, prin originalitate, mesaj și semnificații, se pot înscrie în sfera operelor de artă.

Înfățișând crâmpie ale realității, anumite idei sau o lume imaginară, imaginea artistică vizuală are rolul de a reține atenția privitorului și de a-l incita la dialog. Prin factură, cromatică, linii și puncte, volume sau suprafețe, prin tehnică și limbaj, prin mijloacele proprii reprezentării, simboluri și semnificații, opera de artă permite receptarea ideii.

Privitorul, mai mult sau mai puțin instruit, în funcție de propriile convingeri și concepții, va căuta să se regăsească în imaginea artistică, încercând admirație, încântare, emoție, o va analiza, o va compara cu alte arte și chiar o va comenta, adaptând termeni specifici muzicii, literaturii sau altui gen artistic, vizual decât cel în cauză.

Culoarea, ca intensitate și tonalitate, împreună cu modalitatea de distribuire a maselor pe suprafața de lucru, precum și modul de ritmare a formelor și elementelor constituite poate crea asupra privitorului un efect, asemenea unei melodii audiate. Prin game apropiate, armonioase fără contraste prea mari, va produce același efect de liniște, pe care muzica lentă îl are asupra noastră. O notă muzicală accentuată, un ritm alert putând fi descoperite și într-o pictură prin oarecare accente cromatice liniare sau formale și prin modalitatea de compunere a acestora.

„O pictură este într-o tonalitate joasă sau într-o armonie de tonuri într-o surdina.” (Thomas Munro – *Artele și relațiile dintre ele. Nevoia unor noțiuni precise despre arte. 1. Probleme persistente și răspunsuri contradictorii*, p.15).

Dispuse în diferite moduri, corelate cu subiectul și dorind a li se găsi o anumită expresie, artistul suprapune, adaugă, rupe, deformează formele în vederea exprimării unei idei, le determină să aibă un înțeles, o semnificație, formele devin simboluri, iar aceste simboluri sunt percepute, analizate, asociate unor experiențe anterioare, determinând privitorului stări emoționale, sentimente.

Nu orice creație este operă de artă, ea trebuie să răspundă condițiilor amintite, implică identificarea spiritualului cu forma, cu materia transfigurată sub impulsul și temperamentul artistului, incluzând inteligență, gândire și spontaneitate deopotrivă. Opera de artă trebuie, (...) să trezească diverse complexe de trăiri, dispoziții, sentimente la simpla lor contemplare, indiferent de întrebunțările ce le pot avea”. (Gheorghe Achiței – *Frumosul dincolo de artă. Cap. IV: Artă și non artă. 1 Conceptul tradițional de artă*, p. 168).

O creație artistică include perfecțiunea, un echilibru al părților componente, armonie și contrast, diversitate într-un tot unitar, constituit din goluri și plinuri, din aglomerări și dispersări liniare, cromatice sau volumetrice, modelate sau modulate, ritmate, tensionate, deoarece artistul gândește lucrarea, în primul rând, din punct de vedere estetic. Sacrifică forme corespondente realității, sintetizează, geometrizează, abstractizează, exacerbează, schimbă legile realității, perspectivele și anatomice, suprapune, juxtapune, fragmentează sau multiplică elemente în favoarea expresiei artistice, a aspectului estetic, al mesajului și al semnificației.

Urmărind realitatea și formele naturii, studiindu-le și așezându-le prin sintetizare în spații picturale ori sculpturale individual gândite, acestea nu sunt identificabile mediului natural, ele conțin materie și sunt adesea doar sugerate; dar prin nouă înfățișare artistul le încarcă cu semnificații și devin mesagerii ideii, conceptului.

„... E oare nevoie de o îndelungată analiză pentru a ne da seama că figurile lui Pierro della Francesca, recognoscibile, identificabile, n-au decât o îndepărtată legătură cu realitatea?” (René Berger, *idem*. p. 40).

Artistul prelucrează materia, o cioplește, eliminând treptat surplusul sau o modelează, eliminând și adăugând, combină nuanțând culorile, aplatizează, conturează, apoi transformă materia până la descifrarea formei gândite, o intuiește și o dezvoltă în timpul procesului de creație și în funcție de mijloacele de expresie specifice stilului său, o individualizează. Dar spectatorul raportează adesea realității formele plastice, ignorând adevărata lor valoare. Sigur, aceasta trebuie căutată dincolo de un inventar al identificării părților componente, dincolo de informare, dincolo de document ori afectivitate. Aflat în fața unei creații artistice, adesea privitorul urmărește corespondența formelor reprezentate cu cele existente în natură, neglijează expresivitatea plastică și condamnă deformările sau abaterile de la ceea ce lui îi e necunoscut, uneori abandonând orice semnificație. Artistul încearcă o împăcare a contrariilor, o sinteză a cunoscutului și obișnuitului, noul fiind intercalat subtil pentru a nu șoca și pentru a înlesni înțelegerea, interpretarea și perceperea mesajului. Chiar și așa privitorul încearcă în fața creației un răspuns la căutările afective personale. Acestea sunt remarcate și de către R. Berger în următorul fragment: „... La fel ca și relația de informare sau documentare: nici relația afectivă nu este suficientă operei de artă.” *Ibidem*, *Primul contact. Opera de artă și spectatorul*. (p. 52).

T. Munro la rândul său vorbește despre valoarea artei în *Artele și relațiile dintre ele*, dincolo de idee, concept, obiect, sentiment, dincolo de lumesc, atribuindu-i forța de a-l determina pe privitor să dea un nou sens lucrurilor și de a-și schimba ideile.

Urmărind traseul liniei în spațiu, al ritmurilor, al suprafețelor picturale, formele astfel create pot fi frumoase în sine. Și tot Platon evidențiază valoarea elementelor de limbaj plastic în artă, în *Fileb*, apropiindu-se „... de concepția modernă a desenului pur, susținând că liniile abstracte, formele, masele, în special formele geometrice definite, sunt frumoase în sine.” *Ibidem*, (p. 65).

Artistul este cel care făurește lucruri de dragul de a crea plăcere și „... a satisface emoții estetice prin perfecțiunea execuției în creație sau reprezentare.” (*Oxford dictionary. Def. III. T. Munro. Artele și relațiile dintre ele. Cap. III: Înțelesurile artei*. p. 84)

Prin intermediul operei de artă, artistul dorește să ofere plăcere, acele căutări, acele transformări ale materiei aflându-se sub semnul obținerii emoției estetice și al transmiterii de idei.

Arta nu exprimă totdeauna sentimentul artistului, dar că poate să prezinte stimulii, care sunt capabili să trezească în alții acest sentiment, prin folosirea unui mijloc de expresie potrivit. Nu întotdeauna acestea sunt pozitive, de aceea, termenului de frumos i se dă o definiție amplă, incluzând urâtenia, teribilul, durerosul, sordidul, degradarea și sunt integrate în sfera artelor frumoase, dacă sunt mânuite în așa fel, încât să producă plăcere estetică, chiar dacă nu toate funcțiile artei conduc la un

efect estetic plăcut. Artă se poate transforma în mijloc de descărcare a energiilor psihice, înăbușite pentru artist, devenind ceva personal, doar pentru el, efectul pe care îl produce artă asupra oamenilor, lăsându-l indiferent sau având suficientă forță și îndemânare să trezească un ecou în cel care percepe opera. Artă stimulează, deci, o trăire estetică, plăcută, incluzând exprimarea și comunicarea. Capacitatea de a reda și exprima ceva poate fi atât de puternică, încât orice idee sau sentiment să fie atât de clar evidențiate, încât privitorul să le poată recepta cu ușurință.

Winckelmann descoperă, frumosul” în formele caracterizate prin grație, armonie, desăvârșire, netezime, în sculptură clasică, în timp ce artă primitivă, artă modernă și artă orientală prezintă forme brute, imperfecte, realism sordid. În sprijinul descifrării mesajului artistic cu ușurință, artistul accentuează anumite expresii plastice, aplatizează sau reliefează forma, repetă elemente deja cunoscute ca semnificație. El nădăjduiește înțelegere din partea cunoscătorilor rafinați și, deci, își adaptează produsul pentru a permite descifrarea și pentru a simți ca el: mânie, groază, dezgust față de ceea ce trebuie înțeles astfel. Psihanaliza confirmă acest proces al creației, însă concepția hedonistă trece cu vederea acest aspect. Ea exprimând punctul de vedere al consumatorului și al apreciatorului. Mulți artiști adoptă o concepție hedonistă asupra artei lor, influențați de public. Definițiile hedoniste subliniază un anumit tip de sentimente descris ca plăcere sau atractivitate. A stimula este una din funcțiile artei, iar definiția expresionistă indică una din principalele căi, prin care artistul exprimă propriul sentiment, capabil să trezească un ecou în cel care îl percepe. Dincolo de aceste sentimente, opera de artă nu trebuie neglijată ca mod de organizare a componentelor, ca relații ce se stabilesc între acestea.

În *Evitarea prejudecăților religioase, morale și politice în concepția artei* (p. 146) T. Munro spune că Whistler în *Ora zece* din 1885, îi învață pe oameni să caute „... în pictură ceva mai mult decât asociațiile narative sentimentale și morale: să privească direct și să vadă ce există acolo în fața ochilor lor”. Unii critici susțin că este greșit să acorzi atenție problemei subiectului unei picturi și că adevărata apreciere estetică se limitează la „formă pură”, adică doar la aspectele vizibile.

Opera de artă este un, obiect estetic”, adică poate fi contemplată, însă funcțiile artei nu se reduc la obținerea plăcerii sau a desfătării directe. Din studiul intens și experiența artei pot fi obținute și alte valori, cum ar fi: dezvoltarea puterii de percepție și a imaginației, lărgirea orizontului spiritual și ascuțirea sensibilității emoționale, adică dezvoltarea personalității, iar aceste valori merită cultivate în educație, acordând atenție diversității de forme și naturii lor interioare.

Așa cum nu poate exista artă fără operă, nici aceasta nu poate exista fără materie. Ea face ca forma să devină vizibilă, palpabilă și mai ales să devină sensibilă. Mijlocul de expresie apare ca parte integrantă a formei însăși: marmura, tonurile, culorile nu sunt doar materiale brute sau mijloace de expresie, ci părți esențiale ale efectului total, iar observatorul și criticul de artă, putând neglija însușirea anterioară a mijlocului de expresie, evidențiind doar produsul finisat. Vopseaua devine ceva colorat, marmura ceva alb, tern și solid, sticla ceva transparent, iar aceste lucruri importante în privința mijlocului de expresie ajută clasificarea artelor de către esteticieni.

Bibliografie:

- Thomas Munro, *Artele și relațiile dintre ele*, Editura Meridiane, București, 1981.
Gheorghe Achiței, *Frumosul dincolo de artă*, Editura Meridiane, București, 1988.
Nathan Knobler, *Dialogul vizual*, Editura Meridiane, București, 1983.
Rene Berger, *Descoperirea picturii*, Editura Meridiane, București, 1975.
Ion N. Șușală și Ovidiu Bărbulescu, *Dicționar de arsmatetică*, Editura STAR TIPP, Slobozia, 2003.
Ion N. Șușală și Ovidiu Bărbulescu, *Dicționar de artă. Termeni de atelier*, Editura Sigma, București, 1993.
Ion N. Șușală și Ghe. Petre, *Educația vizuală de bază*, Editura STAR TIPP, Slobozia, 2003.
Alexandru Tohănescu și Maria Illoaia, *Metodica predării desenului la clasele V-X școala generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.



TEHNOLOGII



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Decembrie 2019



INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR MULTIMEDIA ÎN PROCESUL EDUCATIV

ALEXANDRU ISTODOR
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI

Motto: *Modern technologies gave people the opportunity to use new powerful means of communication, which obviously can do nothing unless people have anything useful to say.*

- Lee Gomes -

Motto: *„Tehnologiile moderne au pus la dispoziția oamenilor noi mijloace puternice de comunicare, dar, în mod evident, nu pot face nimic pentru a schimba faptul că mulți oameni nu au nimic util de spus”.*

- Lee Gomes -

Noile tehnologii schimbă lumea din jurul nostru. Pentru a face față concurenței pe piața forței de muncă, în instituțiile de învățământ deja se implementează noile tehnologii multimedia. Educația de înaltă calitate este esențială pentru succesul tinerilor. Prin folosirea constantă și eficientă a acestor tehnologii în procesul educațional, tinerii au posibilitatea de a câștiga o experiență importantă în domeniul în care intenționează să lucreze. Astăzi, cu ajutorul tehnologiilor multimedia se pot realiza prelegeri, cursuri, rapoarte eficiente și atractive. Tehnologiile informaționale îi ajută pe tineri să-și dezvolte abilitățile de care vor avea nevoie în viitor.

În zilele noastre, utilizarea Internetului și a telecomunicațiilor aduce schimbări importante în toate domeniile. Viitorul angajat, pentru a avea succes pe piața muncii și pentru a putea face față unui mediu extrem de competitiv, trebuie să beneficieze de o educație calitativă, ce trece dincolo de sala de clasă și înglobează discipline și tehnologii complexe. Cunoașterea și aplicarea noilor tehnologii multimedia în procesul educațional constituie unul din principalele obiective ale învățământului modern. Prin folosirea constantă și eficientă a acestor tehnologii, ascultătorii pot dobândi abilități importante în domeniile necesare. În majoritatea instituțiilor de învățământ, calculatorul și proiectorul au devenit instrumente uzuale, care contribuie la modernizarea și facilitarea multor procese didactice și, drept urmare, la asimilarea rapidă și eficientă a informației. Conform unor date statistice, factorul decisiv al motivației în procesul de învățare îl reprezintă materia interesantă și atractivă. Mijloacele multimedia permit cadrelor didactice să-și atingă scopul.

Instruirea prin mijloace vizuale, audio și tehnologii WEB

Ce este multimedia și cum utilizăm mijloacele multimedia în procesul educațional?

Multimedia reprezintă interacțiunea efectelor video și audio prin intermediul software-ului interactiv, care combină text, sunet, imagine grafică, fotografii, clipuri video într-un domeniu digital. Cu ajutorul tehnologiilor multimedia, putem realiza prezentări complexe și sugestive, deoarece aparatul audio-vizual al programelor abordate ne oferă posibilitatea de a crea o imagine clară și impresionantă, care este urmărită cu plăcere de ascultători.

Multimedia poate fi definită în mai multe moduri în funcție de perspectiva unor cercetători.

Definițiile tipice includ următoarele:

- Multimedia este „utilizarea mai multor forme de media într-o prezentare”, Schwarz & Beichner, 1999.
- Multimedia este „utilizarea combinată a diverselor obiecte media cum ar fi filmele, diapozitivele, muzica, jocul de lumini, în scopuri preponderant educative sau de divertisment”, Brooks, 1997.
- Multimedia este „informația sub formă de grafice, audio, video sau filme. Un document multimedia conține și alt element media în afară de simplul text”, Greenlaw&Hepp, 1999.
- Multimedia conține un program informațional "care include text împreună cu cel puțin unul din următoarele: audio sau sunet, muzică, video, fotografii, grafică 3-D, animație, sau grafică de înaltă rezoluție".

Elementul comun al acestor definiții este că *multimedia implică integrarea a mai mult de un mediu în formele de comunicare, iar aceste medii pot fi: textul, sunetul, grafica, animația, video, imagistica și modelare spațială.*

Richard Mayer, un renumit cercetător în domeniul teoriei cognitive a învățării cu multimedia se axează pe două canale ale percepției informaționale și anume auditor/verbal și vizual, spunând: "Definesc multimedia ca fiind prezentarea unui material în care sunt folosite atât cuvinte cât și imagini sau fotografii. Am optat să limitez definirea multimedia la doar două forme - verbal și pictorial - deoarece baza cercetării în psihologia cognitivă e mai relevantă din perspectiva acestei dualități".

În concluzie multimedia este ceea ce auzim și vedem: text, cărți, poze, muzică, sunete, CD-uri, video, DVD-uri, filme, etc.

Textul ca informație este prezent aproape în orice aplicație. Avem mai multe tipuri de text: ASCII, fișier generat de un editor de texte, text cu formatare specifice cu efecte speciale de culoare, umbră, formă sau textul din foile de calcul.

Într-o lecție multimedia sunt prezente anumite informații care pot fi transmise elevului într-un mod atractiv utilizând imagini, sunete sau animație și facilitând astfel învățarea.

Elementele multimedia precum sunete sau video, statice sau animate sunt stocate în fișiere media.

Elementele multimedia au propriul lor format cu diferite extensii așa cum apar în tabelul de mai jos.

Formate și extensii ale elementelor multimedia pentru sistemele Windows				
Video/Poze	Audio-Video-Interleave .avi	Moving Pictures Expert Group .mpeg	Joint Photographic Experts Group .jpeg,.jpg	Graphics InterchangeFormat .gif
	MIDI .mid, .midi	Real AudioFormat .rm, .ram	Wave .wav	MP3 .mp3, .mpeg

Tabelul 1. Formate și extensii ale fișierelor de imagine, sunet și video

Pentru a insera o imagine statică (poză) în cadrul unui document sau material (o imagine *in-line*), se utilizează eticheta HTML ****.

```
<IMG src="nume_imagine.extensie">
```

Atributul **src** (source) al etichetei **** permite navigatorului să identifice numele și locația imaginii care urmează să fie inserată. Valoarea acestui atribut este adresa URL (Uniform Resource Locator) - referința sau adresa către o resursă de pe Internet a imaginii respective.

Exemplul următor prezintă modul în care se pot insera într-o pagină două imagini, una aflată în directorul curent, iar cealaltă în directorul POZE.

```
<HTML>
<HEAD>
<TITLE></TITLE>
</HEAD>
<BODY>
<H1 align="center">Imagini în pagină</H1><HR>
Poza aflată în directorul curent<P>
<IMG src="clădire.gif" border="5"><P>
```

```

Poza aflată în directorul POZE<P>
<IMG src="../POZE/tablou.jpg" border="1" >
</BODY>
</HTML>

```

Imaginile video *in-line* pot fi tratate ca și imaginile statice. Se folosește tot eticheta , dar însoțită de atributele **dynsrc**, **controls**, **loop** și **start** ale etichetei.

```
<IMG dynsrc="../Filme/absolvire.avi">
```

Atributul **dynsrc** reprezintă adresa URL a fișierului video care va fi inclus în pagină.

Pentru a vizualiza o imagine video *in-line* într-un navigator, vizitatorul paginii trebuie să instaleze un program auxiliar de tip *plug-in* ca de exemplu Adobe Flash Player. Dacă programul *plug-in* nu este disponibil pe computerul vizitatorului, imaginea video nu va putea fi afișată.

Includerea în pagina Web a unei muzici de fundal se poate realiza utilizând eticheta HTML <BGSOUND> cu următoarea sintaxă și exemplu de utilizare:

```

<BGSOUND src="URL_fisier_sunet" loop="valoare">

<HTML>
<HEAD>
<TITLE>Melodii</TITLE>
</HEAD>
<BODY>
<H1 align="center"></H1><HR>
<P>
<FONT size="5" color="red">Veți auzi muzica până părăsiți site-ul</FONT>
<BGSOUND src="../Bethoven/Symphony.wav" loop="infinite">
</BODY>
</HTML>

```

Observație: Etichetele și <BGSOUND> sunt etichete Internet Explorer și nu pot fi utilizate cu alte navigatoare.

Formele 2D sau 3D caracterizate de dimensiune, poziție și orientare pot să facă parte din pachetul obiectelor multimedia. Ele sunt imagini memorate cu ajutorul reprezentărilor vectoriale cu dimensiuni reduse în comparație cu obiectele grafice. O forma 2D sau 3D este alcătuită din obiecte identificate prin atribute și fiecare obiect poate fi prelucrat independent de celelalte din formă.

Multimedia interactivă. Motivele utilizării tehnologiei multimedia în educație.

Cercetările actuale despre impactul pozitiv al multimedia asupra procesului educațional sunt departe încă de a fi definitive. Iată câteva argumente în sprijinul utilizării tehnologiei multimedia în educație:

- facilitează învățarea centrată pe elev îngăduind opțiunea personală în alegerea modalității de învățare precum și a nivelului și ratei de introducere a materialului de învățat;

- permite diverse stiluri și modalități de învățare asigurând o bogată varietate de abordări în instruire care să instruiască pe acele căi pe care elevul învață cel mai bine;
- stimulează învățarea prin cercetare, experimentare, cooperare și interactivitate;
- oferă posibilitatea lucrului la proiecte în echipă pe calculator ceea ce nu se putea realiza cu același succes în varianta cu hârtie și creion;
- promovează punctul de vedere constructivist al învățării.

În continuare sunt prezentate câteva modalități principale în care tehnologia multimedia este utilizată în educație.

- în fața clasei ca variantă îmbunătățită și flexibilă a tradiționalului audio-vizual utilizat la cursuri/prezentări;
- în grupuri de elevi sau studenți ca și mijloc de învățare prin colaborare;
- în învățarea independentă la nivel de individ;
- în elaborarea prezentărilor și rapoartelor;
- în evaluare;
- multimedia interactivă în cursuri/prezentări.

Dacă vom conecta un calculator la un dispozitiv de proiecție atunci vom avea un mijloc puternic dotat cu suport audio-vizual pentru a evidenția puncte din subiectul lecției. Mai departe însă profesorul sau instructorul ar putea spre exemplu include coduri de bare în notițele lecției și folosind un scanner pentru coduri de bare ar putea activa imagini și sunete exact la momentele dorite. Utilizând multimedia interactivă profesorul poate face pauze în punctele critice ale lecției și reveni asupra unei secvențe video deja vizualizate derulând-o cu încetinitorul revizuiind rapid conceptele apoi revenind unde a rămas sau sărind la o altă secțiune.

Există adesea limite în practicile curente de predare-învățare. Multimedia interactivă poate rezolva cu succes situațiile de impas. Ca de exemplu, cazul unui profesor de informatică care transpune în program un algoritm anterior etapizat pentru elevi. El cel mult va reuși să ilustreze un program static care să introducă date de intrare și să vizualizeze datele de ieșire. De asemenea, poate cel mult să ofere o imagine statică a unui grafic generat cu calculatorul. Aceasta este adesea insuficient pentru a face elevul să înțeleagă și să-și însușească noțiunile noilor cunoștințe transmise de lecție. Utilizând spre exemplu applet-uri Java profesorul ar aduce mai mult realism subiectului și dacă ar mai folosi în plus și hypertextul într-un www document care să explice partea teoretică a aplicației, profesorul ar aduce claritate și continuitate lecției prin referința imediată la exemplu. Profesorul evită astfel periplul generator de discontinuitate de tip înainte-înapoi între teorie și exemplu.

Applet-urile trebuie să faciliteze experimentarea oriunde e posibil mai degrabă decât pasiva observație ca într-un film. Ca să facă asta applet-urile trebuie să fie capabile de vizualizarea interactivă a rezultatelor printr-o interfață grafică de utilizator integrată, unde variabile cum ar fi condiții inițiale și parametrii de sistem pot fi ușor manipulate. De unde rezultă necesitatea unor atribute minimale ale applet-urilor cum ar fi butoanele de start, stop și reset ca în Fig.2.

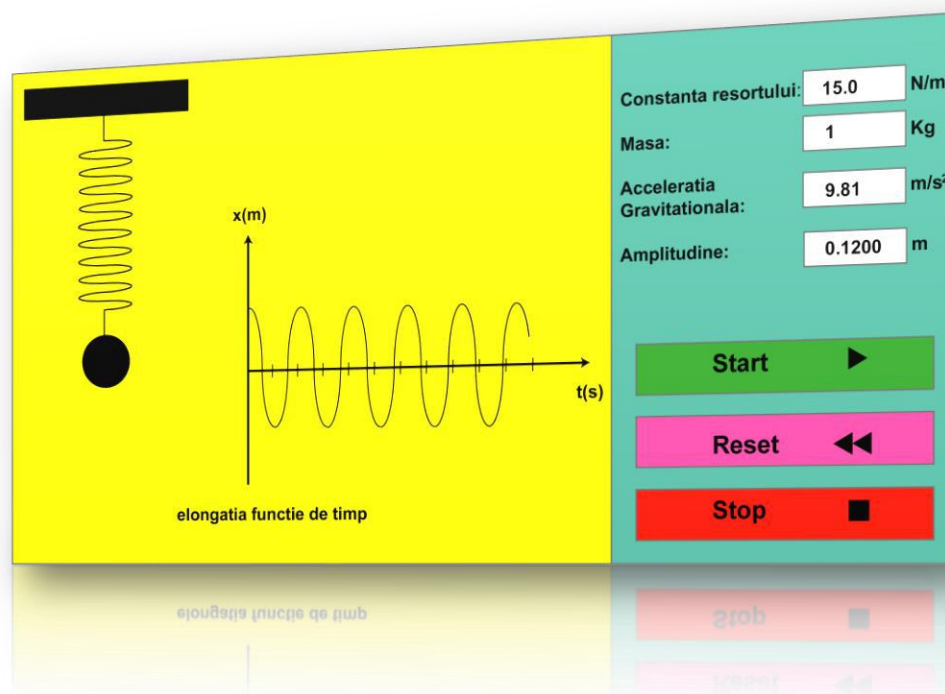


Fig.2 Applet Java de simulare a mișcării oscilatorii.

Astfel se asigură mediul unde elevii pot să vadă direct conexiunile prin imediată aplicare în practică a conceptelor care li s-au predat. În plus au posibilitatea să își creeze propriile conjuncturi și să experimenteze cu ele.

Multimedia și învățarea prin colaborare

Utilizată ca o stație de învățare în clase, multimedia interactivă permite grupelor de elevi să-și împărtășească păreri și să exploreze împreună în procesul de învățare. Profesorul are aici rolul de ghida elevii de-a lungul învățării într-o manieră de colaborare. În concluzie, instruirea nu se va limita la cunoștințele instructorilor sau la materialele didactice și nu depinde de disponibilitatea instructorilor.

Multimedia interactivă în învățarea independentă

Prezentările pe calculator în scopul educației asigură un mediu de învățare privat și liber de judecată. Elevul sau studentul își controlează ritmul de învățare în funcție de propriile puteri experimentând direct ceea ce învață și are posibilitatea să revină asupra unor secvențe, să repete un segment sau să ceară explicații suplimentare. Pentru cei care învață cu ușurință, multimedia le creează oportunitatea să exploreze dincolo de elementele de bază prezentate în lecție sau curs, iar pentru cei mai lenți, învățarea independentă asistată de multimedia reduce teama și jena de a cere ajutor suplimentar în public sau de a admite că nu au înțeles ce s-a prezentat.

Multimedia interactivă în întocmirea de rapoarte și prezentări

Elevii și studenții sunt din ce în ce mai atrași de realizarea de produse multimedia. Cu programe autorizate ei pot crea rapoarte audio-video și slide-show-uri cu filmulețe, imagini, grafice și muzică.

Multimedia în evaluare

În situația unei testări în grup profesorul poate apela de pe un disc un cadru ilustrând cazuri problematice și cere elevilor să identifice posibile soluții. În situația unei testări individuale elevii pot susține întregul test la un calculator conectat la un CD-ROM. Răspunsurile la întrebările cu suport audio-video de tip alegere multiplă, adevărat/fals sau de completarea spațiilor libere sunt introduse în calculator, înregistrate și notate instantaneu. Tehnologia computerelor introduce feedback-ul pe progres la îndemâna fiecărui subiect care studiază. Abilitatea multimedia de a prezenta materiale, pune întrebări și răspunde în concordanță cu răspunsurile celor care învață deschide o nouă perspectivă pentru educația prin media și anume aceea a lecțiilor și activităților interactive. Profesorul ar putea să programeze sistemul să pună mai multe întrebări de probă bazate pe răspunsul individual al subiectului.

Bibliografie:

- Afrodita Boldea, Costin Boldea, *Instruirea asistată de calculator*, Editura Sitech, Craiova, 2012.
- M. Brut, *Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern*, Editura Polirom, Iași, 2006
- Natalia Belous, *Eficientizarea procesului educațional în baza tehnologiilor multimedia*, în revista *Economica*, an XXI, nr. 3 (85), Editura ASEM, Chișinău, pag. 91-95, septembrie 2013.
- V. Cristea, G. Iosif, A. Marhan, C. Niculescu, Ș. Trăușan-Matu, O. Udrea, *Sisteme inteligente de instruire pe Web*, Editura Politehnica Press, București, 2005.

SUDAREA ÎN INDUSTRIA 4.0

*PROF. CARMEN MIHĂILESCU
LICEUL TEHNOLOGIC „DOMNUL TUDOR”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI*

A patra revoluție industrială sau Industria 4.0 este revoluția tehnologiilor inteligente. Schimbările au un ritm foarte rapid și, implicit atât oamenii, cât și echipamentele au nevoie de noi aptitudini pentru a se putea adapta acestui ritm.

Ce este Industria 4.0?

Acest concept a fost generat de faptul că nu există altă metodă de a realiza bunuri, decât producerea acestora prin diferite procedee tehnologice. O soluție ar fi înlocuirea omului cu mașinile, dar simpla înlocuire a omului nu îndeplinește decât jumătate din deziderat, adică omul să lucreze cât mai puțin, dar să câștige cât mai mult. Este necesar însă să se asigure și o producție cu o calitate superioară și repetitivă. Pentru a produce calitate este absolut necesar ca toate componentele implicate în procesul de producție să comunice între ele. Deci putem spune că ideea centrală este comunicarea între toate componentele sistemului de producție, colectarea și folosirea cât mai eficientă a datelor generate local.

Industria 4.0 a dus la crearea unei strategii globale, în care tot mai mulți producători de echipamente industriale lucrează pentru a permite producția inteligentă în fabricile clienților. Liniile de producție ale viitorului sunt formate din echipamente inteligente, care comunică între ele, fac schimb de date și cooperează.

Așa cum a spus Andrew Grove (omul care a condus etapa de creștere și dezvoltare în Silicon Valley, desemnat omul anului în 1977 de Time Magazin): ”O bună comunicare nu depinde de cât de bine spunem lucrurile, ci de cât de bine suntem înțeleși”.

Echipamentele de producție sunt inteligente atunci când pot comunica și lucra în echipă cu oameni și alte echipamente. Un echipament de sudare inteligent poate fi considerat pregătit pentru Industria 4.0.

Un astfel de echipament este:

- capabil să comunice cu întreaga echipă; știe mai multe limbi;
- conștient de propriul status și configurare (versiune de software, service, piese de schimb, componente);
- de încredere și sigur cu privire la folosirea și protejarea datelor;
- echipat cu cunoștințe digitale cu privire la aplicații.

O altă caracteristică importantă a eficienței comunicării este viteza de comunicare. Acest lucru a fost enunțat din antichitate de Pitagora care a spus: ”Nu spune puțin în vorbe multe, ci mult în vorbe puține”.

Există deja firme care s-au adaptat cerințelor Industriei 4.0 și oferă echipamente de sudare inteligente, interconectate digital și care comunică între ele. Un exemplu de bună practică în rezolvarea acestui deziderat este îndeplinită de firma Fronius prin asigurarea, la ultima generație de echipamente MIG/MAG, a unei viteze interne de comunicare de 100 Mbit/s.

Eforturile firmei Fronius de a produce echipamente ce pot lucra în Industria 4.0 sunt focusate pe patru direcții:

- echipamente pentru sudarea MIG/MAG;
- echipamente pentru sudarea WIG;
- software pentru achiziția și analiza datelor din procesul de sudare;
- fabricația aditivă.

Noua generație de echipamente de sudare MIG/MAG care fac parte din generația ”Revoluției inteligente”, pot comunica cu orice laptop, tabletă sau smartphone prin simpla utilizare a unui browser web. Utilizarea acestei aplicații este foarte intuitivă și sigură, datele sunt protejate cu parolă. De asemenea, a fost dezvoltată o aplicație care funcționează atât pe iOS, cât și pe Android, și permite stabilirea parametrilor optimi de sudare pentru o anumită îmbinare. Pentru anumiți producători, materialul de bază se poate alege prin scanarea codului de bare de pe ambalaj. Pentru materialele la care este precizat timpul de răcire $t_{8/5}$, parametrii de sudare se calculează în funcție de acest timp. După ce s-au stabilit parametrii de sudare, aceștia pot fi transferați automat pe sursa de curent pentru sudare. Una din facilitățile oferite de firma Fronius pentru sursele produse este sustenabilitatea. Cerințele de azi nu vor fi identice cu cerințele de mâine. Prin posibilitatea de a face update-uri la softul instalațiilor, acestea pot fi aduse foarte simplu la ultimul stadiu de dezvoltare al produsului.



Fig. 1. Aplicația WeldConnect

În comunicare, o cerință foarte importantă este securitatea datelor transmise și înregistrate. Securitatea datelor ce se salvează în sursa de curent pentru sudare este asigurată prin procedura de blocare a sursei, cu ajutorul tehnologiei NFC (near field communication), iar la deblocarea acesteia, fiecare utilizator are acces doar la acțiunile și informațiile ce i-au fost permise de administrator (coordonatorul sudării).

Pentru sursele de curent pentru sudare WIG sunt dezvoltate aceleași funcții:

- meniu, în mai multe limbi, intuitiv și explicit (inclusiv limba română), cu ecran color de 4,3” pentru reglarea și citirea cu ușurință a parametrilor;
- vizualizarea, salvarea, documentarea, exportarea și editarea de până la 999 job-uri – Pachetul de funcții Job;
- sudare în impulsuri 2 kHz standard, ce poate fi extinsă până la 10 kHz – Pachetul de funcții PulsPro;
- deblocarea, afișarea și documentarea pe perioadă nelimitată a valorilor momentane ale datelor de sudare, salvarea / exportarea datelor (WeldCube, csv, PDF, Cloud...) – Pachetul de funcții Documentare;

- definirea domeniului pentru parametrii de sudare pentru a respecta valorile limită posibile și standardele – Pachetul de funcții Monitorizarea limitelor.

Meniul este atât de intuitiv, încât nu mai este nevoie de manual de utilizare. La aceste surse este remarcabil faptul că amorsarea cu înaltă frecvență nu afectează comunicarea cu alte componente.

Programul WeldCube permite colectarea datelor de la sursele de curent pentru sudare, care sunt legate în rețea, înregistrarea și analiza ulterioară a acestor date.

O problemă importantă este securitatea comunicării. Indiferent de tipul rețelei în care sunt legate sursele de curent pentru sudare (LAN sau WiFi), aceste rețele pot să aibă sincopă, întreruperi.

O întrebare legitimă este: Ce se întâmplă cu datele care ar fi trebuit să fie transmise în timpul în care rețeaua nu a funcționat? Aceste date sunt stocate în sursa de curent pentru sudare și sunt transmise către calculatorul central atunci când se restabilește conexiunea. Pot fi stocate datele aferente lucrului pentru o perioadă mai lungă de o săptămână. Această facilitate asigură securitatea datelor față de pericolul pierderii acestora.

Accesul utilizatorilor în program se face pe bază de nume de utilizator și parolă. Pentru fiecare utilizator, administratorul poate stabili drepturi în mod similar cu drepturile de utilizare pentru sursele de curent pentru sudare. În program se pot vedea toate sursele ce sunt conectate cu configurația și opțiunile aferente, precum și statusul acestora. Datele colectate pot fi folosite pentru a face diverse statistici și calcula consumuri care pot fi prezentate atât tabelar, cât și în diverse forme de grafice. Aceleași date sunt folosite la optimizarea parametrilor de sudare. În cazul în care au fost stabilite limite pentru parametrii de sudare, programul arată momentele când aceste limite au fost depășite.

În cazul sudării robotizate se poate vizualiza fiecare cusătură sudată și parametrii cu care aceasta a fost sudată. Această vizualizare se poate face și în timp real. Ulterior datele înregistrate pot fi folosite pentru elaborarea documentației în care se arată cu ce parametri a fost sudată fiecare cusătură de pe fiecare produs, în comparație cu tehnologia elaborată, satisfăcând astfel și cerințele de management al calității. Această documentație permite trasabilitatea calității în fața beneficiarilor.

Fabricația aditivă are tot mai multe aplicații în domeniul materialelor plastice. La fabricarea pieselor din metal această tehnologie este restrictivă din două puncte de vedere:

- productivitatea, la fabricarea aditivă cu pulberi, este destul de redusă.
- costurile ridicate datorită tehnologiei folosite: laser.

Prin controlul foarte precis al temperaturii băii de sudare și al cantității de metal depuse, procedeul de sudare CMT (Cold Metal Transfer) oferă o alternativă mai productivă și mai ieftină decât celelalte tehnologii de fabricație aditivă pentru metale.

Este încurajator că s-au produs chiar în Timișoara, în atelierul de la CM METAL, obiecte prin această metodă de fabricație aditivă (fig.3).



Fig.2. Sistem de management al datelor WeldCube



Fig.3. Scrumieră realizată prin fabricație aditivă

Fabricile viitorului au început să apară peste tot în lume. Acestea se remarcă prin eficientizarea producției, reducerea costurilor și a defectelor de fabricație.

Se poate afirma că în scurt timp, prin investiții în tehnologiile noi, se poate transforma fiecare fabrică într-o fabrică a viitorului.

Bibliografie:

Dorin Matei, CM METAL Trading S.R.L., Timișoara, *Sudura*, Revistă a Asociației de Sudură din România, nr.4/2018.

G. Posch, J. Bruckner, H. Ennsbrunner, *Industria 4.0 și sudarea*, Revista SUDURA, 2018, nr. 2, pag. 5 – 11.

Fronius International: *Current Welding Practice: CMT Technology*, DVS Media GmbH, Düsseldorf (2014); ISBN 978-3-945023-36-5.

Prospect: *Revoluția inteligentă / Trans Process Solution: TPS/i*, v02, aprilie 2018.

CE ESTE ȘI CUM FUNCȚIONEAZĂ ELECTROCARDIOGRAMA?

PROF. SIMONA STRETCU
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚICA”,
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

Electrocardiograma sau ECG (uneori EKG) este utilizată astăzi în lumea întreagă ca o metodă relativ simplă pentru diagnosticarea bolilor inimii. O electrocardiogramă este o înregistrare a micilor unde electrice generate în timpul activității inimii.

Curenții electrici din inimă sunt măsurați de mai mult de 100 de ani, dar funcția de bază a ECG așa cum o știm noi astăzi a fost dezvoltată de savantul olandez Willem Einthoven la începutul secolului XX. În 1924, Einthoven a fost recompensat cu premiul Nobel în fiziologie sau medicină, “pentru descoperirea mecanismului electrocardiogramei”.



Ce determină inima să bată?

O bătaie normală a inimii este inițiată de un mic impuls de curent electric. Acest “șoc” electric foarte mic se răspândește rapid în interiorul inimii și determină contracția mușchiului acesteia. Activitatea electrică pornește în partea superioară a inimii și se răspândește către parte inferioară.

Dacă întregul mușchi al inimii s-ar contracta în același timp, efectul de pompare nu ar exista. Prin urmare, activitatea electrică începe în partea superioară a inimii și se răspândește în jos, apoi din nou în sus, determinând astfel mușchiul miocardului să se contracte în modul optim pentru pomparea sângelui.

De unde provine electricitatea?

În inimă există celule specializate în producerea electricității. Acestea sunt cunoscute drept celule stimuloare cardiace. Ele produc electricitate schimbând rapid încărcătura electrică de la pozitiv la negativ și invers.

Primă undă electrică dintr-o bătaie a inimii este inițiată în porțiunea superioară a inimii. Datorită capacității celulei inimii de a-și “împrăștia” încărcătura electrică la celulele adiacente ale inimii, această undă inițială va fi suficientă pentru a determina o reacție în lanț.

Provocarea înregistrării milivolților

La începuturile ECG, a face electrozii suficient de sensibili reprezenta o provocare. Primele încercări de la sfârșitul anilor 1800 de a măsura activitatea electrică în inimile broaștelor au fost încununate de succes doar atunci când inimile erau expuse direct echipamentului de măsurare. Condițiile de măsurare erau fără îndoială dificile. Savanții doreau să fie capabili să măsoare semnalele electrice fără a fi nevoiți să pătrundă în interiorul corpului. Problema o reprezenta faptul că unda electrică devenea mai slabă din cauză că era nevoită să străbată os și țesut înainte de a ajunge la electrodul fixat pe piele. Această problemă a fost rezolvată câteva decenii mai târziu de către **Willem Einthoven**. Acesta a reușit să îmbunătățească sensibilitatea ECG utilizând un galvanometru sub forma de coardă. O mare parte a terminologiei lui Einthoven este încă folosită, iar cercetările lui originale rămân fundamentale pentru electrocardiografia de astăzi.



De la electrod la hârtie

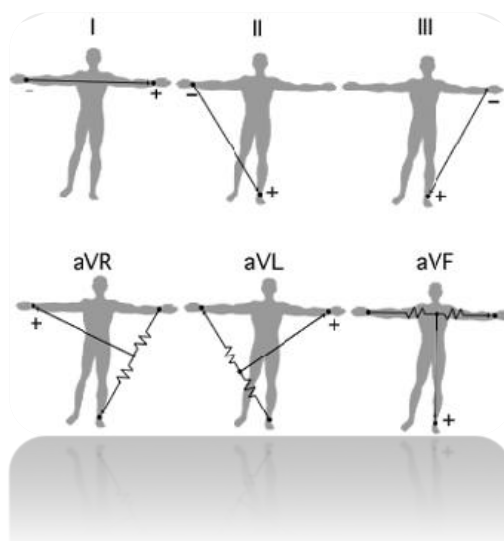
Undele electrice din inima sunt înregistrate în milivolți de către electrocardiograf. Undele sunt înregistrate de către electrozi plasați pe anumite părți ale corpului. Fiecare electrod coordonează un ac cu cerneală care scrie pe o bandă de hârtie. Cu cât intensitatea unei electrice este mai mare, cu atât acul se va deplasa mai sus pe hârtie. Hârtia se mișcă la o anumită viteză sub ac, rezultând într-o curbă de cerneală.



Electrozii sunt plasați pe anumite părți ale corpului

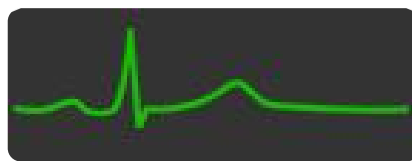
Distanțele dintre electrozii de pe două membre și triunghiul lui Einthoven

Electrozii sunt de obicei doisprezece la număr. Einthoven a numit distanțele dintre cei trei electrozi de pe membre “distanță standard I, II și III”, referindu-se la electrozii de pe cele două brațe și la cel de pe piciorul stâng. El a studiat relațiile dintre acești electrozi, formând un triunghi acolo unde inima constituie punctul nul din punct de vedere electric. Relațiile dintre distanțele standard sunt numite triunghiul lui Einthoven. Acesta este utilizat pentru a determina axa electrică a inimii.



Munți și văi

O curbă ECG are caracteristici diferite, depinzând de localizarea electrozului care o înregistrează. Atunci când curbă coboară sub linia de bază, arată o deviere negativă, iar când se ridică deasupra liniei bazei, este rezultatul unei devieri pozitive. O deviere negativă indică faptul că unda înregistrată s-a îndepărtat de electrod, iar o deviere pozitivă înseamnă că unda s-a apropiat de acesta.



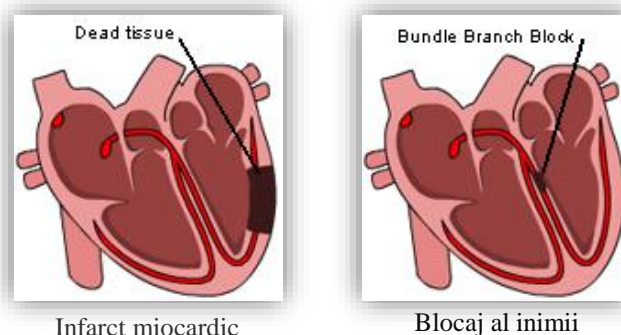
An ECG curve reflects the perspective of the electrode recording it.

Bătăi anormale ale inimii și defecte de transmitere

Dacă funcția electrică sau musculară a inimii este tulburată dintr-un anumit motiv, aceasta va afecta felul în care semnalele electrice se răspândesc prin miocard. Un exemplu este aritmia, o condiție medicală care constă în bătăi neregulate ale inimii din cauza unui defect al sistemului de transmitere a electricității.

Infarctul cardiac este o altă condiție medicală care rezultă în țesut mort într-o porțiune a mușchiului inimii, de unde rezultă faptul că semnalul electric nu poate trece prin acea zonă.

Blocajul fasciculului stâng sau drept întârzie unda electrică de la răspândirea sa în partea stângă sau dreaptă a inimii. Aceste probleme medicale uneori afectează abilitatea inimii de a pompa sânge.

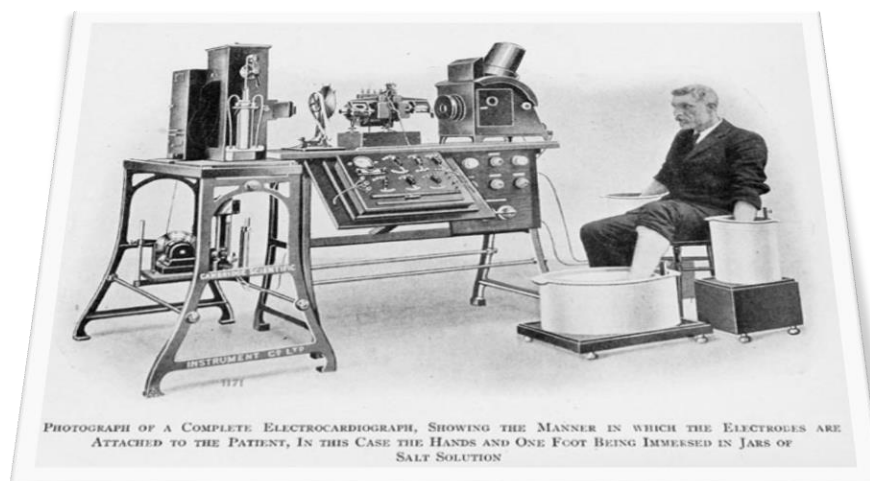


Infarct miocardic

Blocaj al inimii

Celule care direcționează mușchiul inimii

Când miocardul este în starea de repaus, celulele stimulative cardiace sunt încărcate negativ, iar atunci când inima se contractă, acestea sunt încărcate pozitiv. Când o undă pozitivă este înregistrată de către un electrod pozitiv, curba ECG va indica o direcție ascendentă și viceversa.

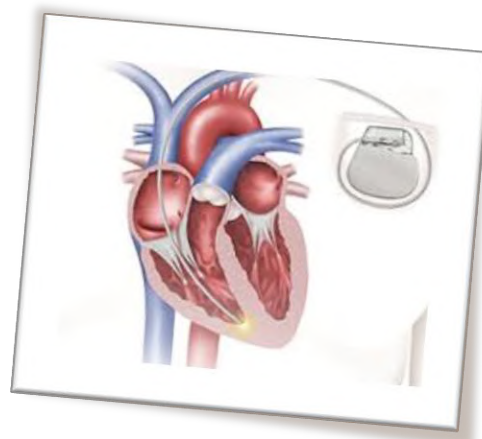


Repolarizare și depolarizare

Celulele își modifică încărcătura electrică în termeni de depolarizare și repolarizare. Depolarizarea are loc atunci când ionii încărcăți negativ din interiorul celulei ies din aceasta prin membrana celulară, iar ionii încărcăți pozitiv intră în celulă (repolarizare).

Ajutând inima

Stimulatorul cardiac (Pacemaker) este un dispozitiv care ajută sistemul de transmitere electrică să se stabilizeze atunci când funcția electrică a inimii nu funcționează normal. Stimulatorul cardiac este așezat în piept în mod chirurgical și transmite un ritm constant acolo unde această funcție are o defecțiune.



Bibliografie:

<http://www.nobelprize.org/educational/medicine/ecg/ecg-readmore.html>.



CONSILIERE ȘI ORIENTARE



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Decembrie 2019



PROGRAMUL ORA DE NET – EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

PROF. ING. ANDREEA RAMONA CHIPER
COLEGIUL ECONOMIC „DIMITRIE CANTEMIR”,
SUCEAVA, JUD. SUCEAVA

Programul Ora de NET desfășurat în parteneriat cu organizația Salvați Copiii a apărut ca o consecință directă a dezvoltării noilor tehnologii și a proliferării acestora în rândul elevilor. Totodată, integrarea TIC și utilizarea Internetului în cadrul activităților didactice creează și nevoia de a asigura mecanisme de protecție și prevenire pentru elevi, cu privire la informații cu un conținut inadecvat, care pot fi găsite on-line.

Ora de NET este un program european unic în România care promovează utilizarea Internetului de către copii și adolescenți într-un mod creativ, util și sigur.

În școală introducerea Internetului și a tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învățământ. Astfel actul învățării nu mai este considerat a fi efectul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii elevilor cu calculatorul și al colaborării cu profesorul.

Activitatea copiilor pe Internet, conectarea permanentă a acestora prin dispozitive mobile, multiplele funcții cu rol de socializare ale aplicațiilor, programelor și site-urilor accesate de copii, toate acestea sunt o stare de fapt și reprezintă unul din modurile în care tehnologia a modelat societatea și viața zilnică. Prin urmare este un proces care nu poate fi stopat sau refuzat. În aceste condiții devine evidentă nevoia de a corela dezvoltarea mijloacelor de comunicare și utilizarea acestora de către copii cu mediul școlar, familial și social în care aceștia trăiesc.

În acest context, în cadrul Colegiului Economic „Dimitrie Cantemir” a fost implementat programul Ora de net, în cadrul căruia au fost desfășurate o serie de activități orientate spre păstrarea siguranței în mediul online, evitarea diferitelor forme de abuz psihologic, combaterea unor practici nelegale, respectarea unor drepturi fundamentale, înțelegerea conceptului de fake news.

Exemple de bune practici

1. Cyberbullying

Clasa a IX-a – 2 ore

Metode și tehnici utilizate: brainstorming, joc de rol, lucrul în grup, dezbateră

Resurse: TV, laptop, foi de flipchat, carioci, fișe documentare, Ghidul utilizării în siguranță a Internetului, filmulețul Spot EU- Campania împotriva hărțuirii pe Internet

Desfășurarea activității

La ora de dirigenție, elevii au fost împărțiți pe grupe, o grupă purtând denumirea de VICTIME și cealaltă de HĂRȚUITORI. Fiecare din cele două grupe a primit câte o foaie albă de flipchart și xeroxuri după materialul prezentat pe site "STOP HĂRȚUIRII ONLINE - CYBERBULLYING". S-a

vizionat filmulețul Spot EU- Campania împotriva hărțuirii pe Internet. După vizionarea acestuia, fiecare din cele două grupe au fost invitate să ilustreze pe foaia de flipchart ce reprezintă victimele și ce reprezintă hărțuitorii. Pentru acest lucru a fost folosită metoda brainstorming. La sfârșit a avut loc o dezbatere privind cyberbullying-ul, s-a analizat care este părerea victimelor și care este a hărțuitorilor. Elevii au fost invitați să dea exemple în acest sens din viața de zi cu zi, și să caute cazuri care li s-au întâmplat lor sau apropiaților. De asemenea s-a discutat despre metodele de prevenire ale cyberbullying-ului.

2. Cyberbullying

Clasa a X-a – 2 ore

Metode și tehnici utilizate: brainstorming, lucrul în grup, dezbaterea, turul galeriilor, joc de rol

Resurse: TV, laptop, foi de flipchat, carioci, fișe documentare, Ghidul utilizării în siguranță a Internetului, filmulețul Spot EU- Campania împotriva hărțuirii pe Internet

Desfășurarea activității:

Elevii au fost împărțiți pe grupe. Fiecare din grupe a primit câte o foaie albă de flipchart și xeroxuri după materialul prezentat pe site "STOP HĂRȚUIRII ONLINE - CYBERBULLYING". S-a vizionat filmulețul Spot EU - Campania împotriva hărțuirii pe Internet. După vizionarea acestuia, fiecare din grupe au fost invitate să ilustreze pe foaia de flipchart ce reprezintă cyberbullying și ce metode de combatere identifică. Au fost prezentate foile și fiecare grupă a lipit pe tablă foaia sa de flipchart.

S-a constituit apoi un tribunal din 5 membri și restul elevilor au fost împărțiți în două grupe reprezentând Victimele și Hărțuitorii și au fost invitați să-și spună punctul de vedere referitor la grupa din care fac parte. Cei 5 membri au avut rolul de moderatorii ai celor două grupe. Dezbaterea a avut rolul de a evidenția ce anume gândesc victimele și ce hărțuitorii. Moderatorii au notat pe o foaie de flipchart argumentele prezentate de cele două grupe. La final s-au căutat cazuri de cyberbullying și metode de prevenire a acestora.

3. Fake news

Clasa a IX-a – 2 ore

Metode și tehnici utilizate: brainstorming, lucrul în grup, dezbaterea, joc de rol

Resurse: TV, laptop, foi de flipchat, carioci, fișe documentare, Ghidul utilizării în siguranță a Internetului, diferite filmulețe video

Desfășurarea activității:

În contextul în care Internetul a devenit una dintre cele mai importante surse de informații, fenomenul știrilor false a luat amploare și în prezent este discutat și dezbătut la nivel internațional, fiind o reală amenințare din mai multe puncte de vedere. Cercetările au demonstrat că majoritatea oamenilor nu știu să distingă foarte bine între o știre adevărată, documentată și o știre care prezintă fapte false, sau evenimente scoase din context, prezentate într-un unghi care generează o imagine total falsă a realității. Problema Fake News a devenit mult mai discutată în spațiul public (românesc, dar și internațional) după victoria lui Donald Trump la alegerile prezidențiale din Statele Unite ale Americii. Multe voci au susținut faptul că site-urile de știri false au influențat decizia electoratului. De asemenea, s-a vehiculat și ulterior confirmat chiar de președintele în funcție al SUA că rețelele sociale și propagarea mesajelor prin ele au făcut ca el să câștige alegerile, într-un interviu acordat publicației Financial Times.

Activitatea are drept scop înțelegerea acestui fenomen precum și minimalizarea impactului negativ pe care-l poate avea asupra tinerilor în special. Împărțiți pe grupe, elevii au accesat platforma online și au ales tema. După parcurgerea materialului, elevii au ilustrat pe foi de flip-chart ceea ce au

considerat a fi esențial și au prezentat în fața clasei. S-au căutat exemple de Fake News și au fost parcurse materiale video care prezintă fenomenul. A avut loc o dezbatere și s-au căutat metode de verificare a știrilor.

În concluzie, odată cu dezvoltarea mediilor online, de la apariția Internetului, a devenit mult mai ușor pentru oricine să se exprime liber, oricând, oricum și chiar să fie live cu un simplu telefon mobil. Dincolo de instituțiile de presă, fiecare cu politicile editoriale proprii și cu diversele cadre după care judecă dacă un eveniment se transformă sau nu în știre, au apărut mai multe site-uri care deși se prezintă ca produse media, sunt de o calitate și o credibilitate îndoielnică.

Elevii au înțeles că presa a devenit uneori una dintre cele mai la îndemână mașinării de dezinformare, intoxicare informațională și propagandă, prin care mase mari de oameni pot fi manipulați. Rețelele de social media joacă și ele un rol important, deoarece prin ele materialele de factură falsă se propagă, fiind distribuite și redistribuite de public, luate ad literam și neverificate, creând deseori sentimente de panică și revoltă.

Bibliografie:

<https://oradenet.salvaticopiii.ro/>

https://oradenet.salvaticopiii.ro/docs/Sfaturi_de_la_Facebook.pdf

https://oradenet.salvaticopiii.ro/docs/brosura_smartphone2.pdf

https://oradenet.salvaticopiii.ro/docs/Teen_Action_Kit_RO.pdf

JOCURI DIDACTICE REALIZATE CU PREȘCOLARII CU C.E.S. ÎN ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI TERAPIE EDUCAȚIONALĂ DIN GRĂDINIȚĂ

*PROF. FLORINA CHIRIAC
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR.4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN*

În cadrul activităților de terapie educațională, un loc aparte îl ocupă conceptul de joc didactic. Jocul didactic constituie o formă de activitate prin care se rezolvă una sau mai multe sarcini didactice prin îmbinarea tehnicilor de realizare a acestor sarcini cu elementul de joc. Folosim adesea jocul didactic în diverse forme pentru a stimula preșcolarii să rezolve o sarcină didactică într-o formă cât mai atractivă, știut fiind faptul că învățarea care implică jocul devine mai plăcută și reconfortantă. Jocurile devin metode de instruire în cazul în care ele sunt organizate și se succed conform logicii cunoașterii și învățării. Fiecare joc didactic trebuie să aibă un scop educativ, să includă o componentă instructivă, să îmbine armonios elementele instructive cu elementele distractive, să valorifice cunoștințele și deprinderile deja achiziționate, spontaneitatea, inventivitatea, inițiativa, răbdarea, să includă elemente de așteptare, de surpriză, de competiție, de comunicare între partenerii de joc, astfel încât să determine apariția unor stări emoționale complexe care intensifică procesele de reflectare directă și nemijlocită a realității.

Folosirea jocurilor didactice în toată varietatea lor constituie prima treaptă în realizarea învățământului formativ, care urmărește să dezvolte activismul intelectual, deprinderile de muncă intelectuală, de conduită morală, de activitate fizică, urmărind ca toate aceste deprinderi active să se dezvolte prin valorificarea resurselor psihice și fizice proprii.

Activitățile de loisir cele mai frecvent întâlnite, ce se pot desfășura în timpul liber sunt reprezentate de arta fotografică, tipărirea, croitoria, pictura. Aceste activități creează orizonturi noi și ocupă timpul persoanelor cu deficiențe fizice, grădăritul este o activitate de loisir ce poate fi ușor practică de persoanele cu C.E.S. Prin grădărit, persoana cu handicap are șansa de a-și organiza și amenaja mediul de viață. Dacă nu are la dispoziție o mică grădină, copilul cu handicap își poate aranja o cutie de flori la fereastră, de care să se ocupe cu atenție și dăruire. Altă sugestie pentru petrecerea timpului liber este îngrijirea unei păsări sau a unui animal. Puiul de câine, le va fi prieten, tovarăș vesel de joacă, ajungând să devină foarte apropiați. Îngrijirea unui animal sau a unei păsări este importantă, deoarece copilul capătă o responsabilitate, are o datorie, ceea ce-i permite să înțeleagă implicațiile unei relații de îngrijire. În același timp, păsările și animalele atrag copiii din vecinătate, ceea ce reprezintă întotdeauna un punct de plecare pentru conversație și prietenie.

Jocul reprezintă pentru copiii cu C.E.S. o modalitate de a-și exprima propriile capacități. Prin joc, copilul capătă informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Putem spune că jocul este „munca copilului”. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social.

De-a lungul activității didactice am constatat că jocul didactic poate fi folosit în orice etapă a învățării, respectând obiectivele stabilite pentru unitatea de învățare corespunzătoare. Se impune o exigență sporită în ceea ce privește dozarea ritmică a volumului de cunoștințe ce trebuie asimilate de elevi și, în mod deosebit, necesitatea ca lecția să fie completată sau intercalată cu jocuri didactice.

Un exercițiu sau o problemă poate deveni joc didactic dacă: realizează un scop sau o sarcină didactică, folosește elemente de joc în vederea realizării sarcinilor propuse, folosește un conținut accesibil și atractiv, utilizează reguli de joc, cunoscute anticipat și respectate de elevi, educatorul fiind „arbitrul” principal al întrecerii.

Scopul didactic se formulează în legătură cu cerințele programei școlare pentru clasa respectivă, convertite în finalități funcționale de joc. Formularea trebuie să fie clară și să oglindească problemele specifice impuse de realizarea jocului respectiv. O formulare corespunzătoare a scopului determină o bună orientare, organizare, desfășurare a activității respective. Sarcina jocului didactic este legată de conținutul acestuia, de structura lui, referindu-se la ceea ce trebuie să facă în mod concret elevii în cursul jocului, pentru a se realiza scopul propus. Sarcina didactică reprezintă esența activității respective, antrenând intens operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, dar și ale imaginației.

În jocurile didactice se pot alege cele mai variate elemente de joc (fenomene psihosociale): întrecerea, competiția individuală sau pe grupe de elevi, o cooperare între participanți, recompensarea rezultatelor bune sau penalizarea greșelilor comise de către cei antrenați în jocurile de rezolvare a exercițiilor sau a problemelor bazate pe surpriză, așteptare, aplauze, cuvântul stimulator etc. O parte din aceste elemente se utilizează în majoritatea jocurilor didactice (de exemplu întrecerea, cuvântul stimulator etc.), altele în funcție de conținutul jocului. Important este ca elementele de joc să se împletească strâns cu sarcina didactică, să mijlocească realizarea ei în cele mai bune condiții.

Un exemplu de joc , pentru depistarea unei probleme și anume : inadaptarea unor copii la activitatea din grădiniță este următorul:

Titlul. „Insula pustie”

Obiective:

- identificarea în viața reală a unei situații problemă existente la nivelul grupei;
- găsirea unor strategii care să conducă demersul copiilor de la simplu la complex, de la concret la abstract.

Depistarea problemei: Inadaptarea unor copii la activitatea din grădiniță.

Descrierea activității: Se prezintă copiilor o tavă rotundă acoperită cu o bucată de hârtie creponată albastră pe care se așează o pungă de culoare neagră cu pământ în care nu pătrunde apă, aceasta fiind o insulă, „o suprafață de pământ înconjurată de apă”. În tavă se va pune apa care va căpăta culoarea hârtiei, un ghiveci mic cu flori, un pom confecționat, etc. Educatoarea va pune următoarele întrebări: „V-ar place să trăiți pe această insulă?”, „De ce ați avea nevoie?”, „Unde ați locui?”, „Ați locui singuri?”, „Cu cine ați dori să locuiți?”. Apoi se pune întrebarea care ar descoperi problema grupului: „Credeti că există la noi în grupă copii care doresc să trăiască singuri pe o insulă pustie ca aceasta?”, „Cum ar trebui să ne comportăm unii cu ceilalți la grădiniță?”

Sintetizând răspunsurile copiilor, reiese că sunt copii în grupă care se despart cu greu de părinți și își exprimă refuzul de a părăsi sala de grupă cu diferite prilejuri, sunt necomunicativi, nu relaționează.

În concluzie, există o problemă în grupă: „inadaptarea unor copii la activitatea din grădiniță”. Pentru remedierea acesteia se pot folosi următoarele metode: joc – exercițiu „Cine este?” pentru cunoașterea copiilor din grupă, joc de rol „De-a prietenii”, joc de mișcare „Găsește-ți perechea”.

Pentru realizarea sarcinii propuse și pentru stabilirea rezultatelor întrecerii se folosesc reguli de joc propuse de profesorul-educator sau cunoscute în general de către elevi. Aceste reguli concretizează

sarcina didactică și realizează, în același timp, sudura între aceasta și acțiunea jocului. Regulile de joc transformă de fapt exercițiul sau problema de joc, activizând întregul colectiv de elevi la rezolvarea sarcinilor primite. Există și jocuri în care elevii sunt antrenați pe rând la rezolvarea sarcinilor didactice. În aceste jocuri e bine să completăm regula, în sensul de a cere grupei să-l urmărească pe cel întrebat și să răspundă în locul lui, dacă va fi nevoie.

Structura unitară încheagată a jocului didactic depinde de felul în care este concretizată sarcina didactică, de felul în care regulile asigură echilibrul dintre sarcina didactică și elementele de joc.

Acceptarea și respectarea regulilor de joc determină pe elev să participe la efortul comun al grupului din care face parte. Subordonarea intereselor personale celor ale colectivului, angajarea pentru învingerea dificultăților, respectarea exemplară a regulilor de joc și, în cele din urmă, succesul, vor pregăti treptat omul capabil să ajungă să se integreze în societate.

Folosirea jocului didactic în procesul instructiv-educativ îl face pe preșcolarul deficient să învețe cu plăcere, să devină interesat de activitatea pe care o desfășoară. Copilul nu face bine decât ceea ce îi place să facă (valabil și la adult). Copilul are nevoie de un puternic obiectiv involuntar, adică trebuie să fie motivat intrinsec. Dacă lipsește această motivație, va lipsi și o bună parte din atenția necesară învățării.

Noi trebuie să educăm copiii astfel încât să se poată adapta noilor cerințe ale societății informaționale, aceasta însemnând pregătirea ființei umane pentru a utiliza tehnici de prognoză, simulare, proiectare, evaluare, de a dezvolta judecăți critice, de a-și forma capacitatea de decizie, de a acționa în libertate și independență, de a completa permanent informația cu plasticitate creativ-inventivă.

Jocurile didactice sunt un mijloc activ și eficace de instruire și de educare. Prin joc, copilul își însușește singur cunoștințe și structuri operaționale ale gândirii, își dezvoltă însușiri intelectuale și trăsături de caracter, calități indispensabile pentru formarea lui completă. Trebuie insistat mai mult pe „a putea face” decât pe „a ști” și pe „formarea de capacități” decât pe „transmiterea de informații”.

Bibliografie:

- Constantin Cucuș, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2001.
Gheorghe Radu, *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitas, București, 2000.
Alois Gherguț, *Sinteze de psihopedagogie specială - Ghid pentru concursuri și examene de obținerea gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași, 2013.
Diana Seach, *Jocul interactiv pentru copii cu autism*, Editura Fides, Iași, 2009.

EVALUAREA PREȘCOLARILOR CU CES

*PROF. ÎNV. PREȘCOLAR ANIȘOARA DRĂGHIN
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN*

Învățământul actual este în continuă transformare evolutivă. Preocupările cadrelor didactice sunt îndreptate în special în direcția perfecționării activității educative și a practicii școlare. Toate aceste preocupări au ca scop principal eficientizarea activității de instruire și educație. Evaluarea efectelor produse se raportează atât la cadre didactice și preșcolari, cât și la procesul didactic.

Scopul principal al evaluării periodice a nivelului de pregătire profesională și metodică a personalului didactic din învățământ are un rol deosebit de important în cunoașterea și aprecierea activității ce se reflectă asupra copiilor cu cerințe educative speciale (CES) și a randamentului școlar.

Integrarea preșcolarilor cu CES în colectivul unei grupe este una dintre cele mai dificile probleme psihopedagogice datorită diverselor probleme pe care le ridică aceasta, cum ar fi: posibilitățile de dezvoltare, efectele asupra colegilor de clasă, condiții diferite de organizare a orei, evaluare diferențiată.

Cele mai importante teorii ale învățării școlare se pot clasifica în:

- 1) teorii clasice: teoria învățării prin conexiune condiționată respondentă și exercițiu (Watson, Pavlov), teoria învățării prin configurație (Kohler), teoria învățării intuitive (Kifca);
- 2) teorii moderne: teoria acțiunilor mintale (Galperin), teoria învățării ierarhice și dirijate (R.M. Gagne), teoria acțiunii și învățării (Piaget, Aebli), teoria învățării stadiale și prin explorarea alternativelor (J. S. Bruner).

Teoriile de mai sus sunt surse pentru modele eficiente de evaluare, predare, învățare. În integrarea elevilor cu CES trebuie să ținem seama de toți cei implicați direct în realizarea obiectivelor învățării, în cadrul procesului de învățământ.

Evaluarea, ca urmare a succesului sau insuccesului școlar este produsul intervenției mai multor factori care interacționează:

- **factori biologici** datorati stării de sănătate a elevului și de rezistența lui la oboseală;
- **factori psihologici**
 - factori intelectuali dați de procesele psihice;
 - factori afectivi – emoționali dați de sentimente, interese;
 - factori caracteriali dați de orientarea și autoreglarea personalității.
- **factori sociali**
 - familia, climatul socio-educational și condițiile social economice și socio-culturale;
 - clasa de elevi – comunitatea educativă, lideri influenți, grupuri deja formate de elevi, numărul elevilor.

- **factori psihosociali ai personalității pedagogului** dați de:
 - atitudinea profesorului față de activitatea didactică, față de elevi și părinți;
 - calitatea pedagogică a profesorului, prestigiul pedagogic în rândul elevilor.
- **factori pedagogici** dați de capacitatea profesorului de a administra ora și procesul de instruire al elevilor, de a realiza eficient obiectivele propuse

Un rol deosebit de important îl are personalitatea profesorului prin modalitatea de comunicare verbală și non-verbală cu elevii, inteligența socio-culturală și capacitățile afective, motivația, interesul, voința, perseverența.

Insuccesul școlar se poate datora unei discordanțe între cerințele instructiv-educative, cumulate cu posibilitățile fizice, psihice și psihofiziologice ale elevului pe de o parte și eforturile pedagogice depuse de cadrele didactice, colegi și familie și comunitate, pe de altă parte.

Cauzele insuccesului școlar sunt foarte multe și pot fi exprimate prin diverse forme, reprezentând o situație de inadaptare la activitatea de învățare, la cadrele didactice, la factorii biologici și psihologici, la factorii economici, socio-culturali.

Un pericol al inadaptării elevilor cu CES într-o clasă de elevi poate periclita succesul întregii clase prin transmiterea eșecului psihologic rezultat de incapacitatea elevilor cu CES și a profesorilor de a valorifica resursele cognitive, afective, volitive, motivaționale, atitudinale, aptitudinale, temperamentale, caracteriale și creative.

În accepțiunea savanților români Alois Gherguț, C. Neamțu, T. Cosma, M. Farkas, termenul de cerințe educative speciale CES (special educational needs) se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de elevi, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psiho-afective, socio-economice sau de altă natură (cum ar fi absența mediului familial, condiții de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului) ce plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur.

Pentru clasele în care sunt elevi cu CES, trebuie elaborat și implementat un sistem independent de evaluare a performanțelor școlare ce cuprinde evaluări pe eșantioane reprezentative de elevi din diferite clase și de la diferite discipline, cu scopul determinării stării reale de realizare a obiectivelor educaționale.

Bibliografie:

Paiu Mihai, *Dezvoltarea sectorului educațional*, Conferința Internațională pentru Educație.
Ion Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.

AVANTAJELE UTILIZĂRII MODELULUI MASTERY LEARNING DE EVALUARE FORMATIVĂ ȘI CONSECINȚELE PUNERII ÎN PRACTICĂ LA ELEVII CU C.E.S.

*PROF. ÎNV. PREȘCOLAR CODRUȚA PEIA
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN*

Sistemul învățării depline găsește, în mod sigur, un câmp larg de aplicare în predarea celor mai multe discipline de învățământ – matematica, științele naturii și limbi. Strategia învățării depline îi oferă profesorului un ansamblu de instrumente utile – alegerea metodelor și procedeele de învățământ, selectarea materialelor didactice necesare, alegerea mijloacelor tehnice de învățământ (atunci când materialele didactice presupun utilizare lor), stabilirea combinației celei mai potrivite a metodelor și mijloacelor și imaginarea unor situații de învățare adecvate, care să asigure atingerea obiectivelor propuse la un nivel de performanță cât mai înalt, cu majoritatea elevilor.

Performanțele școlare sunt, de fapt, rezultanta mai multor factori, care țin de elevi, de profesori, de cadrul material – organizatoric și de management.

Din punct de vedere procedural, se poate spune că sistemul ”învățării depline” răspunde cerințelor unei raționalități tehnice, manageriale, cu accent pe organizarea proceselor de instruire și a condițiilor învățării, pe utilizarea unui complex de proceduri didactice și de tehnici retroactive și corective în măsură să asigure acel nivel ridicat de învățare pentru circa 80% din totalul elevilor unei clase.

Comportamentul și componentele unei asemenea strategii generalizată ar pute fi transpuse într-o logică foarte apropiată demersului didactic, în care profesorul se erijează în conducător al procesului de instruire, proces ce parcurge următoarele evenimente:

În prealabil, este necesară o operație (sistem) de diagnosticare care să releve în mod analitic progresele, deficiențele și lacunele sesizabile în pregătirea anterioară a fiecărui elev (nivelul comportamentelor cognitive de la care pleacă). Un asemenea ”filtru” bazat pe utilizarea unor teste adecvate de diagnosticare trebuie să fie aplicat la începutul unui ciclu nou de instruire sau atunci când profesorul preia un nou colectiv de elevi. Aceasta presupune o reconstituire a obiectivelor și a materiei anterior parcurse, în perspectiva reactualizării acelor cunoștințe sau capacități esențiale cel puțin la nivel minimal acceptabil de performanță și indispensabile avansării spre o nouă învățare.

În măsura în care se simte nevoia, această evaluare inițială urmează să fie însoțită de mijloace de intervenție (programe de compensare sau de ratapare) folosite în scopul recuperării, al îmbunătățirii, al completării și consolidării cunoștințelor prealabile. Reactualizarea cunoștințelor anterior achiziționate relevante pentru realizarea sarcinii noi de învățare.

Definirea și prezentarea pe scurt a obiectivelor de îndeplinit, specifice diferitelor unități de învățare, în termeni operaționali. Majoritatea obiectivelor se pot exprima sub forma unor sarcini sau serii de sarcini de învățare. Sarcina de învățare are înțelesul de solicitare a elevului de a trece de la o stare de ignorare (necunoaștere) a unor fapte sau a unor noțiuni date la starea de cunoaștere și înțelegere a acestora; ori de la incapacitatea realizării unor performanțe la capacitatea de a o executa (inclusiv sarcini de aplicare sau transfer). Aceasta echivalează cu descompunerea activității școlare în mai multe serii de sarcini.

Predarea sau prezentarea materiei de învățare (ori punerea elevilor în contact cu acesta) dirijată în prealabil pe fragmente numite unități de predare învățare alcătuite din grupări de lecții și lecții (teme și subteme). Prezentarea propriu-zisă a materiei urmează se realizeze în forme multiple și cu totul deosebite de cele folosite în cadrul predării frontale – administrate întregii clase.

Gestionarea timpului la dispoziția elevilor pentru învățare, urmând principiul că fiecare elev are dreptul de a progresa în propriul său ritm, recunoașterea faptului că învățarea progresează proporțional cu timpul efectiv folosit pentru aceasta (ceea ce presupune să se acorde elevilor care învață mai lent un timp suplimentar și un ajutor suplimentar în afara orarului regulat al clasei).

Diversificarea modurilor de abordare și utilizare flexibilă a timpului de către elev și profesor, ceea ce ar veni, în sprijinul diferențierii și facilitării unui sprijin mai particularizat aplicat fiecărui elev, potrivit stilului său cognitiv și cel mai stimulat pentru motivația sa. Mai departe, se are în vedere execuția sarcinii de învățare, organizarea instruirii pe grupe de nivel și individualizată în cadrul clasei, cu aplicarea unor metode participative și interactive, de cooperare – se adaugă acestora și forme de muncă în colectiv, cu întreaga clasă.

Supravegherea activității de învățare în punctele care permit verificarea înțelegerii și însușirii depline a fiecărei secvențe sau priceperi preliminare. De fapt, aceasta presupune transformarea verificării cunoștințelor dintr-un instrument de identificare a elevilor care au realizat sau nu au realizat progres în învățare, într-un mijloc de conexiune inversă și corectivă, de diagnosticare a dificultăților întâmpinate și de prescriere a unor procedee corective adecvate. Astfel spus, este vorba de însoțirea învățării de un sistem de evaluare funcțional cu accent pe evaluarea formativă, cu o pronunțată funcție de feed-back imediat, obținută prin diverse probe aplicative, ceea ce va permite profesorului să simtă „pulsul” fiecărui elev.

Este, de asemenea, necesar să se acorde pe cât posibil și atât cât trebuie un ajutor corectiv individualizat, pe măsură ce fiecare elev resimte nevoia unui asemenea sprijin pentru a putea depăși dificultățile de învățare pe care le întâmpină. Profesorul poate face acest lucru dacă recurge la forme multiple de prezentare a materialului cu totul deosebite de cele folosite în cadrul lecției, inițiate cu întreaga clasă, pentru a oferi fiecărui elev tipul de sprijin cel mai potrivit, stilul cognitiv și cel mai stimulat pentru motivația sa. De mare eficiență poate fi sprijinul ce vine din partea colegilor din grupă, a celor mai avansați. Normal este ca acordarea acestui sprijin să fie însoțită de elemente de întărire pozitivă și de încurajări sporite, intervenții care vor avea darul să contribuie la crearea de situații stimulative, motivate, de învățare.

Principala problemă a învățământului de masă, este aceea a compensării inegalității inițiale a elevilor proveniți din medii foarte diferite, școlii revenindu-i sarcina fundamentală de a-i ridica pe toți acești elevi la același nivel de învățare, de a le asigura realiza aceleași obiective instructiv educative. Acesta este punctul de plecare și scopul „învățării depline”, ca sistem sau ca strategie ce speră într-o îmbunătățire apreciabilă a procesului de învățământ capabile să-i aducă pe aproape pe toți elevii dintr-o clasă la un nivel înalt de performanță.

Cu toate că, în mod real, elevii diferă între ei sub aspectul implicării în actul învățării astfel de condiții de învățare favorabile pot să apară când:

- se dă posibilitatea fiecăruia să depună atâtea eforturi (exersări) câte îi sunt necesare pentru îndeplinirea sarcinii date;
- se acordă fiecăruia o cantitate suficientă de timp, atât cât îi este necesar pentru a ajunge la învățarea deplină a sarcinii respective (ceea ce reprezintă o problemă de respectare a diferențelor de ritm ale învățării);
- se oferă fiecăruia ajutorul și încurajarea de care are nevoie, la momentul potrivit (când și unde are dificultăți), sprijin ce ar putea veni atât din partea cadrului didactic cât și din partea colegilor, ajutor suplimentar în clasă sau în afara clasei.

Aceste diferențe individuale de învățare se datorează nu unor date înnăscute, ereditatea este consecința modului de educație exercitat asupra copiilor la nivelul familial și școlar. El sunt dobândite, își găsesc sursa în felul în care se lucrează cu elevii. De exemplu, instruirea frontală sau în grupuri mici este convenabilă numai unora dintre elevi se datorează unor erori de educație.

Nivelul învățării în școală este funcție de timpul consumat pentru învățare raportat la timpul de care elevul are nevoie pentru a învăța. Faptul că unii elevi învață mai rapid, alții mai lent, că există diferențe de învățare, acestea sunt aspecte influențate de cantitatea de învățare anterioară, de anumite trăsături caracteristice ale celui care învață (perseverența în învățare), de capacitatea de a înțelege instruirea și de calitatea instruirii.

Concluzii

În esență, superioritatea sistemului, învățării depline” constă în aceea că spre deosebire de învățământul tradițional în care sistemul de însușire modurile de predare sunt aceleași pentru toți elevii, o pedagogie a învățării depline încearcă să ofere fiecărui elev timpul și mijloacele de a-și însuși comportamentele dorite. În primul caz, o intervenție pedagogică identică pentru toți elevii duce la rezultate diferite, disparate; în al doilea caz, un învățământ diferențiat duce la rezultate identice, omogene, ale elevilor, plasate în vârful de notare.

Sistemul învățării depline găsește, în mod sigur, un câmp larg de aplicare în predarea celor mai multe discipline de învățământ – matematica, științele naturii și limbi. Strategia învățării depline îi oferă profesorului un ansamblu de instrumente utile – alegerea metodelor și procedurilor de învățământ, selectarea materialelor didactice necesare, alegerea mijloacelor tehnice de învățământ (atunci când materialele didactice presupun utilizare lor), stabilirea combinației celei mai potrivite a metodelor și mijloacelor și imaginarea unor situații de învățare adecvate, care să asigure atingerea obiectivelor propuse la un nivel de performanță cât mai înalt, cu majoritatea elevilor.

Bibliografie:

- I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I. O. Pânișoară, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- I. Cerghit & L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988.
- I. Neacșu, (1990), *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1988.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

Director C.C.D. Mehedinți – Coordonator Prof. Grigore GIORGI

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Rodica TELEGUȚĂ

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Melania-Voichița CRISTEA

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Daniela-Constanța ECOBICI

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Simona SBRENȚA

Informatician C.C.D. Mehedinți – Alexandru ISTODOR



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: ccdmehedinti@gmail.com

www.ccdmehedinti.ro

Notă: Răspunderea pentru conținutul materialelor revine în exclusivitate autorilor