

2021

IUNIE | NR. 88

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL
publicată online pe site-ul Casei Corpului Didactic Mehedinți,
cuprinde articole/studii de specialitate ale personalului didactic/
didactic-auxiliar și nedidactic din învățământul preuniversitar
județean și național.

SEMESTRUL al II-lea

ȘCOALA MEHEDINȚIULUI

ANUL ȘCOLAR 2020-2021



ISSN 2810 - 2193

ISSN-L 2392 - 7526

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI



CUPRINS



Limbă și comunicare



DE LA HOMER LA VERGILIUS ODISEEA/ILIADA – ENEIDA **23**

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

PUBLIUS OVIDIUS NASO - CÂNTĂREȚUL IUBIRILOR GINGAȘE **29**

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

PERSPECTIVE EMINESCIENE: CRISTALIZAREA LIRICII DE DRAGOSTE **35**

PROFESOR MIHAELA CHISĂR-VIZIRU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ PUNGHINA,
JUDEȚUL MEHEDIȚI

METODOLOGII DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE **40**

PROFESOR NICULINA CIOBANU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ PRISTOL,
JUDEȚUL MEHEDIȚI

SERBAREA DE SFÂRȘIT DE AN ȘCOLAR, CU ... PANDEMIE LA BUTONIERĂ **45**

GABRIELA CONDRACHE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, BUCUREȘTI

MASCA – TRADIȚIE ȘI MANIFEST (ATELIER DE AUTOCUNOAȘTERE, OPTIMIZARE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ) **48**

GABRIELA CONDRACHE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, BUCUREȘTI

RÎNTOARCERE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	53
GABRIELA CONDRACHE ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, BUCUREȘTI	
HOW TO TEST VOCABULARY	56
PROFESOR GEORGIAN-LUCIAN COSTACHE LICEUL TEHNOLOGIC „MIHAI EMINESCU”, SLOBOZIA, JUDEȚUL IALOMIȚA	
THE IMPORTANCE OF TEACHING VOCABULARY	60
PROFESOR GEORGIAN-LUCIAN COSTACHE LICEUL TEHNOLOGIC „MIHAI EMINESCU”, SLOBOZIA, JUDEȚUL IALOMIȚA	
THE USAGE OF POETRY AS A TEACHING SUPPORT FOR A DIFFERENTIATED PEDAGOGY	67
PROFESOR ALEXANDRA-FELICIA-ELENA CROITORU COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI	
COMUNICARE ȘI LIMBAJ	70
PROFESOR GEORGETA DRĂGULESCU ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȘVINIȚA, JUDEȚUL MEHEDINȚI	
PRODUCTIVITATEA ARGOULUI ÎN CREAREA DE SERII SINONIMICE	73
VIVIANA-MONICA FĂTU LICEUL TEORETIC „DIMITRIE BOLINTINEANU”, BUCUREȘTI	
LA PEDAGOGIE DU PROJET ET LA MOTIVATION DES ELEVES POUR L’APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	77
PROFESOR TATIANA HORDUNĂ COLEGIUL ECONOMIC „MIHAIL KOGĂLNICEANU”, FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA	
LECTURA ȘI BIBLIOTECA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL EXPLOZIEI INFORMAȚIONALE	80
PROFESOR CARMEN-JANINA PARIȘI ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 6, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI	

**VALORIZAREA TEXTULUI LITERAR PRIN LECTURĂ EXPRESIVĂ
ȘI ACTIVITĂȚI EXTRASCOLARE** **84**

PROFESOR CARMEN-JANINA PARIȘI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 6,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

**METODE ȘI TEHNICI EFICIENTE FOLOSITE
ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ** **87**

PROFESOR CARMEN-JANINA PARIȘI
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 6,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

**IMPORTANȚA UTILIZĂRII DACTILEMELOR ÎN COMUNICAREA
PERSOANELOR DEFICIENTE DE AUZ** **90**

PROFESOR MARIA-ROXANA POPA
ȘCOALA PROFESIONALĂ SPECIALĂ PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ „SFÂNTA MARIA”,
SECTOR 6, BUCUREȘTI

MOTIVUL MÂNIEI ÎN LITERATURA LATINĂ **92**

PROFESOR MARIANA-CARMEN POPESCU
LICEUL TEORETIC „EUGEN LOVINESCU”,
SECTOR 6, BUCUREȘTI

ROLUL ÎNVĂȚĂRII ACTIVE ÎN ABORDAREA COMUNICĂRII DIALOGATE **96**

PROFESOR TAMARA-VASTI POPESCU
LICEUL DE ARTĂ „GHEORGHE TATTARESCU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

ȘCOALA ONLINE – O NOUĂ PERSPECTIVĂ A ÎNVĂȚĂRII **99**

PROFESOR TAMARA-VASTI POPESCU
LICEUL DE ARTĂ „GHEORGHE TATTARESCU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

SÉQUENCE THÉÂTRALE ET APPRENTISSAGE DU F.L.E. **101**

PROFESOR CAMELIA-MARIA RADOVAN
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN LALESCU”,
REȘIȚA, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

TECHNIQUES DRAMATIQUES, TEXTES LITTÉRAIRES ET LEXIQUE DU THÉÂTRE **104**

PROFESOR CAMELIA-MARIA RADOVAN
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN LALESCU”,
REȘIȚA, JUDEȚUL MEHEDIŢI

VALENȚELE FORMATIVE ALE LITERATURII	110
PROFESOR EMILIA RADU ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ADRIAN PĂUNESCU”, BUCUREȘTI	
TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE	115
PROFESOR EMILIA RADU ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ADRIAN PĂUNESCU”, BUCUREȘTI	
INFLUENȚE FOLCLORICO-MITOLOGICE ÎN OPERA LITERARĂ A LUI MIRCEA ELIADE	120
PROFESOR ALIN-GABRIEL ROATEȘ CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȘI	
ASPECTE METODOLOGICE ALE PREDĂRII LITERATURII	127
PROFESOR ALIN-GABRIEL ROATEȘ CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȘI	
COMPLEMENTUL PREPOZIȚIONAL	134
PROFESOR CRISTINA-ROXANA SECU LICEUL DE TRANSPORTURI AUTO, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȘI	
EDUCAȚIA MORALĂ LA PREȘCOLARI	140
PROFESOR DANA SILAGHI GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT „TRENULEȚUL VESELIEI”, BISTRIȚA, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD	
USING GAMES IN LANGUAGE TEACHING	143
PROFESOR ANA STOICA COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”, SECTOR 1, BUCUREȘTI	
TEACHING GRAMMAR THROUGH STORIES	148
PROFESOR ANA STOICA COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”, SECTOR 1, BUCUREȘTI	
THE BENEFITS OF PROJECT WORK IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS	151
PROFESOR NICOLETA STOICA COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”, SECTOR 1, BUCUREȘTI	

THE CONCEPT OF THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY **154**

DIANA TOADER
COLEGIUL ECONOMIC „MIHAIL KOGĂLNICEANU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

UTILIZAREA CÂNTECULUI LA ORA DE LIMBA ENGLEZĂ **157**

PROFESOR MINODORA TRĂȘCĂ
LICEUL TEORETIC „DR. VICTOR GOMOIU”,
VÂNJU MARE, JUDEȚUL MEHEDIŢI

O INCURSIUNE ÎN ISTORIA FANTASTICULUI **160**

PROFESOR ILEANA TUDOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

LA REPRESENTATION DE LA FEMME BAUDELAIRIENNE **167**

PROFESOR LAURA VLAD
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI



Matematică și științe



PROPRIETATI ALE METALELOR ALCALINE ȘI ALCALINO-PĂMÂNTOASE **173**

PROFESOR VIOLETA ACHIMESCU
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

CALCIU – O NECESITATE ZILNICĂ **179**

PROFESOR VIOLETA ACHIMESCU
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

**EXPLICAREA UNOR FENOMENE BIOLOGICE LEGATE DE OASELE UMANE
ȘI DE MUȘCHI CU AJUTORUL LEGILOR FIZICII** **185**

PROFESOR MIHAELA CHIRIȚĂ
COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”,
SECTOR 1, BUCUREȘTI

DEZVOLTAREA ABILITĂȚII DE A UTILIZA LECTURA ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII **193**

PROFESOR MARIA GREABU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAI EMINESCU”,
NĂSĂUD, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

CARACTERIZAREA RĂDĂCINILOR MULTIPLE PENTRU O FUNCȚIE POLINOMIALĂ **204**

LIVIA IOSIF
COLEGIUL ECONOMIC „GHEORGHE DRAGOȘ”,
SATU MARE, JUDEȚUL SATU MARE

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE PRIN LECȚIA DE MATEMATICĂ
METODE ACTIV-PARTICIPATIVE** **208**

PROFESOR OANA-MIHAELA PLENICEANU
LICEUL TEORETIC „DR. VICTOR GOMOIU”,
VÂNJU-MARE, JUDEȚUL MEHEDIŢI

APLICAȚII ALE FUNCȚIILOR CONVEXE ÎN DEMONSTRAREA UNOR INEGALITĂȚI **216**

OLIMPIA STATE
COLEGIUL ECONOMIC „GHEORGHE DRAGOȘ”,
SATU MARE, JUDEȚUL SATU MARE

**APLICAREA PROIECTELOR ÎN PREDAREA, ÎNVĂȚAREA ȘI EVALUAREA
NOTIUNILOR MATEMATICE** **220**

PROFESOR LĂCRIMIOARA ZIMAN
LICEUL TEHNOLOGIC „CLISURA DUNĂRII”,
MOLDOVA NOUĂ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

ASPECTE ALE EVALUĂRII LA MATEMATICĂ - ÎN MEDIUL ONLINE **223**

PROFESOR LĂCRIMIOARA ZIMAN
LICEUL TEHNOLOGIC „CLISURA DUNĂRII”,
MOLDOVA NOUĂ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

UTILIZAREA PLATFORMELOR EDUCATIONALE ÎN PREGĂTIREA ELEVILOR LA MATEMATICĂ **227**

PROFESOR LĂCRIMIOARA ZIMAN
LICEUL TEHNOLOGIC „CLISURA DUNĂRII”,
MOLDOVA NOUĂ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN



Om și societate



MANAGEMENTUL CONFLICTELOR **236**

PROFESOR RODICA-CAMELIA AVRAM
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

CONDIȚIA UMANĂ ÎN VIZIUNEA LUI J. J. ROUSSEAU **239**

PROFESOR RODICA-CAMELIA AVRAM
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

FORME DE MANIFESTARE A DEVIANȚEI LA ADOLESCENȚI **250**

PROFESOR RODICA-CAMELIA AVRAM
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

ROLUL MOTIVĂRII MANAGERIALE ÎN SUCCESUL PROFESIONAL AL CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR **257**

ROXANA-FLORENTINA BĂLESCU
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 18,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

CIRCULAȚIA TURISTICĂ ÎN JUDEȚUL MEHEDIŢI **261**

PROF. BÎRLĂ ANI LAVINIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

STUDIUL PRIVIND CADRU CONCEPTUAL PENTRU ABORDAREA EDUCAȚIEI ECOLOGICE CA PILON ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII SOCIO-ECONOMICE DURABILE **266**

PROFESOR GEORGIANA-GINA BOSOI
LICEUL TEHNOLOGIC „G. G. LONGINESCU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

ACTIVITĂȚILE DE TIP OUTDOOR	275
CECILIA-CARMEN CIOTMONDA GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT „TRENULEȚUL VESELIEI”, BISTRIȚA, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD	
ECOLOGIA – DE LA ȘTIINȚĂ LA CONȘTIINȚĂ	278
SILVIA-CRISTINA FULAȘ COLEGIUL NAȚIONAL „SFÂNTUL SAVA”, SECTOR 1, BUCUREȘTI	
METODE DIDACTICE MODERNE	280
PROFESOR CARMEN IONESCU LICEUL PEDAGOGIC „MATEI BASARAB”, SLOBOZIA, JUDEȚUL IALOMIȚA	
METODE, TEHNICI ȘI INSTRUMENTE MODERNE DE EVALUARE LA GEOGRAFIE	284
PROFESOR ROXANA-SILVIA NĂTRUȚ ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN TRUȘCĂ”, PĂTULELE, JUDEȚUL MEHEDINȚI	
PROCESUL EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL NEVOII DE CREȘTERE A CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL	290
PROFESOR ADELINA PARTENIE, COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI	
NOILE EDUCAȚII ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ	295
PROFESOR ADELINA PARTENIE, COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI	
ARIILE STRICT PROTEJATE DIN REZERVAȚIA BIOSFEREI DELTA DUNĂRII	300
PROFESOR ADELINA PARTENIE, COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI	
MOTIVAȚIE ȘI RECOMPENSĂ ÎN PREDAREA DISCIPLINEI RELIGIE	307
PROFESOR DANIELA PÎRLOG COLEGIUL ECONOMIC „MIHAIL KOGĂLNICEANU”, FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA	

SINAGOGA ȘI BISERICA 311

ELENA POPA
INSPECTORATUL ȘCOLAR BRAȘOV

22 MARTIE – ZIUA INTERNAȚIONALĂ A APEI. DESPRE APĂ, RESURSĂ VITALĂ 314

PROFESOR ANCA POPESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „BASARAB I”,
CURTEA DE ARGEȘ, JUDEȚUL ARGEȘ

**FIȘĂ DE LUCRU – ANTRENAMENT PENTRU PREGĂTIREA CONCURSURILOR ȘCOLARE
CLASA A V-A 316**

PROFESOR ANCA POPESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „BASARAB I”,
CURTEA DE ARGEȘ, JUDEȚUL ARGEȘ

MODUL ÎN CARE GEOGRAFIA CONTRIBUIE LA ATINGEREA COMPETENȚELOR CHEIE 320

PROFESOR ANCA POPESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „BASARAB I”,
CURTEA DE ARGEȘ, JUDEȚUL ARGEȘ

EDUCAȚIA MULTISENZORIALĂ LA ELEVUL CU TSA 323

PROFESOR EDUCAȚIE SPECIALĂ MINODORA SÎRBU
CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „RUDOLF STEINER”,
LUPENI, JUDEȚUL HUNEDOARA

EDUCAREA LIMBAJULUI 327

PROFESOR ÎNV. PREȘCOLAR DOREL STAN
ȘCOALA GIMNAZIALĂ OPRÎȘOR,
JUDEȚUL MEHEDIȚI

EDUCAȚIA DIGITALĂ 331

PROFESOR NICOLETA-GRĂȚIELA ȘĂRBAN
COLEGIUL ECONOMIC „MIHAIL KOGĂLNICEANU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

EVANGHELIA ÎN BISERICA PRIMARĂ 333

PROFESOR MIHAELA-GABRIELA TURTUREANU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2,
CODLEA, JUDEȚUL BRAȘOV

TUDOR VLADIMIRESCU LA 200 DE ANI **337**

PROFESOR IULIAN-NICUȚOR ȚIGĂNELE
LICEUL TEHNOLOGIC „MATEI BASARAB”,
STREHAIA, JUDEȚUL MEHEDIŢI

**EVOLUȚIA SITUAȚIEI ETNICE ÎN REGIUNEA KOSOVO
PÂNĂ LA DECLANȘAREA CONFLICTULUI DIN 1999** **342**

PROFESOR DANIEL-NICU ZAMFIR
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

UTILIZAREA METODELOR *WHOLE BRAIN TEACHING* ÎN CADRUL LECȚIILOR DE ISTORIE **347**

PROFESOR DANIEL-NICU ZAMFIR
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI



Arte



IMPORTANȚA MUZICII ÎN VIAȚA UNUI ADOLESCENT **356**

ALICE-VIRGINIA MIRICIOIU
LICEUL TEORETIC „CONSTANTIN BRÂNCOVEANU”,
BUCUREȘTI

FOLCLORUL MUZICAL – SURSĂ DE INSPIRAȚIE ÎN CREAȚIA COMPOZITORILOR ROMÂNI **358**

ALICE-VIRGINIA MIRICIOIU
LICEUL TEORETIC „CONSTANTIN BRÂNCOVEANU”,
BUCUREȘTI

DE LA ORIGINEA MUZICII LA MAREA MUZICĂ **363**

PROFESOR SERGIU PARTENIE,
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

CONCEPTIA EDUCATIEI MUZICALE **366**

*PROFESOR SERGIU PARTENIE,
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI*

**ROLUL ȘI FUNCȚIA DINAMIZATOARE A PROFESORULUI, DIRIJORULUI ȘI COMPOZITORULUI
I. ȘT. PAULLAN ÎN CREAREA ȘI ACTIVITATEA SOCIETĂȚII MUZICALE „DOINA”
DIN DROBETA-TURNU-SEVERIN** **368**

PROFESOR SERGIU PARTENIE,
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

**DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN METODE ACTIVE-PARTICIPATIVE
ȘI ELEMENTE DE LIMBAJ PLASTIC** **373**

PROFESOR ADRIANA SCHMIDT
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 4,
CARANSEBEȘ, JUDEȚUL CARAȘ-SEVERIN

EDUCAȚIA MUZICALĂ ȘI MIJLOACELE EI **376**

PROFESOR ILEANA TUDOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI



Educație fizică și sport



CORELAȚIA EDUCATIEI FIZICE CU CELELALTE DIMENSIUNI ALE EDUCATIEI GENERALE **381**

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

BENEFICIILE PRACTICĂRII ACTIVITĂȚILOR DE TIMP LIBER **386**

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

METODE ŞI MIJLOACE DE PREDARE ÎN LECTIILE DE EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT **394**

ANDA-RAMONA FRIMU
ȘCOALA GIMNAZIALA NR 3,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

DINAMICA EFORTULUI FIZIC ÎN LECTIA DE EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT **398**

ANDA-RAMONA FRIMU
SCOALA GIMNAZIALA NR 3,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI



Tehnologii



STUDIUL PRIVIND COMPETENȚELE NECESARE ÎNVĂȚĂTORILOR PENTRU UTILIZAREA SOFTURILOR EDUCAȚIONALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ **407**

PROFESOR GEORGIANA-GINA BOSOI
LICEUL TEHNOLOGIC „G. G. LONGINESCU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

RELATIA DINTRE LEADERSHIP ŞI MANAGEMENT **417**

PROFESOR INGINER LEVENTE CSIKI
LICEUL TEORETIC „BOCSKAI ISTVÁN”,
MIERCUREA NIRAJULUI, JUDEȚUL MUREȘ

MATERII PRIME ŞI AUXILIARE UTILIZATE LA FABRICAREA VINULUI **423**

PROFESOR FLORINA ENE
LICEUL TEHNOLOGIC „CONSTANTIN BRÂNCOVEANU”,
SCORNICEȘTI, JUDEȚUL OLT

IMPORTANȚA PREGĂTIRII –INSTRUIRII PRACTICE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ŞI TEHNIC **426**

LIVIA-MARILENA GHERGHEL
LICEUL TEORETIC GHELARI,
JUDEȚUL HUNEDOARA

INIȚIERE ÎN PROGRAMARE, CU SCRATCH 429

PROFESOR MIHAELA HUMELNICU-UNGUREANU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 17,
GALAȚI, JUDEȚUL GALAȚI

**APLICAREA METODEI INTERACTIVE EXPLOZIA STELARĂ
ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR LA DISCIPLINA TIC** 432

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

PROIECTUL - MODALITATE DE ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ A CUNOȘTINȚELOR ECONOMICE 434

PROFESOR MARIANA NAGY
COLEGIUL TEHNIC „INFOEL”,
BISTRIȚA, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

ÎNVĂȚAREA EXPERIENTIALĂ A CONȚINUTURILOR ECONOMICE INTEGRATE 438

PROFESOR MARIANA NAGY
COLEGIUL TEHNIC „INFOEL”,
BISTRIȚA, JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

STUDIUL PRIVIND EVOLUTIA PENSILOR ÎN ROMÂNIA 443

PROFESOR DANIELA PENU
COLEGIUL ECONOMIC „COSTIN C. KIRIȚESCU”,
BUCUREȘTI

O NOUĂ PARADIGMĂ EDUCATIONALĂ 451

IULIANA-SOFIA ȘERBAN
COLEGIUL NAȚIONAL „CANTEMIR-VODĂ”,
SECTOR 2, BUCUREȘTI

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ECONOMICE LA ELEVI 454

PROFESOR CARMEN TABAN
COLEGIUL ECONOMIC „MIHAIL KOGĂLNICEANU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA



Consiliere și orientare



CASĂ SAU ACASĂ? 460

ROXANA-FLORENTINA BĂLESCU
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 18,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

STUDIUL PRIVIND DEZVOLTAREA ȘI INFLUENȚA CLIMATULUI FAMILIAL ASUPRA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARULUI MIC 462

PROFESOR GEORGIANA-GINA BOSOI
LICEUL TEHNOLOGIC „G. G. LONGINESCU”,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA

CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ 471

PROFESOR CONS. ȘCOLAR ANGELA CLAUDIA BUFANU-BONICI
CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ MEHEDIŢI

„ÎNVĂȚĂM JUCÂNDU-NE” – UN POSIBIL PROIECT ETWINNING 476

PROF. MARIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

FORMAREA PERSONALITĂȚII ANTREPRENORIALE A ELEVULUI PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE 479

PROFESOR ÎNV. PRIMAR MARIANA CORNEA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ – FAMILIE 483

FLORICA DUMITRAȘCU
GRĂDINIȚA NR. 231,
SECTOR 3, BUCUREȘTI

ALIMENTAȚIA SĂNĂTOASĂ ÎN GRĂDINIȚĂ **486**

FLORICA DUMITRAȘCU
GRĂDINIȚA NR. 231,
SECTOR 3, BUCUREȘTI

PROVOCĂRILE ACTIVITĂȚILOR DESFĂȘURATE ONLINE ÎN GRĂDINIȚĂ **488**

FLORICA DUMITRAȘCU
GRĂDINIȚA NR. 231,
SECTOR 3, BUCUREȘTI

STUDIUL PRIVIND ANXIETATEA PĂRINȚILOR COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST **490**

PROFESOR ÎNV. PRIMAR CLAUDIA HANȚESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȘIMIAN,
JUDEȚUL MEHEDIŢI

PLEDOARIE PENTRU INTEGRAREA SCOLARA A COPIILOR CU DIZABILITATI **501**

PROFESOR LILIANA ISTODOR
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

INTEGRAREA SOCIALĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERILOR CU DIZABILITĂȚI **506**

PROFESOR SIMONA NEACȘU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

**ROLUL PROFESORULUI ÎN ORIENTAREA ȘI CONSILIEREA ELEVILOR
PRIVIND CARIERA LOR VIITOARE** **511**

LEONTINA POPESCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ, NR.6,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

CONSILIEREA ÎN CARIERĂ: PROVOCĂRI, REALITĂȚI ȘI INTERPRETĂRI **515**

PROFESOR LEPĂDAT-MARIAN POPESCU
COLEGIUL NAȚIONAL ECONOMIC „THEODOR COSTESCU”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

SOLUȚIONAREA CONFLICTELOR LA CLASELE CICLULUI PRIMAR **518**

PROFESOR ÎNV. PRIMAR IULIA-SIMONA RAȚIU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „RADU POPA”,
SIGHIȘOARA, JUDEȚUL MUREȘ

TOLERANȚĂ SAU BULLYING ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ? **523**

PROFESOR IULIANA ȘCHIOPU
CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUSIVĂ „CONSTANTIN PUFAN”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

FAMILIA ȘI DEZVOLTAREA INTELECTUALĂ A COPILULUI **525**

PROFESOR PSIHOPEDAGOG LUCIANA-ANCUȚA VASILUȚĂ
CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUSIVĂ „CONSTANTIN PUFAN”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI



Transcurricular



REPERE METODOLOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ON-LINE **529**

FLORINELA CHIRIAC
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȘIMIAN,
JUDEȚUL MEHEDIŢI

METODE ȘI TEHNICI DE PREDARE ADAPTABILE UNUI ÎNVĂȚĂMÂNT MODERN EUROPEAN **532**

PROFESOR FLORIN-VALERIU CROITORU
COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN ODOBLEJA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI

**EDUCAȚIE PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI ȘI PENTRU COPIII
CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI ADAPTARE SOCIO-ȘCOLARĂ** **534**

LUMINIȚA-MELANIA DÎNGĂ
LICEUL TEORETIC GHELARI,
JUDEȚUL HUNEDOARA

PROIECTAREA LECȚIILOR ÎN MEDIUL ONLINE **539**

ALINA-LUCREȚIA DUMITRAȘ
LICEUL TEHNOLOGIC „TRANSILVANIA”,
DEVA, JUDEȚUL HUNEDOARA

AVANTAJE, DEZAVANTAJE ȘI PROVOCĂRI ALE ÎNVĂȚĂRII ONLINE **542**

INFORMATICIAN ELENA-ANCA FRĂȘINEANU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE TITULESCU”,
CARACAL, JUDEȚUL OLT

EDUCAȚIA OUTDOOR **546**

PROFESOR ÎNV. PREȘCOLAR ALICE ILEANA GÎȚAN
DIRECTOR GRĂDINIȚA „CIUPERCUȚA”,
BUCUREȘTI

ACTIVITĂȚILE PRACTICE MIJLOC DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII COPIILOR PREȘCOLARI **549**

CARMEN-FLORENTINA NIȚULETE
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 4 /
GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL ȘI
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 1,
VULCAN, JUDEȚUL HUNEDOARA

PREDAREA INTEGRATĂ LA CLASELE PRIMARE **552**

CAMELIA POPA
LICEUL TEORETIC „MIRCEA ELIADE”,
LUPENI, JUDEȚUL HUNEDOARA

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR **555**

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

RESURSE DIDACTICE ÎN MEDIUL ONLINE **559**

CARMEN-MONICA SZEKELY
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NIMIGEA DE JOS,
JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE - OPORTUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE **561**

CARMEN-MONICA SZEKELY
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NIMIGEA DE JOS,
JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

PROFESORUL CA MENTOR **563**

CARMEN-MONICA SZEKELY
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NIMIGEA DE JOS,
JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD

INTEGRAREA CURRICULARĂ – MODURI DE ABORDARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR 565

ALINA-LIDIA VICOLAS
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ION BASGAN” /
GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL NR. 4,
FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA



Extracurricular

**VENITURILE INSTITUȚIILOR PUBLICE 570**

CAROLINA BĂIAȘU
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȚI

CALITĂȚILE ȘI APTITUDINILE SECRETAREI 573

SECRETAR ELENA BORDEA
LICEUL TEHNOLOGIC „IANCU JIANU”,
JUDEȚUL OLT

**POVESTEA CONCURSULUI DE PROIECTE
„SAM ȘI AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR” 578**

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

**POVESTEA LUI SAM - UN STUDIU NON-CONFORMIST
PRIVIND REDUCEREA ABANDONULUI ȘCOLAR 581**

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

PERFECTIONAREA CONTINUĂ PENTRU O CULTURĂ A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIA NONFORMALĂ 591

PROFESOR ING. MILEVA CHIRCU
PALATUL COPIILOR DROBETA-TURNU-SEVERIN,
JUDEȚUL MEHEDIȚI

IMPORTANȚA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE	593
MARIA-ADRIA COCOCI ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 1, SLATINA, JUDEȚUL OLT	
EVALUAREA RESURSEI UMANE ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	596
MARIA-ADRIA COCOCI ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 1, SLATINA, JUDEȚUL OLT	
IMPACTUL PROIECTELOR EDUCATIONALE ASUPRA ELEVILOR ȘI PROFESORILOR	599
PROFESOR ÎNV. PRIMAR MARIANA CORNEA ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 14, DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIŢI	
PERICOLE LA UN CLICK DISTANȚĂ	607
INGINER MIRELA DOROBANȚU ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAI VITEAZU”, STREHAIA, JUDEȚUL MEHEDIŢI	
RECUPERAREA ȘI VALORIFICAREA PRODUSELOR TEXTILE POST-CONSUM	610
PROFESOR SILVIA-IOANA ENACHE LICEUL TEHNOLOGIC „DIMITRIE BOLINTINEANU”, BOLINTIN VALE, JUDEȚUL GIURGIU	
NOTIUNEA DE EVALUARE A PERFORMANȚELOR	619
PROFESOR GRIGORE GIORGI ȘCOALA GIMNAZIALĂ „DUMITRU CRAȘOVEANU”, IZVORU BÎRZII, JUDEȚUL MEHEDIŢI	
CUNOAȘTEREA COPILULUI PRIN DESEN	622
PROFESOR ÎNV. PREȘCOLAR DANIELA HRUBARU GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 18, FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA	
ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE	625
PROFESOR ÎNV. PREȘCOLAR DANIELA HRUBARU GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR. 18, FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA	
CREȘTEREA CALITĂȚII ACTULUI EDUCATIONAL DEPINDE DE PROIECTAREA PROCESULUI DE EVALUARE	630
PROFESOR CRISTINA IONESCU ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ANGHEL SALIGNY”, FOCȘANI, JUDEȚUL VRANCEA	

METODE MODERNE PENTRU EPURAREA APELOR UZATE MENAJERE 635

SECRETAR FLORICA IVĂNUȘ
LICEUL TEHNOLOGIC „DIMITRIE BOLINTINEANU”,
BOLINTIN VALE, JUDEȚUL GIURGIU

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR ÎN CONTEXTUL ORGANIZAȚIILOR ȘCOLARE 639

PROFESOR AURELIA-DANIELA MORARU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR 4,
VULCAN, JUDEȚUL HUNEDOARA

EMOTIILE ȘI SOCIALIZAREA ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT 648

SECRETAR NINA MUSTAȚĂ
COLEGIUL NAȚIONAL „GHEORGHE ȚIȚEICA”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDIȚI

**CONTABILITATEA INSTITUTIILOR PUBLICE – COMPONENTĂ A
CONTABILITĂȚII GENERALE ȘI ÎNDEOSEBI A CONTABILITĂȚII PUBLICE** 651

ADM. FINANCIAR DANIEL-COSMIN NIȚĂ
LICEUL TEHNOLOGIC „IANCU JIANU”,
IANCU JIANU, JUDEȚUL OLT

**CARTEA ȘI SOCIETATEA PRIN PRISMA ÎNSEMĂNĂRILOR DE PE CARTEA ROMÂNEASCĂ VECHIE
DIN BIBLIOTECA I. G. BIBICESCU DIN DROBETA-TURNU-SEVERIN** 654

BIBLIOTECAR MARIANA SPIRIDON
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȚI

GÂNDIREA CREATIVĂ 665

ANA STANCIU
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȚI

STUDIUL DE CAZ. PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR 667

ANA STANCIU
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȚI

SECRETARIATUL, MOTORUL INSTITUTIILOR PUBLICE 672

SECRETAR LUMINIȚA TODIRAȘCU
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ALEXANDRU VLAHUȚĂ”,
GUGEȘTI, JUDEȚUL VRANCEA



Limbă și comunicare

Școala Mehedințiului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

DE LA HOMER LA VERGILIUS *ODISEEA/ILIADA – ENEIDA*

Valentina AGĂINOAIE
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*D*upă cum aflăm din aproape toate cărțile de specialitate¹, Vergilius răspunde

chemării lui Augustus de a compune marea operă de glorificare a Romei și a conducătorului său - „Eneida”, promovată cu rapiditate și elogiere în mediul intelectual latin al acelor vremi. Propertius afirma „*Nescio quid maius nascitur Iliadae.*” (Se naște ceva mai mare decât Iliada).

Dacă citim cu atenție opera lui Homer² pe de o parte și apoi „Eneida” lui Vergilius pe de alta, putem observa și fără a-i citi pe marii critici ai literaturii latine asemănările care există între creațiile celor doi mari autori.

Încă de la început ne este atrasă atenția de faptul că și Vergilius apelează la ajutorul Muzei pentru a avea inspirația necesară ca să realizeze marea operă: „Muză, povestește-mi mânia zeiței ce l-a silit pe un om cunoscut prin credință să înfrunte atâtea nenorociri și să îndure atâtea neazuri!”.

Un rezumat foarte pe scurt al celor douăsprezece cărți ale „Eneidei” ar putea fi:

- În cartea întâi ni se povestește cum furtuna, care i-a prins pe mare pe troieni, îi silește să ajungă în Cartagina, loc în care sunt bine primiți de Didona; aceasta îl pune pe Aeneas să povestească aventurile (aici ar fi unul dintre nodurile acțiunii, furtuna fiind cea care face ca lucrurile să ia o astfel de întorsătură).
- În cea de-a doua carte este relatată povestirea lui Aeneas despre cucerirea Troiei de către greci.
- În cartea a treia povestirea lui Aeneas continuă cu aventurile troienilor rămași în viață în urma dezastrului lor, cu aceasta încheindu-și povestirea.
- În următoarele două cărți se relatează plecarea lui Aeneas, sinuciderea Didonei, ce se îndrăgostise de el.
- Cartea a șasea constituie probabil apogeul epopiei, aici Aeneas ajunge în Italia, unde Sibylla îl ajută să ajungă în Infern ca să se întâlnească cu tatăl său, astfel aflând viitorul seminției lui.

¹ Această informație apare, printre alții, și la Eugen Cizek;

² Mă refer aici atât la Odiseea, cât și la Iliada;

- În cartea a şaptea ni se arată cum Aeneas ajunge în Latium, unde, după ce este primit cu prietenie, localnicii, avându-l în frunte pe Turnus, se coalizează împotriva străinilor.
- În următoarele trei cărţi ni se prezintă războiul dintre troieni şi Turnus, împreună cu ai lui; este surprinsă alianţa dintre Aeneas şi arcadieni, de asemenea moartea a doi troieni ce se iubeau.
- În ultimele două cărţi se înfăţişează sfârşitul conflictului, uciderea lui Turnus de către Aeneas, acesta urmează să se însoare cu Lavinia şi să unească troienii cu latinii.

Aşadar, se poate observa clar că primele şase cărţi au legătură strânsă cu „Odiseea” – „o Odisee concentrată”³, în timp ce a doua parte a epopeii este în strânsă legătură cu „Iliada” – „o Iliadă condensată”⁴.

De asemenea, sunt prezente nenumărate motive în ambele creaţii: furtuna pe mare, jocurile funerare, trecerea în revistă a ostaşilor, scutul eroilor etc. Şi procedeele stilistice precum comparaţia, epitetele par a fi în mare măsură împrumutate de la Homer. Cu toate acestea, lumea creionată de Vergilius cu atâta măiestrie, nu este homerică decât parţial. Scopul principal al lui Vergiliu pare a fi să se întreaacă cu Homer, nu să-l imite.

„Iliada” este prima epopee care trasează imaginea lui Aeneas. Deşi personaj episodic, Aeneas al lui Homer se distinge ca fiind eroul predestinat, fapt reluat mult mai târziu de Vergilius. Fiu al zeiţei Venus şi al muritorului Anchise, Aeneas atestă reale calităţi războinice şi umane, ceea ce face ca portretul lui să apară iterativ în literatura antică. În context latin, Naevius este cel dintâi autor de epopee, care a dat o amploare considerabilă legendei troiene şi în special lui Aeneas în **Bellum Punicum**, descriind amănunţit peregrinările eroului, inclusiv întâlnirea acestuia cu regina Didona.

Cu toate acestea, nici nu poate fi vorba de eclecticism, nici o intenţie a lui Vergilius să-l imite pe Homer, dimpotrivă, cred că el încearcă să valorifice cât mai mult vechile mituri, vrea să le dea un caracter literar mai pronunţat – „toate elementele împrumutate lui Homer primesc la el o nouă semnificaţie şi chiar un conţinut original.”⁵

Astfel putem observa multe diferenţe de semnificaţie şi conţinut. De exemplu, furtuna de pe mare primejduieşte o flotă întregă, pe când era vorba doar de o corabie a celor din Ithaca; Neptun îi salvează de data asta pe corăbieri, nu îi nimiceşte, pe când supravieţuitorii, sensibil avantajaţi faţă de Ulise sau Odiseu homeric, scăpat din naufragiu absolut singur, ajung într-un port şi nu pe un tărâm oarecare.

Un argument în a susţine că Vergilius este departe de eclecticism, ar fi chiar faptul că subliniază într-un fel sursa, având scopul de a scoate în evidenţă modificările aduse de el.

Bineînţeles că nu doar elemente din opera lui Homer se regăsesc în marea epopee, ci se pot face relaţii între dragostea mare a Didonei pentru Aeneas şi cea a Medeei pentru Iason⁶, deci şi Apollonios din Rhodos s-ar putea considera ca fiind o sursă, un model. Vergilius datorează mult şi lui Naevius şi Ennius⁷ care au difuzat înaintea lui legenda troiană. Se mai pot aminti la această idee: Lucretius, neotericii (Catullus), chiar şi artiştii plastici⁸.

Toate acestea ar putea fi considerate fenomene de intertextualitate.

La o analiză atentă a Eneidei se poate observa că aceasta poate fi fragmentată în trei mari secvenţe: cărţile 1-4 sunt dinamice, pline de acţiune, cărţile 5-8 sunt mai statice şi aproape lipsite de peripeţii, cărţile 9-12 sunt din nou pline de mişcare, chiar tumultuoase.

³ Eugen Cizek – Istoria literaturii latine, pag. 273;

⁴ Aceeaşi pagină din Eugen Cizek;

⁵ Eugen Cizek – Istoria literaturii latine, pag. 278;

⁶ Este vorba de dragostea Medeei pentru Iason din opera „Argonauticele” de Apollonios din Rhodos;

⁷ Sunt consideraţi predecesori ai lui Vergilius;

⁸ Sunt scene care se pare că au fost inspirate din creaţiile artiştilor plastici – imaginea lui Laocoon înlănţuit de şerpi;

După alte păreri avizate ale criticilor literari punctul culminant al eposului ar fi cartea a opta, unde zeul Tibru îi arată lui Aeneas că a ajuns pe meleagurile rezervate lui de către zei, regele Evandru îi prezintă eroului troian colinele ce vor deveni cândva locașul Romei, iar Vulcan îi făurește fiului Venerei un scut, ce prezintă sculptate toate marile evenimente ale istoriei romane. De asemenea cărțile 9-12 ar reprezenta un epilog plin de „furie și de zgomot”, comparabil, așa cum afirma Eugen Cizek, „cu sfârșitul unei simfonii”.⁹

S-a afirmat chiar, că Vergilius ar fi vrut să realizeze un contrast între începutul epopeii, bine delimitat în cărți, care au propria lor unitate, și monotonia vizibilă din a doua parte a Eneidei, împrumutată Iliadei, cu toate că această parte a operei vergiliene este încărcată cu o semnificație psihologică particulară. De fapt însă, indiferent cum am aprecia structura de suprafață a epopeii, putem afirma că structura de adâncime se organizează în jurul mesajului profund roman și patriotic, emis de Vergilius și convertit de el în adevăratul etimon al intrigii epice.

Prin Eneida, Vergilius își aduce la îndeplinire proiectul enunțat în prologul cărții a treia a *Georgicelor* de a celebra pe Augustus, atunci când îl glorifică prin intermediul lui Aeneas. Totodată este posibil ca însuși Augustus să-l fi convins pe Vergilius să nu-l glorifice direct, ci doar prin mijlocirea strămoșilor săi legendari. Astfel Eneida devine epopeea națională a romanilor, iar Vergilius îmbină, în universul său imaginar, mitologia cu istoria. Mitul lui Aeneas îi îngăduie lui Vergilius să utilizeze atât tradiția greacă a eposului cu subiect pur mitologic, cât și tradiția romană, naeviano-enniană, a epopeii cu subiect istorico-cetățenesc.

Dacă la Homer ni se prezintă niște aventuri frumoase, ce nu-și află finalitatea decât în sine, intriga vergiliană ne trimite permanent la viitor. De fapt vicisitudinile prin care trece Aeneas sunt văzute ca simboluri și cauze ale unor evenimente ulterioare. Dacă Ulise se stabilește lângă Calypso va avea ca urmare faptul că Ithaca nu-l vede revenind în sânul ei. Dar dacă Aeneas vedește o slăbiciune pentru Dido, el riscă să compromită întregul viitor al Romei. „Tensiunea care se ivește între momentul când Aeneas părăsește înfrânt Troia și clipa când, după uciderea lui Turnus, își asigură dreptul de a se stabili definitiv în Latium, corespunde celei ce funcționează între cei doi poli ai istoriei romane, Aeneas și Augustus”.¹⁰

Primejdiile înfruntate de romani de a lungul istoriei lor pot fi anunțate de furtuna care împrăștie corăbiile troienilor plecați din Sicilia, iar ostilitatea Iunonei față de Aeneas și de itinerariul său putem spune că urmărește blocarea viitorului glorios al Romei. Escala realizată de Aeneas la Carthagina și evocarea ei în epopee are dublă conotație: Aeneas, ce avea posibilitatea să rămână alături de Dido, îl simboliza pe Marcus Antonius, sedus de Cleopatra, iar răzbnătorul, pe care îl dorea Dido, după ce fusese părăsită de eroul troian, este desigur Hannibal.

Personajele Eneidei sunt adesea homerice și se comportă potrivit liniilor trasate de marele poet grec. Însuși Aeneas este în același timp Augustus și misiunea Romei, dar și el însuși, adică eroul troian.

Dante a observat că cele trei meleaguri, în care viețuise mai multă vreme Aeneas și unde se căsătorise cu trei femei de viță regală- Creusa, Dido și Lavinia-, sunt Troia (în Asia), Carthagina (în Africa) și Latium (în Europa). Ele reprezentau, așadar, cele trei continente ale „lumii locuite” ale anticilor.

În Eneida apare evident elogiul casei lui Augustus. Descrierea jocurilor funerare troiene încorporează aluzii la cele instituite de Augustus. Întreaga viziune a epocii augusteice și a sloganurilor ei pacifiste se regăsește în opera vergiliană. Împăratul este deificat și sugerat ca învingătorul Orientului, ca exponentul mărețelor virtuți romane.

⁹ Eugen Cizek – Istoria literaturii latine, pag. 275;

¹⁰ Eugen Cizek – Istoria literaturii latine, pag. 276;

Războaiele latine purtate de Aeneas se vor termina cu o unire a Italiei în jurul lui Aeneas. Toți combatanții mor pentru cauza glorioasei Italiei de mâine.

Totuși cadrul epic este parțial homeric și grecesc. Chiar legenda troiană apropia Eneida de lumea fascinantă a mitologiei elene. Războaiele, negocierile, întâlniri mai ales în ultimele șase cărți ale epopeii, trimit la universul imaginar homeric. Luptele dintre eroi seamănă adesea cu duelurile individuale, haotice dintre eroii greci ai epopeii homerice. Alianța dintre Evandru și Aeneas simbolizează reconcilierea și unirea dintre greci și latini. Astfel Eneida apare ca o țară a eposului, o civilizație imaginată de tip mixt, mediteraneeană, greacă și romană în același timp, arhaică și contemporană cu epoca lui Augustus.

Dacă este să ne referim la zeii vergilieni putem afirma, fără teama de a greși, că sunt asemănători celor homerici. Miraculosul joacă un rol fundamental în derularea intrigii epice a lui Vergilius. Zeii îl determină pe Aeneas să se transforme în erou, pe când Iunona se străduiește să-l împiedice în demersul său. Sfatul zeilor, din cartea a zecea, este unul dintre cele mai semnificative episoade ale Eneidei. Lumea Eneidei poate fi socotită meleagul comun al zeilor și oamenilor. Muritorii nu pot înfăptui nimic statornic fără consimțământul și aprobarea zeilor. Universul vergilian este unul umano-divin, comun oamenilor și zeilor.

Mesajul Eneidei nu se reduce așadar numai la glorificarea misiunii Romei, la celebrarea lui Augustus și la imaginarea unei țări a eposului. Concepțiile filosofice vergiliene sunt oscilante, căci implică pendulări între epicureism, stoicism și neopitagoreism.

La Vergilius concepția despre timp este una interesantă. Mantuanul manipulează abil intersecția planurilor temporale, cu oscilarea între diverse etape ale trecutului și prezentului. Timpul enunțului, timpul reprezentat, adică al evenimentelor și al autorului, este perceput ca relativ scurt, deci favorabil romanilor. Timpul Eneidei este unul orientat, ireversibil, întrucât apare încărcat de necesitatea de a sluji soarta Romei. Concomitent timpul Eneidei nu este ciclic, precum cel al grecilor, ci unul linear.

Psihologia personajelor Eneidei este mai complexă, mai nuanțată decât cea a eroilor homerici. Vergilius comunică permanent, în scrierile sale, nu doar în Eneida, cu personaje plătuite de el, încât putem afirma că trăirile personajelor sale sunt și trăirile poetului.

Principalul personaj al Eneidei este Aeneas, unul dintre numeroșii eroi homerici, însă lipsit de un portret deosebit în Iliada. În epopeea vergiliană acesta nu este numai protagonistul fabulației, ci și întruparea lui August și a Romei. Vergilius îl califică drept „pater Aeneas”, adică părintele troienilor și al romanilor și „pius Aeneas”. De fapt Aeneas este pios deoarece respectă destinul și zeii, întrucât cunoaște riturile și își iubește familia și patria, fiindcă își sacrifică sentimentele personale pentru a îndeplini misiunea încredințată. Putem afirma că pietatea îi este tot atât de necesară lui Aeneas ca și vitejia. În fața acestei calități a personajului vergilian însăși Iunona renunță să-l mai persecute.

Dar Aeneas este și un personaj neliniștit, supus pasiunilor și slăbiciunilor, nu doar un erou legendar. Caracterul lui Aeneas evoluează, este modelat pe parcursul acțiunii epice, întocmai ca un erou al literaturii moderne. Astfel Eneida poate fi socotită epopeea formării și consolidării morale a lui Aeneas.

În plină călătorie, la Carthagina se lasă derutat de pasiunea pentru Dido. Inițierea sa spirituală se realizează mai ales în timpul coborârii în Infern. El iese de acolo „structurat ca prototip al virtuții romane, înzestrat cu răbdare, fermitate, clarviziune, capacitate virilă de a renunța la tot ce-i poate stingheri misiunea. Enea este convertit în desăvârșit „cetățean roman”. Diferite epitete punctează perfecțiunea sa complexă: de la început este „bun”, însă este și „erou”, „voinic”, „cel mai iscusit în arme”, „temut”. Prin „virtute”, *virtus*, și prin „trudă”, *labor*, biruie toate tribulațiile, pe care le întâmpină.”¹¹ În finalul epopeii zeii nu mai intervin în acțiunile lui Aeneas, astfel acesta reușește să se înalțe deasupra sorții.

¹¹ Eugen Cizek – Istoria literaturii latine, pag. 276;

În creionarea lui Aeneas, Vergilius dă dovadă de o măiestrie excepțională, dar și de comprehensiune față de caracterul și de vicisitudinile înfruntate de acesta.

În schimb Turnus, rivalul său în Italia, întruchipează furia, patima arzătoare. El prezintă multe din trăsăturile eroilor homerici, deoarece este impetuos, curajos în fața primejdiei, excesiv de orgolios, violent și crud. Totuși, luptă cinstit, își apără drepturile și glia strămoșească, însă este lipsit de măsură și sfidează zeei și destinul, care îl doboară. Înțelege că va eșua și va pieri. Involuția lui Turnus se opune evoluției spre victorie a lui Aeneas. Conflictul final dintre cele două căpetenii de oștire pune în relief superioritatea lui Aeneas, pe plan războinic, și îi desăvârșește protagonistului epic aura eroică.

Mult mai complex este construit personajul Didonei. Tiriana Dido, structurată după modelul unei matroane romane a epocii augusteice, învinsă de iubire, ilustrează talentul lui Vergiliu de a analiza nuanțat psihicul feminin, de a-l recrea artistic, de a urzi caracterele meșteșugite. Ea devine, treptat, conștientă de pasiunea arzătoare pentru Aeneas, însă sentimentul ei poartă pecetea fatalității și o pune într-un triplu conflict: cu sine, cu Aeneas și cu destinul. Poetul urmărește atent manifestările pasionale dezordonate ale îndrăgostitei, care acceptă victoria patimii asupra propriei firi și vrea să cucerească bărbatul iubit.

Însă Dido reprezintă un obstacol pentru misiunea lui Aeneas, un semn negativ, care trebuie înfruntat, însă soarta ei nefericită prilejuiește simpatia și compasiunea poetului. Dido este frumoasă ca Diana, are o fire nobilă și generoasă, înțelege suferințele muritorilor, își îndeplinește îndatoririle regale. Neînțelegând semnificația misiunii eneazilor și a plecării lor din Carthagina, este cuprinsă de *furor* și delir.

În timp ce Dido se îndreaptă spre autodistrugere, eroul troian își înfrânge slăbiciunea. În final, ea își regăsește tăria morală și nu se spânzură ca o eroină din tragedia greacă, ci se străpunge cu spada precum un viteaz. Dido este cu siguranță unul dintre cele mai izbutite personaje feminine din literatura universală.

Arta lui Vergilius se dezvăluie și în portretizarea altor figuri feminine de zeițe și de muritoare. Femeile sunt înzestrate cu grație, frumusețe, gingășie a emoțiilor și cu intensitate pasională. De asemenea sunt schițați și uneori prezentați mai amplu troieni și italici.

Eposul vergilian impresionează prin revelarea, compătimirea, trăirea aproape nemijlocită a durerilor omenești și nu posedă forța și autenticitatea poeziei homerice. Umanismul impregnează întreaga epopee vergiliană. Poetul atestă în egală măsură suflu epic și puternică vibrație lirică. El transmite adesea sentimentul, destul de rar manifestat în antichitate, al milei față de învinși.

Stilul lui Vergilius în *Eneida* aderă perfect la mesajul exprimat, deși poetul n-a avut răgazul să-și cizeleze stihurile. El se exprimă într-o limbă clasică, maiestuoasă, echilibrată, care valorifică însă experiențele lui Ennius, Lucretius și ale poezilor neoterici. Limbajul său este rafinat, grav, solemn și selectează cei mai expresivi termeni. Recurge chiar la asocieri ingenioase de vocabule, ca să obțină efecte noi, de o relevanță excepțională.

Încă din timpul vieții și mai ales după moartea sa, Vergilius a devenit poetul național, poetul Romei prin excelență. Referindu-se la receptarea poeziei vergiliene Eugen Cizek afirma: „Toate curente stilistice, toate opțiunile estetice, clasicizante și anticlasticizante, s-au reclamat de la Vergilius, l-au glorificat și i-au exploatat opera. Este practic imposibil de prezentat în puține cuvinte ecourile poeziei vergiliene, reverberațiile ei peste veacuri. Datorită celebrității mantuanului, manuscrisele operelor lui sunt foarte numeroase și dintre cele mai vechi, care ne-au rămas în literatura latină.”¹²

Încă din secolul lui Augustus, Vergilius a fost imitat de poeți ca Ovidius, Propertius, Tibullus. Propertius și-a exprimat admirația nețarmurită într-un distih celebru „În lături scriitori romani și greci; se naște o creație mai mare ca Iliada.”

¹² Eugen Cizek – Istoria literaturii latine, pag. 288;

Vergilius a fost , fără îndoială, unul dintre geniile majore ale literaturii universale. Poet profund italic, de fapt cel mai valoros poet al Romei, el s-a manifestat în același timp ca un poet universal, ca un creator complex, multilateral, ca autorul unei opere impregnate de numeroase reverberații, care i-au asigurat o glorie perenă.

În pofida unor reminiscențe străine, grecești și romane, creația vergiliană a fost evident originală. Fără îndoială că pe urmași i-a impresionat nu cântărețul dinastiei lui Augustus și al cuceririlor romane, ci poetul uman, sensibil, plin de înțelegere pentru om, ce apreciază munca acestuia și crede în progres.

Însă aspirațiile spre nemurire, prin intermediul creației sale, ale marelui poet mantuan au fost întrecute de împrejurări. Imperiul roman s-a destrămat, dar geniul lui Vergilius continuă să ilumineze calea poeziei și să desfete.

În cele din urmă, important este că acum putem afirma fără riscul de a greși, că literatura a avut de câștigat prin faptul că nu i s-au ascultat indicațiile lui Vergilius, de a i se arde opera pe care nu reușise să o cizeleze, dar care și așa a rămas un etalon pentru toate epocile.

BIBLIOGRAFIE:

- Eugen Cizek, *Istoria literaturii latine*, București, Editura Societatea „Adevărul” S.A., 1994.
- Publius Vergilius Maro, *Eneida*, București, Editura Biblioteca pentru toți, 1964.
- Homer, *Iliada*, București, Editura Albatros, 1967.
- Liviu Franga, *Poetica latină clasică*, București, Editura Fundației „România de Măine”, 1997.
- Jean Bayet, *Literatura latină*, București, Editura Univers, 1972.

PUBLIUS OVIDIUS NASO - CÂNTĂREȚUL IUBIRILOR GINGAȘE

Valentina AGĂINOAIE
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

P

ublius Ovidius Naso, 20 martie 43 a.Chr.-17/18 p.Chr., poetul atât de

cunoscut nouă prin exilarea¹ de către August la Tomis, a fost, alături de Propertius, Tibul sau Catullus, unul dintre cei mai mari poeți care surprind în operele lor iubirea.

În opera sa, Ovidius vorbește despre iubire, despre femei abandonate, despre transformări mitologice, având ca formă de exprimare cupletele elegiace, cu excepția „Metamorfozelor”, scrise în hexamtru dactilic, imitând modelul „Eneidei” lui Vergilius sau epopeei lui Homer. Ovidius nu oferă o narațiune epică precum predecesorii lui, dar promite o istorisire cronologică a cosmosului de la creațiune până în zilele sale, încorporând multe mituri și legende din tradițiile grecești și romane.

O parte din creația lui Ovidius s-a pierdut, mai ales ceea ce a scris în perioada de exil în limbile învățate – sarmata și geta.

Operele păstrate debutează prin elegii cu o tematică erotică accentuată. Începând din 25 sau din 23 a. Chr., Ovidius compune o culegere de elegii erotice, sub titlul de „Amoruri”². Ele înfățișează avatarurile legăturii de dragoste dintre poet și o frumoasă femeie, numită Corinna. Dar Ovidiu se referă și la alte impulsuri erotice ale sale, ca și la teme, care n-au nici o legătură cu pasiunea sa pentru Corinna. Ovidiu ar fi vrut să cultive poezia eroică, speciile majore de artă a versurilor, dar Cupidon, zeul dragostei, l-a obligat să se mulțumească cu poemele de iubire.

Ovidius folosește în poeziile sale de iubire motivele și tiparele specifice elegiei de acest fel: serenada în fața porții iubitei, condiția îndrăgostitului soldat al Venerei, declarații de iubire etc..

Originalitatea poetului, spune Eugen Cizek în „Istoria literaturii latine”, constă și în faptul că preia teme banale în poezia elegiacă, dramatizându-le și parodiindu-le ușor; ironia și autoironia nonșalantă își schimbă permanent locurile.

„Desigur nivelul valoric al performanțelor ovidiene este departe de a se apropia de cel atins de Propertius, Catullus sau chiar de Tibullus - modele evidente.”³

¹ În anul 8, din motive încă neelucidate;

² „Amores”;

³ Eugen Cizek – *Istoria literaturii latine*, vol. I, pag. 346;

Dar ultimul mare liric latin a avut un destin singular în istoria literaturii latine. După cum mărturisește poetul însuși: „et quod temptabam scribere versus erat.” („Și ce încercam a scrie era vers.”, *Tristia* IV, 10, 26).

Cu tot libertinajul pe care-l afișa în poeziile de dragoste, pe care le închină Corinnei, Ovidius avea în fond, așa cum se spune astăzi, vocația familiei, a vieții de familie.

Fiind căsătorit de tânăr de către familie cu o soție nepotrivită temperamentului său, se desparte de aceasta, nu se înțelege nici cu cea de a doua, însă cu a treia se împacă. Reușita acestei căsătorii poate fi dată și de faptul că Ovidius nu mai era tânărul monden și arogant de mai înainte și, pe de altă parte, înăsprirea moravurilor romane susținute de însuși împăratul. În acest sens el își obligase fiica, Iulia, rămasă văduvă să se căsătorească, mai întâi cu Marcus Vipsanius Agrippa, iar după moartea acestuia, survenită destul de repede, cu Tiberius, fiul Liviei. Plictisită de atâtea căsătorii dictate, Iulia îl face de multe ori ridicol pe Tiberius, încât acesta este nevoit să părăsească Roma.

August intervine, își exilează fiica și îl recheamă pe Tiberius la Roma, devenind administratorul imperiului.

Dar liniștea împăratului este repede risipită, pentru că izbucnește un alt scandal, a cărui protagonistă este tot o Iulie, nepoata sa, care făcea demonstrații de libertinaj în cercurile mondene ale Romei. Ovidius era și el un frecventator asiduu al acestor cercuri, deoarece poeziile sale erotice erau foarte apreciate acolo.

Așadar „greșeala” lui Ovidius, de care amintește de multe ori, este de a fi participat la o asemenea petrecere, unde Iuliei îi plăcea să-și etaleze frumusețea corpului său nud. Gestul nepoatei este îndelung comentat în capitala imperiului, Tiberius interpretează că este un act de rebeliune împotriva succesiunii sale la conducerea imperiului, *Ars amandi* a lui Ovidius este declarată operă de corupție, Iulia et ceteri sunt exilați, Ovidius relegat la Tomis, cu posibilitatea de a-și păstra averea, care oricum nu era cine știe ce.

Pleacă în relegație pe la sfârșitul lui noiembrie, descriindu-și, oarecum prozaic, despărțirea de Roma, de soția care a leșinat, de prietenii care au venit să-l vadă la plecare, și care, de fapt, erau doar doi. Și astfel a rămas la Tomis (Constanța, de azi) nouă sau zece ani, adică până în momentul morții, survenită în 17 sau 18 p.Chr. Devenit împărat, Tiberius, fiul adoptiv al lui Augustus, nu l-a rechemat la Roma.

Ovidius, care depășise vârsta de cincizeci de ani, a suportat greu relegarea și condițiile unei clime și ale unei existențe mai aspre decât cele din Italia. Dar el a cunoscut în profunzime viața locuitorilor Dobrogei actuale, ajungând să dobândească unele privilegii și distincții la Tomis. A învățat limbile sarmată și getică, în care a scris și versuri. Însă s-a stins descurajat că nu putea obține revenirea la Roma.

Se știe că Ovidius era o fire delicată și debilă, nedeprins cu munca și cu greutatea vieții, răsfățat de toți datorită talentului său. Îi plăcea să scrie în grădinile lui, culcat într-un lectulus plin de perne, își cultiva singur pomii fructiferi și-și stropea, fără ajutor straturile. E de înțeles de ce, atunci când trece prin greutatea pe care viața i le rezervă, Ovidius se vaită într-o manieră inacceptabilă simțului moral al modernilor.

„Ovidius este, însă, un poet de geniu și transformă chiar aceste jeluri în poezie autentică, fiind considerat, chiar, cel dintâi romantic european din mai multe motive. Este cert că Ovidius este creatorul liricii epistolare și unul din cei mai de seamă reprezentanți ai liricii exilului din literatura universală.”⁴

Ovidius a alcătuit una dintre cele mai întinse și mai bogate opere ale epocii lui Augustus. Prolific și facil în același timp, el și-a încercat condeiul în diverse direcții, cu toate că elegia a constituit adevăratul nucleu al creației sale.

⁴ Emil Dumitrașcu-Publius Ovidius Naso, *Studiu monografic*, pag.7.

O parte din operele ovidiene s-au pierdut. Astfel nu ni s-au păstrat decât două versuri din tragedia *Medea* și cinci versuri din poemul *Phaenomena* și fragmentar *Medicamina faciei* și *Halieuticon*. Însă acel „destin al cărților” l-a compensat pe nefericitul poet exilat, căci cele mai multe din scrierile sale i-au supraviețuit: *Amores*, *Heroides*, *Ars amandi*, *Remedia amoris*, *Metamorphoses*, *Fasti*, *Tristia*, *Epistulae ex Ponto*, *Ibis*.

Tematic, opera ovidiană ar comporta următoarele categorii: poezia erotică, marile poeme, poezia exilului, poezia ocazională.

În categoria poeziei erotice includem: *Amores*, *Heroides*, *Ars amandi*, *Remedia amoris*, *De medicaminae faciei*.

Amores este o culegere de elegii erotice, editate în cinci cărți, aproximativ între 15-14 a. Chr., reduse mai apoi la trei. Ea înfățișează avatarurile legăturii de dragoste dintre poet și o frumoasă femeie, numită Corinna. Dar Ovidius se referă și la alte impulsuri erotice ale sale, ca și la teme, care n-au nicio legătură cu pasiunea sa pentru Corinna. În fiecare carte, din cele trei care ni s-au păstrat, prima elegie este investită cu un caracter pragmatic.

Situându-se la sfârșitul seriei elegiace latine, Ovidius uzează, așa cum am spus, de toate artificiile discursului elegiac, mai mult, chiar le amplifică și variază, potrivit talentului său impetuos, pe toate cele descoperite și folosite de imaginația greacă și latină anterioară.

La Ovidius femeia iubită se numește Corinna (numită astfel în numai 12 elegii din 51, câte alcătuiesc culegerea *Amores*). Exegeza a stabilit că nu este vorba despre o femeie anume, ca în cazul Lesbiei, Deliei ori Cynthiei, femeile cântate de Catullus, Tibullus, Propertius, ci reprezintă un nume generic, al feminității sublime și amabile în eternitate. După alții, personajul Corinna cumulează, potrivit unei anumite estetici antice a creației, toate trăsăturile frumuseții și amabilității. Însă Ovidius este un senzual care descrie în plină lumină frumusețile corpului femeiesc în sine. Descrierea sa este exemplară și mărturisește peste veacuri despre „geniul” său.

Între 20 și 15 a. Chr., Ovidius a alcătuit cincisprezece „Eroine”, *Heroides*, scrisori de dragoste, în distih elegiac, expediate de celebre personaje legendare sau istorice iubitelor ori iubiților lor. Înainte de a pleca în exil, Ovidius a adăugat acestei culegeri încă șase poeme, încât *Heroides* încorporează în prezent douăzeci și una de scrisori în versuri.

Scrierea a avut o audiență remarcabilă în cercurile mondene de la Roma. Forma epistolară a *Heroides* este o convenție literară mondenă, a cărei paternitate și-o revendică Ovidiu, cu toate că și forma literară ca atare, și diversele componente pe care le îmbracă (situații, personaje, acțiuni, imagistică, enumerări mitice, istorice ori geografice, inserții sociologice, dar mai ales psihologia feminină) fuseseră experimentate de alți scriitori anteriori. Ovidius are meritul calității și cantității, el înalță pe o treaptă estetică superioară această convenție, iar pe de altă parte numărul apreciabil de epistole se constituie într-un corpus epistolar încheiat și, de la el înainte, referențial.

Ovidiu a avut și șansa păstrării manuscrisului. Înaintea lui au mai scris despre femei legendare, Hesiod în literatura greacă, iar în cea latină Catullus, urmat apoi de Propertius. Influențe indirecte se văd din tragicii greci (de ex. Euripide), din Homer, din Sappho, din Apollonios din Rodos, din Callimachos, din Vergilius, din Tibullus.

„*Heroides* dezvăluie o altă velleitate a lui Ovidius. În vreme ce *Amores* aparține inspirației senzuale și facile, *Heroides* explorează amorul-pasiune, amorul-furie, făcând analiza sentimentelor majore.”⁵

Amorul-pasiune, amorul-furie răvășesc sufletele tuturor celor optsprezece eroine, nu mai puțin ale celor trei eroi din ultimele scrisori.

Plăcerea de a broda pe tema dată a iubirii, de a crea nenumărate broderii sau mai bine zis variațiuni stilistice și situaționale pe tema dată a iubirii, îl stăpânește pe Ovidius și atunci

⁵ G.Călinescu, *Publius Ovidius Naso*, pag.12

când scrie *Ars amandi*. Cele trei cărți, care includ aproximativ 800 de versuri fiecare, tratează următoarele subiecte centrale: unde și cum pot fi întâlnite și seduse femeile, în ce fel pot fi păstrate iubitele, prin care mijloace, la rândul lor, femeile reușesc să seducă și să-și conserve dragostea iubiților.

Între data publicării primelor două cărți din *Ars amandi* și cea a editării celei de a treia, Ovidius a scris și publicat *De medicaminae faciei feminae*, din care s-a păstrat un fragment consacrat mai ales rețetelor cosmetice și mijloacelor de a păstra și spori frumusețea.

În această operă, Ovidius se adresează tuturor femeilor, nu numai curtezanelor, de aici și tonul deloc ludic al tratatului. Se pare că multe femei și-au decupat fragmente care cuprindeau rețetele de care aveau nevoie -o cauză plauzibilă, așadar, a transmiterii trunchiate a manuscriselor.

În anul 1 sau 2 p.Chr., Ovidius a publicat *Remedia amoris*, în aproximativ 800 de versuri, unde se adresează celor nefericiți în dragoste, pentru a indica mijloacele prin care să scape de pasiunea lor tulburătoare. Intențional, opusculul trebuia să cuprindă o suită de elegii antierotice, care să-i determine pe îndrăgostiți să se lecuiască de această boală. În realitate, opusculul este o continuare și completare a *Ars amandi*. Am putea considera *Remedia amoris* ca o parodie a *Ars amandi*, de unde și tonul de bufonerie, deși intermitent.

Ovidius pare mult mai grăbit și nerăbdător a termina acest opuscul, plăcerea de a zăbovi nu mai este atât de evidentă ca în scrierile precedente, avem impresia, că îi pare rău să scrie împotriva iubirii. Și de aceea concentrează, rezumă, scurtează diferitele secvențe paralele ori corespondențe cu alte scrieri.

Dar în „datele concrete” ale textului, *Remedia amoris* se înscriu în aceeași linie ideogenetică estetică a elegiilor, continuându-le și completându-le.

În categoria marilor poeme includem: *Metamorphoses* și *Fasti*.

Între 2 și 8 p.Chr., Ovidius a compus, în cincisprezece cărți, o epopee de factură cu totul originală. În aproximativ 12000 de hexametri dactilici, Ovidius prezintă aproape 250 de legende privitoare la metamorfoze. Încă din primele versuri, poetul cere zeilor să-l ajute să înfățișeze cum au luat corpurile forme noi, de la crearea lumii și până în timpurile în care trăiește el. De fapt, el derulează transformările petrecute în cosmos sau suferite de personaje legendare ori istorice, de la începuturile lumii până la apoteoza lui Caesar. Prin „metamorfoză”, Ovidius înțelege și devenire, evoluție. Potrivit concepției lui Ovidius în natură totul se transformă: timpul, mediul geografic, oamenii, destinul popoarelor.

Astfel Ovidius răspundea unui orizont de așteptare mult mai amplu decât cel hărăzit poemelor erotice. Romanii iubeau cu pasiune mitologia, multe din legendele narate de Ovidius apar și pe zidurile caselor din Pompei, iar mozaicurile unor vile romane, relevă interesul publicului pentru aventurile fabuloase, care se desfășoară în *Metamorphoses*. De fapt, poetul dovedește o erudiție mitologică excepțională, o cunoaștere complexă a vechilor legende.

Ovidius lucra la alcătuirea *Fastelor*, când a fost exilat, astfel se explică de ce poemul a rămas neterminat. Discursul ovidian din această operă cuprinde șase cărți, întrucât fiecare carte este dedicată uneia din primele șase luni ale anului. Conținutul fiecărei cărți cuprinde între 700 și 900 de versuri. Poetul comentează calendarul roman, sărbătorile, ritualurile și legendele legate de diverse ceremonii. Ele recurge la mitologia greacă și la folclorul italic, căci narează miturile în corelație cu anumite evenimente istorice și legendare, ale căror aniversări erau celebrate de romani. S-a afirmat că, dacă *Metamorphoses* constituie o parodie a mitologiei grecești, *Fastele* reprezintă o parodiare a cultului religios roman. Cu această operă Ovidius își aduce și el sprijinul pentru propaganda augustană.

În categoria poeziei exilului încadrăm *Tristia* și *Pontica*.

Relegarea a avut pentru Ovidius un puternic efect traumatizant. Îndepărtarea de Roma și îndelungii ani petrecuți în surghiun au prilejuit frustrări acerbe, de care, până în anul 8 p.Chr., poetul dezinvolt și monden fusese scutit.

Ovidius a compus în distihuri elegiace un masiv corp de poeme epistulare, organizat în două culegeri de versuri. Prima se numește „Tristele” (*Tristia*) și cuprinde cinci cărți de elegii, dintre care primele două ar fi putut fi scrise în timpul călătoriei spre Tomis. Celelalte trei, alcătuite în Dobrogea, au fost probabil publicate în anul 12 p.Chr. Între anii 12 și 16 p.Chr., Ovidius a scris patru cărți de „Epistule din Pont” (*Pontica*). Ultima carte a acestei scrieri a fost publicată de prietenii poetului, după moartea lui.

Destinatarii *Tristelor* sunt anonimi și, de altfel, poemele par a implica o adresă mai generală. Ovidius însuși declară că a evitat să le consemneze numele ca să nu-i compromită. Poemele din *Pontice* sunt adresate lui Tiberius, soției autorului, unor rude, prieteni sau cunoscuți. Din ultima categorie, fac parte protectori importanți ori personaje ilustre, ca Paulus Fabius Maximus, orator celebru și intim al lui Augustus, dar și poeți, literați, tovarăși de studii.

Lectura *Ponticelor* ne-ar putea releva nenumărate prefigurări, corespondențe și similitudini în literatura lumii de dinainte de Ovidius, dar mai cu seamă, de după el, la constituirea căreia are o mare influență, cel puțin în context european. Nu întâmplător, în cultura română, George Călinescu aprecia că Ovidius este „întâiul mare romantic european.”⁶

Pentru istoria noastră, Ovidius constituie un izvor de primă importanță. De aceea nu au exagerat prea mult cei ce l-au calșificat drept „primul poet român.”

Datorită talentului și faimei sale, lui Ovidius i se atribuie, unele în mod cert, altele numai conjunctural, următoarele scrieri ocazionale: *Ibis*, *Consolatio ad Liviam de morte Drusi Neronis, filii eius, qui in Germania morbo periit*, *Halieutica*, *Philomela*, *Panegyricum ad Pisonem*, *Nux elegia*.

Ovidius a scris mult, a avut și șansa supraviețuirii operei, ba chiar a „completării” acesteia prin scrieri, pare-se apocrife.

Opera ovidiană, în întregimea ei, este un model de perfecțiune a formei. Latina sa, trecută prin laboratorul lingvistic al marilor clasici: Vergilius, Horatius, exersată în „controversia et suasoria” ale școlilor retorice, își atinge treapta clasică, fiind în stare să exprime limpede, dezinvolt, imediat inteligibil, orice idee și sentiment.

Ovidius este și el un clasic, chiar dacă în deriva „celor mari”, chiar dacă ultimul, și la intersecția clasicismului latin cu decadentismul.

Opera lui Ovidius care s-a păstrat până în zilele noastre a constituit totdeauna o lectură plăcută atât pentru contemporanii săi, cât și pentru urmași. Poeziile îi erau cântate pe scenă, Augustus însuși a asistat la astfel de reprezentații. S-au găsit scrise pe zidurile caselor din Pompei, versuri din elegiile lui erotice. Deși poetul a avut conștiința perenității operei sale, opera a depășit însă limitele întrevăzute de autor:

„Chiar dacă la o vreme sub spadă voi pieri,
Al meu renume totuși prin timpuri va răzbi!
Cât stăpâni-va Roma un Univers, și eu
Prin valurile vremii voi fi citit mereu!”

(*Tristia*, III, 7, 49-52).

⁶ G.Călinescu, *Publius Ovidius Naso*, pag.139

BIBLIOGRAFIE:

- Eugen Cizek, *Istoria literaturii latine*, Bucureşti, Editura Societatea „Adevărul” S.A., 1994.
- Liviu Franga, *Poetica latină clasică*, Bucureşti, Editura Fundaţiei „România de Măine”, 1997.
- Jean Bayet⁷, *Literatura latină*, Bucureşti, Editura Univers, 1972.
- Emil Dumitraşcu, *Studiu monografic*, Craiova, Editura „Didactica Nova”, 1995.
- Publius Ovidius Naso, *Arta iubirii*, Bucureşti, Editura „Biblioteca pentru toţi”, 1977.
- Publius Ovidius Naso, *Epistole din exil*, Bucureşti, Editura pentru literatură, 1966.

PERSPECTIVE EMINESCIENE: CRISTALIZAREA LIRICII DE DRAGOSTE

Profesor Mihaela CHISĂR-VIZIRU
Școala Gimnazială Punghina,
Județul Mehedinți



pusul studiilor în care biografiei poetului îi este acordată o mare importanță îl

reprezintă cele care propun discutarea erosului eminescian *accentuându-i latura care îl îndepărtează de înțelegerea comună*. Este de menționat faptul că această temă s-a accentuat treptat și a luat alte forme, evoluând de la primele poeme publicate în revista *Familia* — cu vizibile reminiscențe din poeziile lui Alecsandri sau Bolintineanu — până la **inflexiunile satirice ori meditative asupra sentimentului erotic**.

Cristalizarea eroticii la Eminescu se poate observa *urmărind diferitele etape ale creației*; astfel, adoptând „periodizarea creației” propusă de Ioana Em. Petrescu, distingem „o primă etapă, cuprinsă între anii 1866 și 1870”¹ care, într-o anumită măsură, se subordonează liricii pașoptiste „prin concepție, tematică, tonalitate sentimentală și prin univers imagistic [...]”². Întrucât studiul nostru nu are în vedere abordarea în întregime a eroticii eminesciene vom alege *câteva poezii* din fiecare perioadă de creație, pe acelea care servesc scopului nostru, *ajutându-ne să subliniem ideile generale*.

Din această primă etapă pot fi luate în discuție poeme precum *De-aș avea, O călărire în zori, Phylosofia copilei, La o artistă, Amorul unei marmure, Lebăda, Venere și Madonă*, în care încep să se configureze *câteva axe ale feminității eminesciene*, adâncite în următoarele etape.

Imaginea femeii începe să se dezvăluie din „primele acorduri poetice” însă păstrând ecourile poeziei pașoptiste, mai ales prin abundența diminutivelor:

„De-aș avea o florică
Gingașă și tinerică [...]
De-aș avea o porumbiță
Cu chip alb de copiliță,
Copiliță blândișoară
Ca o zi de primăvară,

¹ Ioana Em. Petrescu, *Cursul Eminescu*, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Litere, Cluj-Napoca, 1991, p.39.

² *Idem, Mihai Eminescu — Poet Tragic*, Ed. Junimea, Iași, 1994, p. 17.

*Cătu-ți ține ziulița
I-aș cânta doina, doinița*³.

Chiar dacă există câteva ecouri ale modelului liric din epocă cu *nuanțele lui folclorice*, trebuie semnalat și faptul că se observă *tendințe de îndepărtare* prin poeme ca *Amorul unei marmure*, acesta venind să prefigureze una dintre cele mai frecvente apariții ale feminității.

Versuri precum:

*„Eu singur n-am cui spune nebunul meu amor,
Căci mie mi-a dat soarta amara mângâiere
O piatră să ador”*⁴

amintesc de aceeași **glacialitate a ființei iubite**, de „marmura rece”, femeia căreia nu îi pasă de „cumplita durere”, rămânând inertă la „amorul nebun”.

O altă ipostaziere recurentă este cea a **angelității feminine**, prezentă în poemul *La o artistă* unde întâlnim „prima imagine platoniciană a femeii din opera eminesciană: femeia este «cântare întrupată», «cântarea sferelor», proiecție a unui gând divin»⁵. Pe această dimensiune *erosul eminescian* capătă o deosebită importanță, devenind *un principiu integrat armoniei cosmice*, iar femeia, prin apariția ei „divinizată”, este „reflexul angelic al Ideii în lume”⁶. Este vorba despre **un eros care începe să-și adâncească latura spiritualizată**, înțelegând de aici că iubirea nu mai este „năvală oarbă a sângelui și jug tiranic care [...] te aservește necesităților speciei, ci o *trecere către dincolo*, experiență deschisă spre îndrăznețe intuiții metafizice”⁷.

Cu *Venere și Madonă*, Eminescu depășește cu mult înțelegerea sentimentului erotic în epocă, accentuându-se unele idei recurente în lirica sa. „Piatra” (din *Amorul unei marmure*) devine acum „marmură caldă, ochi de piatră ce scânteie”, iar femeia este văzută ca fiind „prototipul îngerilor din senin”. Imaginile următoare par să întregescă aceeași linie a angelității feminine, aceasta fiind doar *aparentă, construită de imaginația bărbatului îndrăgostit*: „**Eu făcut-am zeitate dintr-o palidă femeie**,/Cu inima stearpă, rece și cu suflet de venin”⁸ [s.n.].

„Chip de înger, dar femeie”, *Venera eminesciană este transfigurată* de „vălul alb de poezie”, existența ei devenind importantă numai prin contactul cu *geniul*, singurul *capabil de o iubire profundă* care să facă din „demon o sfântă, dintr-un chicot simfonie”. Este acum relevată o *altă valență* a femeii (cea **demonică**), dar **atenuată de eros** pentru că „învinuirile” din prima parte a poemului sunt uitate, iar în final *femeii îi sunt toate iertate în virtutea iubirii*: „Suflete! **De-ai fi chiar demon, tu ești sântă prin iubire**,/Și ador pe acest demon cu ochi mari, cu părul blond”⁹ [s.n.].

Tuturor acestor imagini din prima perioadă de creație le urmează altele care vin să le aprofundeze, să le întregescă. Astfel, delimităm „între 1870-1872 o scurtă perioadă de tranziție”¹⁰, iar mai apoi o a doua etapă începută în 1872 și încheiată în „1881, când apare

³ Mihai Eminescu, *De-aș avea...*, în *Opera Poetică*, Coordonare și Cuvânt Înainte de Al. Condeescu, Ed. Semne, [București], [2006], p. 23.

⁴ *Idem*, *Amorul unei marmure*, în *op. cit.*, p. 49.

⁵ Ioana Em. Petrescu, *Cursul Eminescu*, ed. cit., p. 42.

⁶ *Ibidem*, p. 47.

⁷ Rosa del Conte, *Eminescu sau despre Absolut*, ed. îngrijită, trad. și prefață de Marian Papahagi, Cuvânt Înainte de Zoe Dumitrescu-Buşulenga, postfață de Mircea Eliade, Ed. Dacia, Cluj, 1990, p. 211.

⁸ Mihai Eminescu, *Venere și Madonă*, în *Opera Poetică*, ed. cit., p. 80.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Ioana Em. Petrescu, *op. cit.*, p. 39.

*Scrisoarea P*¹¹. Pentru acest moment al creației eminesciene sunt de reținut poeziile precum *Înger și demon, Floare albastră, Femeia?... Măr de ceartă*. Pe lângă poeziile, tot pentru această etapă este notabilă și **proza eminesciană**; facem referire aici la nuvela *Cezara*, având în centrul ei o *prezență feminină remarcabilă* și în care interesul se concentrează „aproape exclusiv asupra iubirii adamice, originare, posibilă doar într-o existență dincolo de cadrele realului propriu-zis”¹².

Dacă femeia era «îngerul» care putea aduce liniștea și împăcarea prin puterea iubirii, într-un poem ca *Femeia?... Măr de ceartă*, poetul știe „prea bine iubirea că-i amară”. Femeia devenită „măr de ceartă” nu mai are nimic din candoarea îngerului cu „inimă de aur”, iubirea ei nu mai are menirea de a-l salva pe „demon”, dimpotrivă „cel iubit de dânsa, azi râde, mâne moare”, ea neînțelegând latura spiritualizată a erosului. Apare, așadar, o *altă viziune asupra sentimentului erotic*, cu **note satirice** la adresa femeii care nu este altceva decât „a visurilor proprii eternă jucărie”, înțelegând altfel iubirea decât «daimonul», singurul dispus să devină „un Sizif”, să sacrifice totul pentru „ochii-i ucizători de dulci”.

În cea de-a treia etapă a creației, „ceea a marilor antume, din anii 1881-1883”¹³, se observă un *ton elegiac în exprimarea sentimentului erotic*. Din *valurile vremii* este unul dintre poemele care ilustrează această idee, sugerând incapacitatea iubirii de a rezista curgerii implacabile a timpului. În încercarea de a reînvia un trecut al unei iubiri fericite **este invocată imaginea iubitei**, pierdută în „noianul de neguri”, dar rămasă vie în amintirea îndrăgostitului.

Revine *obișnuita imagine a femeii* din lirica erotică eminesciană „cu brațele de marmur, cu părul lung bălăiu” însă *fără a fi vorba de o prezență efectivă a ființei iubite*, ci de o „construcție” a memoriei.

Luptându-se cu timpul, dar și cu propriile amintiri deoarece „umbra dulce” a femeii se pierde din nou în „negurile reci”, acoperită de uitare (pentru că această imagine readusă în prezent, reînviată, *nu capătă consistență, nu devine realitate, prezență efectivă*), îndrăgostitul se va găsi: „...iar singur cu brațele în jos/În trista amintire a visului frumos”¹⁴. În ceea ce privește *imaginea feminității* din acest poem, ea se înscrie în *descendența celei angelice* prin imponderabilitatea, imaterialitatea „umbrei dulci”, iubita fiind totodată „femeie între stele și stea între femei”. Invocată astfel, femeia (și implicit iubirea) rămâne amintirea unui „vis frumos”, iar întreaga poezie devine o *încercare de a o permanentiza prin cuvinte* întrucât prezența reală nu mai este cu puțință. De fapt, acest poem se înscrie în rândul *elegiilor eminesciene*, care nu sunt altceva decât „eforturi de a susține o imagine care se risipește”¹⁵.

Dacă aici sentimentul elegiac este pregnant, reprezentării metaforice a timpului („valurile vremii”) acordându-i-se o mai mare importanță decât definiției sentimentului erotic, tot din această perioadă a creației eminesciene, există și poeme în care raporturile sunt inversate, apărând *inflexiunile meditative asupra iubirii și înțelegerii ei*. Ne referim la creații precum *Ce e amorul?* și *Luceafărul*. Întrucât *Luceafărul* este un poem complex asupra căruia s-au făcut exegeze ample din diferite puncte de vedere, menționăm că nu ne propunem o abordare a tuturor dimensiunilor sale. Ne interesează *Luceafărul* doar în măsura în care este văzut și ca un *poem care reiterează tema iubirii*. Considerat a fi una dintre cele mai importante creații eminesciene, amplul poem prezintă, într-o altă manieră, idei recurente în opera poetului. Dacă în *Femeia?... Măr de ceartă*, bărbatul îndrăgostit era „un Sizif” gata oricând de a sacrifica totul în numele iubirii, Hyperion poate fi văzut ca o variantă a sa, dar

¹¹ *Ibidem*.

¹² Iosif Cheie-Pantea, *Repere eminesciene*, Ed. Excelsior, Timișoara, 1999, p. 75.

¹³ Ioana Em. Petrescu, *op. cit.*, p. 39.

¹⁴ Mihai Eminescu, *Din valurile vremii*, în *Opere I*, ediție critică îngrijită de Perpessicius, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, București, 1939, p. 213.

¹⁵ Ioana Em. Petrescu, *op. cit.*, p. 107.

păstrând toate diferențele și având în vedere complexitatea gândirii eminesciene în *Luceafărul*.

Opuși prin faptul că reprezintă *două dimensiuni spațiale diferite* (cosmică și telurică), Hyperion și Cătălina se dovedesc a fi deosebiți și în înțelegerea iubirii. *El* este capabil să renunțe la „al nemuririi nimb” pentru „o oră de iubire”, cerându-i Demiurgului „o altă soarte”, una de *simplu muritor* care se poate bucura în voie de dragostea unei ființe pământene, iar *ea*, cu toate că la început aspiră la dragostea Luceafărului, în finalul poemului se va lăsa pradă iubirii lui Cătălin („viclean copil de casă”), uitând „visul de luceferi”. Dincolo de incompatibilitatea celor două ființe, Liviu Rusu subliniază „un simbol de o semnificație neînchipuită: iubirea terestră are darul să cuprindă în clocotul ei vibrația astrului din infinitul univers, făcând ca «recile-i scânteii» să se preschimbe într-o «mreață de văpaie». Pământul și cerul se îmbină în acest simbol, făcând să se întrevadă **sensul iubirii ca principiu cosmic**”¹⁶ [s.n.].

Pe această axă se dezvoltă importanța iubirii ca *sentiment refuzat ființelor nemuritoare, accesibil doar oamenilor comuni, muritorilor* care „doar durează-n vânt”; cu alte cuvinte, „avem aici una dintre cele mai sublime preamăriri a condiției pământești, a condiției omenești, care s-a scris vreodată: de dragul unei inimi fierbinți, să renunți la tot ce ființează dincolo de vremelnicie”¹⁷.

În logica poemului „**moartea**” despre care vorbește Demiurgul s-ar traduce prin **incapacitatea de a trăi și implicit de a iubi**, dacă acceptăm ideea conform căreia *iubirea este o coordonată a vieții numai pentru ființele muritoare*. Astfel, Hyperion reprezintă **drama unei conștiințe condamnate la însingurare**, același **sentiment al solitudinii** fiind exprimat și de Toma Nour în *Geniu pustiu*: „O! De-aș putea iubi. Înțelegi tu ce va să zică de-a nu putea iubi? A trece prin lume singur, mărginit în pași, în ochi, să te zvârcolești în strâmtoarea sufletului tău celui rece, să cauți a-l aprofunda și să vezi că e secăt și că apele sale se pierd în nisipul secăciunii soțiale, se ard de căldura unei soțietăți de oameni care trăiesc numai din ura unuia cătră celălalt. A nu iubi nu-i nimica — a nu putea iubi e grozav”¹⁸.

De aici se poate deduce **felul în care Eminescu înțelegea iubirea**, și anume: „**în sens novalisian ca «scop ultim al istoriei lumii - amin al universului»** [...], element fără de care viața nu numai că și-ar pierde orice noimă, dar însăși existența ar rămâne de neconceput”¹⁹ [s.n.].

Așa cum am menționat încă de la început, am ales pentru fiecare etapă de creație numai câteva poeme, pe cele care am considerat că surprind cristalizarea eroticii eminesciene și a imaginii feminității, fără a avea drept scop o analiză exhaustivă a lor. Astfel, se poate constata că în opera eminesciană **tema iubirii ocupă un loc important**, sentimentul erotic fiind tratat sub mai multe aspecte, de la **dragostea inocentă, fericită** a celor doi care adorm „îmbătați” de mirosul florilor de tei, până la **dramaticile tânguiri pentru o iubire pierdută**.

De asemenea, **imaginea femeii suferă transformări**, plecând de la „**gingașa copiliță**” naivă, pură, continuând cu **imaginea „îngerului blond**”, candid (menit să aducă iubirea care poate salva un „suflet apostat”) și ajungând la **Venera eminesciană, insensibilă, inertă** la iubirea bărbatului îndrăgostit, fiind „cruzime întrupată”.

¹⁶ Liviu Rusu, *De la Eminescu la Lucian Blaga*, Ed. Cartea Românească, [București], 1981, p. 67.

¹⁷ *Ibidem*, p. 68.

¹⁸ Mihai Eminescu, *Geniu pustiu*, în *Opere VII*, ediție critică îngrijită de Perpessicius, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, București, 1939, p. 183-184.

¹⁹ Iosif Cheie-Pantea, *op. cit.*, p. 63.

BIBLIOGRAFIE:

- Cheie-Pantea, Iosif, *Repere eminesciene*, Editura Excelsior, Timișoara, 1999.
- Del Conte, Rosa, *Eminescu sau despre Absolut*, ed. îngrijită, trad. și prefață de Marian Papahagi, Cuvânt Înainte de Zoe Dumitrescu-Bușulenga, postfață de Mircea Eliade, Editura Dacia, Cluj, 1990.
- Eminescu, Mihai, *Opere I*, ediție critică îngrijită de Perpessicius, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, București, 1939.
- Eminescu, Mihai, *Opere VII*, ediție critică îngrijită de Perpessicius, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, București, 1939.
- Eminescu, Mihai, *Opera Poetică*, Coordonare și Cuvânt Înainte de Al. Condeescu, Editura Semne, București, 2006.
- Petrescu, Ioana Em., *Cursul Eminescu*, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Litere, Cluj-Napoca, 1991.
- Petrescu, Ioana Em., *Mihai Eminescu - Poet Tragic*, Editura Junimea, Iași, 1994.
- Rusu, Liviu, *De la Eminescu la Lucian Blaga*, Editura Cartea Românească, București, 1981.

METODOLOGII DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE

Profesor Niculina CIOBANU
Școala Gimnaziala Pristol,
Județul Mehedinți

*M*odelele moderne de structurare a lecției implică momente de activitate în

grupuri mici, alternând cu cele individuale sau frontale. Activitățile în grupuri mici:

- amplifică spiritul de echipă, între elevi stabilindu-se relații pozitive;
- dezvoltă empatia și coeziunea la nivelul grupului de elevi prin cunoașterea personalității fiecăruia;
- determină motivația intrinsecă, implicarea în sarcină, dozarea mai bună a timpului disponibil pentru realizarea sarcinii de lucru;
- determină stabilirea unor scopuri, obiective și priorități comune indivizilor, dar și grupurilor;
- întăresc eul și identitatea de sine prin implicarea fiecăruia în activitate și prin recunoașterea valorii contribuției fiecăruia la reușita grupului;
- dezvoltă capacitatea de evaluare prin compararea cunoștințelor și competențelor proprii cu ale celorlalți;
- dezvoltă abilitățile de comunicare.

Pentru aplicarea strategiilor de învățare prin cooperare este necesar să se aibă în vedere câteva principii:

- Fiecare situație de învățare vizează realizarea unor obiective.
- Conținutul destinat elevilor trebuie să fie accesibil, interesant, actualizat, cu valoare aplicativă, iar sarcina de lucru va fi formulată clar, explicit.
- Rezultatele obținute după fiecare sarcină de lucru în grup vor fi evaluate frontal pentru corectarea greșelilor, pentru completarea lacunelor, pentru sistematizarea informațiilor vechi și noi în structuri logice, dar și individual pentru a se asigura că fiecare elev a învățat și a realizat obiectivele propuse.

O caracteristică importantă a lecțiilor bazate pe învățarea prin cooperare este *răspunderea individuală*. Chiar dacă elevii învață și realizează un produs în grup, învățătorul va evalua cât mai des rezultatul și performanța fiecărui elev.

Interacțiunea directă este o altă caracteristică a învățării prin cooperare. Elevii se ajută unii pe alții, se încurajează, își împărtășesc cunoștințele, opiniile și experiențele, explică celorlalți, învață unii cu alții. Elevii conștientizează că au nevoie unii de alții pentru a rezolva sarcina grupului.

Grupurile nu pot funcționa în mod eficient dacă elevii nu au și nu folosesc anumite *deprinderi sociale*: comunicarea, conducerea, ascultarea activă, încrederea reciprocă, responsabilitatea.

Elevii analizează rezultatul obținut, dacă și-au atins scopurile, ce au făcut bine și ce au greșit, de ce au greșit, cât de eficienți au fost, ce ar trebui să schimbe în modul lor de lucru în grup.

Gândiți – Lucrați în perechi – Comunicați

„Gândiți – Lucrați în perechi - Comunicați” este o modalitate simplă și rapidă de învățare prin colaborare; poate fi folosită de mai multe ori în timpul unei lecturi sau pentru a dezbate o problemă interesantă sau pentru a reflecta la textul respectiv, beneficiind însă de ajutorul unui coleg.

Anticipat, învățătorul pregătește, de obicei, o întrebare cu mai multe răspunsuri posibile, la care elevii vor formula individual și în scris un răspuns scurt pe care îl vor citi unui partener ales de ei sau le-a fost desemnat. Citindu-și răspunsurile unul altuia, vor încerca să elaboreze un răspuns comun integrând răspunsurile individuale, pe care îl vor prezenta tuturor.

O extensie a tehnicii prezentate este procedeul „Rezumați – Lucrați în perechi - Comunicați” utilizat după lectura unui text sau după discutarea unei teme. Folosirea acestui procedeu presupune următoarele:

- Elevii se gândesc la textul citit.
- Rezumă individual textul în două sau trei fraze.
- Prezintă rezumatul partenerului lor.
- Partenerul va face același lucru.
- Se discută, în perechi, asemănările și deosebirile dintre cele două rezumate.
- Dacă este cazul, pot întocmi în comun un rezumat care să includă cele mai bune opinii din ambele rezumate, sau pot să își prezinte rezumatul unei alte perechi, discutând asemănările și deosebirile dintre rezumate, sau să îl prezinte direct întregii clase.

Lectura în perechi – Rezumatul în perechi

Este o variantă a tehnicii anterioare și are mai multe etape.

Timp de cinci minute, elevii citesc textul în perechi, apoi rezumă primul fragment. Unul dintre elevi rezumă ce a citit, celălalt îi adresează întrebări. Amândoi încearcă să formuleze răspunsuri fiind activitate în perechi.

După citirea fragmentului următor, elevii schimbă rolurile între ei.

Această tehnică este utilă elevilor deoarece învață să rezume fragmente de conținut, să formuleze întrebări pe baza acestui conținut și să răspundă la întrebări.

Interviu în direct

Interviul în direct vizează dezvoltarea imaginației, a capacității de a formula întrebări și răspunsuri pe o anumită temă. În aplicarea tehnicii se parcurg mai multe etape:

ETAPA I: Alegerea temei de către învățător sau de către elevi.

Tema poate fi aleasă din programa școlară, de exemplu la disciplina Științe se propune următorul subiect: *Poluarea în mediul local sau Cum protejez eu mediul local?*

ETAPA A II-A: Formularea sarcinii de lucru

Elevii vor lucra în perechi timp de cinci minute. Vor formula cel puțin cinci întrebări și răspunsuri cu privire la poluarea în mediul local. Unul dintre elevi va adresa întrebările colegului, iar acesta îi va răspunde în fața clasei. Vor stabili care va lua interviul și care va fi invitatul.

ETAPA A III-A: Interviul în fața clasei, în urma căruia colegii își exprimă opiniile cu privire la întrebările și răspunsurile mai interesante.

Jurnalul dublu

Jurnalul dublu reprezintă un instrument cu multiple întrebări, care îi încurajează pe elevi să citească sau să audieze cu atenție un text, să reflecteze asupra semnificației pe care o are pentru ei și exprimă relația dintre această semnificație și experiența personală sau cunoștințele anterioare. Acest jurnal este util și în situații în care elevii citesc texte lungi și se impune notarea unor impresii sau observații apărute în timpul lecturii, care ar putea fi folosite ulterior.

Împărțind în două, pe verticală, paginile unui caiet, elevii notează în partea stânga pasaje din text sau idei care li se par importante sau le amintesc de alte idei, iar în partea dreaptă își consemnează propriile comentarii, întrebări (De ce li s-a părut important?, La ce i-a făcut să se gândească?, De ce i-a intrigat?, Cum i-a făcut să se simtă?).

Alte modalități de utilizare a jurnalelor duble sunt: de a-i pune pe elevi să schimbe jurnalele între ei și să consemneze însemnările celuilalt sau de a aduna jurnalele elevilor pentru a le comenta.

O altă variantă ar fi ca metoda să fie completată în final prin tehnica „*Lasă-mi mie ultimul cuvânt*”, prin care fiecare elev scrie pe fața unei fișe un citat din text sau o idee care i s-a părut a fi cea mai importantă și un comentariu cu privire la citatul sau ideea respectivă pe cealaltă față a fișei. Elevii sunt invitați să comenteze citatul sau ideea, ultimul cuvânt aparținând celui care a scris-o.

Cubul

Metoda presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme.

Etapile aplicării acestei metode sunt următoarele:

- Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează*. Procesele de gândire implicate sunt asemănătoare cu cele specificate în taxonomia lui B. S. Bloom.
- Anunțarea temei, subiectului pus în discuție.
- Împărțirea clasei în șase grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectivele cerinței de pe una dintre fețele cubului:
 - *Descrie*: culori, forme, mărimi etc.
 - *Compară*: Cu ce se aseamănă? De cine/ de ce diferă?
 - *Asociază*: La ce te face să te gândești? De ce îți amintește? Ce asociații poți face?
 - *Analizează*: Ce părți are? Ce caracteristici au aceste părți?
 - *Aplică*: La ce folosește? Ce poți face cu aceasta?
 - *Argumentează pro sau contra*: Adoptă un punct de vedere!
- Redactarea finală și împărțirea ei celorlalte grupe.

- Afișarea formei finale pe tablă .

Prezint spre exemplu indicațiile extinse pentru cele șase fețe ale cubului în cazul lecției „Să protejăm natura”

- *Descrieți:* (Ce vedeți în aceste imagini? - acțiuni pozitive, negative ale copiilor);
- *Comparați:* (Acțiunile copiilor din localitatea noastră prin ce se aseamănă sau diferă de acțiunile copiilor din imagini?);
- *Asociați:* (Ce simțiți sau la ce vă gândiți când vedeți aceste imagini? Ați observat acțiuni similare ale copiilor/adulților din localitatea noastră?)
- *Analizați:* (De ce trebuie să protejăm natura? Ce se va întâmpla cu oamenii, cu animalele planetei dacă nu vom avea grijă să protejăm natura? Cum credeți ca va arăta natura din jur când veți fi mari?);
- *Aplicați:* (Cum putem contribui la protejarea naturii, la salvarea ei? Dați exemple de acțiuni concrete.)
- *Argumentați:* pro sau contra. (Este bine sau nu să aruncăm deșeuri în apă / să avem fabrici / să avem multe mașini etc.?).

Unul stă, trei circulă

Prin această tehnică li se dezvoltă elevilor capacitatea de analiză și evaluare a unor idei, abilitatea de a prezenta altora rezultatele grupului din care fac parte. Elevii interacționează în grupuri mici, schimbând idei.

Grupurile pot primi o sarcină comună de învățare sau sarcini diferite. Pentru aplicarea acestei tehnici se parcurg mai multe etape:

- Se formează grupuri de câte patru elevi. Elevii din fiecare grup numără până la 4, memorând fiecare numărul. Grupurile primesc și ele numere sau nume.
- Fiecare grup va primi tema spre rezolvare. De exemplu, în cadrul lecției *Pădurea* se pot da următoarele sarcini:
 - Grupul I - Prezintă copacii care cresc în pădurile din zona în care locuiești.
 - Grupul II - Vorbește despre animalele care trăiesc în pădurile din zona în care locuiești.
 - Grupul III - Prezintă importanța pădurii.
- După un timp de lucru, la semnalul îndrumătorului, elevii se rotesc: elevii cu numărul 1 se adună la grupul 2, cei cu numărul 2 se mută la grupul 3, elevii cu numărul 3 vizitează grupul 4, iar cei cu numărul 4, grupul 1. Un elev va rămâne pe loc în fiecare grup.
- Elevul care „a rămas acasă” explică munca grupului său vizitatorului.
- Vizitatorii pun întrebări și își iau notițe, pentru a putea explica grupului lor inițial ce au aflat. Fiecare vizitator face un comentariu despre ceea ce i s-a arătat, apoi mulțumește „gazdei” pentru prezentare.
- Elevii revin în grupurile lor inițiale.
 - a) Elevul care a rămas acasă relatează celorlalți comentariile făcute de vizitatori.
 - b) Fiecare dintre ceilalți relatează ce au văzut la celelalte grupuri, subliniind asemănările și deosebirile față de propriul rezultat.
 - c) Elevii discută din nou despre problema pe care trebuiau s-o rezolve.

BIBLIOGRAFIE:

www.didactic.ro/.../58127_metode-moderne-de-predare-învățare.
*www.didactic.ro/.../13662_metode-moderne-de-predare-învățare-strategii-didactice-
inovative.*
proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=88569.
www.educatori.isjbihor.ro/.../forum;...metode...predare..
*facultate.regielive.ro/.../metode-tradiționale-versus-metode-moderne-de-predare-învățare-
52589.*
www.elearning.ro/metode-moderne-de-predare-a-educației-tehnologice.

SERBAREA DE SFÂRȘIT DE AN ȘCOLAR, CU ... PANDEMIE LA BUTONIERĂ

Gabriela CONDRACHE
Școala Gimnazială Nr. 2,
București

*D*efiniția serbării școlare

În *Manualul serbărilor școlare*, I. I. Mirea (1934: 11) consideră că „serbările școlare apropie și leagă poporul de școală, mai spornic decât orice îndemn sau constrângere”. Autorul apreciază faptul că orice serbare școlară este un minunat prilej de a descoperi și de a cultiva individualitatea copiilor, de a-i face să înțeleagă și să aprecieze utilitatea și foloasele învățării. De asemenea, reușita unui astfel de eveniment, trebuie să provoace bucurie, împlinire, satisfacție atât pentru cei mici, cât și pentru cadrele didactice ori părinții prezenți.

Conform definiției date de V. V. Haneș în *Cartea serbărilor școlare* (1944: 9), serbarea școlară urmărește „educarea copiilor pe plan național, moral și artistic, dar, firește, cu alte mijloace decât cele aplicate în orele de clasă”. Haneș arată că în cadrul unei serbări școlare, elevul și profesorul trebuie să se bucure reciproc de reușita activității: copilul să simtă că profesorului îi face plăcere, iar dascălul să-și stimuleze constant elevul. În acest sens, serbarea trebuie privită ca o expresie profundă a culturii, artei și spiritului atât sub aspectul ei grav și serios, cât și ca o sărbătoare în viața școlii (Asimnicesei, 2010: 14).

Serbările școlare marchează colaborarea eficientă între principalii factori ai actului educațional: elevi, cadre didactice, părinți. M. Iordache (2009: 7) analizează „triada de maximă eficiență” din perspectiva educării simțului estetic. Legătura astfel realizată va fi unică, va forma punți peste timp, atât pentru părintele cândva școlar, cât și pentru școlarul cândva părinte, dar și pentru dascălul implicat afectiv și emoțional, care va simți dorința de autoperfecționare, chiar și prin autoevaluarea sa comparativă. Dar, mai stimulativ decât notele obținute, pot fi aplauzele primite de școlari de la „spectatori” (Bere, 2010:13).

Serbarea de sfârșit de an școlar

Serbarea de sfârșit de an școlar facilitează socializarea copiilor. Întâlnirea dintre cele trei instituții – școala, familia și comunitatea locală – demonstrează faptul că sfârșitul anului școlar poate fi trăit și însușit intens, cu valori și simboluri cu semnificație diversă. Folosirea unui întreg „arsenal” simbolic (imnul școlii, drapelul național, Cheia succesului, diplome, coronițe din flori) este pus la bătaie în scopul comunicării cu exteriorul. Este o ceremonie

încărcată de emoție, cu atitudini reflexe atât din partea cadrelor didactice, cât și a familiilor și a comunității (Peneș, 2008:18).

Familia este cea care pregătește copilul pentru serbare, transmitând astfel respectul pentru unitatea de învățământ. Elevul este integrat în școală și funcționează ca o interfață, ca un instrument între familie și școală. El își desfășoară „meseria de copil” (Segré, 2000: 122), construind forme sociale de tipul ritualului: venirea la școală, așezarea la careu, primirea diplomei pentru premiu, realizarea fotografiilor de grup cu ceilalți premianți.

Serbarea de sfârșit de an școlar demonstrează că finalul poate avea momente simbolice diferite, de forma unui eveniment de PR, de ieșire la rampă, de promovare a instituției. Este serbarea unor elite din mediul preuniversitar, aflate sub imperiul emoțiilor. Devenită deja ritual, ceremonia beneficiază de prezența unui număr mic de elevi, care devin exponenți ai prestigiului școlar, alături de „personalitățile” vremurilor: președinți, primari, consilieri locali, lideri ai unor partide politice (Coman, 2008: 115).

Festivitatea debutează cu intonarea imnului școlii, cântat de toți elevii. Urmează un scurt (sau mai lung) discurs al managerului instituției, care punctează cele mai importante realizări ale anului școlar încheiat: premii obținute de elevi la concursuri, olimpiade școlare, competiții sportive. Merituoșii acestor activități sunt premiați cu Diplome de excelență. Apoi, este oferită Cheia succesului șefului de promoție.

Aceasta este o construcție din lemn, în formă de cheie, de un metru înălțime, pe care sunt inserate însemnele școlii: sigla, culorile, simbolurile. Se păstrează la vedere – în vitrina cu trofee, pe un perete central, alături de o listă cu șefii de promoție – pentru ca toți elevii să o poată vedea oricând doresc și să fie suficient de motivați să o câștige la finalul celor opt ani de școală. De fapt, șeful de promoție primește o replică, în miniatură, a Cheii succesului, pe care sunt gravate, cu litere aurite numele și prenumele lui, clasa, titulatura și promoția.

În continuare, în ordine crescătoare, de la clasele pregătitoare la cele terminale, învățătorii și diriginții oferă diplome și cărți premianților. Elevii care obțin Premiul întâi primesc și o coroană din flori sau cu lauri, simbolul excelenței. Serbarea se încheie, de obicei, cu zeci de fotografii de grup sau individuale cu premianții.

2020 - 2021 – anul școlar COVID-19, anul școlar on-line

Îmi place să tratez temele serioase în glumă, căci astfel le dau o solemnitate mult mai puternică decât aceea conferită de supraestimarea și dramatizarea lor. Exact așa am abordat anul școlar 2020-2021, cunoscut în învățământul preuniversitar românesc drept „anul pandemiei COVID-19” sau „anul on-line”. Trecând dintr-un nivel al realității în altul, am constatat, cu amărăciune, că am lucrat cu o generație de elevi, care pare să fi pierdut multe dintre simțuri, o generație care a făcut mușchi pe tastatura laptop-ului, de cele mai multe ori nevăzută, ascunsă după câte o „fereastră”.

Nu am putut vedea acest an școlar cu ochelarii veseliei curate, ci cu defensiva neputincioasă a Dascălului, care caută soluții în vederea propriei reconstrucții. Am rătăcit în povești reciclate, am experimentat parodia on-line, convinsă de faptul că doar umorul – chiar cu formele lui acide, ironia și sarcasmul – poate invita la meditație, la reflecție ori la dispute. Am constatat că valențele de altruism și de sociabilitate au rămas noțiuni prăfuite într-un raft învechit al sufletul. Am pus sfârșitul anului școlar între paranteze și am adăugat tristețea la final. Oricum, încerc doar să punctez problema, nu să o rezolv.

Serbarea de sfârșit de an școlar pandemic

Furnicătura pe care o simți în coloana vertebrală este – sau ar trebui să fie – singurul instrument folosit în aprecierea serbării de sfârșit de an școlar 2020-2021. Are forța să te emoționeze, să te facă să o ții minte, ba chiar să nu o uiți niciodată. În multitudinea de minți din curtea școlii, care au înțeles că învățătura înseamnă investiție pe termen lung, se strecoară subtil nefirescul.

Festivitatea a funcționat ca un barometru al schimbărilor care au loc la nivelul societății sau al societăților, ca un factor de ordine și dezordine, fiind multiplicată prin numeroase alte acțiuni în oglindă. Cățărați pe gardurile școlii stăteau nevaccinații; în curtea școlii, pe două rânduri, erau așezați vaccinații și testații cu antigen rapid; din balcoanele alăturate lumea privea ca la spectacol; elevii cu măști pe față așteptau cu emoție să primească diplomele sau coronițele. Serbarea de sfârșit de an școlar a dezorganizat ordonat, a admis muzica, a readus buchetele de flori, pentru a produce ordine și sens (Coman, 2008: 117).

Pătrunși de magia serbării școlare, premianții au încercat să redea membrilor familiei, cunoscuților sau prietenilor nu atât fapte, ci atmosferă, intensitate. Prin urmare, ei nu au relatat, ci au exprimat; nu au descris, ci au reînviat trăiri. Curtea școlii a devenit un spațiu comunicational, creator de identitate colectivă.

Venită după un an școlar (2019-2020) în care nu a existat efectiv, ceremonia a încercat să ofere sentimentul de comunitate, de întoarcere la o altfel de ordine (o nouă ordine), să fie o altfel de sărbătoare în viața elevilor, câtă vreme, anul acesta, săptămâna „Școala altfel” a fost scoasă din „grilă”. Serbarea de sfârșit de an școlar a sugerat faptul că se adresează Elevului, expertul în experiențe.

În cadrul festivității, scopul de bază al comunicării nu a fost să transmită o informație anume, nici să unească un public prin intermediul unor forme culturale, credințe și valori, ci pur și simplu, să capteze și să mențină atenția vizuală și auditivă (Mc. Quail, 1987: 65). A fost, mai degrabă un spectacol, cu o audiență pestriță, alcătuită din spectatori, nu din participanți sau receptori de informație. A contat atenția în sine mai mult decât calitatea atenției, efortul fiind îndreptat spre atragerea privirii, stimularea emoțiilor și interesului.

Dacă ceva a ieșit în relief, aceea a fost masca. Colorată, imprimată sau cu mesaje, ea a determinat comportamentul comunicational al actorilor prezenți la serbarea de sfârșit de an școlar. Nevoia de incluziune i-a împins pe aceștia să o poarte, în așa fel încât să fie remarcați, să iasă în relief, pentru a obține recunoașterea propriei valori (Dinu, 2002: 80). Pe lângă nevoia de educație sau de socializare, actorii prezenți au avut nevoie constantă de afecțiune, de exprimare a sentimentelor, de a plânge de bucurie și de a râde în hohote.

Puși în fața unor probleme noi, de tipul pandemiei COVID-19, elevii au învățat să se adapteze unor situații neprevăzute, on-line, să lupte pentru victorie, să răspundă rapid cerințelor. O astfel de serbare de sfârșit de an școlar reprezintă o nouă deschidere spre un nou optimism. Dar, pentru a avea ceva ce n-ai avut, trebuie să fii ceva ce n-ai fost.

BIBLIOGRAFIE:

- Asimnicesei, Vasile, *Natura, copilul și jocul*, Editura Quadrat, Botoșani, 2010.
- Bere, Adela, *Rolul serbărilor școlare*, Editura Casei Corpului Didactic, Cluj-Napoca, 2010.
- Coman, Mihai, *Introducere în antropologia culturală. Mitul și ritul*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Dinu, Mihai, *Comunicarea*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Haneș, V., V., *Cartea serbărilor școlare*, Editura Publicom, București, 1944.
- Iordache, M., *Învățarea eficientă*, Editura All, București, 2009.
- Mc. Quail, *Mass Communication Theory*, 2nd ed. London, Sage, 1978.
- Mirea, I., Ilie, *Manualul serbărilor școlare*, Editura Cugetarea, București, 1934.
- Peneș, Marcela, *Sărbătorile anului*, Editura Anna 2000, București, 2008.
- Segré, Monique (coord.), *Mituri, rituri, simboluri în societatea contemporană*, Editura Amarcord, Timișoara, 2000.

MASCA – TRADIȚIE ȘI MANIFEST (ATELIER DE AUTOCUNOAȘTERE, OPTIMIZARE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ)

Gabriela CONDRACHE
Școala Gimnazială Nr. 2,
București

1. *T* titlul atelierului: Masca – tradiție și manifest

2. Grupa de vârstă a participanților: 12 ani, clasa a VI-a

3. Justificarea temei: Pe 26 iunie 2021, s-a împlinit un an și patru luni de când – în perioada pandemiei COVID-19 – masca a devenit un accesoriu obligatoriu atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Mai mult decât atât, se pare că nu vom scăpa foarte curând de ea. V-ați întrebat însă de unde vine, care sunt întrebările ei, ce simbolică are?

4. Resurse materiale implicate:

- profesorul-diriginte;
- elevii clasei a VI-a.

5. Materiale necesare:

- creioane colorate, pix/stilou, fotografie, imagine cu o față cu mască;
- laptop, conexiune la internet.

6. Scopul activității:

a) *informativ*:

- dezvoltarea creativității, a originalității, a capacității de concentrare;
- dezvoltarea empatiei, a sensibilității, a atenției;
- cultivarea capacității de autocunoaștere, de încredere în forțele proprii;
- familiarizarea elevilor cu diferite tipuri de măști.

b) *formativ*:

- dorința de a face utile cunoștințele noi, dobândite la oră;
- priceperea de a folosi diverse resurse și mijloace de documentare;
- dobândirea de cunoștințe noi despre abilitățile celorlalți;
- dezvoltarea dialogului și a comunicării.

7. Obiectivele activității:

- să-și controleze emoțiile și să le transforme în lucruri pozitive pentru ei;
- să manifeste interes pentru învățarea permanentă într-o lume care este în schimbare;
- să aibă încredere în forțele proprii;
- să se încurajeze permanent și să-i încurajeze și pe cei din jurul lor.

8. Scenariul activității:

- a) *Timp alocat*: 40 de minute (on-line)
- b) *Forme de învățare*: discuții la nivel individual, exercițiul, problematizarea
- c) *Exercițiu de autocunoaștere și deschidere*:

Profesorul-diriginte le arată elevilor o fotografie din prima zi de școală – 14 septembrie 2020 – în care sunt chiar ei, elevii clasei a VI-a , la careu, cu ocazia deschiderii anului școlar 2020-2021. Toți poartă mască. Îi întreabă ce emoții le provoacă vederea fotografiei.

- d) *Anunțarea temei*: Profesorul-diriginte anunță tema: Mască – tradiție și manifest

Pasul 1: (15 minute) Toți elevii intră pe internet și caută imagini cu diferite tipuri de măști. Se realizează o definiție a măștii și apoi, se grupează tipurile de măști după anumite criterii.

Masca este o bucată de hârtie, carton, mătase, dantelă, piele, ghips, lemn, plastic, fibră de sticlă, cu care îți poți acoperi fața în întregime sau parțial.

Scurt istoric: Cea mai veche atestare a unei măști provine din Franța. Prima atestare a unei măști de protecție a fost consemnată de Pliniu cel Bătrân, care a descris minierii din Roma antică având fețele acoperite cu piei de animale, pentru a nu inhala toxicul oxid de plumb. În România, masca *brondoșilor* din Căvnic datează de peste 300 de ani. Se spune că atunci când tătarii au încercat să invadeze teritoriile țării, brondoșii le-au ieșit în întâmpinare, purtând măști tradiționale. Tătarii s-au speriat și au fugit, iar victoria a fost facilă, fără luptă.

Tipuri de măști

A. Din punct de vedere a zonei acoperite:

- a) *măști totale* (acoperă toată fața purtătorului, nepermițându-i să vorbească);
- b) *măști parțiale* (acoperă numai parte de sus, lăsând liber maxilarul);
- c) *nasul clovnului* (considerată cea mai mică mască).

B. După felul în care te protejează:

- a) *măști utilitare* (de gaze, de sudură, cagula din armată, de pompier);
- b) *măști pandemice* (se poartă în pandemii, pentru protejarea împotriva microbilor și virușilor, în spații publice sau de către medici în spitale);
- c) *măști medicale* (de protecție facială și respiratorie).

C. Din punct de vedere decorativ:

- a) *măști grecești* (dedicate lui Dionysus, reprezentând sentimente sau emoții exagerate);
- b) *măști venețiene* (ascundeau identitatea purtătorului, atunci când erau purtate în perioada carnavalului, în care aristocrați și oameni simpli se simțeau egali datorită măștii);
- c) *măști africane* (reprezentau legătura cu un strămoș, cu o ființă divină);
- d) *măști populare* (Trebuiau să fie urâte, iar oamenii credeau că pot ține la distanță răutatea, zgârcenia, lenea, beția. Erau folosite de flăcăii timizi, la șezători, oferindu-le astfel posibilitatea să spună pe șleau adevăruri care altfel nu puteau fi rostite.);
- e) *măști Anonymus* (Sunt simboluri ale mișcării Anonymus, cunoscute pentru atacurile hacker-ilor. Luptă pentru drepturile omului și libertatea internetului.);
- f) *măștile copiilor* (coronițe cu cornițe, ochelari, pentru sărbătoarea de Halloween).

Concluzia: Masca înglobează o imensitate de tradiții și mistere. Ea poate deveni un vehicul, care să opereze asupra sufletului. Astăzi, masca este un manifest într-o lume în pandemie.

Pasul 2: (10 minute) Profesorul-diriginte le oferă elevilor un desen, care reprezintă un șablon cu o mască pe figură. Ei trebuie să personalizeze desenul.

Pasul 3: (5 minute) Elevii sunt rugați să scrie un mesaj pe masca personalizată – un enunț pozitiv – care are rolul de a-i încuraja pe cei din jur și pe ei înșiși. De asemenea, pentru a veni în ajutorul lor, profesorul-diriginte apelează la câteva întrebări.

Întrebări:

1. Ce ai învățat în perioada pandemiei COVID-19 pentru a depăși momentele dificile?
2. Cum poți să păstrezi contactul cu cei dragi și să privești mai echilibrat teama de virus?
3. Cum poți să depășești momentele dificile, atunci când ești trist/ă sau îți vine să te urci pe pereți?

Răspunsurile primite (mesajul de pe mască):

1. Încearcă să devii mai bun zi de zi!
2. Nu se vede, dar zâmbesc sincer!
3. Masca nu te oprește să gândești liber!
4. Nu uita să le spui celor dragi că îi iubești!
5. Îndepărtează-te de persoanele negative!
6. Urmează-ți pasiunile!
7. Nu renunța niciodată!
8. Masca mea îți aparține!
9. Viața mea, regulile mele!
10. M-ai lăsat mască, deci poți!
11. Iert, dar nu uit momentele în care am stat în carantină!
12. # Stop COVID-19!
13. Nimic nu mă doboară, totul mă ridică!
14. Acceptă tot felul de provocări!
15. Ai încredere în forțele proprii!
16. Continuă să crezi în prietenie!
17. Protejează-i pe cei dragi, protejându-te pe tine!
18. Mâine e o nouă zi, mult mai bună decât cea de azi!

19. # Arată că-ți pasă de tine și de familia ta!
20. # Vom trece cu bine peste asta, deci zâmbete largi!
21. În spatele acestei măști sunt doar eu, dar poți să fii chiar tu!
22. Provocările durează puțin, viața continuă!
23. Nu mă obligă nimeni să fiu altfel decât sunt!
24. Trezește-te în fiecare dimineață cu zâmbetul pe buze!

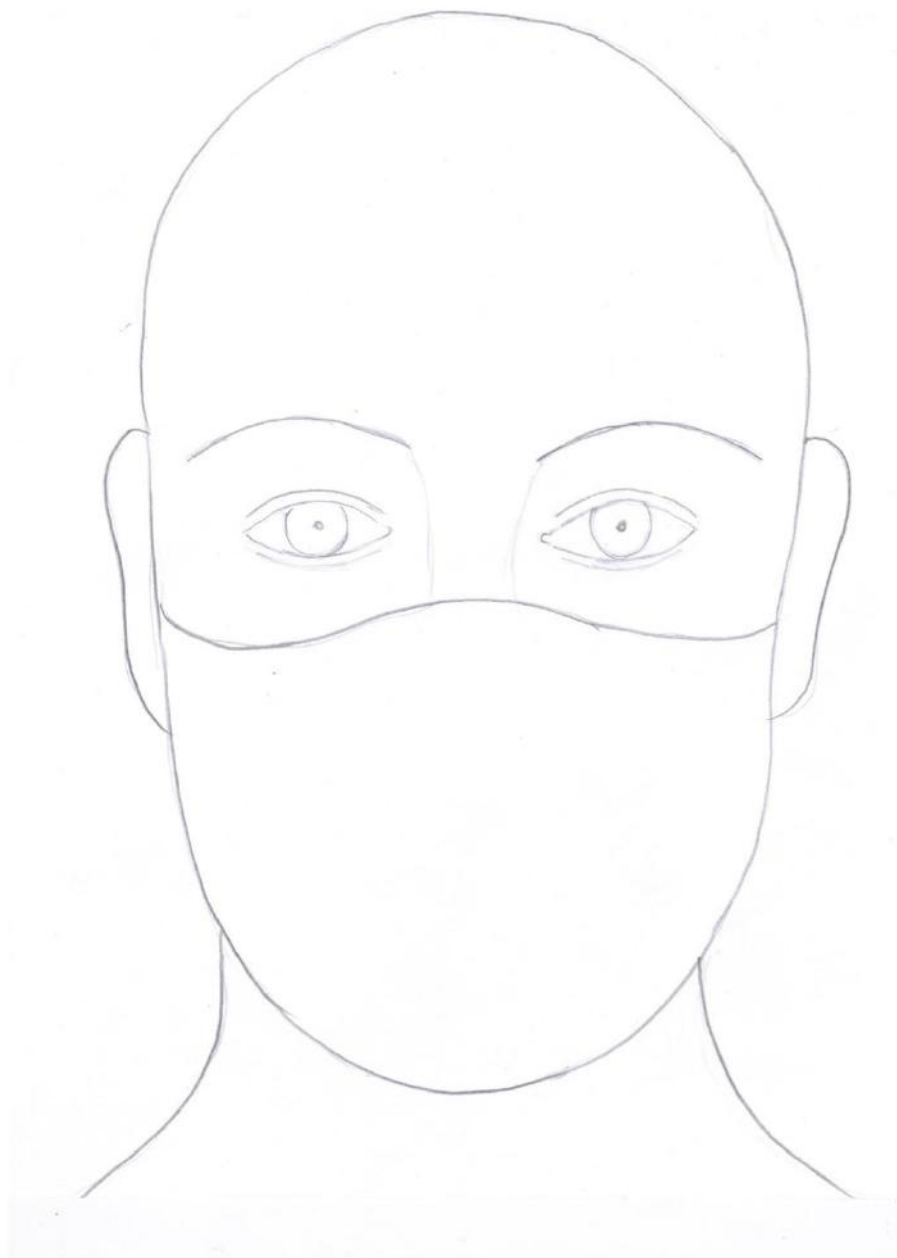
9. Descrierea momentului de debriefing: (8 minute)

Elevii sunt întrebați:

- a. Cum vi s-a părut activitatea?
- b. Ce vi s-a părut ușor/ greu?
- c. La ce vă folosește ceea ce ați aflat azi?
- d. Precizează o informație / o idee pe care ai reținut-o din această activitate.
- e. Precizează o emoție pe care ai avut-o pe parcursul activității.

10. Tema pentru acasă: (două minute)

Elevii vor trebui să coloreze masca cu chipul personalizat, ținând cont de simbolistica tuturor culorilor și de cele șase emoții de bază: *fericire, tristețe, frică, dezgust, furie, surpriză*, care îi domină în acel moment.

**BIBLIOGRAFIE:**

- Băban, Adriana, *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2010.
- Dumulescu, Daniela, Matei, Carina, *Adolescența explicată*, Editura Alpha MDN, Buzău, 2017.
- Niță, Zoe, Diana, Cișmilianu, Mihaela, Neagoe, Alina, Mihaela, *Metode și tehnici interactive de autocunoaștere și dezvoltare personală utilizate în lucrul cu copiii și adolescenții*, Editura Catharsis, București, 2019.
- Sâmihăian, Florentina, Norel, Mariana, *Didactica limbii și literaturii române. Formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru noi oportunități de dezvoltare în carieră*, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2011.
- Winnicott, D., W., *Copilul, familia și lumea exterioară*, Editura Trei, București.
<http://youtu.be/a1FA166osks>.

REÎNTOARCERE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Gabriela CONDRACHE
Școala Gimnazială Nr. 2,
București

In loc de început

Meseria de Dascăl presupune dăruire, implicare, muncă asiduă, susținute prin calități de ordin intelectual, afectiv și moral. Un profesor nu dispune de influență sau de venituri suplimentare, însă câștigă prestigiu și satisfacție, mai ales atunci când vocația a stat la baza alegerii profesiei. Meseria de Dascăl este complexă și nobilă, deficitară, dar și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, în care mediocritatea nu ar trebui să fie permisă, în care a ști nu înseamnă nimic, dacă știința ta nu o împarți celorlalți cu emoție și forță spirituală.

(Condrache, 2010: 44)

Importanța limbii și literaturii române în procesul de învățământ

Disciplina limba și literatura română are o importanță primordială în procesul de învățământ, deoarece de însușirea corectă a limbii române depinde succesul la învățatură al elevilor la toate celelalte discipline din planul de învățământ, iar de însușirea marilor modele ale artei literar-artistice depinde gradul de educare și de formare a personalității lor, profilul lor intelectual, afectiv, moral, cetățenesc. Este disciplina care contribuie, într-o măsură hotărâtoare, la formarea elevilor, la sensibilitatea față de marile valori ale culturii naționale (Sâmihăian et al., 2011: 13). Obiectivele cunoașterii limbii și literaturii române presupun formarea interesului elevilor pentru lectura textelor literare, modelarea gustului estetic, cultivarea gândirii, a imaginației creatoare, a spiritului de observație, a exprimării, precum și formarea unei conduite civilizate în societate (Eftenie, 2001: 141).

O importanță deosebită a limbii și literaturii române este reliefată de locul pe care aceasta îl deține în planurile de învățământ. Prin urmare, în ciclul gimnazial, îi sunt alocate un număr de patru ore pe săptămână. În acest sens, deprinderea lecturii în școală, însușirea limbajului sunt noi surse de îmbogățire a cunoștințelor și de dezvoltare a posibilităților de receptare și înțelegere a textelor literare și nonliterare. Prin lectura proprie este descoperită semnificația cărții.

Poveștile constituie un mijloc important de îmbogățire a orizontului elevilor, prin faptul că scot în evidență trăsăturile personajelor, dându-le acestora posibilitatea să învețe să deosebească frumosul de urât, binele de rău, să urmeze exemplul personajelor pozitive. Un aspect extrem de important este modul de a povesti, care se referă la stăpânirea cuvintelor, la manevrarea, accentuarea sau evidențierea anumitor cuvinte, prin care elevii transmit

autenticitatea sentimentelor proprii (Ciuchindel, 1984: 41). Multitudinea de stimuli psihici antrenată în cursul povestirii constituie un cadru virtual-anticipativ la care elevul ia parte.

Disciplina limba și literatura română te învață să înveți pe tot parcursul vieții, să te cultivi, să-ți îmbogățești permanent spiritul. Parafrazând un clasic al pedagogiei – Comenius – care afirma că „pentru fiecare om viața sa este o școală”, pot spune cu certitudine că pentru fiecare om viața sa este o carte de limba și literatura română, căci „tot ceea ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care urcăm, din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă a putea atinge vreodată suprema treaptă” (Comenius, 1970, în Cucuș, 2006: 161).

Profesorul de limba română, factorul fundamental al procesului de învățământ

Prin stabilirea unor canale de comunicare interumană, profesorul rămâne factorul fundamental al procesului de învățământ. Ora de limba și literatura română este originală și interesantă dacă profesorul este foarte bine pregătit. Însă, pregătirea cadrelor didactice nu se finalizează o dată cu absolvirea cursurilor universitare, ci implică un proces de învățare continuu, realizat prin forme exterioare și colective (cursuri de perfecționare, strategii de pregătire), prin forme individuale (studiu personal în vederea obținerii gradelor didactice) sau în cadrul pregătirii lecțiilor zilnice (Crăciun, 2009: 259).

Pentru a-și desfășura eficient activitatea, profesorul de limba și literatura română are nevoie de informații din domeniul istoriei, filosofiei, istoriei artelor, antropologiei, jurnalismului, cinematografului. Existența unor capitole în manualul de limba și literatura română, ce vizează relațiile dintre literatură și celelalte arte, îl obligă la cunoașterea specificului altor arte și la conexiunile lor cu literatura. În condițiile actuale ale dezvoltării societății, profesorul de limba și literatura română trebuie să aibă cunoștințe de management, pentru a le aplica el însuși la nivelul școlii sau al clasei. Această capacitate presupune o mentalitate nouă, constructivă, precum și arta de a convoca energii umane în scopul realizării obiectivelor stabilite.

În conformitate cu teoriile moderne ale educației, în locul profesorului specialist într-un singur domeniu de activitate trebuie să se manifeste profesorul de tip formator, capabil să facă față cerințelor privind policalificarea, transdisciplinaritatea (Cornaciu, 2008: 24). Acesta trebuie să-și adapteze conținutul și stilul muncii la prevederile curriculumului și al programei școlare, la dinamica tehnologiei didactice. Ierarhia profesională este deschisă tuturor dascălilor care au decis să urmeze cariera didactică.

Procesul de predare și de receptare a textului literar

Ca formă de comunicare didactică, **predarea** constă într-un sistem de operații de selectare, ordonare și adecvare la nivelul de gândire al elevilor, a unui conținut informațional și de transmitere a lui, folosind anumite strategii didactice, în scopul realizării, cu maximă eficiență, a obiectivelor pedagogice. Scopul acesteia este transmiterea unor seturi de cunoștințe, formarea unor competențe în perspectiva autonomizării ființei, sub toate aspectele. O cunoștință predată de profesor nu trece de-a gata în mintea elevului, ci este trecută prin filtrul gândirii sale, în parte pe cont propriu, deoarece doar astfel achiziția devine proprietatea celui care o posedă (Sâmihăian, 2011: 116).

În principiu, cunoștințele nu se ivesc pe un teren gol. Ele continuă, se amplifică, duc mai departe și alte gânduri, alte idei. De aceea, predarea poate să se deruleze fie pe o traiectorie inductivă, fie pe una deductivă. De fapt, a preda înseamnă a transmite cunoștințe și tehnici de muncă.

Prin repetarea unei acțiuni, executarea acțiunii se automatizează, se fixează în deprinderi. Predarea va avea eficiență dacă elevii sunt îndrumați în elaborarea cunoștințelor și dacă strategiile didactice vor fi îmbunătățite permanent, în funcție de informațiile primite prin

feed-back. Pentru a se putea realiza un proces formativ-educativ, predarea este în strânsă legătură cu învățarea și evaluarea, acestea constituind un proces unitar.

Receptarea este un concept, care prin joc, provoacă și solicită imaginația artistică a elevului, îi oferă multiple experiențe afective și estetice. Așadar, opera literară are ca nucleu imaginea artistică și solicită receptorului imaginație artistică, la rândul său, necesită prezența unei competențe specifice de receptare: competența literar-artistică (Sâmihăian, 2011: 121). Educația literar-artistică a elevului este permanentă și se axează pe dimensiunea formativă a textului literar în opera literară.

Receptarea este activitatea fundamentală de transformare a textului literar în operă literară (Cornaciu, 2008: 83). În organizarea și desfășurarea lecțiilor de limba și literatura română, profesorul trebuie să favorizeze o largă deschidere a elevilor spre studiul literaturii, să aplice în mod creator tehnici noi, într-o interdependență cu metodologia tradițională, pentru a facilita dezvoltarea gândirii și personalității elevilor.

În loc de final

Poate că profesorul seamănă cel mai bine cu un artist, chiar cu un actor. Adică trebuie să aibă și talent, dar să-și învețe rolul, fie și numai al ideilor și să transmită ceva nou de fiecare dată. Să se pună pe sine în paranteză, ca actorul în seara premierei, să-și modeleze spectatorii, atrăgându-i în lumea piesei lui. Iar pentru asta, e suficient să-i iubească (Pârvulescu, 2009:11).

BIBLIOGRAFIE:

- Ciuchindel, C., *Predarea problematizată a literaturii românești. Aspecte și probleme metodologice*, Editura Universității din București, București, 1984.
- Condache, Gabriela, *Meseria de Dascăl*, în *Nimbus*, nr. 1, ISSN 2067-0273, 2010.
- Cornaciu, I. (coord.), *Limba și literatura română. Ghid metodologic (clasele V-VIII)*, Editura Inspectoratului Școlar General Ilfov, 2008.
- Crăciun, C., *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, ediția a III-a, Editura Emia, Deva, 2009.
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Eftenie, N., *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, ediția a II-a, Editura Paralela 45, București, 2001.
- Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu*, Editura Paralela Educațional, București, 2004.
- Pârvulescu, Ioana, *Profii*, în *Întoarcere în secolul 21*, Editura Humanitas, București, 2009.
- Sâmihăian, F., Norel, M., *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Universității din București, București, 2011.
- Șerdean, I., *Studii de metodică a limbii române*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.

HOW TO TEST VOCABULARY

Profesor Georgian-Lucian COSTACHE
Liceul Tehnologic „Mihai Eminescu”,
Slobozia, județul Ialomița

Testing cannot be conceived separately from the process of teaching – in fact, it

is one of the teacher's most important instruments to promote learning: due to various testing items the students practise and thus learn the new language structures. Periodically, more comprehensive tests designed to assess and evaluate the students' knowledge and skills at a certain stage in the learning process have to be set up. In many situations these tests are graded, the students' performance is given a numerical value; but, although it is obvious that the grades are significant, important, they should not be considered the main aim of testing.

Tests have big importance both for the teacher and the students. They provide teachers with accurate feedback on their students' performances (their progress and difficulties) and consequently on the efficiency of their own work. The students, who use their language skills in conditions of pressure, have the opportunity to see how functional their knowledge of language is. Teachers may also make use of *self-evaluation*, meaning that the students are helped to assess their achievements themselves, following precise criteria supplied by the teacher. Self-evaluation is very useful, as it makes the students aware both of the teacher's requirements and of their own performances.

The three basic stages in the learning process – *before*, *during* and *after* teaching have given rise to five basic *types of tests*:

- *placement* tests – at the *beginning* of the learning process;
- *progress*, *diagnostic*, and *achievement* tests – *during* it;
- *proficiency* tests – *after* the learning process.

These five types of tests coincide with the teacher's educational aims at certain moments in the educational cycle. Each test type has its own characteristics and specific requirements and, to get the expected results, the teacher must make sure that the test items included are well chosen and organized, comprehensive for the material covered and relevant for the educational aims.

Finding good exercises for each individual test should not be a problem: apart from the exercises in the textbook and the students' books, there are countless books of exercises, and teachers may also write their own test items. However, finding the suitable (relevant) items for a certain test is more problematic; selecting them and putting them together to form a complex test is really hard and time-consuming.

Harmer (2007: 381-382) suggests some criteria against which the effectiveness of a test may be measured.

The first criterion is *validity*; in other words, it has to test what is supposed to test. For example, a test for writing with an essay question which requires special knowledge in history or biology is not valid. Or, a listening test which scores the short answers for spelling is not valid for listening, as it scores the wrong thing. A special type of validity which Harmer insists on is face validity: "...the test should look, on the face of it, as if it is valid. A test which consisted of only three multiple-choice items would not convince students of its face validity, however practical or reliable teachers thought it would be."

Reliability is another factor of effectiveness; good tests offer consistent results. If a group of students took the same test in two days, without reflecting on it after the first time, they should get the same results. Or, if two groups alike took the same test, the marking range would be the same. A teacher may enhance the reliability of a test by making the test instructions absolutely clear, restricting the scope for variety in the answers and ensuring constant conditions for taking the test. Also, a test is not reliable if the results depend to a large extent on the scorer, on the person who marks it.

The success or failure of an instrument for assessment, a test in this situation depends much on the quality of the items it contains. Harmer marks the difference between the *direct* items and *indirect* items. An item is *direct* if it asks the candidate to perform the communicative skill which is being tested. The *indirect* items measure the student's knowledge and skill by getting at what lies beneath their receptive and productive skills. Direct items are intended to make use of as much life-like language as possible, while indirect items try to find out more about the student's skills through more controlled formats, such as multiple-choice or grammar transformation items. These types of items are easier to design and, more important, easier to mark, producing a greater score reliability.

According to Harmer, there is another distinction between *discrete point-testing* and *integrative* testing. Discrete point-testing tests only one thing at a time, for example asking the students to choose the right form of the verb, while integrative test items expect students to use a variety of language at any one given time, for example writing a composition or doing a conversational oral test.

A teacher may use traditional methods of evaluation, but also new methods, usually considered alternative or complimentary; these new methods bring dynamism and variety to the assessment process as they focus on the individuality of the person which is evaluated. An efficient evaluation is done with those particular methods which will lead to correct scores and which measure as close to reality as possible all the aspects involved in the reception and production of spoken and written messages. A mostly oral evaluation is not likely to measure those skills that only written evaluation can measure and vice versa. Consequently, the best results will be achieved if the teacher uses a balanced combination of those techniques, traditional and alternative, written and oral, objective and subjective which suits best to what he/she wants to evaluate.

These techniques of evaluation are divided in *objective* techniques, which use a complete model of the right answer – the so-called *closed* answer – and *subjective* techniques, which are based on *open* answers.

When we talk about objective or subjective testing we refer to the way of scoring the students. All the items, no matter how they are projected, require from the students a subjective interpretation. Moreover, all the tests are built subjectively by the teacher who decides what language area will test, how he or she will test these specific areas and what kind of items he/she will use in this purpose. That is why only scoring the test can be described as objective, meaning that the student will get the same grade, no matter who will evaluate his/her test.

The objective tests usually have one single correct answer (or a limited number of correct answers) so that they can be graded mechanically. The fact that the objective tests may be graded by the computer is an important reason for their obvious popularity among those responsible for testing a high number of students.

The objective tests must not be reduced to a certain element or certain ability. Different skills or language areas can be tested more efficiently through a one method or another. Reading and vocabulary, for example, are suitable for objective methods of evaluation. Writing may be tested satisfactory with subjective testing techniques, the student being asked to fulfill a task similar to one in the real life.

Basically, the objective items test the students' ability to recognize and produce correct language structures, but not their ability to use language to express states, attitudes or emotions. Objective tests are often criticized because the answers are easier provided than in the case of subjective tests. Still, the items in an objective test are as simple or as difficult as the person who formulates them wishes them to be. Usually, the objective tests require a more careful preparation than the subjective tests. Some teachers have the tendency to allot a relatively short amount of time to formulating the questions but much more time for grading. Consequently they get to a subjective grading. Thus, if an objective testing is desired, each item must be built carefully, trying to anticipate the reaction of the students tested at any stage. The effort in formulating the items is balanced by the effectiveness of grading. An objective test will be a bad test if the items are badly built; or if irrelevant skills or areas of language are focused on in the test only because they are suitable for testing. Also, if the test is reduced to language use and neglects communication skills implied it is not correctly formulated.

On the other hand, one should not believe that objective items can test what they actually cannot. They cannot test the ability to communicate. Therefore, a good test will contain both objective and subjective items.

The objective items test mainly grammar and vocabulary. The most used objective items for measuring the knowledge of grammatical features of a language are:

1. *multiple-choice items;*
2. *items involving the changing of words;*
3. *broken-sentence items;*
4. *combination and addition items;*
5. *associated word items;*
6. *matching items;*
7. *rearrangement items;*
8. *true-false items;*
9. *error recognition items.*

The semi-objective items suppose a lower degree of objectivity from the evaluator. More than one variant may be accepted and they cover a wide range of abilities; in solving them, more than one skill is needed. These items may cover a wide range of intellectual skills which are to be tested, offering at the same time the possibility to use suitable auxiliary materials for solving the tasks proposed. They are appropriate for testing and practising grammar, namely the agreement between subject and predicate. Still, the area covered is greater; the students must have extensive knowledge of English in solving them. The most common semi-objective items suitable for grammar practice are:

1. *Short Answer Items*
2. *Transformation Items*
3. *Structured Questions*

The subjective items test abilities that are linked to originality, creativity and the personal character of the answer. They require from the student an effort of thinking and organizing in order to express himself/herself coherently. Of course, grammar knowledge is necessary. But solving these items supposes more than grammar expertise. The best known subjective items are:

1. *Description after a Model (Person, Object)*
2. *Story after Pictures*
3. *Role Play*
4. *Problem Solving*
5. *Translation*
6. *The Structured Essay*
7. *The Free Essay*
8. *The Narrative Essay*
9. *The Descriptive Essay*
10. *Letter Writing*
11. *The Reflective Essay*
12. *The Argumentative Essay*
13. *The Literary Essay*

Conclusion

This study dedicated to testing has offered a list of criteria for measuring the effectiveness of a test as well as a classification of the techniques of evaluation: objective, semi-objective and subjective items.

BIBLIOGRAPHY:

- Harmer, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching* (fourth edition), Pearson Longman, 2007.
- Hughes, Arthur, *Testing for Language Teachers*, Glasgow, Cambridge University Press, 1989.
- Gairns, Ruth, and Redman, Stuart, *Working with words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge University Press, 1986.

THE IMPORTANCE OF TEACHING VOCABULARY

Profesor Georgian-Lucian COSTACHE
Liceul Tehnologic „Mihai Eminescu”,
Slobozia, județul Ialomița

If

language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh”. (cf. Harmer, 1991: 153)

A wide range of vocabulary is crucial for effective communication. If learners lack vocabulary, it will definitely interfere with communication.

While in the past the focus was laid on grammatical description, and procedures of drilling, modern methods reflect on promoting real communication in the classroom, help students understand spoken and written language, and participate in conversations. The primary goal of modern methodology is the lowering of students’ anxiety.

David Wilkins (1972: 111) summed up the importance of vocabulary for language learning: “Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” This point of view is echoed in the advice to students from a recent course book.

“If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words!” (Thornbury 2002: 13).

When language teachers try to decide which view of the language learning process should be adopted as most suitable for meeting the needs of their students they often face a major source of problems. Reading opposing views, teachers face a dilemma in trying to decide how to organize their lessons as well as choose the most effective method.

Teaching grammatical structures was given a greater priority over the communicative function itself. The number of words introduced in such courses was kept fairly low. Those words which were taught were either easily demonstrated, or translation even used to be the only way of demonstration. The access of the communicative approach set era for reconsidering the role of vocabulary, as well as debates about effectiveness and optimization of teaching process.

Approaches in Vocabulary Teaching

Vocabulary has not always been considered an important part in English language teaching and much more attention has been paid to teaching grammatical structures. In the following part there is a sum up of the linguistic approaches that have appeared during the 20th century.

1. Grammar-translation Method (GTM)

Grammar-translation Method was used in the past for teaching the classical languages and was called Classical Method. It is based on translation from one language into another. Students work individually, student-student interaction is missing. Students are given grammatical rules and they memorize them. Later they should apply the memorized rules into other examples in form of translation. Students mostly work with literary texts focused on culture. Very little attention is paid to content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis. Vocabulary and grammar are emphasized but students only memorize native language equivalents for foreign vocabulary words. Reading and writing are the prioritized skills, there is almost no attention paid to speaking, listening, pronunciation. Classes are taught in mother tongue with little active use of the target language. Correcting errors is considered to be highly important. The aim is to be able to read literature written in the target language. Sub-aim is to develop students' minds through good mental exercise. Role of the teacher is very traditional – teacher is the authority.

Vocabulary is taught in the form of isolated words, which completely inhibits development of accuracy. Constant translation encourages students to believe that each term and structure has an exact equivalent in the new language, which is rarely the case. Some structures must be transformed into the native language by using totally different expression to keep the original meaning. Students lose the ability of 'reading between lines'. They get the feeling that what is said/ written is actually meant the literal way. Grammatical accuracy is then more important than developing the ability to communicate. Actual speaking is not being developed at all. The only emphasis is concentrated on memorizing rules in order to be able to understand written (spoken) texts. This method can work quite well for EST students who only need to be able to read scientific texts, articles or textbooks in foreign language with no intention to be able to communicate or produce speeches and writings.

2. Direct Method (DM)

The motto of Direct Method is that native language should not be used in the classroom. Second language learning should be more like first language learning – through conversation. Spoken word is emphasized from the beginning and is considered to be the primary form of language. Grammar is studied through examples and associations of ideas.

The teacher neither explains nor translates. He presents the subject by acting or (visual) demonstrations, by practical object and entertaining illustrations and pictures closely connected with the subject teaching to avoid dry instructions in theoretical grammar, which is not presented in the form of rules. Vocabulary and grammar are learned in a natural conversational context. Textbook explanations as well as the ability to read and write come later. Vocabulary is preferred to grammar, only everyday vocabulary is taught.

Students should not memorize. They learn to speak by listening and interacting with their partners. Speaking in class is natural, normal and students should be made to speak much. Emphasis is put on speaking in sentences rather than on using single words. Correct pronunciation also receives considerable attention. Speech and listening comprehension is taught. Grammar mistakes are corrected by asking the students to make choice between offered possibilities. Students are encouraged to self-correct themselves whenever it is possible. New items are introduced in appropriate sequences leading from last to next. Knowledge is built on what has been learned before. Students should master a particular language item before they continue to the next one. This strategy is commonly referred to as a **Building-block Approach**.

The teacher does not go through too fast but always keeps the pace with the students. A tool for developing speech habits between teacher and students is question-and-answers exchange. It requires an active student's participation, which is very good for repetition. Direct method uses a plan divided into three main sections: Introduction, Practice, Student Initiative. During Introduction a new concept is presented to students. Its meaning becomes clear due to the context in which a word or a structure is used. Proper introduction contains a good arrangement for the new item to occur in the proper context. Practice-section works with a system of graded questions checking whether the students understand the structure.

Questions of "Is it...?", "Is it ... or ...?" and "Who is it?" type are used in give-and-take conversation. Teacher is always careful to provide a contextual framework for the questions. In the third and final phase control is turned over to students. They may be asked to assume the role of the teacher and ask questions of their own or they may be invited to make a summary of the context within which the previous practice has just occurred. The summary consists of brief but complete structures. Students can also role play simulated real-life situations and cope with them by using their knowledge acquired so far. A native-fluent teacher ensures that students learn not only correct pronunciation, sound and melody of the language but also both the formal and the informal ways of target language use. Teacher directs the class activities but his relation to students is more like partners. The aim of direct method is to think in the target language to develop a good communication skill.

Direct method presents many useful features of learning language. Through its constant and exclusive use of the target language a good chance of successful acquiring the language is offered. Nevertheless there may occur moments when the use of mother tongue is necessary and not using it is extremely unwise. The lack of linguistic theory and purposeful grammar building represents a disadvantage of this method as language cannot be properly mastered without that.

3. Audio-lingual Method (ALM)

This method was developed during the World War II for military purposes. There was a need for people to learn language at a satisfactory level of ability to communicate in as short time as possible. It was a reason for an extreme solution. The overall goal was to create communicative competence in learners in short time. The way became an extensive repetition and a variety of elaboration. The idea was to project linguistic patterns of the target language in a way to make responses automatic and habitual. The only language used is the target language. Teacher has a central and leading role. They modify drills of the exercises practiced. All work is based on listening and responding over and over to teacher's stimuli. Students' responses should become automatic, fixed. The reaction time gets accelerated by reducing the need of thinking about the problem as students respond partly unconsciously.

However their answers are expected to be correct. Language is presented through conversations divided into lines that are drilled and then turned into questions or negatives and drilled again. Mostly teacher-student interaction is used for it is the teacher who is supplying sentences of their parts to be 'learned' by drill. Learning means forming habits. It is dependent on mimicry, memorization of phrases and over learning. Vocabulary is strictly limited and learned in context. Importance is given to pronunciation.

There is a great effort to produce error-free utterances as they make bad habits. Typical techniques closely associated with ALM are dialogue memorization and drill in many variations. Teacher's work is very demanding in accuracy, activity and control.

ALM methods are in complete contrasts with mostly every principle that is nowadays considered to be prior. Students do not learn to communicate in the meaning of exchanging information and they do not think about what they are drilled. This method might work for total beginners, who need to properly fix the basis of the target language. Even though the

patterns are memorized they are not fixed through a properly built system of knowledge and if a student forgets a particular pattern then it must be difficult to find it without any connection in their mind.

4. Task Based Learning

Tasks are central to the learning activity. They are meant to be the practical part of language use compared to exercises that focus on linguistic features. Students learn more effectively when their mind is occupied with a concrete task offering besides concentration on language, its structures, functions or vocabulary also other practical experience – e.g. sharing personal experience and exchanging them, fulfilling tasks which contain problem-solving elements or making decisions. Framework for TBL suggests three main stages: Pre-task, Task cycle and Language Focus. In the Pre-task stage teacher introduces the topic and task. Useful words and phrases may be highlighted. During the task cycle students plan solving the task and work on it. When it is completed students prepare a report about their work to be presented to the whole class. In language focus stage students analyse and discuss specific features of used or produced texts or utterances, which are then practiced. Students fulfill the tasks, produce reports and discuss them with others. What is specific for TBL is the unusual order of learning process, which is reversed: students start with a task and as lately as it is completed their attention is drawn to the language used. Tasks include projects for producing posters, brochures, presentations, dramatic performances, videos, etc. Teacher selects tasks, encourages, facilitates, regulates and monitors.

Communicative activities improving students' ability to communicate and solving real problems are highly motivating and offer students real reasons for learning the languages: to be able to communicate – receive or produce needed information. A good balance between using receptive and productive activities is applied, which is very useful. Sometimes managing to keep the whole class using only the target language might be difficult, especially with low level students. Students can acquire many structures and phrases in relatively short time and such knowledge is well remembered.

5. Suggestopedia

Suggestopedia is based on the power of suggestion in learning. It is connected with systematic study of non-rational and non-consciousness influences. It is supported by the use of music and comfortable and relaxed environment (decorations, furniture, classroom arrangement) that evoke relaxed but focused state. Various tones and rhymes of presented materials should help to avoid boredom and monotony and should dramatize and emotionalize meaning of linguistic materials and evoke positive atmosphere.

Relaxed students should acquire new language naturally and easily. There is no obvious order in which items of language are presented and no apparent theory of language. Students can learn from what is present in the environment. Emphasis is put on memorization of vocabulary pair – a target language item and its translation into a native language. Lexical translation is stressed over contextualization.

Suggestopedia course directs students to acts of communication rather than to acquiring habits of speech and vocabulary memorization. The principle of this method is to work with a unit text. The text is listened to and discussed. Then it is read from distributed texts containing the printed dialogue with a native language translation in the parallel column. The text is read and discussed over. Students are then encouraged to produce similar dialogues themselves. The mentioned process covers about three lessons. The teachers behaves authoritatively.

The relationship between the teacher and the student is more or less of a parent – child nature with respect to the hypothesis that students remember best and are more influenced by information coming from an authoritative source. In the child's role students take parts in role

playing, games, songs, etc. in order to regain self-confidence and spontaneity of children. The aim of Suggestopedia is to break the psychological barriers and to increase confidence.

The relaxed environment for students with low self-confidence in speaking is undoubtedly very beneficial. Students choose a new identity for each lesson in order to become more relaxed through speaking for someone else than themselves. However, not every student is actually able to concentrate with silent music played in the background. Memorizing specific dialogues can certainly be good for acquiring language, but mainly for building vocabulary, showing the right context in which particular words can be used. This method is extremely specific and suitable for a limited group of students.

6. Total Physical Respond Method (TPR)

TPR Method is based on the principle that a foreign language should be studied in a similar way as children learn their mother tongues: they only listen to it first and do what they are asked for. Students' understanding of the target language should be developed before speaking. They are not forced to speak until they are ready to do so. Therefore the main skill to begin with in TPR is listening with focus on listening comprehension. Mother tongue is not used in lessons or very rarely. Students are allowed to use it when necessary. All explanation is done through voice, body movement, gestures and actions. Students learn from observing actions as well as performing the actions themselves. The teacher is a director, whereas the students are imitators. The following process is used in lessons: the teacher issues an order to direct behavior to a few students and then performs the action with them. After that students demonstrate their understanding of the commands by performing them alone. They are evaluated immediately after their reaction to the command. At last phase the issued commands are slightly changed and recombined in order to develop students' flexibility in understanding new combinations of familiar connections. At this stage students respond nonverbally. After learning to respond to some oral commands, students start to learn to read and write them.

Language is formed by groups of sounds arbitrarily associated with specific meanings and organized into sentences or strings of meaningful units by grammar rules. Language is separated from its social context and taught through artificial situations. The sentence is the basic unit of teaching, and the teacher focuses on the meaning of the sentence, rather than on the communicative value. Students are presented with the structural patterns of the target language and learn the grammar rules of the language inductively. (cf Richards et alii, 1986, 101)

7. Communicative Language Teaching

The developments in the field of linguistics during the 70s and the belief that developing a communicative competence means more than acquiring grammar knowledge led to the appearance of **Communicative Language Teaching**. Instead of concentrating solely on grammar, pioneers such as David Wilkins looked at what notions language expressed and what communicative functions people performed with language (Wilkins 1976). The concern was as much as with written grammar, and notions of when and how it was appropriate to say certain things were of primary importance. Thus communicative language teachers taught people to invite and apologise, to agree and disagree, alongside making sure they could use the past perfect or the second conditional.

Harmer (2007:69) argues that a major component of CLT centres around the essential belief that if students are involved in meaning-focused communicative tasks, than 'language learning will take care of itself', and that exposure to language in use and opportunities to use it are paramount for a student's development of knowledge and skill. Activities in CLT usually involve students in real or realistic communication, where the successful achievement

of the communicative task they are performing is as important as the accuracy of their language use. Therefore role-play and simulation have become extremely popular in CLT.

In order for the activities to be communicative, students should have a desire to communicate something. They should have a purpose for communicating (e.g. to make a point, to buy an airline ticket). They should be focused on the content of what they are saying or writing rather than on a particular language form. They should use a variety of language rather than one language structure. The teacher does not intervene to stop the activity; and the materials he/ she relies on do not dictate what specific language forms the students use either. Such activities should attempt to replicate real communication.

In a Communicative Language Teaching class, any explicit language rules teaching should occur only in the context of use. As Whong underlines, “any problems with or questions about language forms or structures should be addressed as they arise. If they are explicitly introduced by the teacher, this should not be done outside of meaningful language tasks. And when teachers are explicitly teaching them, language points should be taught in terms of their meaning and use.”

Consequently, CLT has become a generalized ‘umbrella’ term to describe learning sequences which aim to improve the students’ ability to communicate; this is in contrast to teaching which is aimed at learning bits of language without focusing on their use in communication.

However, CLT demands a wide range of language use on the part of the student and the teacher is expected to be able to respond to any and every part of language problem which may arise. (cf. Medges, 1992). It has also been argued that without the explicit teaching of grammar there has been a loss among students of accuracy in the pursuit of fluency. Perhaps there is a danger in ‘a general over-emphasis on performance at the expense of progress (cf. Wicksteed, 1998: 3). Lastly, some commentators assert that many of the so-called communicative activities are no more or less real than traditional exercises.

Nevertheless, the Communicative approach has made an impact on teaching and learning, resulting in the use of communicative activities in classrooms all over the world.

Conclusion

To summarize, this study has provided an account of the main methods of teaching vocabulary to intermediate students. First I have brought to discussion the importance of vocabulary teaching and presented some methods for teaching vocabulary such as: The Direct Method, The Audio-Lingual Method, The Total Physical Response Method, The Silent Way, Suggestopedia and Communicative Language Teaching.

BIBLIOGRAPHY:

- CALD: Cambridge Advanced Learner's Dictionary <http://dictionary.cambridge.org/>.
- Spencer, A. 1991. *Morphological Theory*. Oxford: Blackwell.
- Spencer, A. 2000. "Morphology and Syntax". In Booij, G., Lehmann, Ch. and Mugdan, J. (eds.). *Morphology: An International Handbook on Inflection and Word-Formation*. Berlin: de Gruyter. pp. 312-335.
- Allen, Virginia French. 1983. *Techniques of Teaching Vocabulary*. Oxford University Press.
- Clarke, M.A., Silberstein. 1977. Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class. *Language Learning*, 27: 135-154.
- Gairns, Ruth, and Redman, Stuart. 1986. *Working with words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching (fourth edition)*. Pearson Longman.

THE USAGE OF POETRY AS A TEACHING SUPPORT FOR A DIFFERENTIATED PEDAGOGY

Profesor Alexandra-Felicia-Elena CROITORU
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

In the 21st century, differentiated pedagogy has become an important tool for

teachers. This method of instruction allows the teacher to address diverse learning styles while still ensuring that all students receive equal opportunities to participate in classroom activities.

Many researches in the teaching field have proved that this teaching style is successful in accomplishing the targets of the teaching-learning process. In fact, differentiated pedagogy means organising the class in a way that permits each student to study and learn under certain conditions which are the most convenient for him/her. To teach differentiated means that the teacher takes into account the range of skills, abilities and achievements of each individual student in order to reach the targets. Yet, differentiated instruction is not only about the students' abilities because the learning styles and the theory of multiple intelligences are also taken into account. Moreover, it is not a matter of different objectives, but it is about allowing all the students to achieve the same objectives by using different means, suitable for their learning styles. So, “differentiated instruction” is the term for creating student-centred, diverse lesson plans that fit the different learning styles of each individual in the classroom. It has been proved that not all students learn in the same way and differentiated instruction provides an outlet for multiple learning styles and various student personalities.

The school environment is mainly interested in developing the cognitive learning field and therefore less preoccupied by the affective one. Most of the time, the learning and assessment activities have cognitive objectives and they rarely appeal to intuition and imagination. The effects of this thing can be easily noticed by the fact that at intermediate level, students of EFL have little to say or write and they are not particularly interested in reading or listening unless they are motivated by grades.

Carol Ann Tomlinson, one of the leading educational researchers on differentiated instruction, asserts that in order to make differentiated instruction successful, teachers must continuously assess knowledge, create activities that are engaging and valuable and ensure that students are grouped in various ways that change frequently. Therefore, for teaching foreign languages, poetry provides means of manipulation, exploration and experimentation of the language, under the shape of short texts which can be studied, created and corrected rapidly. Moreover, poetry can be perceived as a game by the learners and this playful

characteristic can be highlighted by the multitude of activities which can be carried out around a poem. So, poetry can be considered an accessible and efficient tool in teaching a foreign language.

Nowadays, the modern teaching process must be developed according to the types of intelligence of each student and using the activities which fit best. The concept of multiple intelligences that Howard Gardner introduced in his 1983 work called “Frames of Mind” is a principle well known to most teachers. Gardner believes that, rather than a single intelligence, we possess many types of intelligences in varying measures. These intelligences include: linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, kinesthetic, naturalistic, interpersonal, and intrapersonal. Gardner’s ideas of intelligence show us that children learn differently and one child can, for example, be excellent in math but be weaker in learning languages and vice versa. Therefore, it is necessary to have a variety of approaches and activities. The theory suggests that instead of relying on one form of curriculum, schools should offer individualized education so that the curriculum meets the needs of each child (Gardner 2006).

Most of the texts used in the class or proposed by the curriculum and the activities in the traditional schools are mainly based on memorization and logical deduction. This is why they favour the students who excel in the intellectual field and which are associated with the academic accomplishment. Gardner calls these types of intelligence *linguistic* and *logical-mathematical*. But teaching poetry allows the teacher to reveal the abilities and “intelligences” of the other students, who generally find themselves in difficulty in the school context and who can easily be labelled as having learning difficulties. By varying the reading strategies and the writing techniques the teacher may contribute to the development of all the abilities and of all forms of intelligence which might be found at the students.

We may say that poetry use and in the same time contributes at the development of the *spatial intelligence* because it involves mainly showing than telling as it appeals to images a lot. The students who have the ability to perceive the visual world accurately and to perform transformations and modifications upon one’s own initial perceptions via mental imagery and use a lot the visual way to learn can easily perceive the poetic images and are able to translate them into words. They are the ones who reveal the most descriptive words and are, in the same time, able to produce very interesting images.

The *musical intelligence*, which includes sensitivity to pitch, rhythm, and timbre and the emotional aspects of sound, can also be stimulated by this type of literary text. The activities related to the creation and analysis of poetry call for students who are very sensitive at the tone, timbre and rhythm of the sounds and who can easily express the emotions expressed by these elements.

It can also be remarked that poetry values the students who are able to recognize and analyze their own emotions, those ones which can be turned into words and which can express the experiences and self-knowledge and which are able to contribute to the development of their *intrapersonal intelligence*.

The *kinesthetic intelligence* highlights the ability to use one’s body in different ways for both expressive and goal-directed activities. So, in what it concerns this type of intelligence, students who know how to use their body to send ideas and emotions to the others are favoured when it comes to interpret and recite the poems.

The students who have proved to have *linguistic intelligence*, and therefore are the best in providing explanations, descriptions and expressiveness, show great pleasure in reading, saying and learning by heart the poems. They are sensitive to the different interpretations and to the rhythm of the words and have a great contribution to the activities which are based on the exploration of the text and at the ones where poetry is created.

It is true that the students who show evident abilities in calculations as well as logical reasoning and problem-solving and who can easily be labelled as having a *logical-mathematical intelligence*, there is a less willingness to be open to discussion over a poetical text. But, their logical thinking and their ability to solve problems in mathematical sequence, in which they excel, will definitely help them understand and interpret the text, and if we go further these are in fact essential qualities of a poet. In the same time scientists must have imagination and creativity in order to get to an original idea, and even more, they have to have the ability to express their ideas in words and they frequently appeal to analogy and images to communicate their ideas to people who are new in their field. Therefore, these students have a lot to achieve from such classes as they take part in activities which will definitely help them improve their linguistic intelligence and in the same time will make use of their logical-mathematical one.

Using the cooperative methods frequently while teaching poetry, teacher will allow students, who have an *interpersonal intelligence* to develop their talent. This type of intelligence promotes success in managing relationships with other people. Its two central skills, the ability to notice and make distinctions among other individuals and the ability to recognize the emotions, moods, perspectives, and motivations of people, are known to be critical factors in successful future employment. These students will be able to recognize the good points of the others and to use them when necessary. They will use their abilities to organize the group they work in, to help the others to communicate and to settle the possible conflicts inside the group.

So, it is quite obvious that poetry can be considered a good resource for teaching English as a foreign language, from the point of view of the differentiated instruction, as it gives students varied opportunities to express their own particular abilities at their best.

BIBLIOGRAPHY:

- Tomlinson, C. A., *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, USA: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
Gardner, H., *Frames of mind*, New York, U.S.A: Basic Books, 1983.
Gardner, H., *Multiple Intelligences: New Horizons*, New York, U.S.A: Basic Books, 2006.

COMUNICARE ŞI LIMBAJ

Profesor Georgeta DRĂGULESCU
Școala Gimnazială Șvinița,
Județul Mehedinți

„ Comunicarea, în ansamblul ei, este un proces dinamic, aflat într-o permanentă

transformare, transformare care are loc chiar și în momentul în care se desfășoară acest proces”. Din acest citat reiese faptul ca fenomenul comunicării este omniprezent, posibilitatea inexistenței acestuia fiind imposibilă. Dat fiind faptul ca definirea termenului de comunicare este dificilă, datorită multitudinii de sensuri, mulți autori de specialitate prezintă fenomenul prin intermediul mai multor modele de comunicare. Cele mai cunoscute modele sunt cel elementar, respectiv cel fundamental al comunicării.

Modelul elementar al comunicării conține patru elemente esențiale, acestea fiind emițătorul, canalul, informația și receptorul. Scopul acestui model este transmiterea informației de la emițător la receptor, neținându-se cont de faptul ca procesul comunicării este unul bilateral, desfășurându-se atât în direcția emițător – receptor, cât și invers. Acest model este potrivit în cazul unei situații de monolog, precum prezentările publice

Modelul fundamental al comunicării este mai amplu, incluzând o serie de elemente esențiale procesului comunicațional. Astfel, pe lângă cei patru termeni incluși în modelul elementar al comunicării, acesta din urma prezintă în plus elementele de codare, decodare, efect și zgomot de fond. Explicația acestui model constă în necesitatea codării oricărui mesaj pentru ca acesta sa poată fi transmis de către emițător, respectiv decodarea lui, în vederea perceperii informației de către receptor. Acest proces are drept urmare fireasca efectul, care în literatura de specialitate mai este numit și feed-back. Zgomotul de fond sau bruiatul este un alt aspect ignorat de inițiatorii modelului elementar al comunicării, însă esențial îndeosebi în cazul comunicării la distanță. Astfel, putem spune că în timp ce primul model este unul simplu, care vizează definirea abstracta a termenului de comunicare, cel de-al doilea model vizează finalitatea procesului, în sensul înglobării reacției receptorului.

Definind astfel comunicarea, prin intermediul celor doua modele prezentate mai sus, aş dori ca în cele ce urmează să menționez principalele forme ale acestui concept. Astfel, Flaviu Calin Rus, autorul cărții „Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice” analizează mai multe tipuri de comunicare, cum ar fi cea verbală, nonverbală, interpersonală, de grup, mediatizată, politica, publicitară etc. În aceasta lucrare mă voi axa îndeosebi pe comunicarea verbală și, implicit, pe limbaj.

Comunicarea verbală este acea forma a comunicării care utilizează cuvântul vorbit ca mijloc de transmitere a informației, aceasta realizându-se „în baza unei limbi comune și a unui limbaj comun. Principala cauza a comunicării verbale este nevoia de transmitere a gândurilor, sentimentelor, necesitatea de transfer și contra transfer informațional și, nu în ultimul rând, nevoia de socializare. Acest tip de comunicare stă la baza tuturor celorlalte prezentate mai sus. Astfel, în funcție de context, individul trebuie să fie conștient și să controleze o serie de factori determinanți în comunicarea verbală. Acești factori sunt tonalitatea, volumul și ritmul cu care sunt transmise mesajele. În cele mai multe cazuri, incluzând comunicarea la locul de muncă, cea interpersonală sau de grup, tonalitatea trebuie să se încadreze în limitele înțelegerii. O tonalitate prea joasă poate distorsiona mesajul său, mai mult, poate determina schimbarea atenției receptorului de la conținut la formă. Mai exact, ascultătorul va tinde să înțeleagă mai degrabă cuvintele propriu-zise decât esența discursului. O tonalitate prea ridicată va avea aproximativ același efect, distrăgând atenția receptorilor. Astfel, cel mai indicat este utilizarea unei tonalități de intensitate medie, care să permită înțelegerea mesajului care se dorește a fi transmis, fără a exagera.

Volumul informațiilor este un aspect care variază în funcție de grupul de ascultători. Orice grup are anumite caracteristici comune, fie ca acestea vizează aspectul vârstei, sexului sau intereselor personale. Un bun orator va ști să identifice elementele comune ale grupului și să furnizeze o cantitate suficientă de informații, astfel încât nevoia de cunoaștere să fie satisfăcută, fără riscul informației în exces, ce nu a putut fi asimilată.

Ritmul prezentării este dependent, la rândul său, de caracteristicile auditoriului și de subiectele în discuție. Cu toate acestea, este cunoscut faptul că un discurs variat are mai multă „priza” la public decât unul linear. Dat fiind faptul că viteza de asimilare a informației este mai mică decât cea a vorbirii, este de preferat ca vorbitorul să utilizeze, alături de simpla prezentare, și exemple ilustrative. Mai mult, pentru a păstra vie atenția ascultătorilor, este indicat să se utilizeze glume, exemple amuzante și eventual chiar scurte activități de grup. Eficiența acestor metode este dovedită în cazul prezentărilor publice, la fel cum este dovedit și faptul că linearitatea discursului are un efect invers.

După cum aminteam puțin mai devreme, comunicarea verbală se realizează prin intermediul limbajului; acesta îndeplinește mai multe funcții, fiecare dintre acestea având corespondent în unul dintre cele șase elemente ale comunicării. Cele șase elemente ale comunicării verbale sunt emițătorul, receptorul, mesajul, contextul, codul și contactul; funcțiile cărora corespunde fiecare element prezentat anterior le voi prezenta în cele ce urmează.

Funcția expresivă corespunde primului element, subliniind mărcile subiectivității. Aceste mărci sunt mai evidente în cazul comunicării non-verbale și paraverbale decât în cazul comunicării verbale, deoarece surprind întreaga gamă de gesturi, respectiv aspectele legate de tonalitate și ritm. Cu toate acestea, în cazul comunicării verbale funcția se manifesta prin mărci ale persoanei I singular, pronume, indici care subliniază prezența vorbitorului. Funcția conativă se focalizează asupra receptorului, fiind sesizată în comunicarea verbală prin adresarea directă. Funcția referențială corespunde mesajului, în timp ce funcția poetică revine contextului. Funcția poetică vizează aspectul estetic al mesajului, forma de prezentare, punând accent pe conturarea bogată conținutului. Funcția metalingvistica este asociată cu codul, putând fi sesizată îndeosebi în context nonverbal sau paraverbal, având în vedere că se manifestă prin gesturi sau tonalitate și ritm al vorbirii. Funcția fatică corespunde contactului, stabilind legătura dintre vorbitori. La rândul său aceasta funcție poate fi sesizată mai ușor în cazul comunicării nonverbale.

În funcție de context, limbajul poate fi formal sau informal. Limbajul formal se utilizează cu prisosință în cazul comunicării politice, de întreprindere sau inter și intrasistemică sau în cazul comunicării mediatizate.

Comunicarea politică și electorală are drept scop principal crearea și menținerea unui climat de încredere între oamenii politici și opinia publică, respectiv alegătorii. Prin intermediul acestei forme de comunicare se transmit mesaje cu conținut politic, care au scopul de a influența părerile indivizilor. Pentru a realiza acest lucru, oamenii politici apelează la strategii de persuasiune, pe care le aplică cu ajutorul limbajului formal de cele mai multe ori. Acest limbaj este dublat în special în timpul campaniilor electorale de cel informal, care are rolul de a atrage simpatii, însă raportat la persoana, nu la platforma politică.

În cazul comunicării de întreprindere poate exista atât limbaj formal, cât și informal. Cel mai adesea, comunicarea formală este folosită în cazul prezentărilor, ședințelor sau comunicării pe verticală, în timp ce limbajul informal este utilizat în special în comunicarea pe orizontală, între colegi.

Comunicarea mediatizată este uni direcțională, lipsind elementul de feed-back imediat. Mijloacele de transmitere a acestui tip de comunicare sunt cele media, reprezentate de presa scrisă, TV, radio și internet. Mesajele transmise prin intermediul mass-media îmbracă de cele mai multe ori o formă tip, utilizând limbajul formal, îndeosebi în cazul presei scrise. Limbajul informal este utilizat în aceeași măsură, de cele mai multe ori.

BIBLIOGRAFIE:

- Flaviu Calin Rus, *Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice*, Institutul European, 2002.
- J. J. van Cuilenburg, O. Scholten, G. W. Noomen, *Știința comunicării*, versiune românească și studiu introductiv de Tudor Olteanu, ediția a II-a, Editura Humanitas, București, 1998.
- Flaviu Calin Rus, *Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice*, Institutul European, Iași, 2002.

PRODUCTIVITATEA ARGOULUI ÎN CREAREA DE SERII SINONIMICE

Viviana-Monica FĂTU
Liceul Teoretic „Dimitrie Bolintineanu”,
București

1. Generalități

Argoul, această ramificație a limbajului comun prin care o categorie de vorbitori își formează un registru de cuvinte și de expresii, menite să mascheze unele aspecte negative ale realității, se caracterizează prin continua înnoire a sensurilor vechilor cuvinte și prin receptarea și chiar inventarea unor termeni.

Nu numai în limbajul oral, ci și în limbajul scris, deși conștienți de abuzurile pe care le comit, de rigorile stilistice pe care le încalcă, oamenii recurg la formulări ale argoului depreciativ. Fie pentru că le sunt mai la îndemână, fie că urmăresc o formulare izbitoare, adeseori zeflemistă sau glumeață, ea este destinată să capteze interesul receptorului. O limită între folosirea intenționată și neintenționată a argoului peiorativ nu este ușor de stabilit.

Pentru marea masă a vorbitorilor unei limbi argoul nu există decât printr-un număr mai larg sau mai restrâns, de cuvinte sau expresii argotice, care ajung pe diverse căi să le fie cunoscute.

Sinonimia în argou este foarte bogată, dar între cuvintele ce intră într-o serie sinonimică se identifică cu dificultate semele comune. Fiecare serie sinonimică se bazează pe alt transfer semantic.

Argoul se caracterizează prin fantezia înnoirii semantice a vechilor cuvinte și prin receptarea și chiar inventarea unor termeni sau primirea de lexic străin, integrate în construcții dintre cele mai ciudate și mai izbitoare.

Conotația este latura cea mai productivă a fanteziei argotice; multe cuvinte capătă sensuri imprevizibile în limbajul acesta special, mereu inventiv, pentru a nu fi înțeles decât de părtașii unui mediu restrâns.

În **seriile sinonimice** din argou, același referent este privit din unghiuri diferite. Acestea diferă de la un vorbitor la altul și de la o situație de comunicare la alta.

Dicționarele de argou din limba română sunt obligate să consemneze toți termenii pe care i-am putea regăsi într-o serie sinonimică (chiar și pe cei cu caracter vulgar), însă vorbitorii nu sunt obligați să-i folosească, având la alegere o gamă foarte variată de termeni.

2. Exemplificări ale seriilor sinonimice în argou

Pentru a înțelege și mai bine scopul acestei lucrări, vom exemplifica în continuare cuvinte și expresii, aranjate în serii sinonimice, selectate din dicționarele de argou. Astfel pentru a vedea varietatea formelor și sensurilor unui singur cuvânt, am ales drept bază patru cuvinte (*beat/a bea, femeie ușoară/prostituată, drog și închisoare*) care pot varia de la un dicționar la altul:

- BEAT / A BEA -

- **beat:** *aburit, afanisit, afazit, ciobit, împărtășit, lăcrimat, împușcat în aripă, mache, mangă, obosit, rănit, umblă pe cinci cărări;*
- **bețiv:** *alconaut, basculant, “este băiat bun, dar bea mult dimineața”, burete, ” face dezinfecție generală”, bombă, sticlar, drojdier, bun cititor în sticlă;*
- **a bea:** *a pili, a glisa, a trage la măsea, a-și clăti gâtul;*
- **beat criță:** *a fi cleampă, F16, a fi lemn.*

- FEMEIE UȘOARĂ / PROSTITUATĂ -

prostituată, târfă, curvă: *anină, amazoană, banduală, bodronță, buleandră, balercă, carne vie, căzătură, chiftea, ciocănitoare, cloșcă, cadână, cuață, crăiță, călăreață, coardă, dalită, damă de companie, famă, farfuză, frecangioaică, focă, gartea, garidă, hăță, învelitoare, libelulă, lipitoare, pacientă, pasăre de noapte, panaramă, pârjoală, prospătură, parașută, pupăză, rufă, traseistă.*

- **curve ieftine:** *acadele, femei ieșite pe stras, gloabe;*
- **târfă sexi:** *aguridă.*

- ÎNCHISOARE -

- **închisoare, pușcărie:** *academie, adăpost, bască, batcă, bulău, colegiu, curte de aur, după fileu, facultate, grotă, hrubă, labirint, machitar, mititica, pârnaie, pension, odihnă, răcoare, salon, zdup;*
- **celulă, temniță:** *cușcă, gheu.*

- DROG -

- **drog:** *doză, iarbă, lapte praf, medicament, praf, priză;*
- **toxicoman:** *drogangiu, prizat.*

3. Modul de formare a cuvintelor și expresiilor argotice exemplificate

Fiecare dintre cuvintele și expresiile expuse mai sus, sunt fie provenite din diferite surse, fie formate cu ajutorul a numeroase procedee. În cele ce urmează vom arăta unele dintre aceste procedee, prin selectarea anumitor exemple date:

1. DERIVAREA CU SUFIXE: *drogangiu, sticlar, bordeleză;*
2. PRODUCEREA DE OMONIMII VOITE: *sticlar, cușcă, medicament;*
3. METONIMIE: *tărie, prospătură, răcoare (calitate pentru obiect);*
4. SINECDOCA: *a trage la măsea, carne (parte pentru întreg), a merge pe cinci cărări, bombă (efectul pentru cauză);*
5. METAFORA: *basculant, bască, bașcă, labirint, crăiță, carne vie;*

6. EUFEMISMUL ȘI ANTIFRAZA: *pension, salon, academie, colegiu, facultate, obosit*;
7. HIPERBOLA: *bombă, grotă*;
8. MODIFICĂRI SEMANTICE: *cadână, parașută, amazoană, a glisa* (termen cult marcat stilistic);
9. ÎMPRUMUTURI: *a pili* (țigănesc);
10. CARACTERUL EXPRESIV, mijloc dominant provenit din dorința de individualizare: *împușcat în aripă, a merge pe cinci cărări*.

4. Încercare de identificare a semelor comune

Observăm, în general, că același referent e privit din unghiuri diferite de vedere. La unele cuvinte, din seriile sinonimice, transferul semantic este evident și nu necesită explicații suplimentare (spre exemplu: *traseistă, frecangioaică* pentru **prostituată**; *răcoare, grotă, labirint* pentru **închisoare**; *doză, praf* pentru **drog**), însă la alte cuvinte identificarea semelor comune este aproape imposibilă (exemplu: *afanisit* pentru **beat**; *F16* pentru **beat criț**; *banduală, dalită* pentru **prostituată**). Menționăm, de asemenea, că aceste ultime cuvinte nu sunt cunoscute dicționarului general al limbii, acest lucru îngreunând și mai mult procesul de căutare a trăsăturilor comune.

Totuși, vom încerca să identificăm, unde este posibil, pe baza căror seme comune, s-au creat aceste serii sinonimice în argou. Dintre cele patru desemnări alese (*beat, prostituată, închisoare, drog*), referentul, în a cărei serie sinonimică, am întâlnit cele mai multe seme comune este **beat**. Unde cuvântul era mai vechi sau mai greu de înțeles, am dat, în paranteză, explicația din dicționarul limbii române (DEX).

Vom distinge, astfel, următoarele seme:

1. [+deviere de la sensul normal]: *împușcat în aripă, rănit, umblă pe cinci cărări*;
2. [+lipsă de coerență]: *afazit (afazie: „pierdere totală sau parțială a facultății de a vorbi și de a înțelege limbajul articulat”), ciobit, obosit*;
3. [+schimbare de atitudine]: *aburit, lăcrimat*;
4. [+a înghiți]: *basculant, a trage la măsea, a-și clăti gâtul*;
5. [+deplasare / alunecare]: *a pili, a glisa*;
6. [+încremenire]: *a fi lemn, a fi cleampă [clampă: „clanță”(reg)]*.

5. Rolul sinonimiei în argou. Concluzii

Cercetând dicționarele de argou din limba română, observăm că întâlnim cuvinte cu două sau mai multe sensuri; de exemplu: *buldozer* = individ beat / persoană masivă; *ecologist* = vagabond / bețiv; *acadele* = prostituate ieftine / zar; *bambilică* = lucru derizoriu / prostituată, etc.

Observăm faptul că și suportul fonetic este, într-un fel, un mijloc de alcătuire al seriilor sinonimice, fiecareia dintre aceste serii fiindu-i caracteristic un anumit fonem (spre exemplu, pentru seria lui *beat*, caracteristică este vocala **i**, iar pentru seria lui *prostituată*, vocala **a** și diftongul **ea**), aceste sunete trimitând parcă, la referent.

Procedeele de formare a cuvintelor și expresiilor argotice sunt foarte eterogene. Cel mai des întâlnite sunt: derivarea cu sufixe, metonimia, sinecdoca, metafora, eufemismul și caracterul expresiv. Referindu-ne la cuvintele exemplificate la punctul 2, găsim evidentă și necesară existența unor serii sinonimice, în care intervin eufemisme și metafore, pentru un detaliu șocant sau repugnant, încercându-se astfel menajarea sensibilității pudice a vorbitorilor.

Cum am mai spus, de cele mai multe ori apar cuvinte, ale căror sensuri argotice nu sunt cunoscute dicționarului general al limbii; creația lexicală (care este efemeră pentru o vreme), își are rolul ei de distanțare față de limba comună, fiindcă „înnoirea ca și fantezia lexicală” sunt cerințe de bază ale acestui sector al limbii.

Argoul operează în general cu termeni privitori la lucruri, acțiuni, aspecte negative, camuflând realitatea dură, adevărată. În acest mod argoul compensează latura dizgrațioasă a realității, sinonimia (seriile sinonimice formate de la un același referent) fiind astfel un punct de sprijin pentru vorbitorii unei limbi, ei având la îndemână o gamă largă de cuvinte, pentru a-l alege pe cel potrivit contextului sau situației de comunicare.

Pe lângă aceasta, o bună însușire a expresiilor argotice ale unei limbi ajută atât la manevrarea mai rapidă a ei dar poate fi, în același timp, un exercițiu de memorie, căci abilitatea găsirii echivalențelor în limba maternă este la fel de importantă ca și stăpânirea gramaticii și a lexicului.

BIBLIOGRAFIE:

- Croitoru Bobârniche, Nina, *Dicționar de argou al limbii române*, Slobozia, Editura Arnina, 1996.
- Volceanov, Anca, Volceanov, George, *Dicționar de argou și expresii familiare ale limbii române*, București, Livpress, 1998.
- Chelaru, Valentin Gr., *Din limbajul mahalalelor*, în BPh, IV, 1937.
- Iordan, Iorgu, *Stilistica limbii actuale*, București, ILR, 1944.

LA PEDAGOGIE DU PROJET ET LA MOTIVATION DES ELEVES POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Profesor Tatiana HORDUNĂ
Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”,
Focșani, județul Vrancea



Actuellement, il existe une grande variété de modalités d'étude. Dans cette variété pédagogique aucune situation n'est identique à une autre, chacune se distingue par les consignes et les contenus, chaque élève vivant en soi-même le processus d'apprentissage dans lequel il se trouve dans un moment donné.

Il n'y a pas de techniques ou méthodes absolues qui seraient utilisables exclusivement ou une modalité universelle et efficace qui pourrait être pratiquée à n'importe quel niveau. S'il en existait une, cela mènerait à un apprentissage mécanique.

Chaque technique ou méthode d'apprentissage est juste une possibilité d'enseigner-apprendre. Toutes les techniques et méthodes sont flexibles. Les méthodes clichés, uniformes endorment les élèves et éteignent les forces créatrices des enfants, tandis que la variété des actions dans l'activité de préparation et pratique des élèves rend le travail en classe plus intéressant. L'utilisation de diverses techniques signifie le choix, l'originalité, des combinaisons inédites. Les techniques stimulent l'initiative et développent l'innovation, la fantaisie, la créativité. La diversité élimine la monotonie et l'ennui.

La pédagogie de projet, qu'est-ce que c'est ?

Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. C'est un processus ou une démarche qui mène à une communication ou à une action. Les élèves se fixent d'abord un but commun; ils anticipent ensuite la démarche, les moyens et les opérations et ils avancent progressivement vers une production ou une action. En d'autres termes, c'est une approche pédagogique au sein de laquelle l'enseignant est un médiateur entre l'élève et les savoirs. L'élève, durant la démarche de projet, construit activement ses savoirs en interaction avec les autres élèves et l'environnement.

La pédagogie de projet est un modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition de connaissances, la construction de savoirs et le développement de compétences. L'élève est invité à se fixer un but et à avancer, conjointement avec ses pairs, dans un temps déterminé et grâce à l'accompagnement de son enseignant, vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée, à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné. La pédagogie par projet doit donc fournir l'occasion à l'élève de se

fixer un but, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, d'explorer, de discuter et de collaborer avec ses camarades pour réaliser et présenter une production concrète.

C'est une forme de pédagogie active dans laquelle l'élève est acteur du projet. De plus, elle permet à l'élève de réaliser des projets concrets. C'est-à-dire, l'élève peut s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leur moyen et intérêt. Cependant, cette méthode n'est pas facile à appliquer. De plus, elle vise à mobiliser les compétences transversales des élèves. Aussi, elle cherche à familiariser les élèves à la complexité du monde actuel, tout en les aidant à construire un projet personnel et professionnel.

Selon Michel Huber, spécialiste en pédagogie du projet, celle-ci est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes dans certaines situations d'interaction. Par exemple, l'élève est invité à s'exprimer – quant à ses ambitions, ses désirs, il doit chercher et choisir des modalités pour poser des questions et répondre pour qu'à la fin, le projet en déroulement soit réalisé non seulement sur papier, mais vécu comme expérience utile pour des certaines situations de vie.

La typologie de la pédagogie du projet réalisé par Michel Hubert distingue trois catégories de projet : les produits commerciaux, les produits médiatiques et ceux tournés vers le groupe lui-même. Quel est le rôle du professeur dans le déroulement du projet proprement dit ? Ce n'est pas celui de diriger tout seul, mais d'accompagner l'élève dans le processus de la recherche, de l'aider et l'orienter vers des pistes utile.

Dans ce contexte, je mentionnerais deux exemples de projets tenant de la deuxième catégorie: élaboration d'un magazine de classe et élaboration d'un journal tourné en français dans le cadre des cours de français, au thème « *La presse écrite* ». Le déroulement du projet peut durer une ou deux semaines. Un deuxième exemple: un journal francophone au tournage duquel peuvent s'impliquer pratiquement tous les élèves d'une classe. Dans les deux cas, l'implication des lycéens est motivée par deux raisons. Tout d'abord, ils ont le choix du thème et de la modalité de présentation (article, interview, enquête, reportage, etc.). Puis, le résultat de leur travail pourrait être connu par tous les élèves du lycée par l'intermède d'une exposition des magazines et des affiches ou pendant le visionnage du journal.

Il est important que chaque élève trouve son domaine où il pourrait se manifester le mieux en parlant la langue française. Si l'élève écoute la langue française et il est mis en situation de la parler, il l'apprendra rapidement et il en aura le plaisir, car la motivation existe. Il faut tout simplement « installer » l'élève dès le début dans le climat de la langue étrangère par l'établissement d'une hiérarchie psychologique des difficultés pour qu'il puisse les surmonter d'après une méthode progressive qui réveillerait constamment les motivations.

La motivation est la force qui inspire aux élèves le désir et leur offre la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances par eux-mêmes, par l'étude active, instructive et passionnante. C'est pourquoi *motiver*, cela veut dire sélectionner le matériel d'enseignement-apprentissage par rapport au niveau de l'élève, par rapport à son évolution intellectuelle et psychologique, avec ses particularités d'âge.

BIBLIOGRAPHIE:

- Anuța, Lucia, Anuța Partenie, *Jocurile de creativitate*, Editura Excelsior, Timișoara, 1997 (« Jeux de créativité, édition roumaine »).
- Monteil, Jean-Marc, *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Polirom, Iași, 1997 (*Education et formation. Perspectives psychosociales* », édition roumaine).
- Mubanga-Beya, Anna, *Approche actionnelle*, Alliance Française Paris Île de France, 2009.
- Michelle Brunelle, Elodie Heu, *Itinéraire culturel*, Alliance Française Paris Île de France, 2009.
- Sick-Piskozub, Teresa, *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*, Polirom, Iași, 1997 (« Jeux et activités ludiques dans l'apprentissage des langues étrangères », édition roumaine).

LECTURA ȘI BIBLIOTECA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL EXPLOZIEI INFORMAȚIONALE

Profesor Carmen-Janina PARIȘI
Școala Gimnazială Nr. 6,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

L

umea aflată în continuă schimbare, avalanșa de informații, noile tehnologii,

oferta bogată pentru petrecerea timpului liber modifică radical stilul de viață al omului de azi.

Prioritățile tinerilor din era Internetului sunt altele decât cele ale generațiilor anterioare. În societatea numită atât de sugestiv, „informațională”, ei citesc mai mult pentru „a se informa” și mai puțin „de plăcere”. Accesul la fluxul continuu de informații care circulă prin Internet, a dus la scăderea numărului de cititori de carte, paginile acestei rețele globale cuprinzând o cantitate nelimitată de informație comparativ cu paginile cărților. În relația cu biblioteca se observă că lectura documentară câștigă teren în fața lecturii de plăcere. Adaptarea la noutăți a bibliotecilor, dotarea sălilor de lectură cu computere conectate la Internet determină un aflux de utilizatori, dar mulți sunt atrași mai ales de posibilitatea documentării bazate pe surse Internet.

Liceul de Arte „Dinu Lipatti” are un profil vocațional-artistic, cu clase de arte plastice, arhitectură și muzică. Am constatat de-a lungul timpului că elevii vin din școala generală cu tot mai puține deprinderi de lectură și de utilizare a mijloacelor de informare; au o reacție de respingere când se confruntă cu bibliografia obligatorie și preferă să descarce de pe Internet referate gata întocmite. Plecând de la observațiile acumulate, am efectuat un sondaj printre elevii școlii, în scopul unei mai bune cunoașteri a realităților specifice acestui segment de populație școlară, urmărind analiza nivelului de interes și a motivației pentru lectură, a măsurii în care se informează.

Concluziile conturate, în urma analizării răspunsurilor, sunt unele surprinzătoare, altele previzibile; diferențe semnificative de atitudine față de lectură și informare apar deja între clasele din ciclul inferior și cele din ciclul superior al liceului. Interesul scăzut pentru lectură nu se datorează necunoașterii *beneficiilor pe care le aduce lectura*. Nici măcar un elev nu a afirmat că lectura nu e importantă. Totuși, procentul celor care intră într-o librărie, al celor care își cumpără cărți și al celor care au o bibliotecă personală este mic. La nivelul claselor din ciclul inferior, procentul celor care *cumpără cărți* este cel mai mic și niciun elev nu indică *librăria ca sursă de informare*. Majoritatea elevilor declară că au mai puțin de 100 de cărți acasă, iar 6,3% dintre elevi spun că nu au cărți deloc. Motivele pentru care împrumută cărți sunt legate mai ales de obligațiile școlare.

20,2% din totalul elevilor *citesc și pentru plăcerea lor*, dar la nivelul claselor IX-X acest procent este mai scăzut (17%). Majoritatea elevilor afirmă că sunt îndrumați către bibliotecă din mai multe direcții. *Îndemnul profesorilor, diriginților și bibliotecarului* este recunoscut de 59,4% dintre elevi. Doar 14,5% spun că *și părinții îi îndeamnă să meargă la bibliotecă*.

În relația cititor – bibliotecă se constată un procent bun al *elevilor înscriși, consultarea unui număr mare de cărți, frecventarea și a altor biblioteci*, preferința pentru *cartea pe suport de hârtie*. Dar ei nu folosesc *instrumentele de informare* din bibliotecă. Totuși, catalogul online este în mod clar preferat celor tradiționale.

Răspunsurile care vizează mijloacele și sursele de informare, duc la concluzia previzibilă că, deși elevii știu că *Internetul* nu oferă o credibilitate egală cu cea a cărților, ei îl utilizează în cel mai înalt grad pentru informare. Majoritatea elevilor nu aprofundează și au carențe în selectarea celei mai sigure informații. Se mai observă că deplasarea interesului dinspre lectură spre informare prin Internet are loc la vârste tot mai mici. 80% dintre elevii chestionați ai claselor IX-X de liceu folosesc Internetul. Tot ei înregistrează 0% la frecventarea librăriilor. Cei care utilizează mai puțin Internetul (48,7%) sunt tocmai cei care citește mai mult, (67% au fișe la biblioteca școlară și frecventează librăriile -13%): clasele XI-XII liceu.

Pentru efectuarea unei lucrări (referat, proiect) elevii de liceu din clasele mari au optat pentru *ambele surse*, cartea și Internetul. Clasele mici de liceu și clasele XII schimbă radical raportul de preferințe: de trei ori mai mulți elevi preferă Internetul în detrimentul cărților. În ceea ce privește alegerea între *formatul clasic și cel digital al cărții*, se observă că aproape toți elevii claselor mari, de liceu, preferă cartea clasică. Elevii mai mici realizează un raport egal de preferințe.

Cartea tinde să fie înlocuită de computer, iar interesul pentru lectură se deplasează în zona informării și comunicării. Cum ar putea concura cu informația oferită de Internet, în ciuda dezavantajelor acestuia, informația conținută în cărțile bibliotecilor, cu posibilitățile ei reduse de accesare și de actualizare? Cum poate un cititor să descopere în cărți, la fel de rapid și eficient, informația de care are nevoie? Ce eforturi ar trebui să depună o bibliotecă pentru a organiza eficient informațiile despre cărți sau conținute în propriile cărți?

Dacă pentru lectura în scop documentar există interes, problematic fiind doar accesul rapid și eficient, nu același lucru se poate afirma despre lectura de plăcere, cea care se adresează sensibilității umane. Cum pot fi motivați copiii care nu au fost ajutați de părinți la momentul potrivit să îndrăgească lectura și nici n-au deprins în școala generală obișnuința de a citi? Dezvoltarea gustului pentru lectură presupune crearea unor situații care să-i stimuleze pe elevi. Foarte utile sunt manifestările și activitățile care trezesc curiozitatea sau care provoacă emoții artistice. Biblioteca este chemată să descopere noi căi de atragere a potențialilor cititori.

Accesul eficient la informație depinde de mijloacele de informare oferite utilizatorului. Modul de accesare a informației trebuie schimbat radical. Urmărind atragerea unui număr mai mare de cititori, m-am hotărât să „dirijez” cu forțe proprii acești „dușmani declarați” ai lecturii (computerul și internetul), să lucreze în sprijinul organizării informațiilor despre cărțile aflate în biblioteca noastră. Așa a apărut *catalogul online* care permite obținerea de date despre cărțile existente, deocamdată prin căutări după anumite criterii (titlu, autor, editură și altele), urmând să fie perfecționat. Informațiile sunt furnizate precis, rapid și simultan unui număr practic nelimitat de cititori. Rezultatul căutărilor poate fi tipărit, constituind bibliografie pentru cititorul interesat de subiectul respectiv.

Catalogul online oferă elevilor posibilitatea unor cercetări, studii atractive, nelegate de obligațiile sau programele școlare, duse la îndeplinire tocmai cu ajutorul instrumentelor atât de îndrăgite de ei. Elevii consideră că este o activitate plăcută pentru că implică Internetul,

dar, în același timp, este o inițiere neforțată în tehnici de documentare, efectuată la inițiativa elevului, oricând și de oriunde dorește.

Pregătirea elevilor pentru participarea la diferite concursuri, s-a transformat într-o adevărată cercetare efectuată în bibliotecă, o inițiere în tehnici de documentare. Satisfacția oferită de câștigarea premiilor a fost și ea mare.

Biblioteca a fost locul în care s-au pregătit elevii participanți la concursuri, prilej de activare a unor veritabile cercuri de lectură ad-hoc, neformale, în care au fost antrenate și cadre didactice. Elevii au fost încântați să asiste la discuții cu care nu erau obișnuiți. Și cu alte ocazii s-au desfășurat aceste „mese rotunde” pe diverse teme (cea mai recentă despre Mihai Eminescu), în special filosofice și tehnice, informatice. Din toate acestea elevii au ieșit mai îmbogățiți sufletește, cu dorința de a ști mai mult.

Fondul de carte trebuie dezvăluit vizitatorilor cu fiecare ocazie și cât mai des. Expunerea unui număr cât mai mare de cărți, care să permită oricând răsfoirea sau împrumutul, permite elevului un contact nemijlocit cu cartea selectată pentru o anumită temă. În aceste activități pot fi angrenați toți cei care doresc să contribuie cu un text, o fotografie, materiale inedite sau publicații expuse. Cu ocazia *Anului 2009 - Anul Internațional al Astronomiei și Anul European al Creativității și Inovării* - biblioteca școlii a organizat, pe parcursul întregului an, mai multe expoziții de carte dedicate științei, precum și expoziții cu publicații care abordează aspecte ale creativității și inovării, dezvoltarea durabilă, problemele globalizării. Informările cu privire la sărbătorirea evenimentelor au urmărit stimularea participării elevilor la manifestări organizate de instituții specifice. Prezentarea cărților a stimulat interesul elevilor pentru lectura cărții științifice. Cu fiecare prilej aniversar s-au făcut incursiuni în viața și opera scriitorilor, s-au elaborat bibliografii ale operelor lor, materiale informative.

Sunt apreciate dezbaterile neconvenționale, în cadrul unui grup de elevi (clasă), despre cărți citite la un moment dat. Impresiile despre lecturile alese de elevi sau recomandate de bibliotecar și împărtășite celorlalți, stârnesc interesul reciproc și diferențiat al componentelor grupului pentru citirea anumitor cărți. Fiecare cititor din grup își expune pe scurt părerea în fața celorlalți, exprimând ceea ce i-a plăcut mai mult. Sub influența celor auzite ei vor face schimb de cărți (tot prin intermediul bibliotecii). Activitatea se finalizează cu o listă a preferințelor elevilor, pe domenii de interes. Manifestările culturale, unele cu caracter competitiv, organizate în școli, uneori în parteneriate cu alte instituții, întâlnirile cu scriitori, frecventarea teatrului și a operei promovează în special lectura artistică. Recitările, interpretarea artistică a unor texte literare, citirea unor pasaje din cărți, sunt îmbinate cu diverse alte forme artistice de manifestare prin fotografii, imagini video, pictură, muzică, dansuri. Ele antrenează elevii talentați și pasionați de literatură, de artă în general, dar atrag atenția și celorlalți care apreciază atmosfera și, cel puțin din curiozitate, vor deschide cărțile despre care tocmai au aflat și le-au trezit o emoție artistică.

Desigur, nu există rețete pentru stimularea lecturii, dar important este ca biblioteca să găsească noi strategii pentru promovarea culturii individuale prin lectură, să ofere elevilor lecturile fundamentale, să-i ajute să selecteze ceea ce este valoros.

BIBLIOGRAFIE:

- Sorin, N., *Competence culturelle et lecture litteraire*, în „Didactique des langue romans”, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000.
- Alina Pamfil, *Limba și literatura romană în gimnaziu*, Editura Paralela 45, „Structuri didactice deschise”.
- Ioan, Cerghit, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

VALORIZAREA TEXTULUI LITERAR PRIN LECTURĂ EXPRESIVĂ ȘI ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE

Profesor Carmen-Janina PARIȘI
Școala Gimnazială Nr. 6,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



minescu are cel mai însemnat aport în valorificarea textului literar deoarece a promovat comorile literaturii populare.

Văzută că o **experiență a gândirii creative** și nu numai, prin lectură, cititorul proiectează o mișcare interioară în care el devine regizor și, respectiv, actor al acțiunii.

Cărțile îl ajută pe cititor să se inițieze, să se transforme, să-și dorească să descopere, să trăiască diferite experiențe de viață, să facă alegeri și să ia decizii împreună cu personajele, lectura oferindu-i destule **cunoștințe și resurse menite să îl pregătească pentru experiențele reale**, din viață și lumea mai mare.

Valorificarea operei literare presupune, între altele și realizarea de către elevi a unei *lecturi expresive*, superioară lecturii cognitive sau reproducerii textului.

Înșușirea unei lecturi expresive a operei literare necesită o muncă migăloasă, aceasta presupunând rezolvarea mai multor sarcini, în urma cărora elevul să distingă următoarele aspecte:

- specificul intonației: interogativă, exclamativă, enunțiativă, imperativă;
- melodia versului/frazei: ascendentă, descendentă, monotonă;
- tonul fundamental: narativ (poemul, basmul), meditativ-filozofic (caracteristic meditațiilor), solemn-patetic (specific odei, imnului) și conversațional (aplicat la lectura secvențelor dialogate prezente într-o operă artistică);
- respectarea accentelor logice;
- pauzele de durată: de scurtă durată (marcate de virgulă sau de cezura din interiorul versului), duble (scoase în evidență de semnele exclamării, interogării ori de punctul de la sfârșitul enunțului), triple (necesare la sfârșitul textului ori în cazul punctelor de suspensie);
- pauzele psihologice: de reflecție, de tensiune, de reamintire.

Pentru ca elevul să ajungă la realizarea unei lecturi expresive a operei, în afara sarcinilor de lucru rezolvate pe parcursul etapelor studierii textului, pot fi realizate și alte activități, în cadrul orelor sau ca activitate extrașcolară: citirea pe roluri a unor fragmente dialogate, recitarea unor poezii, realizarea unor prezentări, concurs de monolog dramatic, ascultarea recitărilor/ monologurilor realizate de actori.

Citirea pe roluri

Etapele activității:

- alegerea textului/fragmentelor ce urmează a fi citite;
- împărțirea rolurilor;
- pregătirea lecturii: profesorul poate oferi încă un model de lectură, chiar dacă textul a fost citit; se pot oferi fișe de control;
- realizarea lecturii;
- evaluare.

Evaluarea poate fi făcută de elevi sau de profesor. Trebuie avute în vedere câteva aspecte:

- citirea corectă;
- citirea fluentă;
- respectarea intonației potrivite;
- dicție corespunzătoare;
- ton adecvat.

Dramatizarea unui text epic

Text suport: *Ce-și face omul cu mâna lui* de Isac Asimov, manual Humanitas, clasa a VIII-a.

Etapele activității:

- se citește textul;
- se actualizează/se prezintă trăsăturile textului dramatic;
- se citește textul suport;
- se citește textul suport pe roluri;
- se prezintă conținutul textului, semnificațiile, mesajul;
- se stabilește viziunea;
- se stabilesc personajele;
- se stabilesc indicațiile scenice;
- se stabilește decorul (dacă este cazul);
- se transformă textul epic în text dramatic, de către elevi, sub îndrumarea profesorului;
- se redactează textul;
- se citește textul pe roluri;
- se reprezintă scenic, dacă profesorul optează pentru această variantă.

Rolurile pot fi memorate pentru ca sceneta să fie reprezentată scenic în cadrul unei activități extrașcolare.

BIBLIOGRAFIE:

- Albulescu, I., *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
- Bocoș, M., Jucan, D., *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
- Cucoș, C., *Pedagogie Metodică*, Editura Polirom, 2002.

METODE ȘI TEHNICI EFICIENTE FOLOSITE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Profesor Carmen-Janina PARIȘI
Școala Gimnazială Nr. 6,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinti

*Dă-i unui om un pește și-l vei hrăni pentru o zi.
Învăță-l să pescuiască și-l vei hrăni pentru o viață.*

- Lao Tzu -

N

evoia de ordonare și de ierarhizare, specifică ființei umane, a determinat

încercarea de a cuprinde în sisteme unitare marea diversitate a metodelor. De-a lungul timpului, clasificările au variat, în funcție de criteriile folosite. Unul dintre cele mai rezistente criterii este cel istoric. Într-o abordare schematică, intrată în uz, vorbim despre metode în termeni binari, opuși, referindu-ne la metode vechi(tradiționale) și metode noi(moderne). Activitatea practică a demonstrat că nu vechimea unei metode este importantă, ci eficiența ei.

Eficiența oricărui act, deci și a celui educațional, reprezintă o necesitate și constă în raportul dintre efortul depus și ceea ce s-a obținut. La o eficiență maximă se ajunge prin corelarea, conjugarea metodei cu obiectivul, iar conținutul procesului educațional trebuie raportat la forma de organizare a învățământului(implicând raportul profesor-elev, elev-elev), care este un element al tehnologiei educaționale.

Sintetizând mai multe definiții avansate de pedagogi, G. Văideanu arată că metoda didactică este calea sau modalitatea de lucru care are următoarele caracteristici:

- este selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare, în beneficiul elevilor;
- presupune cooperarea dintre profesori și elevi, participarea acestora la găsirea soluțiilor;
- se folosește sub forma unor procedee și variante selecționate și combinate în funcție de nivelul și trebuințele elevilor;
- vizează asimilarea cunoștințelor, trăirea valorilor, stimularea spiritului creativ etc.;

- permite profesorului să organizeze procesul de predare-învățare și să îndeplinească rolurile de animator, de ghid, de evaluator.

Din caracteristicile enumerate, reies o serie de factori cu rol determinant în conturarea unei metode, cum ar fi: implicarea profundă a elevilor în actul instruirii, autoinstruirii, formarea/stimularea deprinderilor, a capacităților și a unui sistem coerent de valori, adaptarea la specificul fiecărui ciclu, fiecărui domeniu de cunoaștere, flexibilitate și deschidere față de exigențele noi ale învățământului, ale lumii în care trăim, necesitatea de a alterna metode.

Reforma curriculară include și modificări la nivelul metodologiei folosite, în favoarea activismului și creativității, ca o consecință firească a mutațiilor produse în zilele noastre, care influențează societatea: creșterea exponențială a informațiilor, sporirea rolului științei și ritmul accelerat al schimbărilor.

Sunt metode cu îndelungată vechime, de heterostructurare, așa cum le denumește Mare Bru, care subliniază că sub această denumire se cuprind metode destul de eterogene, care au însă în comun ideea că a preda înseamnă a transmite un volum de cunoștințe de la un știutor, profesorul, la un neștiutor, elevul. Acestea li se alătură frecvent atribute pasive și expozitive.

Contrar unor așteptări și în pofida criticilor care li s-au adus, mai ales în condițiile modernizării educației, ele relevă încă autentice virtuți pedagogice. Mai mult, pot fi optimizate, adaptate noilor cerințe atât în sensul restructurării sistemului de procedee utilizate, cât și prin modificarea acestor configurații, ca urmare a încorporării unor noi.

Practica școlară atestă că nicio metodă nu poate fi utilizată izolat, ci ca un ansamblu de procedee, acțiuni și operații, care e structurată în funcție de o serie de factori, într-un grup de activități. Trebuie subliniat că toate aceste metode sunt supuse unui proces de reevaluare, de revitalizare pentru a le asigura un grad cât mai mare de eficientizare. Ele așază actul instruirii îndeosebi în slujba atingerii obiectivelor a învăța să cunoști (să știi) și a învăța să faci. Semnificațiile acestei categorii, rezidă în timp, diferă în funcție de: procesul pedagogic, de mijloacele folosite, de conținut (ansamblu de cunoștințe), de abilități, de deprinderi sau de originea lor. Metodele tradiționale sunt: algoritmizarea, analiza gramaticală, exercitiul, observarea, modelarea, lectura, expunerea, prelegerea, comentariul literar, analiza literară, conversația, demonstrația, rezumatul, explicația, lucrul cu manualul, activitatea în cabinet.

Metodele active au la bază conceptul de învățare activă, adică angajează operațiile de gândire și de imaginație și apelează la structuri de care elevul se folosește ca de niște instrumente în vederea unei învățări. Indiferent de forma pe care o îmbracă și de vechimea lor, au în comun recunoașterea copilăriei cu toate caracteristicile, capacitățile și posibilitățile ei de evoluție, pentru a le optimiza. Se pot considera activ-participative acele metode capabile să-i angajeze pe elevi în activitate, concrete sau mentală, cu puternice valențe și cu impact ridicat asupra dezvoltării personalității lor.

O analiză din perspectiva componentelor ansamblului definește acest tip de metode astfel:

- Contextul social vizează o societate dinamică, o perioadă caracterizată printr-o mare mobilitate socială care cere o reînnoire neîncetată a cunoștințelor și a tehnicilor de muncă.
- Sarcinile de învățare trebuie să dezvolte elevului încrederea în el și să faciliteze relațiile interpersonale.
- Obiectivele aparțin nivelurilor superioare ale taxonomiei lui Bloom. Metodele active prezintă un caracter puternic formativ, contribuie la formarea de abilități, capacități, competențe prin care se construiesc cei patru piloni ai cunoașterii: *A învăța să știi / să înveți, A învăța să faci, A învăța să trăiești împreună cu ceilalți, A învăța să fii.*

BIBLIOGRAFIE:

- Anghel, Petre, *Stiluri și metode de comunicare*, Editura Aramis, București, 2003.
Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
Bru, Marc, *Metodele în pedagogie*, Editura Grafoart, București, 2007.
Pavelescu, Marinela, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, 2010.

IMPORTANȚA UTILIZĂRII DACTILEMELOR ÎN COMUNICAREA PERSOANELOR DEFICIENTE DE AUZ

Profesor Maria-Roxana POPA
Școala Profesională Specială pentru
Deficienți de Auz „Sfânta Maria”,
Sector 6, București

*L*imbajul dactil reprezintă „un sistem de semne manuale care înlocuiesc literele

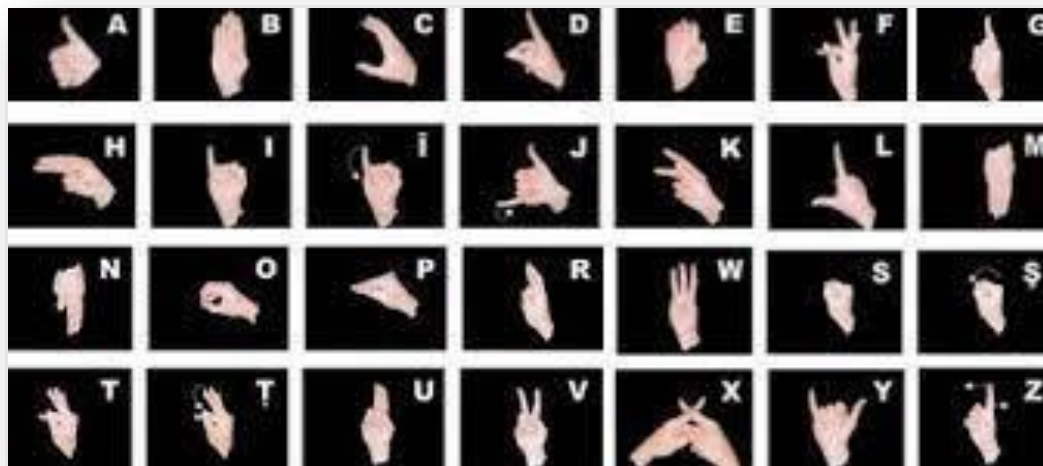
din limbajul verbal și respectă anumite reguli gramaticale în ceea ce privește topica formulării mesajului” (Gherguț, A., pag. 144) și care respectă regulile gramaticale ale limbii române. Fiecărei litere îi corespunde o anumită poziționare a palmei și degetelor, putând spune că „mâinile vorbesc”. Dactilemele sunt „reprezentări ale literelor alfabetului cu ajutorul formelor pe care le iau degetele mâinii”. (Barbu, F., pag. 48).

În comunicarea mimico-gestuală, dactilarea se folosește pentru a reda numele proprii, termeni tehnici, concept abstracte, cuvinte pentru care nu există semne gestuale standardizate. Comunicarea cu ajutorul alfabetului dactil este o metodă de comunicare mai lentă deoarece persoana care alege să comunice prin dactileme, trebuie să unească fiecare dactilem pentru a forma un cuvânt.

Dactilarea ”este indispensabilă pentru prezentarea gramaticii limbajului verbal-oral și pentru exprimarea aspectelor ascunse și a nuanțelor unor sensuri care vor fi imposibil de redat în limbajul mai limitat al gesturilor”. (Barbu, F., pag. 48)

Întrucât atât limbajul mimico-gestual cât și dactilarea utilizează semne manuale pentru transmiterea mesajelor, unii cercetători consideră că limbajul dactil este un limbaj extralingvistic. Însă dactilemele nu au nimic în comun cu mimico-gesticulația. Dactilarea apelează la mână în aceeași măsură în care și scrisul necesită înregistrarea manuală a grafemelor. În cazul scrierii, grafemele sunt transcrise pe hârtie, iar în cazul dactilării, grafemele sunt realizate în aer.

Alfabetul dactil este conceput pe baza configurației mâinii și a degetelor. Fiecărui dactilem îi corespunde o anumită configurație a degetelor, o anumită poziție/orientare a mâinii, o anumită mișcare. Alfabetul dactil al limbii române conține 31 de dactileme.



Limbajul dactil reprezintă un suport în înțelegerea mesajului verbal, în învățarea și exersarea citirii. El contribuie la memorarea componentei cuvântului de către elevul deficient de auz. Dactilarea stă la baza învățării cuvântului nou, ea reprezintă un suport în achiziționarea limbajului verbal în cazul elevului deficient de auz.

Reguli de utilizare a limbajului dactil:

- poziția mâinii este îndoită din cot și este poziționată la nivelul umărului, fără a acoperii fața;
- dactilemele trebuie executate corect și cu atenție;
- fiecare dactilem se execută la același nivel al corpului;
- exprimarea se realizează fără pauze mari;
- după exprimarea unui cuvânt se face o pauză;
- în cazul în care cuvântul dactilat nu a fost înțeles, se reia dactilarea cuvântului de la început.

Tucker consideră că dactilarea este „o formă a limbajului verbal care se adaugă formelor orală și scrisă”.

BIBLIOGRAFIE:

- Barbu Florea, *Surditate și comunicare*, Editura Asociației Acusticienilor Audioproteziști, București, 2007.
- Barbu, Florea. *Limbaj gestual. Comunicare și interpretare*, Editura Lumen, Iași, 2010.
- Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrate*, Editura Polirom, Iași, 2001.

MOTIVUL MÂNIEI ÎN LITERATURA LATINĂ

Profesor Mariana-Carmen POPESCU
Liceul Teoretic „Eugen Lovinescu”,
Sector 6, București

„*Sapiens nunquam iratur*”

- Cicero -

P

sihologia modernă definește *furia* drept o emoție negativă fundamentală legată

de anticiparea unei agresiuni sau de convingerea persoanei că au fost încălcate reguli importante. Formă afectivă simplă, primitivă și impulsivă, puternică, foarte intensă și violentă, de scurtă durată, cu apariție bruscă și desfășurare impetuoasă, *mânia* se supune mai greu controlului conștient, dar, prin dezvoltarea unei „inteligente emoționale”, prin cultivarea unei „psihologii a frânelor”, a autocontrolului, poate fi „prelucrată” și transformată, ba chiar stăpânită¹.

În literatura latină, Seneca a fost cel care a abordat pe larg conceptul de mânie, în lucrarea sa *De ira*, considerându-l sentimentul „cel mai înspăimântător și mai sălbatic dintre toate”. Filosoful stoic susține că *ira* se naște odată cu perceperea unei *iniuria*, dar îi neagă acestei percepere puterea de a declanșa un *impetus*, adică un reflex ce nu se poate supune voinței, deci rațiunii. Mânia începe atunci când, pe lângă emoția negativă, apare și dorința conștientă de a face rău. În acel moment poate interveni judecata, pentru a analiza impresia nerațională. Înțeleptul, a cărui sensibilitate la insultă este cel puțin la fel de pronunțată ca a oricărei ființe omenești, va ști însă că *iniuria* este iluzorie, pentru că nu-i poate vătăma eul profund. Astfel, Seneca oferă o soluție pertinentă acestei „nenorociri” ce a adus daune uriașe omenirii²: „*Maxima remedium irae dilatio est*”. („Cel mai puternic remediu al mâniei este amânarea.”) - *De ira*, 3, 12. Și Ovidius subscrie la aceasta metodă de „vindecare”: „*Ut fragilis glacies interit ira mora*.” („Mânia se topește ca gheața dacă se amână.”) - *Ars amandi*, 1, 374.

¹ *Cauzele comportamentelor agresive*, în „Toleranță zero pentru violența în familie”, CPE 2005, p. 26; Nancy L. Van Pelt, *Secretele comunicării*, Casa de Editura Viața și Sănătate, București, 2003, p.160-175; Paul-Popescu Nerveanu (coord.), *Psihologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p. 121-122.

² Seneca, *Despre mânie*, în „Scrieri filosofice alese”, Editura Minerva, București, 1981, p.7-23; Pierre Grimal, *Seneca*, Editura Univers, București 1992, p. 338.

„*Immodica ira gignit insaniam.*” („Mânia nestăpânită duce la nebunie.”), atrage atenția Seneca și în *Epistulae ad Lucilium* 18, 14, 10.

În *Epistulae* 1, 2, 62, Horatius, preluând maxima de la Quintus Ennius, scrie: „*Ira furor brevis est.*” („Mânia e o scurtă nebunie.”)

IRA poate fi privită așadar prin prisma psihologiei, dar ceea ce interesează în cazul de față este abordarea literară. Din acest punct de vedere, devine un motiv literar, dar și un procedeu compozițional, artistic, ce determină dezvoltarea acțiunii, un „motor” al construcției epice. Motivul mâniei poate fi analizat defalcat, în funcție de „instanță”, cauză și mai ales efect.

IRA DEORUM (*deorum* - genitiv subiectiv), mânia zeilor, este diferită nu atât ca intensitate, cât ca efect de *IRA HOMINUM* (mânia oamenilor). În literatura greacă și cea latină *ira* era un apanaj al zeilor, o modalitate de restabilire a echilibrului și a ordinii stricate temporar datorită unui *hybris / culpa hominum* (vina oamenilor). Există o schemă repetitivă, de altfel:

HYBRIS/CULPA HOMINUM → IRA DEORUM → PUNITIO HOMINUM

(în care *hominum* este un genitiv obiectiv).

Ira deorum, sau *irae caelestes* (mâniile cerești), după cum spun Titus Livius și Vergilius, intră într-o relație biunivocă cu nerespectarea aceluia *fas* (lege divină, ceea ce este permis de zei).

La Hesiod, Zeus își dezvăluie în permanență măreția și calitatea de *rector supremus* prin intermediul unei reacții mânioase la greșelile celorlalți, fie zei, semizeii, eroi sau simpli oameni: „Zeus mâniosul, deprins cu hotărâri eterne”; „... Zeul ce tună-n slavă a simțit / Cum furia-i mușcă din cuget, iar inima-i s-a mâniat”; „Cuprins atunci de-o grea mânie, îi spuse Zeus ce-adună norii”; „E mânios pe toți aceștia Zeus însuși, care pân-la urmă / Îi pedepsește aspru pentru nelegiuitele lor fapte”.³

În „Metamorfozele” lui Ovidius, *ira*, ca efect al culpei și cauză a pedepsei, capătă o tentă eufemistică prin utilizarea cuvântului *indignatio*. Latona, zeita înfruntată de trufașa Niobe, cere, *indignata* (*Metamorphoseon libri*, VI, 59), să fie răzbutată de strălucitorul ei fiu, Phoebus.

Vergilius, „primul poet modern”, după părerea lui Edgar Papu, ce a răsturnat modelele antice „după care se privea omul, natura și celelalte fenomene”⁴, în „Eneida” privește mânia Iunonei cu o abia camuflată amărăciune, ca pe un defect al zeilor cu efect dezastruos pentru oameni. Cu toate că, la fel ca majoritatea contemporanilor săi, Vergilius concepea zeii mai mult ca pe un element tradițional al decorului epic, interogația retorică „...*tantaene animis caelestibus irae?*” (*Aeneis* I,11) („Oare sunt atât de mari mâniile în sufletele zeilor?”) adâncește dramatismul destinului eroului troian, Aeneas, și subminează serios percepția de tip Hesiod asupra măreției zeilor.

IRA HOMINUM (mânia oamenilor), la Seneca, cum am văzut, aduce cele mai mari nenorociri. La Vergilius, Laocoon, „*ardens*” („foc de mânie”, în traducerea lui G. Coșbuc) este însuflețit de o emoție negativă, dar legitimă, efect al clarviziunii singulare în contextul unei „orbiri” generale.

³ Hesiod, *Teogonia, Munci și zile*, Editura Minerva, București 1987, p. 25, 43, 46-47, 52.

⁴ Edgar Papu, *Prefața la Eneida*, trad. Eugen Lovinescu, Editura Tineretului, București, 1967, p.60.

În privința eroinei Dido, motivul mâniei este corelat cu cel al femeii abandonate, întâlnit și la Euripide, în *Medeea*, și la Seneca, în tragedia cu același nume. *Ira funesta* declanșează acțiuni fatale și reverberează imprecăția, răzbunarea.

La Catullus, mânia se corelează cu frustrarea amoroasă, este chiar un indiciu al iubirii: „*Lesbia ...irata est ...; uritur et loquitur.*” (*Carmina*, 83) („Lesbia este mânioasă...; e topită de iubire și vorbește fără șir”).

Titus Livius are o predilecție pentru folosirea acestui motiv, ce devine un procedeu compozițional, un propulsor al acțiunii. Romulus, *iratus*, comite fratricidul; regele Porsenna, *incensus ira*, ori *infensus ira*, acționează inițial impulsiv, în numele unei *potestas* puse în dificultate, dar apoi *virtus Romanorum* determină apariția unui sentiment mai nobil în sufletul dușmanului, dacă urmărim firul epic al legendelor subiectivului Titus Livius. Mânia eroului Coriolanus are ca centru de iradiere *superbia*, trufia sa⁵.

Oricât de nuanțate ar fi cauzele și efectele mâniei, în ceea ce privește mânia oamenilor - *ira hominum* - se poate creiona o schemă ternară:

FRUSTRATIO (dezamăgire, eșec) → *IRA* → *ACTIO* (acțiune)

Literatura creștină aduce o nouă perspectivă în privința mâniei. Este vorba despre mânia lui Dumnezeu. „*Usquequo, Domine, irasceris in finem?*” („Până când te vei mânia, Doamne?”), se întreabă Augustinus în *Confesiones*, VIII. *IRA DOMINI* este o mânie legitimă, ca efect al păcatelor oamenilor - *peccata hominum* - și are puterea de a aduce o pedeapsă mântuitoare (oximoron creștin), în măsura în care Dumnezeu este un Mântuitor - *Redemptor*. În *Apocalipsa* 16, 1 „se varsă pe Pământ cele șapte cupe ale mâniei lui Dumnezeu”, șapte pedepse cu care se va sfârși mânia Creatorului. *Ira Domini* intra așadar tot într-o schemă ternară:

PECCATA HOMINUM → *IRA DOMINI* → *PUNITIO SALUTARIS*

Motivul mâniei se revigorează în *literatura romanticilor*, unde „aceasta imensă dezlănțuire a tuturor funcțiilor psihice, acest hybris al lor-evitat de prudentul clasicism, care le cultiva numai armonizarea, a făcut să rezulte un neașteptat dezechilibru al conștiințelor”⁶.

În *literatura modernă* proliferază, culminând cu „generația mânioasă” a furtunoșilor ani 60, ai revoltelor politice și ai războiului din Vietnam, ai ascensiunii radicalismului cultural și ai postmodernismului, ai feminismului și ai revoluției sexuale. Dintre romanele cu trimitere explicită încă din titlu la acest motiv amintim: William Faulkner, *Zgomotul și furia*, John Steinbeck, *Fruitele mâniei*, John Saul, *Se arată furia oarbă*, Sylvie Germain, *Zile de mânie*.

Mai mult ca niciodată, studiul limbii latine trebuie să-și ajusteze obiectivele astfel încât să răspundă și să corespundă necesităților vieții moderne, extrem de pragmatice și trepidante. Interdisciplinaritatea și mai ales identificarea, conștientizarea și oferirea unor posibile soluții pentru probleme ce au preocupat omenirea dintotdeauna și care grevează societatea contemporană (cum este violența) pot constitui un „profit” deosebit, dar și o repunere în actualitate a valențelor clasice”⁷.

Prin educația umanistă, un tineret echilibrat, „clasic” prin deprinderea evaluării și autoevaluării morale, prin cultivarea stăpânirii, a autocontrolului, a cuviinței și politeții, primele semne ale cetățeanului civilizat, îl poate înlocui pe cel blazat, „realist” și violent și poate preveni instaurarea unei „domnii a mâniei” - *regnum irae*.

⁵ Titus Livius, *Ab Urbe condita* I, 7; II 12-13, 40.

⁶ Edgar Papu, *Prefața la Eneida*, trad. Eugen Lovinescu, Editura Tineretului, București, 1967, p. 60.

⁷ Mihai Nichita, *Cuvânt înainte*, în revista „Secunda Verba”, București, 2000, p. 1-3.

BIBLIOGRAFIE:

- Cauzele comportamentelor agresive*, în „Toleranță zero pentru violența în familie”, CPE 2005.
- Nancy L. Van Pelt, *Secretele comunicării*, Casa de Editura Viața și Sănătate, București, 2003.
- Paul-Popescu Nerveanu (coord.), *Psihologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- Seneca, *Despre mânie*, în „Scrieri filosofice alese”, Editura Minerva, București, 1981.
- Pierre Grimal, *Seneca*, Editura Univers, București, 1992.
- Hesiod, *Teogonia, Munci și zile*, Editura Minerva, București, 1987.
- Edgar Papu, *Prefața la Eneida*, trad. Eugen Lovinescu, Editura Tineretului, București, 1967.
- Titus Livius, *Ab Urbe condita* I,7; II 12-13, 40.
- Edgar Papu, *Prefața la Eneida*, trad. Eugen Lovinescu, Editura Tineretului, București, 1967.
- Mihai Nichita, *Cuvânt înainte*, în revista „Secunda Verba”, București, 2000.

ROLUL ÎNVĂȚĂRII ACTIVE ÎN ABORDAREA COMUNICĂRII DIALOGATE

Profesor Tamara-Vasti POPESCU
Liceul de Artă „Gheorghe Tattarescu”,
Focșani, județul Vrancea

*E*ducația este un proces în care profesorul este un factor activ implicat în

valorizarea resursei umane având ca obiectiv formarea elevilor pentru viață. Lecția de comunicare orală realizată cu ajutorul metodelor moderne bazate pe învățarea activă transformă elevii în participanți activi la propria lor formare. Prin intermediul diagramei fishboning aplicate în cadrul lecției, elevii au posibilitatea să descopere cauzele ce determină crearea unei situații de comunicare ineficientă și să învețe cum să comunice mesajul astfel încât acesta să fie decodificat corect de receptor.

Calitatea în educație are ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor și vizează abordarea unitară și sistematică a procesului de învățământ în care centralitatea cade pe elev. Educația se bazează pe inovație și diversificare, respectă autonomia individuală, asigură implicarea tuturor elevilor prin valorizarea resursei umane și este orientată pe rezultate vizibile antrenând formarea și dezvoltarea armonioasă a elevilor pe termen scurt și lung.

Profesorul este un factor activ, implicat permanent în procesul educativ și preocupat de menținerea și dezvoltarea procesului de predare-învățare-evaluare la un nivel înalt de elaborare. Aceasta presupune ca profesorul de limba și literatura română să aibă capacitatea de a prezenta persuasiv și explicit informațiile, să formuleze cerințele concis și pe înțelesul elevilor și să posede simțul măsurii în toate.¹

Metodele și procedeele formează un sistem complex prin relații de interdependență, funcții specifice și valorificare diversă, adaptată diverselor situații de comunicare didactică proiectate și realizate de profesor și elevi în procesul instructiv – educativ, în general, și în activitățile de limba și literatura română, în special.²

¹ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p.15.

² A. Hobjila, *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, Editura Junimea, Iași, 2007, p.80.

Didactica actuală accentuează folosirea metodelor moderne, activ – participative în alternanță cu metodele tradiționale care au căpătat valoare prin proba timpului, având ca obiectiv central realizarea învățării active. Această strategie de îmbinare a metodelor tradiționale (conversația, observația, explicația, demonstrația, învățarea prin descoperire, analiza, exercițiul) cu cele moderne (ca de exemplu: brainstorming, explozie stelară, pălăriile gânditoare, cubul, ciorchinele, diagrama fishboning, floarea de nufăr, harta conceptuală) determină îndeplinirea cu ușurință a obiectivelor propuse de profesor în realizarea lecțiilor de limba și literatura română.

Utilizarea metodelor interactive de predare – învățare – evaluare în activitatea didactică duce la îmbunătățirea calității procesului instructiv – educativ, având un caracter activ – participativ și o reală valoare activ – formativă asupra personalității elevului. Aceștia trebuie să organizeze ceea ce au auzit și au văzut într-un tot ordonat și plin de semnificații. Dacă elevilor nu li se oferă ocazia discuției, a investigației, a acțiunii și eventual a predării, învățarea nu are loc.

Pentru exemplificare am ales metoda ***Fishboning*** sau diagrama scheletului de pește aplicată în cadrul unei lecții de comunicare orală la clasa a VII-a având ca suport textul schiței „Căldură mare” de I. L. Caragiale. Autorul acestei tehnici (Ishikawa, 1983) își propunea, inițial, investigarea cauzelor producției de proastă calitate prin utilizarea unei diagrame sub forma unui schelet de pește. Problema apărută era notată într-un chenar ce forma capul peștelui iar cauzele determinante ale problemei corespundeau oaselor peștelui.

Această tehnică este utilă deoarece îl sprijină pe elev să identifice, cu acuratețe, o mulțime de cauze posibile pentru o situație dificilă în care a ajuns. Pe de o parte îl ajută pe cel mic să investigheze (și să se investigheze) profund, pe de altă parte acesta află că viața este complexă, are nuanțe, că trebuie să dea dovadă de atenție și răbdare, să nu se grăbească să tragă concluzii, etc. Activitatea se poate face de către copil sub supravegherea profesorului, dar este și mai bine dacă toată clasa participă și completează cauzele probabile ale problemei.

În schița „Căldură mare”, de I. L. Caragiale, apare o problemă de comunicare inefficientă între receptorul și emițătorul situației de comunicare create. În urma lecturării schiței, elevii au ca obiectiv identificarea cauzelor care au determinat apariția acestei situații de comunicare inefficientă și de completat cauzele pe oasele peștelui.

Astfel, rezolvând fișele de lucru, elevii identifică posibilele cauze ale problemei și completează diagrama, notând pe oasele peștelui cauzele descoperite care au determinat apariția unei situații de comunicare inefficientă:

- Canicula – factor de natură climatologică.
- Comunicarea dialogată nu respectă formulele de inițiere și finale specifice unui dialog.
- Domnul nu precizează numele complet al persoanei pe care o caută rezultând de aici o confuzie: domnul Costică Popescu locuiește pe strada Pacienții, iar domnul Mitică Popescu locuiește pe strada Sapienții.
- Emițătorul și receptorul (domnul și feciorul) folosesc cuvinte cu înțelesuri diferite pentru fiecare dintre ei; ex. *acasă* pentru fecior însemna să nu fie plecat la țară, iar pentru domn înseamnă să fie prezent în locuință.
- Emițătorul formulează întrebări generale și receptorul dă alte răspunsuri decât cele așteptate de emițător.
- Domnul manifestă o atitudine de superioritate față de fecior și nu acceptă faptul că ar putea greși.

- Domnul confundă străzile *Sapientiei* cu *Pacienții*.
- Domnul nu reușește să fie atent la explicația feciorului și, deși, pe moment, înțelege că a greșit strada, el persistă în greșală și situația de comunicare inefficientă se repetă.
- Comunicarea este incoerentă și replicile sunt formulate ambiguu. În mesajul pe care feciorul trebuia să i-l transmită domnului Popescu, acesta nu face referire la niciun nume de persoană; însă, imediat, îi cere feciorului să nu-i mai spună nimic stăpânului tocmai pentru a nu încurca numele persoanelor.

Profesorul poate transforma lecția de predare – învățare – evaluare într-o aventură a cunoașterii în care copilul participă activ, pregătindu-se pentru viață prin dezvoltarea potențialului său creativ, investind în propria sa educație pe termen lung.

BIBLIOGRAFIE:

- Caragiale, Ion Luca, *Momente și schițe*, Editura Erc Press, București, 2009.
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.
- Hobjila, A., *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, Editura Junimea, Iași, 2007.
- Universitatea din Craiova, D.P.P.D. *Programul de formare continuă: Metode interactive de predare, învățare, evaluare*, acreditat prin O.M.E.C.T.S. nr.4306 din 01.06.2012.

ȘCOALA ONLINE – O NOUĂ PERSPECTIVĂ A ÎNVĂȚĂRII

Profesor Tamara-Vasti POPESCU
Liceul de Artă „Gheorghe Tattarescu”,
Focșani, județul Vrancea

*P*ealitatea contemporană sanitară a răsturnat imaginea școlii tradiționale

înrădăcinată de-atâta timp în mentalul colectiv, astfel încât într-o perioadă scurtă de timp, atât profesorii, cât și elevii sau părinții au fost nevoiți să se adapteze unui nou tipar de predare-învățare-evaluare și anume, școala online.

Activitățile de învățare desfășurate în ultimul an școlar au dovedit că modelul tradițional intră oarecum într-o pagină de istorie, deschizând ușa noului demers educativ, ancorat în actualitatea tehnologică, având o largă aplecare spre instruirea asistată de calculator sau alte gadgeturi.

În acest context proiectarea uneia activități didactice presupune integrarea tehnologiei prin utilizarea diferitelor aplicații digitale, iar proiectarea resurselor din cadrul unităților de învățare trebuie să identifice exact competențele specifice, activitățile de învățare, precum și modalitățile de evaluare. S-a constatat că din punctul de vedere al activităților de învățare, școala online a deschis o multitudine de posibilități sau metode de lucru, ca de exemplu utilizarea unor platforme în care elevul primea lecțiile, încărcarea temele, urmărirea diferitelor materiale, păstrarea permanentă interacțiunea cu profesorii și colegii, ca de exemplu platforma Adservio sau Classroom-ul.

Aplicarea acestor noi metode de predare necesită o atenție sporită din partea cadrului didactic în ceea ce privește asigurarea unei instruirii diferențiate pentru elevii cu ritmuri diferite de învățare, susținerea motivației în învățare, selectarea unor activități de învățare digitale interactive cu implicarea emoțională și cognitivă a tuturor elevilor, obținerea unui feedback obiectiv, alegerea unui soft educațional care să permită monitorizarea elevilor și susținerea lor pe parcursul lecției în vederea atingerii competențelor vizate.

Îmi propun să realizez o prezentare succintă a diferitelor aplicații ce pot fi utilizate în cadrul învățării online:

- Aplicația *Jigsaw Planet* permite încărcarea unor imagini noi între cele deja disponibile sau preluarea unor imagini din calculatorul personal și realizarea unor jocuri de puzzle cu diferite grade de dificultate.. aplicația poate fi folosită foarte bine la momentul Captării atenției elevilor. Link-ul acestei aplicații poate fi distribuit pe Chatul platformei sau pe WhatsApp, sms sau e-mail.

- Aplicațiile *BookCreator* sau *Nearpod* facilitează inserarea unor texte, documente, desene, imagini, video-uri. De asemenea, cărțile digitale pot fi partajate și descărcate în format PDF astfel încât elevii să aibă acces permanent la informații.
- Aplicația *Kahoot* dezvoltă învățarea prin joc, este accesibilă, ușor de folosit atât de către elevi, cât și de către profesori și permite aplicarea testelor de evaluare cu verificare în timp real.
- Aplicația *MindMup* contribuie la sistematizarea cunoștințelor prin crearea unor hărți conceptuale, scheme ale lecțiilor ce pot fi stocate în spațiul cloud și accesate oricând este nevoie.

În ceea ce privește evaluarea din școala online s-a observat faptul că are nu nivel mai scăzut de obiectivitate față de evaluarea tradițională din sala de clasă. Cu ajutorul formularelor Google Forms se pot realiza diferite tipuri de itemi, iar răspunsurile adunate într-o foaie de clacul și salvate în contul Drive. Astfel se pot folosi aplicații precum *Live Work Sheets* sau *LearningApps* care prin intermediul unui cont de profesor permit accesarea tuturor resurselor din acea platformă.

Aplicația *Jamboard* permite răsfoirea și trimiterea unor articole Jam colegilor de echipă. De fapt, Jambaord-ul este o tablă digitală pe care se pot nota idei într-un mod creativ și atractiv care să fie salvate în cloud și, mai apoi, accesate ori de câte ori este nevoie. Aplicația poate fi folosită doar de clienții G Suite.

Procesul educativ din cadrul școlii online poate fi atractiv pentru elevi, declanșându-le interesul tocmai prin utilizarea acestor noi resurse digitale.

„Practica învățării indică o creștere a motivației învățării în condițiile utilizării noilor tehnologii, precum și o cerere masivă de educație asistată de calculator, grefată pe o nevoie tot mai mare de a ține pasul cu schimbările rapide al nivelului profilului de competențe cerute pe piață muncii. În acest context, este nevoie de fundamentare teoretică solidă pentru ameliorarea programelor de e-learning în derulare și pentru elaborarea altora, în întâmpinarea noilor provocări ale societății bazate pe cunoaștere și alte practici didactice contemporane.”(Istrate, 2011).

BIBLIOGRAFIE:

Olimpius Istrate, *Provocări pedagogice în proiectarea programelor de E-learning*, în E-learning, România, 2011 Online: elearning.ro/provocari-pedagogice-in-proiectarea-programelor-de-elearning.

SÉQUENCE THÉÂTRALE ET APPRENTISSAGE DU F.L.E.

Profesor Camelia-Maria RADOVAN
Colegiul Național „Traian Lalescu”,
Reșița, județul Caraș-Severin

„ *L* affaire du théâtre a toujours été de divertir les hommes. Il n'y a aucune contradiction entre divertir et instruire car il y a un plaisir d'apprendre”¹.

Cette étude est destinée aux professeurs de français et tente d'offrir certains points de repère théoriques et pratiques pour l'activité éducationnelle. Elle reflète des préoccupations personnelles portant sur la parole...portée au théâtre, lorsque la pratique théâtrale rencontre la langue étrangère. Comme dans tout autre domaine, en didactique du F.L.E., les pistes de recherche devraient conduire à l'élaboration d'un modèle théorique, difficile à trouver dans l'école roumaine, privée des cours de théâtre inscrits dans la programme scolaire. Il existe des cours d'éducation artistique concretisés dans la matière Education plastique et musicale, mais les enseignants, surtout les enseignants de langue étrangère préfèrent se situer toujours par rapport à la théorie.

C'est l'ouverture vers l'enseignement européen qui est venu proposer quelques autres méthodes alternatives à utiliser en classe de F.L.E. Le théâtre comme art n'a trop prêté ses instruments au professeur qui, comme adulte, a déjà son expérience théâtrale de spectateur, mais il n'a pas trop fourni à l'enseignement roumain des données précieuses pour la classe. Le théâtre au sens large s'inscrit dans ce qu'on appelle éducation artistique et activités extrascolaires, ne se retrouve pas encore dans un cours spécialisé dans l'école roumaine.

Les recherches personnelles occupent une place à part pour le professeur de langues étrangères, non au sens spécialisé, mais dans celui d'attirer et de motiver les jeunes dans l'étude du F.L.E. Les pratiques théâtrales ouvrent le champ à de nouvelles méthodes.

Le thème « théâtre et apprentissage du français » a pour objectif de présenter des activités théâtrales permettant aux élèves d'enrichir leurs connaissances linguistiques. Toutes les activités se déroulent en trois temps:

Mise en pratique de l'exercice de théâtre et réflexion sur son déroulement.

Analyse linguistique. Relevé et classement des énoncés produits par l'animatrice.

Propositions pédagogiques pour l'apprentissage du français.

L'activité pratiquée comme exercice d'échauffement préalable à des exercices de théâtre, est une illustration de cette démarche. Elle peut, nous semble-t-il, ouvrir des pistes de travail pour les professeurs de français. En effet si cela présente obligatoirement des différences avec un cours de français destiné à des élèves, on peut certainement relever dans

¹ B. Brecht, *Théâtre épique- théâtre dialectique*, Ed. L'Arche, 1999, p. 105

le discours du professeur des formes linguistiques communes qui tiennent d'une part à la discipline enseignée et d'autre part à la situation d'énonciation.

On retiendra les deux compétences qui interviennent le plus fréquemment et sont les plus caractéristiques dans un cours de F.L.E.:

- comprendre les consignes orales.
- maîtriser le lexique des parties du corps et des verbes de mouvement. Pour aider les élèves à acquérir ces compétences linguistiques, il est indispensable que les professeurs de français travaillent avec les jeunes.

Le professeur de français, fera acquérir aux élèves les outils linguistiques qui leur permettront de mieux comprendre le discours. Comprendre les consignes orales. Comprendre une consigne implique d'une part de reconnaître que l'énoncé entendu est une consigne et d'autre part d'en comprendre le vocabulaire.

La pratique théâtrale en établissement scolaire est assez présente. Les troupes de théâtre sont assez nombreuses, ainsi que les ateliers, les réalisations et les productions théâtrales. La vitalité de l'esprit créatif jeune témoigne du plus bel aspect d'une école roumaine moderne, qui permet à une part importante de ses apprenants de tendre vers l'acquisition du français par la médiation de l'interprétation artistique de textes francophones.

Cependant, cette démarche n'en est pas moins traversée par de profondes difficultés, dont la crise actuelle de l'enseignement roumain déclenchée par la nature même de la réforme est le reflet le plus violent et le plus douloureux. Il faut prendre la mesure des doutes et questionnements qu'exprime cette crise:

- Quelle méthode nouvelle ou alternative faut-il conduire des esthétiques et des sensibilités, comme des savoir-faire en langue française?
- Quelles modalités de travail trouver pour re-motiver les élèves dans l'apprentissage du F.L.E.?
- Quelle est la nature du nouveau lien entre l'enseignement et la création artistique et comment le renforcer?

La maîtrise du français a un coût qu'il convient de payer: la « crise du français » aura eu le « mérite » de le faire apparaître clairement. Elle aura aussi rappelé que la politique culturelle et éducationnelle européenne constitue, et doit continuer à être, un fondement majeur de l'enseignement roumain et de la nécessaire diversité langagière dont peuvent s'en servir les étudiants. Elle contribue ainsi fortement au « tissage » du lien entre l'expression de la puissance créatrice des jeunes en langue étrangère, autre que l'anglais, dans le respect des individualités.

À l'issue du travail effectif en classe de français et en club de théâtre, une convergence apparaît sur les raisons de ce qui peut être qualifié de « crise ». Elles peuvent se décliner sous trois aspects. La difficulté croissante à soutenir le français devant les jeunes, paradoxe d'une augmentation de la présence de l'anglais dans leur vie.

En effet, le développement de ce travail artistique en français est lié à la libéralisation de l'école roumaine, à l'attractivité des projets européens et des festivals de théâtre francophones pour les lycéens. Il convient de remettre la population scolaire au centre des préoccupations du spectacle vivant.

En définitive, nous sommes sans doute parvenus à une période de fracture, de crise. La question de la place et du rôle du français et de la création artistique en établissement scolaire est ainsi posée. Si le même problème existe aussi aux autres disciplines d'enseignement, il doit être abordé dans des termes spécifiques en cours de F.L.E.

Tout cela repose sur l'idée que la langue française et l'art ont une vraie importance et appellent une responsabilité particulière: la création artistique en français et sa diffusion doivent être soutenues et promues. Cette politique a connu des succès importants en termes de vitalité artistique, au point que l'on compte par exemple en matière de spectacle vivant. Pour ce qui est du théâtre, l'établissement scolaire où je travaille connaît une situation exceptionnelle par rapport aux autres lycées, par la vitalité des deux, même trois troupes de théâtre: une francophone, BODRI, une anglophone et l'autre roumaine. Dans la dernière période, l'exploitation théâtrale est également en hausse. On pourrait ainsi multiplier les exemples montrant à quel point théâtre en faveur de la langue française a été féconde.

Quant aux objectifs qui président toute démarche pédagogique du professeur de langue française, langue étrangère: atténuer la précarité inhérente aux métiers liés à la création artistique (y inclus la classe de langues non seulement celle d'Education musicale ou artistique), mais sans que les enseignants ne se saisissent de ce prétexte pour ne pas assumer leurs responsabilités pédagogiques réelles. Cela implique une réforme en profondeur du fonctionnement de méthodes et technologies didactiques des enseignants, partie intégrante d'une réflexion plus large concernant l'ensemble des conditions offertes à l'enseignement roumain.

L'apparition de nouvelles provocations (festivals de théâtre francophones), due en particulier à l'ouverture de l'enseignement roumain vers l'Europe et au développement de projets francophones, a entraîné des dérives, permettant à de nombreux jeunes lycéens de faire plus attention à l'apprentissage du français comme langue de communication. Ainsi, les financements européens et de la ville qui avaient notamment pour objectif d'encourager les projets scolaires avec voyage en France ou en Belgique ont été en partie utilisés à aider les familles en ce qui concerne les frais de voyage. Parallèlement, ces projets théâtre ont suscité des vocations des jeunes pour les carrières artistiques et même pédagogiques. Pour cela, nous estimons que ce système original doit être maintenu dans l'école roumaine, afin de soutenir la présence de la langue française dans l'usage des jeunes roumains.

BIBLIOGRAPHIE:

- Page, Christiane, *Pratiques du théâtre*, Paris, CNDP/Hachette Education, 1998, Ressources et formation (Niveau collège).
- Page, Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique: pratique théâtrale et éducation*, Paris, ESF, 2001, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Pierra, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Pierra, Gisèle, *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère vers une esthétique de l'expression*, Université Paul Valéry – Montpellier, Université Montpellier III, 1998, Travaux de didactique.
- Leenhardt Pierre, *L'enfant et l'expression dramatique*, Castermann, Collection E3, 1973.
- Ryngaert Jean-Pierre, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Editions de Boeck, 1977.
- https://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2009/12/theatre_et_formation.pdf, date de la dernière mise à jour au moment de la consultation le 8.06.2021.
- <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271608/document>, date de la dernière mise à jour au moment de la consultation le 8.06.2021.

TECHNIQUES DRAMATIQUES, TEXTES LITTÉRAIRES ET LEXIQUE DU THÉÂTRE

Profesor Camelia-Maria RADOVAN
Colegiul Național „Traian Lalescu”,
Reșița, județul Mehedinți

*L*e but d'une approche de l'oral par les techniques dramatiques n'est pas

d'amener l'apprenant à faire le travail d'un acteur. Il est de révéler les constituants de la langue que sont le verbal et le non verbal dans l'oralité.

Le théâtre étant le lieu même où la parole est mise en acte, les techniques dramatiques trouveront leur sens dans l'application à un texte dramatique, mais aussi dans des poèmes. L'objectif est de donner à l'apprenant tous les atouts nécessaires pour traduire ses sentiments dans le texte qu'il dira, pour donner vie au poème.

Le Corbeau et le Renard.

Modalités:

Un apprenant devant la classe.

Objectif: amener les apprenants à saisir rapidement ce qui fait sens dans un texte en le transposant dans un contexte personnel au moyen d'une technique d'expression corporelle.

Déroulement: l'enseignant donne comme consigne aux apprenants d'apprendre par cœur la fable de Jean de La Fontaine qu'il distribue quelques jours avant l'activité pour qu'ils aient le temps de bien mémoriser. Chacun dit la fable devant les autres puis s'autoévalue.

Le constat est presque toujours le même: l'apprenant récitant est surtout préoccupé par la mémorisation de ce qu'il a à dire.

Le travail peut alors commencer. L'enseignant entreprend un travail de proximité, un véritable travail de coaching, qui demande une certaine qualité d'observation et d'écoute. Il demande, dans un premier temps, à l'apprenant de choisir le sport ou l'activité physique ou manuelle qu'il pratique régulièrement ou occasionnellement: une danse, une activité manuelle, un travail très délicat de manipulation d'objets très fragiles, par exemple d'essayer des verres en cristal.

Puis il leur demande de résumer par un seul verbe l'action principale du *Corbeau et le Renard* et par un autre verbe l'objectif du renard. Action du renard- séduire; objectif- s'emparer du fromage.

À partir de là, les apprenants transposent cette action dans leur environnement quotidien. Ils font comme s'ils étaient des renards modernes.

Exemples:

Je veux obtenir quelque chose.

Qu'est-ce que je fait pour l'obtenir? Quelle stratégie vais-je mettre au point pour parvenir à mes fins?

Identité des interactants: âge, relation entre eux, mode de vie...une jeune de seize ans et sa mère/son père/un employeur.

Évaluation des relations: bonnes mais avec quelques petites frictions passagères.

Objectif:

-obtenir de son père/ sa mère une autorisation pour partir en vacances avec des amis, pour aller à une soirée...

-obtenir un cadeau important: un ordinateur, un scooter...

-obtenir un stage.

-obtenir un rôle dans une production artistique.

Action: séduire/flatter/convaincre, démontrer.

Obstacles: les résultats scolaires sont moyens.

La dernière autorisation de sortir s'est transformé en fugue.

Il y a de nombreux candidats et une seule place.

Le jury n'est pas sensible aux flatteries.

C'est la mise au point d'un scénario bien cadré qui permettra d'atteindre l'objectif fixé. L'enseignant s'assurera que les apprenants ont bien mis au point leur scénario. Les apprenants transposent au poème de La Fontaine le schéma travaillé avec action de séduire.

Remarques: l'enseignant n'hésitera pas à faire une mise en scène du poème, bonne occasion d'effectuer un travail sur l'espace. L'apprenant corbeau peut évidemment être positionné en hauteur, sur une chaise, par rapport au renard, mais le renard et le corbeau peuvent aussi être deux passants qui se connaissent et qui se rencontrent par hasard dans la rue.

L'espace de la classe est alors un hall dans lequel se croisent des passants à une heure d'affluence. Les deux protagonistes se font soudain face et disent des mots du poème comme si c'était leur langage courant. Le but sera toujours de mieux ajuster les mots du poème.

Le travail fait dans l'espace sera toujours lié au travail sur l'articulation et la prononciation.

Variante 1.

Modalités: un apprenant devant la classe toute entière.

Déroutement:

En gardant le même schéma, les apprenants peuvent essayer à quelques variantes à la manière de: *satire, commentateur de presse, déclaration publique...*

L'enseignant demande à deux apprenants de simuler deux candidats qui s'affrontent devant leur public dans le cadre d'une campagne électorale.

L'un des candidats a la parole. Il tient un discours très flatteur à l'égard de son adversaire. Il s'arrangera pour intégrer dans son discours les mots exacts de la fable, quand le renard s'adresse directement au corbeau.

Un apprenant peut jouer le rôle d'un commentateur de presse relatant le débat et essayer, lui aussi, d'intégrer les mots exacts de la fable dans son discours ou bien de les adapter.

Variante 2.

Modalités: la classe toute entière en plusieurs groupes.

Déroulement:

Faire dire le poème avec plusieurs récitants et plusieurs regards en même temps, comme dans un chœur. C'est une bonne occasion pour l'articulation.

Variante 3.

Modalités: à deux.

Déroulement:

Les apprenants se placent l'un face à l'autre sur deux files, les uns jouant le rôle du corbeau, indifférent, les autres faisant tout leur possible pour le séduire.

L'expérience de dire un poème, moitié parlé, moitié chanté pourra être tentée en particulier, s'il y a des chanteurs dans le groupe.

Les techniques dramatiques sont également utilisées pour présenter certains points de grammaire, associant le non verbal du verbal. C'est dans le contexte d'une situation de communication privilégiant l'aspect fonctionnel de la langue pour mieux cadrer son aspect formel que ces points sont abordés. C'est une bonne occasion de répertorier les actes de parole et les savoir-faire.

Toilette en famille.

Modalités: à quatre.

Objectif: savoir identifier et caractériser des actions courantes dans une interaction à quatre.

Déroulement:

L'enseignant demande à quatre apprenants de participer à cette activité et leur explique qu'ils sont les membres de la même famille, qu'ils habitent la même maison. Deux sœurs font leur toilette dans la salle de bain un matin. Une autre sœur ou frère attend aussi son tour dans le couloir. La mère/le père attend aussi dans une autre pièce et commencent à s'impatienter. Les deux premiers sont côte à côte devant leur lavabo, l'un peut également être sous la douche. Ils miment des actions précises propres à la toilette du matin. Le troisième, dans le couloir, ne voit pas les deux premiers, ni le quatrième qui demande au troisième ce que font les autres. Ces derniers doivent donc être en retrait par rapport aux deux qui sont dans la salle de bains. Celui-ci leur demande, sans les regarder, et transmet la réponse au quatrième.

Exemples de dialogues possibles:

La mère/le père/ un autre frère, sœur, le quatrième: Mais qu'est-ce que font tes sœurs, je vais être en retard/ ça fait une heure qu'elles occupent la salle de bain!

L'autre frère/sœur; le troisième: Papa, maman...demande ce que vous faites.

La première sœur: je me brosse les dents / je suis en train de me broser les dents!

La deuxième sœur: je me peigne / je suis en train de me peigner.

Le troisième: Nathalie se brosse les dents et Annie se peigne / est en train de se peigner!

Le troisième: Papa/maman...vous demande de vous dépêcher!

Les deux sœurs: On a presque fini!

Le troisième: Elles disent qu'elles ont bientôt terminé!

Remarques:

Cette activité permet de pratiquer la conjugaison des verbes pronominaux aux différentes personnes sur un champ lexical précis.

Fiche LEXIQUE DU THÉÂTRE

Acte. Division externe de la pièce en parties d'importance sensiblement égale, en fonction du déroulement de l'action.

Acte de langage. Unité de parole définie dans sa capacité d'influencer ou d'orienter l'agir. **L'énoncé.** Locutoire en ce qu'il est une prise de parole, production d'une séquence verbale sonore et organisée; illocutoire quand il établit ses conditions de réception et influence les relations entre participants; perlocutoire quand il indique l'effet recherché. On peut le qualifier, dans l'un ou l'autre cas, comme: représentatif ou constatif (soit expositif, soit verdictif); impératif ou directif; promissif; expressif;

Comédie. Action scénique qui provoque le rire par la situation des personnages ou par la description des mœurs et des caractères, et dont le dénouement est heureux. Du grec *comoidia* [κωμῳδία], fable urbaine, mot formé de komê [κωμη], ville, et oïdê [οἶδη], ode, chant, fable; apparentée à komoï [κωμοί], fêtes urbaines. La comédie grecque est une forme qui fut soutenue par le premier régime démocratique. Elle visait la « purification » des spectateurs en leur montrant l'issue risible de certaines faiblesses.

Décor. Arrangement de la scène en vue de donner aux spectateurs un référent spatial. On a aujourd'hui tendance à restreindre ce mot pour désigner un aménagement constitué de panneaux peints et de quelques objets, et à recourir à scénographie.

Dialogue. Entretien entre deux personnes. Ensemble des paroles qu'échangent les personnages d'une pièce de théâtre.

Diction. Manière de dire, de reciter un texte, des vers.

Didascalie. Instruction du didascale à ses interprètes. Ne se dit plus que des indications scéniques données hors texte, séparément des répliques.

Distribution. Répartition des rôles. Se dit du tableau où sont présentés les personnages et leurs interprètes.

Dramaturgie. Art de la composition des pièces de théâtre. Technique ou poétique de l'art dramatique qui cherche à établir les principes de construction de l'oeuvre.

Drame. Action scénique représentée par des personnages.

Écriture dramatique. Structure littéraire reposant sur quelques principes dramaturgiques: séparation des rôles, dialogues, tension dramatique, action des personnages.

Espace dramatique. Construction imaginaire, par le lecteur et même le spectateur, de la structure spatiale du drame.

Espace scénique. Espace proposé sur scène par le scénographe et ses collaborateurs.

Farce. Comédie triviale souvent caractérisée par une tromperie, et se terminant tout aussi souvent par une bastonnade.

Gestuelle. Ensemble et mode des mouvements d'un acteur ou d'un spectacle.

Indication scénique. Instruction d'interprétation ou de production fournie par une didascalie ou un indice.

Jeu. Manière de jouer un rôle. Interpréter.

Lecture au théâtre. Déchiffrement et interprétation des différents systèmes scéniques qui s'offrent à la perception du lecteur (texte dramatique) et du spectateur (texte scénique). La lecture peut être horizontale (syntagmatique) ou verticale (paradigmatique). Lire un texte, c'est établir des liens entre les variables productrices de sens et y importer des éléments interprétatifs susceptibles de tisser un texte dans le texte.

Masque. Faux-visage utilisé dans la comédie à des fins d'identification à des types, alors que dans la tragédie ils servaient à garder une distance respectueuse. On recourt parfois au masque neutre, polyvalent. Du bas-latin *masca*, sorcière, masque, et du grec *maskhalē* [μασχαλη]: gaine ensorcelée contenant des membres humains desséchés, que les voleurs s'attachent sous le bras à des fins d'épouvante; forme passive de *maskhalizō* [μασχαλιζω], mutiler un cadavre, y prélever des restes comme amulettes. Même racine que l'ancien français *mascurer*, « mâchurer » (barbouiller). Sens proche du terme latin *persona*, « revenant », « spectre », et de la pratique de la « main de gloire ». Le terme grec classique pour « masque » est *prosōpon* [προσωπον], ce qu'on porte sur le visage; de *pros-* [προσ-], devant, et *ōps* [ωψ], « vision », visage ».

Metteur en scène. La fonction de metteur en scène n'apparaît dans l'histoire du théâtre qu'au XIX^e siècle avec notamment Craig, Appia et Antoine, au moment où elle conquiert une autonomie et une individualité telles qu'elle peut être considérée isolément. Le metteur en scène est en effet celui qui assume la responsabilité esthétique et organisatrice du montage d'un spectacle, en choisissant les comédiens, en les dirigeant dans leur interprétation, en utilisant les possibilités scéniques. Le metteur en scène peut être également acteur, auteur, directeur de troupe ou de théâtre.

Montage.

1. Phase de préparation d'un spectacle, de l'engagement de l'équipe artistique à la dernière répétition qui comporte la fabrication des décors, costumes, accessoires... faisant partie du spectacle. A partir de la première, le spectacle entre dans la phase d'exploitation qui dure jusqu'à la dernière, avant une éventuelle reprise (voir Reprise).
2. Mise en place sur le plateau des éléments de décor, meubles, accessoires, lumières, son, nécessaires à une représentation.
3. Assemblage ou collage de textes d'un ou plusieurs auteurs lus ou interprétés sur scène pour former un spectacle.

Mime. Au sens premier, imitation directe d'une action, racontant une histoire par gestes. Le mime d'aujourd'hui se distingue de la pantomime en ce qu'il tend davantage, comme la danse, à se libérer d'une trop grande figuration, d'une trop grande référentialité, pour mettre l'accent sur la création de formes nouvelles, parfois abstraites.

Mise en espace. Activité consistant à présenter un texte dramatique avec quelques déplacements et référents, dans le cadre d'une lecture publique.

Mise en scène. Ensemble des moyens d'interprétation scénique (scénographie, musique, jeu...); activité qui consiste à agencer ces moyens. Articulation entre le travail d'un maître d'oeuvre et celui de chacun des artistes qui concourent à l'oeuvre; transposition - et non traduction - d'une écriture dramatique en écriture scénique.

Monologue. Scène parlée, à un personnage; discours apparemment adressé à soi-même, ou à un auditoire dont on n'attend pas de réponse. Dans l'analyse du discours théâtral, il est considéré comme une variété du dialogue.

Musique de scène. Contribution musicale à un texte scénique, pour annoncer et souligner une émotion, ou pour accompagner, voire même remplacer le texte dramatique.

Pantomime. Spectacle composé des seuls gestes du comédien. Se distingue du mime en ce qu'elle vise plus souvent à amuser et qu'elle tient lieu de récit, avec force gestes, figuratifs et même réalistes, remplaçant une série de phrases.

Répétition. Exercice préparatoire, où on reprend plusieurs fois des passages d'une scène, voire la pièce en entier.

Réplique. Réponse à un discours; riposte; texte dit par un personnage au cours d'un dialogue.

Rôle. Parchemin enroulé. Ensemble des répliques d'un personnage.

Saynète. Petite comédie bouffonne, à mi-chemin entre l'opérette et la chanson comique; genre tiré du théâtre espagnol.

Scénographie. Art de l'organisation de l'espace théâtral. Ensemble des éléments (toiles peintes, praticables, mobilier...) qui déterminent cet espace.

Situation dramatique. Ensemble des données textuelles et scéniques dont la connaissance est indispensable à la compréhension du texte et de l'action.

Théâtre. À l'origine: point d'observation; apparenté à *théorie*, point de vue. Le sens de „lieu d'où l'on regarde” (comme dans *amphithéâtre*), a pris de l'extension: édifice bâti ou aménagé pour la représentation (*construire un théâtre*), texte préparé pour une mise en scène (*théâtre de Molière*), et art de jouer sur scène (*faire du théâtre*).

BIBLIOGRAPHIE:

- "Le français par le théâtre: point didactique"; "Le théâtre au secours de la langue"; "Viens voir les comédiens"; "Quand les élèves jouent le français". *Le français dans le monde*, n° 329, 2003. "Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait?" In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 337, 1995.
- "Pratique théâtrale et didactique du FLE". In *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 38, 1997. "Théâtre et pédagogie". In *Québec français*, n° 110, 1998.
- Dulibine, Chantal, Grosjean, Bernard. *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée*. Créteil: CRDP de l'académie de Créteil, 2004. Argos démarches.
- Heril, Alain, Megrier, Dominique. *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Paris, Retz, 1999. Outils pour la formation.
- <http://actintheatre.com/fr/le-vocabulaire-du-theatre/>, date de la dernière mise à jour au moment de la consultation le 8.06.2021.
- <http://acceslitteraire.e-monsite.com/pages/genres-et-formes-litteraires/theatre/lexique-du-theatre.html>, date de la dernière mise à jour au moment de la consultation le 8.06.2021.

VALENȚELE FORMATIVE ALE LITERATURII

Profesor Emilia RADU
Școala Gimnazială „Adrian Păunescu”,
București

*C*opiii învață ceea ce trăiesc. Dacă trăiesc în încurajare, copiii învață să fie

încrăzători. Dacă trăiesc în toleranță, copiii învață răbdarea. Dacă trăiesc în laudă, copiii învață prețuirea. Dacă trăiesc în acceptare, copiii învață să iubească. Dacă trăiesc în aprobare, copiii învață să se placă pe sine. Dacă trăiesc înconjurați de recunoaștere, copiii învață că este bine să ai un țel. Dacă trăiesc împărțind cu ceilalți, copiii învață să fie generoși. Dacă trăiesc în onestitate, copiii învață respectul pentru adevăr. Dacă trăiesc în corectitudine, copiii învață să fie drepecți. Dacă trăiesc în bunăvoință și considerație, copiii învață respectul. Dacă trăiesc în siguranță, copiii învață să aibă încredere în ei și în ceilalți. Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că e plăcut să trăiești pe lume. (Dorothy Law Nolte, Rachel Harris, Copiii învață ceea ce trăiesc, Ed.Humanitas, București, 2006)

Cine îi învață pe copii toate acestea? Copiii pot învăța și din literatură!

Fiecare dintre noi s-a întrebat măcar o dată de ce a apărut literatura, de ce este atât de apreciată de unii sau de ce amintim permanent rolul major al lecturii în performanțele școlare, profesionale sau personale. Literatura, concretizată în lectură, contribuie la dezvoltarea gândirii și, în esență, la modelarea măiastră a personalității, afirmând îndreptățit că nu putem educa un tânăr privându-l de exemplele oferite de literatură.

Ce este personalitatea? Cum se formează? **Personalitatea** este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul. Doina Vintilescu, în lucrarea *Personalitatea școlarului ca obiect de investigație interdisciplinară*, arată că personalitatea are următoarele componente: a)**componenta reactiv-dinamică**, rezultată din particularitățile anatomo-fiziologice ale sistemului nervos de care depind capacitatea și viteza de acțiune, posibilitatea de adaptare la situații noi a individului, expresivitatea manifestărilor comportamentale, sensibilitatea etc., însușiri ce se obiectivează în trăsăturile temperamentale ale personalității; b)**componenta intelectuală** (cognitivă sau de reflectare) a personalității, privind specificul individual de realizare a proceselor cognitive, a operațiilor intelectuale; c)**componenta relațională sau de caracter**, constând în particularități psihoindividuale dobândite în relațiile cu ceilalți oameni, exprimând atitudinea personalității față de societate și normele morale ale conviețuirii sociale; d)**componenta direcțională**, exprimând orientarea și protecția personalității, dată de trebuințele, interesele, sentimentele, idealurile, aspirațiile și sistemul de convingeri al personalității, variabile ce constituie mobiluri interioare (motivația) ale întregii activități și conduite; e)**componenta de realizare**

efectivă a personalităţii ce se referă la totalitatea capacităţilor, aptitudinilor şi deprinderilor formate care asigură efectuarea şi finalizarea acţiunilor; f) **componenta biologică**, dată de constituţia fizică a organismului şi de echilibrul său hormonal care influenţează, de asemenea, manifestarea specifică a comportamentului personalităţii.

Între componentele personalităţii există o intercondiţionare continuă. Pentru exemplificare, precizăm că formarea trăsăturilor de caracter nu este posibilă fără activitatea intelectuală, trăirile afective şi exersarea în acţiuni concrete, manifestarea lor purtând totodată amprenta temperamentului personalităţii. Odată conturate, trăsăturile de caracter (spirit de disciplină, conştiinciozitate, sinceritate, politeţe, patriotism, modestie etc.) influenţează permanent toate celelalte componente ale personalităţii implicate în conduita şi activitatea omului.

Multă vreme s-a susţinut că aptitudinile sunt înăscute. Descoperirile în domeniul fiziologiei sistemului nervos şi al psihologiei experimentale dovedesc însă că aptitudinile sunt capacităţi care se dobândesc, care se formează în activitate pe un fond ereditar constituit din predispoziţii (tipul de sistem nervos şi particularităţile morfofuncţionale ale analizatorilor). Formarea unei aptitudini depinde de activitatea în care a fost valorificat potenţialul ereditar. De exemplu, o construcţie de neuroni specializaţi ai analizatorului vizual poate constitui premisa atât pentru un bun pictor, un bun pilot, cât şi pentru un ţintaş de performanţă.

Direcţia dezvoltării aptitudinilor este dată de activitatea desfăşurată de individ. În acelaşi timp, pentru ca aptitudinea să se dezvolte, copilul trebuie să se simtă atras de activitatea desfăşurată, să dorească să obţină performanţe tot mai ridicate şi să trăiască intens satisfacţia realizărilor. Ca atare, putem considera aptitudinile ca o organizare selectivă a unor componente cognitive, afective, motivaţionale şi executive care asigură omului desfăşurarea cu succes a unei activităţi într-un domeniu dat.

Factorii care influenţează personalitatea sunt **factori interni** (ereditatea, evoluţia hormonală, alte influenţe interne: stresul, bioritmul, factorul etnic), **factori externi : educaţionali** (familia, şcoala, societatea, mass-media, internet, religia, cultura, multiculturalitatea, sportul), **de mediu** (mediul de locuire, factorul climatic, factorul geografic, factorii istorici, politici, economici, statul, anturajul, cromatica ambientală, sunetul/muzica).

Literatura se înscrie în categoria factorilor externi care influenţează în mod exemplar personalitatea, oferind o viziune largă asupra vieţii şi lumii, expunând exemple care uşurează integrarea şi adaptarea individuală la viaţa socială.

Cartea cea bună este cel mai minunat tovaraş şi cel mai bun sfătuitor. Din cartea cea bună curg cu nemiluita sfaturi înţelepte, mângâieri, îmbărbătări dezinteresate, deprinderi bune, sentimente alese, idei mântuitoare, gânduri sănătoase, îndrumări preţioase, realităţi curate şi închipuiri nobile. Cartea cea bună ne înţelepţeşte: paginile ei sunt tot atâtea momente de încântare, de bună dispoziţie. Din ea ieşim totdeauna renăscuţi, reîntineriţi şi iubitori de viaţă. Cartea cea bună ne înfrăţeşte cu natura, ne îndrumă către tainele creaţiunii, ne învaţă să ne iubim patria, să preamărim viaţa, să fim calculaţi, miloşi şi generoşi. (Paul Papadopol, *Cartea -foloasele şi neajunsurile ei*, Editura Casei Şcolilor, Bucureşti, 1940)

Cartea este, întâi de toate, un izvor de cunoaştere, modalitatea de perpetuare a înţelepciunii, a învăţăturii, păstrătoare a tradiţiilor, apărătoare a sufletului şi a moralităţii, dar şi o reprezentare a unei alte lumi, nu neapărat ideale, dar mai bune, înălţătoare, eliberatoare.

Una din metodele cele mai eficiente de educare moral-civică a elevilor este exemplul. Neavând criterii proprii de orientare, elevii caută instinctiv, în jurul lor, modele, puncte de sprijin sub a căror influenţă îşi formează propriul lor comportament. Aria modelelor, a exemplelor pe care le urmează copiii se extinde de la persoanele cu care vin în contact la personajele reale sau fictive ale creaţiilor literare, în general, ale textelor tipărite. Lectura

dezvoltă latura afectivă a personalității elevilor. A înțelege literatura înseamnă a avea puterea de a raporta impresiile, trăirile autorului la propria experiență de viață. Oricât de bogată ar fi experiența de viață a cititorului, el nu poate trăi în mod direct toată gama sentimentelor posibile. De aceea, în orice act de înțelegere a mesajului unui text citit este necesar un anumit nivel de solicitare a gândirii și a imaginației cititorului. Lectura este un mijloc inepuizabil de educație estetică. Contactul permanent, sistematic, continuu cu literatura permite elevilor să cunoască un număr mare de personaje, să le aprecieze conduita, comportamentul, să le dezvăluie trăsăturile de personalitate, ajutând la educația morală a elevilor.

În categoria operelor literare care au un aport semnificativ în formarea socio-emoțională a copilului este basmul, definit de George Călinescu ca operă de creație literară, cu o geneză specială, o oglindire a vieții în moduri fabuloase. (George Călinescu, *Estetica basmului*, Editura pentru literatură, 1965, București)

În poveste se demonstrează observațiuni morale milenare. Spre exemplu, în *Soacra cu trei nurori* dăm de veșnicul conflict între noră și soacră care ține mai mult la fecior. *Capra cu trei iezi* este ilustrarea iubirii de mamă. *Daniilă Prepeleac* dovedește că prostul are noroc. *Povestea porcului* arată că pentru o mamă orice prunc este un Făt-Frumos. *Povestea lui Harap-Alb* e un chip de a dovedi că omul de soi se vedește sub orice strai. (George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ed. Minerva, București, 1988)

Esența basmului este un tablou al vieții, uneori cu intenție umoristică explicită, prezentat ca o minciună. Interpretarea lui estetică trebuie să ia în considerare planul prozaic, realist, planul hieroglific sau simbolic, poemat, dar și planul educativ, didactic.

Întâi este planul prozaic, realist. Aici sunt studiate problemele cele mai acute ale vieții individuale, ale familiei, societății, și anume: nașterea, căsătoria, calitatea fizică și morală a copiilor, baietei și fete, calitatea femeii, a mamei bune, a mamei vitrege, a fetei vitrege, a fraților, surorilor, cumnaților, cumnatelor, a senililor, a babelor, a oamenilor cu anomalii fizice (uriași, pitici, spâni, muți, negri, cu părul roșu), psihologia fetei și a femeii măritate, ura fetei urâte, diferențele de clasă, ridicarea prin merit a tânărului sărac, originea bogăției și a sărăciei, capacitatea de muncă (harnicie și lene), dezvoltarea inteligenței (isteți, proști), îngâmfarea și modestia, norocul prostului real sau numai aparent, valoarea condiției morale și a practicii religioase, puțința omului de a birui și înlănțui forțele animale și fizice, oricât de enorme.

Al doilea plan este hieroglific sau simbolic, poemat. El se impune conștiinței prin sugestii. Zmeii apărând ca nori, vărsând flăcări, vântul turbat, crivățul, cu toată psihologia lor antropomorfică, câștigă în adâncime, interpretați ca forțe ale naturii fizice. Pomul cu mere de aur este greu de desfăcut de pomul magic al lumii. Trecerea prin pădurea de aramă, argint, aur, pe lângă o evocare a bogățiilor minerale subterane, căci totul se întâmplă de fapt pe tărâmul celălalt, e și o transmutație spagirică de la o treaptă joasă a logosului precipitat pe una înaltă, care e aurul, soarele, macrocosmul. Aurul e distilarea supremă, elixirul vieții, și apa vie este câteodată de aur. Chiar atunci când simbolurile nu sunt subliniate și cititorul, copil de obicei, nu poate raporta imaginile la sisteme complicate, se simte că basmul nu spune totul în plan psihologic și farmecul provine pentru unii mai ales din misteriosul poemat, care însă e parțial descifrabil, o inteligibilitate totală fiind contrară regulilor artei.

Nu este de ignorat nici cel de-al treilea plan, didactic, tolerabil, când e absorbit în fapte fără nicio intervenție discursivă. Astfel, căsătoria fetei de împărat cu un mire șarpe ori porc, a feciorului de împărat cu o broască țestoasă, o bufniță, sugerează observația morală că dragostea e oarbă și lipsită de criterii obiective. (Estetica basmului, George Calinescu, Editura pentru literatura, 1965, Bucuresti)

Eroii basmelor sunt oameni cinstiți, vrednici și curajoși. Ei se ridică la luptă pentru a veni în ajutorul semenilor și a-i salva de primejdii, de forțele ostile care se năpustesc asupra lor. În aceste confruntări eroii basmelor se dovedesc totdeauna la înălțimea speranțelor. În

fiecare basm sunt încorporate idei și exemple prin difuzarea cărora s-a urmărit îmbogățirea experienței de viață a omului.

Basmul contribuie la dezvoltarea fanteziei, a gustului artistic, la formarea și întărirea încrederii în triumful binelui și al dreptății pe pământ, îi educă pe elevi în spiritul cinstei, adevărului și al curajului. (Al.Andrei, *Valori etice în basmul fantastic românesc*, Societatea Literară *Relief românesc*, București, 1979)

Solicitându-le elevilor să povestească faptele de viață despre care au luat cunoștință în timpul lecturii basmului le dăm posibilitatea să se manifeste în mod independent, să se exprime în funcție de gradul lor de sensibilitate, de capacitatea de a introduce elemente noi și, mai ales, le creăm cadrul propice de a ne demonstra că au înțeles sensul faptelor evidențiate. Cu acest prilej luăm act de opiniile personale ale copiilor, opinii sub care se ascunde, în realitate, fondul lor ereditar, descoperim elementele definitorii ale structurii psiho-fiziologice în devenire. Studiarea basmului are o importanță hotărâtoare datorită valențelor sale educative. Aprobând sau dezaproband prin argumente corespunzătoare vârstei lor faptele pozitive sau negative ale personajelor vom reuși să le dezvaluim modelele demne de urmat.

Ca metodă de comunicare bazată pe limbajul intern, reflecția personală este extrem de importantă și eficientă. Există modalități de comunicare nu numai cu alții, ci și «cu sine însuși». Este vorba de reflecția personală, capacitate și mod de acțiune mintală strâns legată de inteligență și puterea de anticipație, de posibilitățile de abstractizare și de creație. Comunicând cu sine însuși, subiectul își pune întrebări în legătură cu cele studiate, încearcă un răspuns la surprizele sau nedumeririle sale, la conflictele sau contradicțiile neașteptate, de ordin cognitiv, care pot să apară la un moment dat în mintea lui. Întrebările și situațiile contradictorii devin un adevărat pretext care declanșează o stare de efervescență mintală și de angajare afectivă ce incită la un efort de cercetare speculativă deductivă. O părere, o opinie, o ipoteză, o confruntare de idei, o nouă descoperire pot constitui un motiv de căutare și cercetare reflexivă.

Folosindu-se de virtuțile limbajului interior, în răstimpul meditației, se cristalizează mai multe variante de soluții posibile, se poate ajunge la noi elaborări sau concluzii, la redescoperiri de noi reguli, legi, principii, se întrevăd posibilități de control și de verificare a acestora în practică, se conturează noi sinteze care-l aduc pe elev în pragul unor adevărate creații personale, originale. Copiii devin apti să desfășoare activități de elaborare prin reflecție odată cu dezvoltarea gândirii conceptuale și reflexive, a inteligenței reflexive.

Reflecția fiind indispensabilă formării intelectuale, învățământul modern caută să o cultive prin toate mijloacele. Ca aptitudine și metodă de muncă intelectuală, cultivarea reflecției merge mână în mână cu dezvoltarea inteligenței, a gândirii și a imaginației, cu îmbogățirea orizontului de cultură generală, cu inițierea în procesele raționamentului deductiv. Fără reflecție nu există cunoaștere, elaborare, creație. (Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ed.Polirom, Iași, 2006)

Prin literatură, lectură sau creație, elevii descoperă realitățile în mijlocul cărora trăiesc și se integrează. Literatura implică momente de reflecție, de meditație, îndeamnă la introspecție, dezvoltă latura afectivă a personalității, solicită imaginația și creativitatea, cizelează exprimarea, formează abilitățile de comunicare, stimulează încrederea în posibilitățile personale. Textele literare îi pregătesc pe elevi pentru viața socială, în vederea unei bune adaptări la societatea care există dincolo de mediul protectiv al familiei și al școlii. Literatura valorificată prin lectură asigură succesul școlar, personal și profesional.

Cărțile care te ajută cel mai mult sunt cele care te fac să gândești cel mai mult. Cel mai greu înveți când citești cărți ușoare. (Theodore Parker)

BIBLIOGRAFIE:

- Andrei Alexandru, *Valori etice în basmul fantastic românesc*, Societatea Literară «Relief Românesc», Bucureşti, 1979.
- Cerghit Ioan, *Metode de învăţământ*, Editura Polirom, Iaşi, 2006.
- George Călinescu, *Estetica basmului*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1965.
- George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, Bucureşti, 1988.
- Paul Papadopol, *Cartea -foloasele și neajunsurile ei*, Editura Casei Școlilor, Bucureşti, 1940.
- Doina Vintilescu, *Personalitatea școlarului ca obiect de investigație interdisciplinară*, Tipografia Universității din Timișoara, Timișoara, 1989.
- Sorin Negruți, *Personalitatea! O explorare multidimensională și interdisciplinară*, Editura Bucureşti, Bucureşti, 2011.
- Dorothy Law Nolte, Rachel Harris, *Copiii învață ceea ce trăiesc*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2006.

TEORIA INTELIGENŢELOR MULTIPLE

Profesor Emilia RADU
Școala Gimnazială „Adrian Păunescu”,
București



Howard Gardner (1983) definea inteligența ca fiind capacitatea de rezolvare a

problemelor sau de a adapta produsele care sunt evaluate într-unul sau mai multe medii culturale.

În viziunea tradițională despre inteligență, oamenii se nasc cu o cantitate fixă de inteligență, nivelul inteligenței nu se schimbă de-a lungul întregii vieți, inteligența constă în performanța în domeniul logicii și al limbajului. Teoria inteligențelor multiple susține că ființele umane au toate tipurile de inteligență, dar fiecare persoană are o combinație sau un profil unic, că toți putem să ne dezvoltăm fiecare dintre inteligențe, deși unii oameni vor dezvolta un anumit tip de inteligență mai mult decât altele, există mult mai multe tipuri de inteligență care reflectă modalitățile diferite de interacțiune cu lumea.

În mod obișnuit, tradițional, sunt recunoscute două tipuri de inteligență: verbală și matematică. Noua concepție a lui Howard Gardner asupra inteligenței diferă substanțial de punctul de vedere tradițional, Howard Gardner, psiholog și profesor la Universitatea Harvard, susținând că toate ființele umane au inteligență multiplă. Aceste diverse tipuri de inteligență pot fi alimentate și întărite sau, dimpotrivă, ignorate și slăbite. În concepția sa, fiecare individ posedă nouă tipuri de inteligență: 1. **inteligența logico-matematică** -asociată cu gândirea științifică și matematică: abilitatea de a gândi conceptual și abstract, capacitatea de a discerne modele logice sau numerice; 2. **inteligența lingvistică** -abilitatea de a manipula limbajul pentru a exprima ideile în mod retoric și poetic; 3. **inteligența spațio-vizuală** -abilitatea individului de a manipula și a crea imagini mentale pentru a rezolva probleme, capacitatea de a gândi în imagini și reprezentări, de a vizualiza cu acuratețe și abstract; 4. **inteligența muzicală** -capacitatea de a recunoaște și de a compune fragmente muzicale, tonuri și ritmuri; 5. **inteligența chinestezică** -capacitatea de a folosi abilitățile mentale coordonate cu mișcările corpului, îndemănare în manipularea obiectelor; 6. **inteligențele personale** -trăirile și intențiile interpersonale, capacitatea de a detecta și de a răspunde în mod adecvat la stările, motivațiile și dorințele celorlalți; 7. **inteligența intrapersonală** -abilitatea de a înțelege propriile trăiri și motivații, capacitatea de a fi conștient și conectat la sentimentele interioare, valorile, convingerile și procesele de gândire; 8. **inteligența naturalistă** -abilitatea de a recunoaște și de a clasifica plante, animale și alte obiecte din natură; 9. **inteligența existențială** -sensibilitatea și capacitatea de a aborda întrebări profunde despre existența umană, cum ar fi sensul vieții, de ce murim și cum am ajuns pe planeta aceasta.

Potrivit lui Gardner, toate ființele umane posedă toate cele nouă tipuri de inteligență în cantități variate, fiecare persoană are o alcătuire intelectuală diferită, aceste inteligențe au sediul în arii diferite ale creierului și pot funcționa fie independent, fie împreună, definind specia umană. Howard Gardner pretinde că cele nouă inteligențe operează foarte rar în mod independent. Mai curând, sunt folosite concurent și complementar, ca abilități individuale de dezvoltare sau de rezolvare de probleme. De exemplu, un dansator poate excela în arta sa numai dacă are: 1.o inteligența muzicală puternică, pentru a înțelege ritmul și variațiile muzicii; 2.o inteligența interpersonală bună, pentru a înțelege cum poate inspira sau mișca afectiv auditoriul prin mișcărilor sale, dar și 3.inteligența chinetomotorie, pentru a-și asigura succesul coordonării mișcărilor.

O poezie poate fi interpretată prin prisma diferitelor inteligențe pe care le stăpânește un cititor. Arătăm, printr-un exemplu, cum pot fi activate diferitele abilități ale elevilor în înțelegerea textului, prin oferirea de sarcini diferite, propuse spre a fi rezolvate la alegere, dintr-o lista (textul suport – poezia “O stradă cu sentimente” de Ana Blandiana):

Inteligența lingvistică: Recitește textul și prezintă oral ce ai înțeles din poezia “O stradă cu sentimente”, ce ți-a plăcut sau ce te-a nedumerit.

Inteligența logico-matematică: Gasește pentru fiecare casă descrisă în poezie o formă geometrică sau o formulă care i se potrivește. Explică de fiecare dată cum ai gândit pentru a găsi echivalențele respective.

Inteligența spațial-vizuală: Desenează strada cu sentimente descrisă în poezie, așa cum ți-o reprezintă pe baza informațiilor oferite în text.

Inteligența muzicală: Gândește-te ce tip de muzică (populară, clasică, rock, ambientală etc.) s-ar potrivi pentru fiecare dintre cele șapte case descrise. Explică alegerile tale.

Inteligența corporal-chinestezică: Mimează emoțiile pe care ți le transmite fiecare casă descrisă în poezie.

Inteligența naturalistă: Grupează casele descrise în poezie în câteva categorii. Precizează pe ce criteriu te-ai bazat când ai făcut clasificarea.

Inteligența interpersonală: Realizează un joc de rol cu un coleg care alege și el această sarcină. Creați un scurt dialog între casele descrise în poezie și un trecător.

Inteligența intrapersonală: Scrie un pasaj, în jurnalul tău, despre emoțiile pe care le-ai avut citind și discutând poezia “O stradă cu sentimente” scrisă de Ana Blandiana.

Howard Gardner argumentează că bazele inteligenței multiple sunt biologice și culturale. Cercetarile neurobiologice indică faptul că învățarea este rezultatul modificărilor în conexiunile sinaptice dintre celule. Elementele primare ale diferitelor tipuri de învățare se găsesc în ariile particulare ale creierului, unde au loc principalele transformări. Astfel, diferitele tipuri de învățare decurg din conexiunile sinaptice în diferite arii ale creierului. Gardner consideră ca și culturalul joacă un rol foarte important în dezvoltarea inteligenței.

Cele nouă tipuri de inteligență sunt necesare pentru a funcționa productiv în societate. Toate tipurile de inteligență au același grad de importanță. Aceasta contravine sistemelor tradiționale de educație care sunt axate pe dezvoltarea și folosirea inteligenței verbale și matematice.

Teoria inteligenței multiple impune cadrelor didactice să cunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități. Cadrele didactice ar trebui să structureze prezentarea conținuturilor de învățare într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligență.

De exemplu, la ora de istorie, când se predă o lecție despre război, profesorul le poate arăta elevilor hărți ale bătăliilor, poate face o audiție de muzică ostășească, poate organiza diferite jocuri de rol, poate sugera sau solicita elevilor lecturarea unei bibliografii utile. La ora de limba și literatura română, învățarea speciei literare “pastelul” a cărei denumire vine din

domeniul artelor plastice se poate aprofunda folosind abilitățile de desen, prin zugrăvirea peisajului descris în text cu ajutorul creioanelor colorate pe o foaie de desen sau într-o pictură. Astfel elevul va reține mai facil faptul că textul care prezintă un colț din natură se numește pastel. În acest caz, inteligența lingvistică se va manifesta și cu ajutorul inteligenței spațiale, dar și al inteligenței intrapersonale.

Activând mai multe tipuri de inteligență, predarea poate facilita o înțelegere profundă a materialului. Toți ne naștem cu cele noua tipuri de inteligență, dar venim la școală cu grade diferite de dezvoltare a acestora. Rezultă de aici că fiecare elev va avea un set de puncte forte și de puncte slabe. Astfel se explică de ce este ușor pentru un elev să asimileze informația care este prezentată într-o modalitate particulară.

Sistemul educațional a susținut importanța dezvoltării inteligenței matematice și lingvistice; succesul studiului s-a bazat adesea pe măsurarea abilităților dezvoltate de aceste două tipuri de inteligență. Susținătorii teoriei inteligenței multiple a lui Gardner cred că elevii pot fi orientați spre programe pentru dezvoltarea anumitor talente sau pot fi plasați în clase speciale, dat fiind că ei nu obțin rezultate bune la matematică sau gramatică. Testele tradiționale cer elevilor să-și arate cunoștințele într-o manieră predeterminată. Susținătorii teoriei lui Gardner pretind că cel mai bun mod de evaluare este să-i lași pe elevi să prezinte materialul după cum vor, folosind diferitele tipuri de inteligență.

Teoria inteligenței multiple a lui Howard Gardner oferă o bază teoretică pentru a recunoaște diferitele abilități și talente ale elevilor. Această teorie acceptă că în timp ce nu toți elevii sunt înzestrați verbal și matematic, ei pot avea talente în alte domenii, cum ar fi muzica, relațiile spațiale sau cunoașterea interpersonală. Aprofundarea și evaluarea învățării în acest mod permite unui număr mai mare de elevi să participe cu succes la învățarea din clasă.

Pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitate acțională, educația se poate obiectiva în trei ipostaze: educația formală, educația nonformală și educația informală. Educația formală se referă la totalitatea influențelor intenționate și sistematice, elaborate în cadrul unor instituții specializate (școala, universitate), în vederea formării personalității. Educația și instruirea sunt explicite în virtutea unor obiective clar formulate, iar procesul se caracterizează prin intensitate, concentrare a informațiilor și continuitate. Scopul acestui tip de educație îl constituie introducerea progresivă a elevilor în paradigma cunoașterii și instrumentalizarea lor cu tehnici culturale care le vor asigura o anumită autonomie educativă. Educația nonformală cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra –para -perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative. Termenul nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative. Activitățile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate și vin în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor. Aceste activități –cercuri, concursuri, olimpiade școlare, inițiate de școala sau de organizații de copii și de tineret, de organizații de părinți, de organizații profesionale etc. -sunt coordonate tot de specialiști (profesori, tehnicieni, cercetători etc.), dar care își joacă rolurile mai discret, asumându-și adesea misiunea de animatori sau de moderatori. Raportul educației formale cu educația nonformală este de complementaritate, atât sub aspectul conținutului, cât și sub aspectul modalităților și formelor de realizare. Educația informală include totalitatea informațiilor neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase (sub aspect cantitativ), cu care este confruntat individul în toate zilele și care nu sunt selectate, organizate, prelucrate din punct de vedere pedagogic. În contextul informal de educație, inițiativa revine individului, educația este voluntară, iar evaluarea poate fi, de exemplu, reușita într-un domeniu.

Putem contribui la dezvoltarea abilităților elevilor, a inteligenței multiple prin activități extrașcolare și extracurriculare. Privind în perspectivă, activitatea în cercuri pe specialități se poate afirma că acestea constituie o verigă importantă a procesului instructiv-

educativ din școală, un mijloc de pregătire multilaterală a elevilor în vederea formării deprinderilor necesare pentru una sau alta din profesiunile pe care și le vor alege în viață, de a-i pregăti să devină membri utili societății.

Sub aspectul conținutului, activitatea în cerc favorizează transformarea cunoștințelor în instrumente ale gândirii, cu valoare operațională sporită și dinamism. Programa și orarul școlar nu-i permit profesorului să lase ideilor atât timp cât le-ar trebui în mod normal să se nască în mintea elevului, conform propriilor lor mijloace intelectuale. Elevul este condus, într-un ritm care nu-i aparține, să scoată concluziile care-l depășesc. Într-o jumătate de oră, elevul trebuie să observe, să compare, să înțeleagă. Nu o poate face cu propriile sale mijloace și atunci intervine profesorul care face observații, compară, scoate concluzii în fața elevilor, pentru elev, în locul elevului. Dar viața cere cu totul altceva de la individ. Ea îi cere să înțeleagă mediul în care trăiește și să fie capabil să se adapteze circumstanțelor, să acționeze din proprie inițiativă, să-și procure singur mijloacele de acțiune, să-și stabilească singur linia de conduită etc. Cercul școlar sparge aceste cadre, creând o ambianță nouă, modificând locul și rolul elevului în instrucție, lărgind, diversificând, multiplicând necondiționat posibilitățile sale de a se manifesta, de a se cunoaște, de a se valorifica. Cercul schimbă fundamental poziția elevului în procesul asimilării, transformându-l dintr-un factor pasiv-receptiv, într-un factor conștient și activ, capabil să rezolve independent sarcinile instruirii.

Activitatea de cerc nu poate să fie exclusiv individuală. Grupându-se în echipe de lucru, elevii își iau răspunderea rezolvării uneia din multiplele întrebări care frământă cercul. Cercul școlar este un autentic laborator pentru formarea personalității elevului și pentru pregătirea sa de perspectivă, fiind poate cea mai utilă din căile de utilizare a timpului liber la vârsta școlară.

În cadrul cercului elevul găsește în primul rând satisfacții. O satisfacție intelectuală provocată nu numai de selectivitatea activității desfășurate, ci și de libertatea pe care cercul o permite manifestării forțelor de cunoaștere și creație ale elevului. O satisfacție morală, provocată de bucuria năzuințelor implinite și a activității eficient-practice. O satisfacție fizică determinată de dinamismul și diversitatea activității desfășurate în cerc. Inclus în ansamblul activităților școlare, cercul devine un cadru preferențial la care elevul recurge ori de câte ori simte nevoia de studiu, simte impuls spre o activitate orientată practic sau atracția unei idei înnoitoare.

Odată cu anul școlar 2011-2012 o săptămână din anul școlar este destinată activităților extrașcolare și extracurriculare, tocmai spre a se atrage atenția asupra rolului acestor activități. Complementare activității la clasă încă de la implementarea primelor legi ale învățământului (secolele al XIX-lea –al XX-lea), când erau obligatorii societățile literare și revistele școlare ca activități extrașcolare, activitățile extracurriculare, extrașcolare, influențează și orientează dezvoltarea tinerilor, viziunea asupra vieții, cunoașterea lumii în care trăiesc, conform intereselor și preocupărilor diverse, punând în valoare talentele și capacitățile acestora în diferite domenii, stimulând participarea lor la acțiuni variate, spre dobândirea abilităților, competențelor necesare în viață.

Potrivit noii concepții a lui Howard Gardner asupra inteligenței, sistemul de educație actual, orientat încă spre tradițional, trebuie să fie deschis spre schimbare, pentru a putea oferi șansa de dezvoltare tinerilor cu preponderență în concordanță cu abilitățile și idealurile lor.

Teoria inteligențelor multiple are implicații care trec mult dincolo de domeniul educațional: poate ajuta indivizi, echipe și organizații să folosească mai eficient capitalul uman într-un mediu tot mai complex.

BIBLIOGRAFIE:

- Romiță B. Iucu, *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Stanciu Stoian, *Educație și societate*, Editura Politică, București, 1971.
- Ioan Cerghit, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
- Dumitru Popovici, *Soluții noi la probleme controversate*, Editura Aramis, București, 2000.
- R. Ciurea, *Implicații psihologico-didactice ale activității în cercurile școlare în Educație și contemporaneitate*, Editura Dacia, Oradea, 1972.
- Victoria Negulescu, *Îndrumar privind organizarea și activitatea cercului de științe biologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Gaston Berger, *Omul modern și educația sa*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Constantin Cucos, *Pedagogie*, Editura Polirom, 2006.
- Cornelia Stoica, *Educație și comportament*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Elena Dimitriu-Tiron, *Dimensiunile educației contemporane*, Editura Institutul European, Iași, 2005.
- Cristian Stan, *Teoria educației*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
- Eleonora Rădulescu, *Școala și comunitate*, Editura Humanitas, București, 2002.
- Florentina Sâmișăian, Sofia Dobra, Monica Halaszi, Anca Davidoiu-Roman, *Limba și literatura română*, Editura Art, 2017.

INFLUENȚE FOLCLORICO-MITOLOGICE ÎN OPERA LITERARĂ A LUI MIRCEA ELIADE

Profesor Alin-Gabriel ROATEȘ
Casa Corpului Didactic Mehedinti

„*Ceea* ce surprinde la Mircea Eliade, încă din copilărie, este imaginația

debordantă, extraordinara capacitate de autosugestie. Este epoca în care inventarea continuă de noi întâmplări traduce nevoia existențială a ieșirii din cotidianul cenușiu și previzibil. De aici și până la conștientizarea faptului că sub presiunea inspirației poate să scrie la fel de ușor ca și cum ar urmări evenimentele imaginate pe ecranul său interior nu mai este decât un pas. Asemenea vise în starea de veghe vor constitui mai târziu o modalitate de a scăpa de ceea ce autorul numește teroarea istoriei, dar felul lor de a se manifesta concentrează în sine și tehnica de creație a scriitorului.”¹

Procesul desacralizării lumii este generat de incapacitatea omului contemporan de a sesiza misterul camuflării sacralului în profan. Asemenea unui filosof existențialist, Mircea Eliade ridică problema condiției umane prin intermediul unor personaje care încearcă să descopere, în realitatea cenușie și opacă a unei banale existențe cotidiene, adevăratele semnificații ale destinului lor. Decodificarea mesajului ezoteric al întâmplărilor poate fi asemănată cu gestul smulgerii unei măști sau cu ruperea vălului ce ascunde drumul către niște înțelesuri adânci.

După cum vom putea constata, una din obsesiile fundamentale ale creației lui Mircea Eliade este cea a posibilității ieșirii din timp. Ceea ce deosebește însă în mod profund proza fantastică a scriitorului român de fantasticul de tip occidental este dimensiunea ei filosofică - obsesia timpului și cultivarea unor narațiuni labirintice sunt cele două trăsături semnificative. În felul acesta, lectura determină participarea intensă a cititorului și se transformă într-un fascinant proces inițiativ, într-un veritabil proces al cunoașterii: „Prin conținutul ei epic și/sau dramatic, narațiunea traduce o cerință existențială și anume aceea de a afla mereu noi și noi istorii, indiferent de genul sau specia literară în care ele se concretizează. Pe de altă parte, opera literară formează un instrument de cunoaștere a lumii, universul ei relevând – asemenea miturilor – o serie de semnificații majore vizând condiția omului în univers. La fel cum omul societăților arhaice – notează Eliade în Jurnalul său – nu poate exista fără mituri, omul modern nu poate trăi fără povestiri exemplare”². În viziunea marelui savant, calea spre

¹ Gheorghe Glodeanu, *Coordonate ale imaginarului în opera lui Mircea Eliade*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2006, Cap. I. *Poetica fantasticului* - subcap. *Conceptul de literatură fantastică la Mircea Eliade*, p. 38.

² *Ibidem*, p. 57.

literatură este deschisă de degradarea și dispariția marilor mitologii. Ceea ce mai apropie imaginația literară de imaginația mitică este interesul deosebit acordat relevării semnificațiilor. Eliade dorește să reabiliteze demnitatea metafizică a narațiunii, ignorată de tradiția literaturii realiste a secolului al XIX-lea. De altfel, prozatorul consideră imaginația literară drept o prelungire a creativității mitologice și a experienței onirice. Mitul constituie pentru autor o matrice epică ce se poate modela și îmbogăți la infinit și care, prin intermediul procesului artistic, este adaptat la conștiința omului contemporan. Istoricul religiilor vede în literatură o nouă formă de mitologie, mitologia omului modern care s-a îndepărtat de sacru și care resimte o puternică nevoie de visare, cu rol compensator.

Concepția despre originea mitică a literaturii și despre funcția mitologică a lecturii este expusă de Mircea Eliade și în lucrarea intitulată *Mituri, vise și mistere*. Istoricul religiilor remarcă linia de continuitate ce se manifestă între mit-legendă și literatura modernă. Arhetipurile mitice supraviețuiesc într-o oarecare măsură în marile romane de azi, în timp ce probele pe care trebuie să le treacă personajele de roman își au modelul în aventurile eroului mitic. Revenind la problema funcției mitologice a lecturii, istoricul religiilor remarcă faptul că aceasta înlocuiește nu numai literatura orală, ci și recitarea miturilor în societățile arhaice. Asemenea spectacolului, actul lecturii înseamnă abolirea duratei profane și integrarea într-o altă ordine temporală. Ea reprezintă o experiență ce îl proiectează pe omul modern în afara duratei sale obișnuite și îl face să trăiască alte istorii: „Lectura oferă iluzia stăpânirii timpului și exprimă o secretă dorință de sustragere din fața destinului, a devenirii implacabile care duce spre moarte.”³

Există în proza fantastică a lui Mircea Eliade personaje care, prin inițiere, reușesc să depășească legile nefaste ale duratei, devenind *stăpâni* ai timpului. Pentru astfel de oameni timpul își pierde efectul distructiv, constituind o simplă iluzie. În concepția lui Mircea Eliade, inițierea presupune moartea ritualică pentru un anumit tip de existență, al cărui atribut principal îl constituie ignoranța, și renașterea la un nivel spiritual superior, caracterizat prin dobândirea înțelepciunii și cunoașterea tainelor. Este vorba de o moarte simbolică, ce echivalează cu negarea condiției anterioare, în urma căreia omul redobândește puterea cuvântului și a gestului primordial: „Depășind pragul marilor revelații, inițiatul reușește să stăpânească prin forța cuvântului și a formulelor magice timpul care, până atunci, însemna o scurgere ireversibilă.”⁴

Mitul labirintului, mitul parcelor și ieșirea din timp în nuvela *La țigănci*

Fără îndoială, o capodoperă a literaturii fantastice este nuvela *La țigănci*, din 1970, în care Eliade tratează mitul labirintului, motivul ieșirii miraculoase din timp și transcenderea acestuia.

Conform Doinei Ruști, labirintul este: „simbol al vieții, (...) spațiul tenebros, dar regenerator din trupul Marii Zeițe, formă a imaginarului născător de excese și proiecție a infinitului. Labirintul este creat din răspântii, oferă posibilități de alegere, presupune probe, încercări și ispite, experiențe în care rațiunea este inutilă.”⁵

În *La țigănci*, Gavrilescu devine prizonierul unui univers labirintic, iar intrarea sa în acest labirint este asociată cu sentimentul abandonului care naște revoltă. Părăsit de cele trei fete, personajul încearcă să găsească drumul cel bun urmărind peretele unui paravan care apre nesfârșit, iar în momentul în care pătrunde dincolo de acest paravan, sufocat de căldură, se dezbracă. Labirintul lui Gavrilescu este inofensiv și amenințător în același timp, seamănă cu locuri știute, dar acolo există cineva, ceva, o ființă sau un obiect cu neputință de precizat. Eroul trăiește un ritual pentru care nu este pregătit, probă ce hotărăște găsirea trecerii spre

³ *Ibidem*, p. 60.

⁴ *Ibidem*, subcap. *Stăpânirea ritualică a timpului*, p. 106.

⁵ Doina Ruști, *Dicționar de simboluri din opera lui Mircea Eliade*, București, Editura Coresi, 1998, p. 79.

neant. În *Tratatul de istorie a religiilor*, Eliade afirmă că ritualurile labirintice au drept scop luminarea neofitului, care după inițiere trebuie să descopere drumul, fără a se rătăci în teritoriile morții; ca și viața, moartea poate fi un labirint pentru cel nepregătit, deși rolul ei principal este cel de poartă spre o nouă viață. Rătăcirea în bordeiul țigăncilor devine un mesaj și un avertisment asupra lumii profane, căci întors în realitatea istorică, eroul află un alt labirint: în locurile cunoscute sunt alți oameni și alte posibile drumuri. Emblemă a infinitului, labirintul este figurat adesea printr-o spirală, sugestie a nelimitelor și a măcinării. Pentru Eliade, rostul omului este de a se elibera de lumea infernală, labirint comparat cu burta mistuitoare a balenei. În opera sa apare obsesiv ideea că din universul limitat există ieșire – o punte, o trecere, moartea însăși, resimțită ca supremă fericire.

Profesorul de pian Gavrilescu își face apariția în grădina țigăncilor mânat nu atât de gândul unei aventuri erotice, cât de dorința de cunoaștere, de a descoperi ce se întâmplă dincolo de zidurile acesteia. Pentru clienții obișnuiți de *La țigănci* locul nu reprezintă altceva decât un bordel, însă pentru Gavrilescu devine un spațiu al morții, în care pășește fără să-și dea seama. Accesul în acest teritoriu sacru îi este permis de o babă, „un fel de Cerber mitologic”⁶, primind trei sute de lei ca taxă pentru trecerea dincolo, o sumă considerabilă pentru un profesor de pian.

La toate nivelele textului, se pot descoperi simboluri și trimiteri mitologice. Cele trei fete de la bordel (țiganka, grecoaica și evreica) simbolizează mitul Parcelor, zeițe ale destinului și, în același timp, simboluri ale civilizațiilor și ale culturilor străvechi. Parcele sau Ursitoarele, trei zâne ale destinului (șapte sau nouă stabileau ursita pruncilor pe toată viața: una toarce, alta deapănă, alta taie firul vieții omenești). „Se numesc Ursitoarea, Soarta, Moartea, iar în latină Nona, Decuma, Morta. Echivalentele grecești ale acestora erau Moirele: Klotho (nașterea), Lahesis (depănă), Atropos – cea care nu se întoarce - ele stau în cerc și cântă.

Noțiunea de Moiră definea legea impersonală, oarbă și imparțială. Moira este un element pasiv al sacrului de care se ciocnește elementul activ reprezentat de voința eroilor sau a zeilor.”⁷

Textul eliadesc ne oferă și o altă trimitere, de data aceasta la Iele, fecioare zănatice cu forță de seducție, cu puteri magice. Acestea își fac apariția mai ales noaptea, la lumina lunii, rotindu-se în horă, în locuri retrase: iazuri, vetre părăsite, răscruci, poieni. Se răzbună doar când sunt stârnite, ofensate sau văzute în timpul dansului, pocindu-l sau ucigându-l pe culpabil, după ce la-u adormit cu cântecul și cu jucatul de trei ori în jurul acestuia. Apariția Ielelor în literatura română este confirmată în *Descriptio Moldaviae* de Dimitrie Cantemir.

În varianta grecească, „Ielele sunt Furiile sau Eumenide (Allekto, Megaira, Tisiphone), zeițele răzbunării și blestemului, socotite mai de timpuriu genii feminine pedepsitoare, iar mult mai târziu doar simple personificări ale sentimentului vinovăției, ale muștrărilor de conștiință; îi urmărea pe ucigași chinându-i cu remușcări, pedepseau încălcarea voită sau involuntară a legilor nescrise ale tradiției, nelăsând nepedepsită nicio nelegiuire.”⁸

Proba ghicitului, de inspirație folclorică, ca și cifra trei, formează cheia povestirii: „A ghici țiganka înseamnă a descoperi esența, dincolo de jocul iluzoriu al aparențelor înșelătoare.”⁹ Gavrilescu nu a fost capabil să ghicească țiganka nici în viață, nici în fața morții. În loc s-o aleagă pe Hildegard –iubita predestinată – a ales-o pe Elsa și și-a ratat viața. Gavrilescu a eșuat în viață pentru că a fost un visător. Alegoria morții se împletește aici cu motivul romantic al vieții ca vis și cu mitul reintegrării. Dacă s-ar fi căsătorit cu Hildegard, ar

⁶ Violeta Mihai, *Mircea Eliade - proza fantastică*, ediția a II-a revizuită și adăugită, Capitolul 3 *Intentio lectoris*, *La țigănci*, București, 2009, Editura Verus, p. 111.

⁷ *Ibidem*, p.111.

⁸ *Ibidem*, p. 112.

⁹ *Ibidem*, p. 112.

fi realizat cuplul primordial. Gavrilescu nu ghicește țiganca deoarece nu are curajul asumării adevărului („i-a fost frică! I-a fost frică” repetă a treia.) este cale să-și rateze și moartea. Dacă „ar fi ghicit-o”, ar fi fost foarte frumos, ar fi atins o condiție supraumană, paradisiacă.

Labirintul, motivul predilect al lui Eliade, prezent în întreaga operă, întunericul, tăcerea, spaima, teroarea obiectelor, goliciunea trupului, senzația de înfășurare în draperie urmată de senzația de sufocare se pot asocia obiceiurilor de îngropare, susținând alegoria trecerii în moarte. Ieșind din grădină, Gavrilescu pierde noțiunea timpului, Mircea Eliade realizând în acest moment opoziția dintre timpul profan și timpul sacru, care se derulează după ritmuri diferite. La țigănci timpul este dens, concentrat, în vreme ce afară timpul profan se derulează cu o viteză accelerată. Cele câteva ore petrecute la țigănci devin opt ani și, în cele din urmă, doisprezece ani în realitate.

După rătăcirea haotică, de când i-a fost confirmată dispariția misterioasă, se întoarce la țigănci, unde o regăsește pe Hildegard, iar călătoria lor împreună, spre o țință nedefinită, în plină noapte, în trăsura (luntre) mânăta de un birjar-dricar (motivul lui Charon) este o călătorie în moarte. Finalul adaugă narcozei eroului spectaculoase metamorfoze ale realității însăși: schimbarea adreselor, întâlnirea senzațională la bordei cu Hildegard. Starea exactă a individului e indicată de una din fete, de grecoaică: „- I s-a întâmplat ceva.”¹⁰ Acest *ceva* întreține suita de iluzii. În final, misterioasa Hildegard îl ia de mână și răspunde astfel nedumeririi lui: „- Toți visăm, spuse. Așa începe. Ca într-un vis...”¹¹, unde apare motivul morții ca vis.

Ieșirea din timp, manifestarea miticului, sacrului în faptele neînsemnate ale vieții, existența a două planuri paralele sau coexistența elementelor aparținând unor lumi diferite în aceeași ființă (coincidentia oppositorum) sunt temele cele mai răspândite și observăm că scrierile fantastice ale lui Mircea Eliade au o unitate remarcabilă din acest punct de vedere: „De la *Șarpele la Domnișoara Christina* până la nuvelele mai noi circulă aceleași simboluri, dar într-o varietate de întâmplări ingenioase, tot atâtea forme, episoade ale unui scenariu inițiativ mai general în care intră fără voia lor oamenii obișnuiți. Fantasticul eliadesc stă foarte aproape de miraculos fără a se contopi cu el, deoarece autorul prezintă interes pentru sugestia unui substrat mitic în experiența de toate zilele și nu pentru formele revelației.”¹²

Ieșirea din profan și intrarea pe teritoriul mitic al țigăncilor îi prilejuiesc lui Gavrilescu descinderea într-o lume spațială și atemporală. Eroul, profund marcat de eșecul primei sale iubiri, își regăsește iubita după mai multe încercări și recuperează paradisul pierdut.

În final, realul și irealul fuzionează, făcând să pară firească reîntâlnirea îndrăgostiților, ca și cum despărțirea s-ar fi produs cu puțin timp în urmă. Acum, timpul concret, măsurabil, nu mai are nicio importanță, căci, regăsiți, ei pornesc în moarte ca într-un vis.

Ielele nu sunt rele, ci teribile, ceea ce înseamnă cu totul altceva. În realitate, cele trei zâne nu pot suporta abjecția condiției umane, și invers, aceasta nu le poate suporta condiția transcendentă. Ele sunt un nesecat izvor de binecuvântări pentru acela care știe să le tălmăcească, să le înțeleagă, să le iubească. Ielele nu admit să se altereze nimic în natură, nici să amortească, „primesc toată firea prin dansul lor aparent orgiastic, care reprezintă mișcarea continuă ce transferă întregul cosmos într-un vortex sferic vibratoriu universal. Strugurii pe care îi calcă în teascul lumii storc un vin ucigător pentru omul obișnuit, dar tămăduitor, exaltant pentru acela care năzuiește spre piscul Olimpului, mai presus de negurile de la poale.”¹³ Li se zice Iele, Dânsse, nu pentru că nu ar avea nume, ci pentru că acesta este prea

¹⁰ Mircea Eliade, *Maitrey, La țigănci, Noaptea de Sânziene*, Colecția Biblioteca elevului, Cuvânt înainte, date bibliografice, selecții texte și comentarii: Mircea Handoca, București, Editura Garamond, f. a., p. 103

¹¹ *Ibidem*, p. 123.

¹² Violeta Mihai, *op.cit.*, p. 115.

¹³ *Ibidem*, p. 118.

transcendent, deci prea primejdios pentru a putea fi rostit fără teamă de către profani. Tradiția noastră nu dă adevăratul lor nume, care este indicibil, ci substitute.

Legătura dintre tărâmul profan din care vine profesorul de pian și cel mitic în care el pătrunde este medită de una din țigănci. Gavrilescu este ajutat să răzbată în spațiul misterului, deoarece el nu este un inițiat. Despre latențele deosebite ale locului vorbește și înfățișarea exterioară a căsuței arhaice în care „este primit acest Orfeu ratat, care este profesorul de pian.”¹⁴

O dată cu plecarea lui Gavrilescu de la țigănci „începe artificiiul fantastic propriu-zis, datorat interferenței unor perspective temporale paradoxale.”¹⁵ Astfel, experiența de doar câteva ore, trăită în planul mitic de profesorul de pian, echivalează în planul realității obiective cu o trecere de 12 ani.

Revenind la spațiul atemporal, mitic, al țigăncilor, Gavrilescu este recunoscut și se continuă, în mod firesc, evenimentele de după-amiază. Tot acum - sub auspiciile formulei *pentru a doua oară* – are loc și marea întâlnire cu Hildegard.

Din scrierile de istoria religiilor ale lui Eliade, aflăm că visul ne trimite la o lume de arhetipuri și mituri, deci la o a doua realitate, paralelă cu cea cotidiană, la care omul, chiar și cel modern, poate avea acces. În lumea profană, sacrul se manifestă prin simboluri care se cer interpretate, în măsura în care se dorește descifrarea mesajului - tot astfel și în nuvela *La țigănci*.

Către finalul narațiunii, personajele și acțiunile – dar și simple și ne semnificative detalii, cuvinte și gesturi – își dezvăluie caracterul simbolic care vizează structura de adâncime a textului, în termeni de teorie literară, structura semantică secundară: în cazul bătrânei este evident vorba de Cerber, câinele infernal și paznicul lumii de jos, în cazul birjarului aveam a face cu Charon, cel care îi conduce pe morți la porțile Hadesului, pe când cele trei fete care nu vor să-și dezvăluie identitatea le reprezintă pe parce, zeițele destinului la romani. Mitul labirintului care, după Eliade, este imaginea propriu-zisă a inițierii, se regăsește concentrat în acea scenă în care protagonistul se rătăcește printre draperii prețioase și paravane. Iar seria de încercări la care e supus amintește de ritualurile din mituri și basme cu ajutorul cărora eroul trebuie să găsească, din multe altele, singurul drum drept, aducător de fericire.

Fantasticul se naște din interferența realului cu fabulosul ori cu straniul, a plauzibilului cu incredibilul. Deci fantasticul nu se plasează la vreo interferență, ci este chiar această interferare. Din povestirea lui Eliade nu e omis nici o clipă planul realității, el e doar aburit, pigmentat cu întâmplări mai greu explicabile. Gavrilescu pretinde că e un tip riguros, dar se dovedește a fi un visător, un nebun cu mișcări imprevizibile. Orașul prin care umblă e parcă „atacat” cu substanțe fumigene... Alte elemente vin să sporească uluirea: senzația eroului că și-a pierdut memoria, peisajul are umbră din abundență, un miros tare de funze de nuc pătrunde în nări. Nota dominantă de comportament este indicată de uluirea cu care Gavrilescu începe să privească. Înăuntru, unde e împins de fata oacheșă, întâlnește o curioasă penumbră, ferestrele par albastre și verzi. Bătrânei - șefa bordeiului – îi mărturisește că idealul lui a fost „arta pură”¹⁶, că e fire de artist.

Dacă există, în povestirea lui Eliade, o „fisurare” mai apăsată în coerența realului, atunci aceasta trebuie situată la capitolul timp. Încăperile de la țigănci nu alcătuiesc pur și simplu un loc de plăceri, un bordel obișnuit, ci un tărâm în care dimensiunile temporală și spațială se modifică. Uluirea decurge mai ales din dilatarea și din contractarea timpului. Aceasta e și *cheia* cu care se deschide perspectiva fantastică. Bătrâna șefa de local spune cu

¹⁴ Gheorghe Glodeanu, *op. cit.*, Cap. I. Poetica fantasticului - subcap. Ieșirea din timp ca artificiu fantastic, p.163.

¹⁵ *Ibidem*, p. 168.

¹⁶ *Ibidem*, p. 93.

surprindere, contrariată de ora indicată de profesor: „- Atunci să ştiţi că iar a stat ceasul, şopti bătrâna, căzând din nou pe gânduri.”¹⁷ Ieşit în curte, Gavrilescu e derutat: deşi soarele scăpătase, era mai cald ca la amiază (când intrase la bordei). Deruta ia amploare când eroul ajunge în Strada Preoteselor, la doamna Voitinovici, unde-şi uitase mapa: află că de opt ani în apartament locuia altcineva, familia Georgescu. În tramvai i se spune că bancnotele pe care le posedă fuseseră scoase din circulaţie. Ajunge acasă, dar constată că şi acolo se stabilise altcineva (familia Stănescu); cârciumarul Costică îl informează că Elsa Gavrilescu, soţia, îl aşteptase, îl căutase cu poliţia şi, negăsindu-l, plecase în Germania de 12 ani! Alte amănunte vin să sporească uimirea provocată de dereglarea mecanismului temporal: pe cele trei profesioniste ale amorului personajul le consideră absolut pure, le vorbeşte de firea sa lirică, de eterica Hildegard pe care a iubit-o la 20 de ani şi, bineînţeles, de colonelul Lawrence, leit-motiv al povestirii. E prins în dansul fetelor, mirosurile tari şi vârtejul jocului îl ameţesc, îi provoacă o stare somnolentă în care nu mai pricepe nimic: „- Dar ce Dumnezeu mi-aţi făcut? Întreabă el ducându-şi mâna la frunte. Mă simt cam ameţit”¹⁸. Peisajul i se pare modificat dintr-un moment în altul: „Privi cu mirare în jurul lui... şi-şi duse din nou mâna la frunte. Această descriere, a odăii şi a tririlor personajului, indică maniera în care plauzibilul se împleteşte pas cu pas cu inexplicabilul. Cel puţin în *La ţigănci*, fabulosul ocupă realul doar pe jumătate. De altfel, lucrurile sunt ciudate îndeosebi când pătrund în zona iluziei eroului: dincolo de iluzie, totul ar părea normal.

Proba triplă, condiţie a oricărei treceri iniţiatice, în mentalitatea indoeuropeană, se încheie cu o *renaştere*, ce are o „morfologie ritualică tipică”¹⁹: rămas gol-puşcă în labirint, învelit la un moment dat într-un giulgiu, Gavrilescu îşi redobândeşte în cele din urmă veşmintele, fiind expulzat într-un Bucureşti cu 12 ani mai avansat în timp decât în momentul în care intrase.

La ţigănci a fost analizată din numeroase perspective, cercetătorii fiind unanimi în a conchide că ne aflăm în faţa unei nuvele „minuţios construite ca realitate mitică.”²⁰ Critica autohtonă n-a întârziat să releve translaţiile de planuri temporale din nuvelă, amestecul ciudat de real şi fantastic, ca şi recuzita mitologică tipică a *scenariului simbolic* descris: apariţia babei din grădina ţigăncilor ca epifanie feminină a lui Charon.

La ţigănci are claritatea demonstrativă a unei ecuaţii fantastice cu substrat simbolic şi ritual, elaborate de către un asiduu căutător de mituri, preocupat să încifreze în interstiţiile textului cât mai multe chei arhaice. Fidel sintaxei genului fantastic, unde amănuntele, adesea imperceptibile, au un rol foarte bine definit, autorul construieşte meticolos scenariul, toate detaliile glisajului fantastic fiind scrupulos puse la locul lor, ca şi cum profesorul de mitologie comparată l-ar veghea mereu pe artist.

Pentru omul comunităţii arhaice refacerea unităţii cu sacrul presupune temporalizări şi spațializări specifice (venirea spre un axis mundi, imitarea unor gesturi primordiale paradigmatic etc.) -, pentru omul modern experimentează contactul cu tărâmurile de dincolo prin resorturi mediatice noi, specifice timpurilor pe care le trăieşte. Superstiţiile, magia populară, cunoscută din folclor, pot constitui asemenea resorturi mediatice, însă expresia cea mai pregnantă a acestui mecanism de translare spre tărâmul ascuns, de dincolo, e fantasticul.

În concepţia lui Eliade, mecanismele existenţiale care te proiectează în sacru sunt accesibile oricui, şi ele apar la nivelul registrului profan al existenţei, ca un prag subit către spaţiul de dincolo, care se deschide. Spaţial sau atemporal, un asemenea prag poate fi oriunde, poate sălăşlui în lucrurile sau în gesturile cele mai mărunte cu putinţă, datorită ecuaţiei

¹⁷ *Ibidem*, p. 93.

¹⁸ *Ibidem*, p. 98.

¹⁹ Ştefan Borbely, *Proza fantastică a lui Mircea Eliade – complexul gnostic*, Cluj-Napoca, Biblioteca Apostrof, 2003, Cap. 4 *La ţigănci*, p. 111.

²⁰ *Ibidem*, p. 112.

hermeneutice potrivit căreia profanul este, oriunde și oricând, epifanie sacrală, sau – cum îi place lui Eliade să spună - sacru camuflat. Rezumată în acest fel, „ecuația are două prelungiri hermeneutice esențiale, ambele fiind definatorii pentru modul de a gândi și de a fi ale lui Mircea Eliade. Pe de o parte, sacrul e conceput ca o permanență ascunsă a timpului istoric, acționând prin momentele de ruptură ale acestuia, prin faliile neașteptate, prin opririle sau ruperile de ritm ale timpului real. Pe de altă parte, omul profan nu poate forța accesul la sacru, prin voință sau prin gesturi ritualice paradigmatiche, nu poate rupe, cu de la sine putere, vâlul inexpugnabil al profanului, pentru a trece dincolo, ci trebuie să aștepte ca sacrul să îl cheme, să îl ispitească prin hora îmbătătoare, aparent inexplicabilă a semnelor”²¹. Consecința comportamentală a acestei concepții (vizibilă peste tot în proza fantastică a lui Mircea Eliade...) este că protagoniștii, atinși de aripa inefabilă a celeilalte lumi se comportă abulic, dau impresia (ca Gavrilesco, din *La țigănci*) unor ființe rătăcite, zăpăcite.

Prin urmare, *La țigănci* are structura unui rit corectiv de esențializare, prin intermediul căruia un artist rătăcit în sferile inferioare ale vocației și iubirii e pus în situația de a recupera o plenitudine pierdută prin intermediul unei triple probe de ghicit.”²²

BIBLIOGRAFIE:

- Borbely, Ștefan, *Proza fantastică a lui Mircea Eliade – complexul gnostic*, Cluj-Napoca, Biblioteca Apostrof, 2003.
- Glodeanu, Gheorghe, *Coordonate ale imaginarului în opera lui Mircea Eliade*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2006.
- Glodeanu, Gheorghe, *Mircea Eliade: poetica fantasticului și morfologia romanului existențial: eseuri*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
- Lotreanu, Ion, *Introducere în opera lui Mircea Eliade*, partea a II-a: Probleme ale prozei, București, Editura Minerva, 1980.
- Mihai, Violeta, *Mircea Eliade - proza fantastică*, ediția a II-a revizuită și adăugită, București, Editura Verus, 2009.
- Eliade, Mircea, *Maitrey, La țigănci, Noaptea de Sânziene*, Colecția Biblioteca elevului, Cuvânt înainte, date bibliografice, selecții texte și comentarii: Mircea Handoca, București, Editura Garamond, f. a.
- Ruști, Doina, *Dicționar de simboluri din opera lui Mircea Eliade*, București, Editura Coresi, 1998.

²¹ *Ibidem*, p. 117.

²² Ștefan Borbely, *op. cit.*, p. 126.

ASPECTE METODOLOGICE ALE PREDĂRII LITERATURII

Profesor Alin-Gabriel ROATEȘ
Casa Corpului Didactic Mehedinți



Învățarea este un act personal și cere participarea activă individuală. Nimeni nu

poate învăța în locul altuia. Elevul trebuie să se simtă implicat, angajat, dacă vrea să profite de pe urma lecțiilor la care este prezent, iar profesorul trebuie să știe să se facă ascultat și înțeles. Prin urmare, a realiza o lecție bună nu înseamnă a-i face pe elevi să înmagazineze un ansamblu de cunoștințe, ci a-i învăța să ia parte activ la procesul însuși de învățare care are loc în cadrul acesteia.

O lecție modernă, activ-participativă, din perspectiva didacticii actuale, se distinge prin caracterul ei solicitant, ceea ce impune implicarea personală și deplină a subiectului până la identificarea lui cu sarcinile de învățare în care se vede antrenat. Efortul de predare, oricât de mare ar fi, nu se va dovedi eficient atâta vreme cât elevii nu depun efortul necesar în timpul desfășurării unei lecții.

Literatura este un domeniu cu care elevul se familiarizează gradual, din clasele mici, deci este obișnuit cu „*un mod deosebit de exprimare a realității înconjurătoare, a naturii gândirii omului*”¹, dar acest proces nu este conștientizat.

Sistemul de organizare a noțiunilor de teorie a literaturii este predominant cel liniar, îmbinat uneori cu sistemul concentric. Adică, o noțiune este definită o singură dată, dar ea se reia, adâncindu-se prin alte concretizări, în funcție de textul supus studiului. Elevii parcurg un întreg sistem de cunoștințe privind structura operei literare, specificul ei, mijloacele de reflectare a realității, care țin de simbolistică și de limbajul poetic. Învățarea acestor noțiuni nu este un scop în sine; ele sunt viabile numai dacă au valoare operațională. Adică, nu prezintă mare însemnătate memorarea definițiilor și nici chiar inventarierea noțiunilor, ci aplicarea lor în comentariul textului literar - măsură sigură de evaluare a gradului în care au fost însușite. Stăpânirea și vehicularea lor la lecțiile de literatură constituie principalul argument că ele au devenit instrumente de înțelegere și diagnosticare a fenomenului artistic.

După cum s-a observat din practica școlară și din studiile de didactică, însușirea noțiunilor reprezintă un proces complex și de lungă durată, fiind angajate atât intelectul, cât și registrul afectiv al elevilor. În acest sens, studiile de estetică și de psihologie pedagogică sugerează, sub denumirea de emoție estetică, câteva indicii privind procesul de percepere a operei literare în funcție de vârsta și experiența subiectului care vine în contact cu opera literară. Ca orice proces, și acesta se dezvoltă în timp, cuprinzând trei etape. Prima ar fi admirația intensă pentru opera citită, când, la prima apropiere de opera literară, subiectul

¹ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj Napoca, Editura Dacia, 2002, cap. IV Procesul didactic al formării noțiunilor: formarea noțiunilor de teoria literaturii, p. 52.

perceptor – elevul – încearcă o senzație de uimire, aderând la mesajul și atmosfera operei. În această etapă, factorii emoționali, în raport cu cei intelectuali, sunt pe primul plan.

A doua etapă ar consta într-o meditare admirativă sau liniștită delectare când, prin reluarea lecturii operei, se descoperă detaliile ei, simbolurile și figurile de stil, când factorii emoționali sunt susținuți și fuzionează cu cei intelectuali. Emoția artistică nu se produce singură, ci întotdeauna în conexiune cu alte emoții, provocate, susține Vianu, nu numai de artă, ci și de anumite împrejurări practice ale vieții.

Optimizarea orelor de literatură constituie o preocupare constantă a școlii, fiindcă de experiența de lectură a elevului, de orizontul lui de așteptare, de nivelul de cultură, de gradul înțelegerii mecanismului de receptare, de studiere a unei opere literare, de disponibilitatea afectivă, de exprimare, de susținere, cu argumente, a unui punct de vedere depinde formarea lui, (a elevului) ca **cititor avizat**, depășind lectura de suprafață (cea de grad zero), acesta constituind, de fapt, și scopul ultim al lecțiilor de literatură.

Sub aspectul strategiei didactice, a metodologiei active, considerăm lecția de literatură un act de învățare deschis către viață, în care dialogul permanent aduce în perimetrul acțiunii didactice, dirijată discret, lumea de dincolo de zidurile școlii, experiența de viață a elevului, în care trebuie să includem multitudinea de idei și de cunoștințe, probleme și preocupări, domenii și fapte, impresii și deprinderi, nivelul de cultură, simțul estetic, sensibilitatea etc. Acestea pot fi transferate în cuprinsul lecției în diferite scopuri: ca puncte de plecare în vederea atragerii elevilor spre sesizarea și formularea unor probleme și a unor judecăți de valoare, reabordarea unor texte noi; ca suport al organizării unor discuții sau dezbateri, de clarificare, de influențare a atitudinilor, a opiniilor; ca motive de stimulare a curiozității, a interesului, a creativității.

Prin lecțiile de literatură, întărim convingeri și sentimente, urmărim formarea unor deprinderi de analiză literară, cultivarea gustului estetic și oferirea de modele pentru viață. Experiența impune, de asemenea, spiritul de discernământ în selectarea și esențializarea conținuturilor în vederea îndeplinirii laturii operaționale a activității didactice, știut fiind faptul că aceasta trebuie subordonată obiectivelor generale, competențelor, de fapt (conform noului curriculum) ale predării literaturii române ce vizează finalități menite să influențeze comportamentul.

Formarea unei culturi literare și a unui univers afectiv și atitudinal coerent presupune ca elevul: să înțeleagă semnificația limbii și literaturii române în conturarea identității naționale cu integrarea acesteia în contextul culturii universale; să interiorizeze valorile culturale, naționale și universale, vehiculate prin limbă și literatură, ca o premisă a propriei dezvoltări intelectuale, afective și morale; să-și structureze un sistem axiologic coerent, fundament al unei personalități autonome și independente, integrate dinamic în societate; să-și dezvolte disponibilitățile de receptare a mesajelor orale și scrise, sensibilitatea, precum și interesul pentru lectura textelor literare; să stăpânească modalitățile principale de înțelegere și interpretare a unor creații literare.

Manifestare semnificativă a culturii naționale, expresie tangibilă a specificității și vitalității sale, literatura este o formă directă și complexă de formare a competenței culturale. Importanța cărții de literatură nu constă numai în ceea ce spune, în ceea ce aduce aproape, ci și în modul în care spune și în efectele acestei spunerii asupra cititorului. Orice operă artistică propune un univers imaginar ce se adresează deopotrivă sufletului și minții. De unde și posibilitatea unor lecturi diferite: o lectură participativă, inocentă și una reflexivă, critică.

Lecția de literatură, din perspectiva didacticii moderne, este un model sistemic, desfășurându-se sub dezideratul eficienței; abordarea sistemică se asociază cu ușurință cu cea praxiologică care ne arată ce se poate face pentru ca o lecție dată să se desfășoare în condiții eficiente. În felul acesta, sunt oferite noi temeuri metodologice de optimizare și inovare a lecției.

Spre deosebire de didactica tradițională, unde accentul era pus pe acumularea de cunoștințe, pe memorare, profesorului revenindu-i rolul de transmitător de informații, în didactica actuală, accentul este pus pe elev, pe participarea lui activă la oră, profesorul devenind mai degrabă un facilitator. El conduce activitatea elevilor în continuare, fără însă a monopoliza discuțiile, permițând elevilor libertate în susținerea propriilor opinii. Elevul nu mai este văzut în ipostaza unui burete ce absoarbe multă informație, ci în postura unui partener de dialog al dascălului.

Referitor la cele trei aspecte ale procesului instructiv-educativ, se știe că există o legătură puternică între acestea, predarea (specifică profesorului) neputând fi concepută fără învățare (ce revine elevilor) și fără evaluare ce presupune implicarea deopotrivă a profesorului și a elevilor, moment în care se verifică, pe de o parte, calitatea actului predării, iar pe de altă parte, eficiența învățării.

Deoarece rolul profesorului nu mai este absolutizat, trecându-se de la memorare la învățarea activă, ce antrenează toate procesele gândirii, fiecare lecție de literatură oferă cadrul optim de integrare firească a metodelor activ-participative, a celor non-formale precum: problematizarea, metoda cubului, cea a ciorchinelui, „turul galeriei”, metoda 6-3-5, bilețele vorbitoare, interviul în trei trepte, metoda Phillips 6-6, brainstormingul, metoda Frisco, învățarea prin descoperire, „pălăriile gânditoare”, jocul didactic, mozaicul etc.

În ceea ce privește materialele didactice (scheme, hărți, folii transparente, filme) și mijloacele de învățământ (calculator, retroproiector, video-proiector etc.) utilizate în lecție, ținem seama de faptul că ele se pot folosi în funcție de metodele de învățământ alese și de contribuțiile la cererea „situației optime” pentru realizarea eficientă a „sarcinilor de învățare” cu țintă pe obiectivele operaționale.

Este cunoscut că obiectivul final al procesului de studiere a literaturii române în ciclul gimnazial, dar și la liceu, este formarea unui cititor avizat în câmpul literaturii, a deprinderii lecturii curente, conștiente și active și a formării deprinderilor de exprimare scrisă și orală, corectă și expresivă. De asemenea, este știut și faptul că „în actul receptării operei literare, bucuria și plăcerea estetică, entuziasmul stârnit de lectură trebuie urmate de rigoarea comentariului literar, pe trepte progresive de studiu, conform particularităților de vârstă ale elevilor, respectiv, posibilității lor de receptare a textului literar”².

Pentru a alege o anumită metodă în predarea unor noțiuni, profesorul trebuie să dispună de abilitate, de aptitudinea de a elabora alternative și de a lua cele mai bune decizii. Dificultatea provine din faptul că unul și același obiectiv major poate fi atins pe căi diverse, folosindu-se strategii diferite de învățare.

În cursul desfășurării orei de literatură, atent la activitatea sa didactică și la învățarea elevilor săi, profesorul identifică elementele critice și poate să imprime activității de predare-învățare, ajustări, corectări.

Transferul ca ipostază a învățării se poate utiliza cu succes în cadrul lecțiilor de literatură. Spre exemplu, profesorii vehiculează concepte și categorii estetice pe care elevii le-au cunoscut, în parte, la distanță apreciabilă în timp unele de altele și le-au subordonat textelor receptate la vremea respectivă. Astfel, în ciclul gimnazial, elevii au învățat să distingă elementele fantastice de cele reale din basme. Atunci ei au înțeles prin fantastic ceva neobișnuit, supranatural, care aparține unei lumi diferite de cea pe care o cunosc cititorii în clasele liceale, elevii se reîntâlnesc cu aceeași categorie când studiază proza fantastică a lui Mircea Eliade: *La țigănci*, și Vasile Voiculescu: *Lostriga*, dar nu numai. La acest nivel ei vor observa că fantasticul devine o tehnică literară, în funcție de care sunt judecate operele respective. Așadar, profesorul îi poate îndruma pe elevii de liceu să se folosească de puținele

² Nicolae Eftenie, *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2000, p. 191.

cunoștințe despre fantastic pentru a pricepe proza modernă de acest gen completându-și informațiile cu altele.

Pentru a facilita transferul de la clasele gimnaziale la cele liceale se va proceda întâi la clarificarea termenului de fantastic. Termenul desemnează ceea ce pare ireal, iluzoriu, ceea ce nu există în realitate. Fantasticul nu poate fi controlat de rațiune, deoarece are un specific inconstant și distruge echilibrul existent anterior. Fantasticul nu este o calitate a obiectelor, ci un raport între acestea. Însă el apare cu funcții diferite în basme și în proza fantastică modernă.

Lecția – formă de organizare a procesului de învățământ

Conform limbajului pedagogic actual, cuvântul *lecție* desemnează o formă de organizare a procesului de învățământ și continuă să prezinte pivotul întregii activități didactice, cadrul cel mai apropiat în care se decide soarta instrucției și a educației școlare.

Potrivit noilor orientări, lecția este concepută ca un microsistem de instruire. Acest microsistem redă imaginea însăși a procesului de învățământ, proces care se desfășoară în condiții de mare eficacitate și eficiență.

Odată cu scurgerea timpului, lecția tinde să devină mai puțin rigidă, fiind considerată ca „o unitate didactică funcțională, axată pe un conținut, pe acțiune și timp, tinzând în mod deliberat către un anumit scop (obiectiv), în condiții bine determinate și cu ajutorul unor mijloace adecvate”³.

Prin urmare, lecția nu există decât în funcție de anumite obiective specifice, de un conținut logic structurat (derivat din programele de învățământ) și de o anumită procesualitate controlată de profesor, strict delimitată în timp și realizată într-o ambianță psihosocială determinată – clasa de elevi – precum și într-un context fizic – sala de clasă –, cabinetul, sala specializată. Aceste elemente prezentate se constituie ca părți integrate organic într-un microsistem didactic – lecția- care poate fi privită dintr-o perspectivă tridimensională:

- *funcțională* (scopuri, obiective);
- *structurală* (resurse umane și materiale, conținut, metode, mijloace, forme de organizare a elevilor, timp, spațiu);
- *operațională* (mod de realizare practică – strategii, metode, procedee, faze și evenimente, evaluare și ameliorare).

De aceea, profesorul trebuie să le cunoască și să le organizeze, să le pună în valoare într-o manieră care să contribuie și la desfășurarea lecției în condiții optime.

Stilul de lucru cu elevii va fi de conlucrare, utilizându-se metode active ca: învățarea prin descoperire, conversația euristică, problematizarea, brainstormingul. Când desfășurarea lecțiilor se întemeiază pe strategii de predare flexibile, care includ în mod necesar inițiativa, inovația, creația, lăsând loc concepției originale, atunci munca didactică oferă cu prisosință un cadru de afirmare a măiestriei pedagogice.

Activitatea didactică nu are rezultate pozitive când desfășurarea lecțiilor se bazează pe automatisme, rezultat al unei repetiții și stereotipizări, al unor șabloane și standard.

În practica didactică tradițională a școlii românești accentul a căzut, cu precădere, pe procesul scrierii, dar noul curriculum echilibrează cele două forme ale comunicării (exprimarea scrisă și exprimarea orală) din perspectiva pregătirii elevilor pentru situații reale de comunicare.

³ Georgeta Corniță, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Baia Mare, Ed. Umbria, 1993, p.57.

O lecție modernă se identifică prin respectarea unor condiții:

- trăirea deplină a experienței de învățare de către elev;
- angajarea autentică în învățare;
- participarea activă a elevului la desfășurarea întregului proces de învățare.

În didactica actuală, „o lecție modernă, activ participativă, se distinge prin caracterul ei solicitant, generat de introducerea unei motivații interioare suficiente, ceea ce impune implicarea personală și deplină a subiectului până la identificarea lui cu sarcinile de învățare în care se vede antrenat”⁴.

Efortul de predare oricât de mare ar fi, nu se va dovedi foarte eficient, atâta timp cât elevii nu depun sârguința necesară în timpul desfășurării unei lecții.

Pedagogia modernă pune în discuție una dintre cele mai controversate probleme, aceea a tipologiei lecției, dacă mai este oportună sau nu menținerea unei tipologiei.

Este considerată utilă și necesară menținerea unei tipologiei, dar pusă în alți termeni, reconsiderată. Nu există o lecție tip-model care să poată fi reprodusă mereu în același mod, ci situații asemănătoare care sugerează o structură asemănătoare, tipică pentru o categorie dată.

Din punctul de vedere al variabilelor lecției - obiectul de învățământ, nivelul de pregătire a elevilor, complexitatea cunoștințelor, strategiile de lucru, mijloacele de învățământ, locul lecției în sistem -, pedagogia propune mai multe tipuri de lecții, din care am selectat pe cele valabile în predarea și învățarea literaturii:

Activități formative

a) *Lecția de transmitere și însușire a noilor cunoștințe cu variantele:*

- lecția introductivă;
- lecția de comunicare de noi cunoștințe;
- lecția-expunere.

b) *Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor cu variantele:*

- lecția de formare a priceperilor și deprinderilor de a citi corect, rapid, conștient, expresiv; de a scrie corect, lizibil; de a lua notițe; de a utiliza informații, date etc.

c) *Lecția de aplicare în practică a cunoștințelor cu variantele:*

- lecția-discuție;
- lecția-elaborare de compuneri;
- lecția-studiu individual etc.

Activități cumulative:

a) *Lecția de sistematizare și consolidare a cunoștințelor cu variantele:*

- lecția pe bază de plan întocmit de profesor sau de profesor și elevi;
- lecția pe bază de plan întocmit de elevi;
- lecția pe bază de fișe de lucru;
- lecția de sinteză la sfârșitul unui capitol, semestru sau an școlar;
- lecția analiză de caz etc.

b) *Lecția de recapitulare*

c) *Lecția de fixare*

⁴ Georgeta Corniță, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Baia Mare, Ed. Umbria, 1993, p.195.

d) *Meditațiile*

e) *Consultațiile*

Activități evaluative:

a) *Leția de verificare, evaluare și notare cu variantele:*

- lecția de verificare orală;
- lecția în care se combin verificarea orală cu cea scrisă;
- lecția în care se aplică lucrări scrise, teste;
- lecții de analiză a lucrărilor scrise.

Activități mixte

a) *Leția mixtă cu secvențe formative, cumulative și evaluative într-o combinare variată.*

Acest tip de lecție este utilizat cu precădere la clasele I-VIII, când comunicarea de noi cunoștințe se combină cu formarea de priceperi și deprinderi și cu momente de evaluare formativă.

Încadrarea lecțiilor într-o anumită tipologie nu are decât caracter metodologic, în realitate neexistând decât foarte rar tipuri de lecții pure. Cel mai aproape de realitatea didactică este tipul mixt, mai ales dacă se ia în considerare că școala informează și formează elevii pe tot cursul lecției.

Din punctul de vedere al variabilelor lecției (obiectul de învățământ, nivelul de pregătire a elevilor, complexitatea cunoștințelor, strategiile de lucru, mijloacele de învățământ, locul lecției în sistem), subordonate scopului propriu, există mai multe tipuri de lecție în predarea și învățarea noțiunilor de teorie literară:

- lecția de formare de deprinderi;
- lecție de dobândire de noi cunoștințe;
- lecție de repetare și sistematizare a cunoștințelor;
- lecție de repetare periodică și finală;
- lecție de evaluare a cunoștințelor.

În predarea literaturii române, metodele de investigare a noțiunilor de teorie literară sunt subordonate scopului urmărit, noțiunilor de predat și particularităților de vârstă ale elevilor.

În ceea ce privește caracterul clasic sau moderne al metodelor și al mijloacelor de învățământ, în lecția de limba română, se poate vorbi de interferența lor reciprocă, întrucât elementele clasice confirmă pe cele moderne și cele moderne își validează eficiența prin referire la cele clasice.

O clasificare istorică a metodelor didactice le împarte în:

- metode tradiționale;
- metode moderne.

Clasificarea psihologizantă adaugă denumirile de *metode active* și *metode pasive*.

Din punct de vedere al relației profesor-elev, metodele de învățământ sunt de predare și învățare. În activitatea de predare-învățare în gimnaziu sunt mai utilizate metodele: conversația euristică, dezbateră, descoperirea, exercițiul, problematizarea și descoperirea.

BIBLIOGRAFIE:

- Corniță, Georgeta, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Baia Mare, Editura Umbria, 1993.
- Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2000.
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.

COMPLEMENTUL PREPOZIȚIONAL

Profesor Cristina-Roxana SECU
Liceul de Transporturi Auto,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

I. CARACTERISTICI SEMANTICE; SINTACTICE, COMUNICATIV-

PRAGMATICE

1.1. CARACTERISTICI SINTACTICE

Complementul prepozițional, este un component actanțial al grupului verbal, având o semantică bogată. La nivelul propoziției, se exprimă printr-un grup prepozițional în componența căruia intră fie un nominal în cazul cerut de prepoziție, de ex.: „Mă gândesc la Ion/la doi dintre prietenii mei.”, fie o formă verbală nepersonală cu dublă natură, de ex.: „Idea aceasta ne conduce la a afirma contrariul. La nivelul frazei, se realizează fie printr-un grup prepozițional în componența căruia intră o propoziție relativă fără antecedent, de ex.: „Apelez la cine se pricepe.”, fie printr-o propoziție conjuncțională, de ex.: „Mă tem că voi întârzia.”

Complementul prepozițional funcționează în grupul verbal, în grupul adjectival, mai rar și în grupul adverbial sau în grupul interjecțional, ca termen subordonat în cadrul unei relații de dependență față de centru grupului, care impune nominalului o anumită propoziție și îi atribuie un anumit rol semantic.

În tradiția gramaticii românești, complementul prepozițional și complementul în dativ au fost considerate o singură parte de propoziție, denumită complementul indirect. Între cele două tipuri de compliniri există o serie de asemănări, și anume:

- sunt constituenți ai acelorași grupuri (verbal, adjectival, adverbial sau interjecțional), în cadrul cărora funcționează ca termeni subordonați față de centrul verbului;
- sunt actanți, cărora verbul centru le impune un anumit regim și le atribuie rolurile semantice;
- se pot exprima prin grup prepozițional cu nominal sau cu propoziție relativă;
- au roluri semantice comune (și de aceea în vecinătatea anumitor centre de grupe se pot substitui unul prin altul, de ex.: „Ion seamănă mamei sale/cu mama sa.”

Între cele două complemente există și o serie de deosebiri importante, și anume:

- centru de grup impune nominalului un regim sintactic diferit cazual (dativul) pentru complementul indirect prototipic, dar prepozițional pentru complementul prepozițional;
- grupul prepozițional reprezintă o realizare marginală pentru complementul indirect, în timp ce pentru complementul prepozițional este realizarea prototipică la nivel

prepozițional și o formă frecventă de realizare, cu propoziție relativă, la nivelul frazei;

- complementul indirect se poate exprima numai și prin clitic pronominal, realizare exclusă în cazul complementului prepozițional, de unde și imposibilitatea dublei sale exprimări sau a substituirii sale prin clitic: „Ion mă colaborează (cu mine)”;
- complementul prepozițional se poate exprima și prin forme verbale nepersonale (infinitiv și supin), realizare exclusă în cazul complementului indirect;
- la nivel frastic, complementul indirect se realizează numai prin propoziție relativă, pe când complementul prepozițional se poate realiza și prin propoziție conjuncțională.

Clasa de substituție a complementului prepozițional cuprinde următoarele realizări:

- grup prepozițional fie cu nominal în cazul cerut de propoziție (acuzativ, genitiv, sau, rar, dativ), fie cu verb la infinitiv sau supin, fie cu propoziție relativă fără antecedent în regentă;
- verb la infinitiv fără propoziție;
- propoziție relativă fără propoziție;
- propoziție conjuncțională.

În grupul verbal complementul prepozițional este o funcție actanțială, verbul impunând nominalului prin care acesta se exprimă o anumită propoziție. Propoziția selectată de verb cere nominalului cu care se asociază cazul acuzativ, în majoritatea situațiilor, de ex: „Se abuzează de vorbe mari.”, precum și, rar, cazul dativ, dacă este vorba de un clitic de pronume personal sau reflexiv, de ex: „Multe necazuri s-au abătut asupra-i”. Fiind admis de o anumită clasă de verbe, în calitate de complement obligatoriu sau facultativ, dar respins de o altă clasă de verbe: „Acolo trăiesc vulpi albe.”- complementul prepozițional participă la subcategorizarea verbului.

Complementul prepozițional având drept regent un verb se poate exprima prin oricare dintre membrii clasei de substituție ai acestei poziții sintactice:

- Grup prepozițional cu nominal, de ex: „Aceste structuri asupra cărora istoria s-a năpustit în diferite momente.”, cu verb la infinitiv, de ex: „Dimpotrivă spiritul cel mai înzestrat și mai exersat, sfârșește –dacă e prost plasat- prin a nu avea nimic de spus.”
- Verb la infinitiv care nu face parte dintr-un grup prepozițional – de ex: „Se teme a spune adevărul”.
- Propoziție relativă neprecedată de propoziție – de ex: „Nu s-a gândit cui să se adreseze.”
- Propoziție conjuncțională – de ex: „Mă tem că vom avea duel.”

În grupul adjectival, complementul prepozițional poate fi cerut de adjective:

- -propriu-zise, de ex: „Localnicul resimte peisajul ca destin, ca stihie bărbătească, de obicei tragică, în orice caz, străină de decorativism.”
- provenite din participii, de ex: „Detaliile frivole sau detaliile cotidiene sunt adeseori încărcate de semnificații.”; „Nu trebuie să credem moarte anumite lucruri pasagere și candidate la uitare.”
- derivate postverbale, de ex: „La cuvântul purtător de menos, de forță, se referea Socrate.”

Uneori, adjectivul regent exprimă un anumit grad de intensitate, de ex: „E substanța cea mai lipsită de determinări.”

Complementul prepozițional poate avea rol dezambiguizator, când avem a face cu adjective omonime. Exemplu:

- demn - cu demnitate - „El este o persoană demnă.”
- demna - care inspiră - „El este o persoană demnă de stimă.”

Complementul prepozițional dependent de un adjectiv se poate exprima prin:

- Grup prepozițional cu nominal, de ex: „Realitățile există cu adevărat, sub forma unor Universalii independente de timp și de loc.”, cu forme verbale nepersonale, de ex: „A călca pe pământ e o ieșire din timp echivalentă cu a privi stelele.”
- Verb la infinitiv neprecedat de prepoziție, de ex: „ Pare o persoană hotărâtă a lupta până la capăt.”
- Propoziție conjuncțională, de ex: „Oameni apti să-și asume destinul în diverse circumstanțe.”

În grupul adverbial, complementul prepozițional poate avea ca regente adverbe:

„Îl simt aproape de sufletul meu.”

„El se ține departe de încurcături.”

Complementul prepozițional dependent de un adverb se exprimă numai prin grup prepozițional cu nominal sau cu prepoziție relativă.

În grupul interjecțional, complementul prepozițional se actualizează rar. Pot fi regentele sale numai interjecțiile:

„Vai Vai de ei/ de cine nu ascultă!”

„Mulțumesc/mersi –în registru familiar-„Mulțumesc/mersi pentru masă/pentru ce mi-ai dăruit/ că mai ascultat.”

„Halal Halal de noi/ de cine s-a pricopsit.”

Complementul prepozițional poate determina și o interjecție onomatopeică având același regim ca verbul pe care îl sugerează: „Câinele îl vede pe băiat și haț! De picior.”

Complementul prepozițional dependent de o interjecție se exprimă prin grup prepozițional cu nominal sau cu prepoziție relativă, iar după interjecția mulțumesc / mersi, și prin propoziție conjuncțională asertivă introdusă prin conjuncția subordonatoare că.

1.2 CARACTERISTICI SEMANTICE

În funcție de trăsăturile semantice ale centrului de grup, nominalul cu funcția sintactică de complement prepozițional poate avea diverse roluri semantice, cele mai importante fiind următoarele:

Pacient, în enunțuri ca: „El a abuzat de prieteni.”; „Decretul acesta atentează la libertatea de exprimare a opiniilor.”

Destinatar, în enunțuri ca: „El pictează pentru posteritate.”; „A apelat la mine.”

Beneficiar, în enunțuri ca: „El este prieten cu tine.”; „Acesta este un obiect necesar pentru spălatul geamurilor.”

Sursă, în enunțuri ca: „Face din țânțar armăsar.”; „Se trage din neam domnesc.”

Rezultat, în enunțuri ca: „Este un medicament dătător de energie.”; „Vinul s-a transformat în oțet.”

Comitativ, în enunțuri ca: „El colaborează cu ea.”

1.3 CARACTERISTICI COMUNICATIV-PRAGMATICE

Informația adusă de complementul prepozițional este de natură semantică, referindu-se la pacientul, destinatarul, beneficiarul, sursa, rezultatul procesului codificat prin verbul regent.

Numai în construcții mai ample, când este exprimat prin pronume anaforic, complementul prepozițional poate fi purtător al unei informații tematice

Ex: „Îl cunosc bine pe Ion și contez pe el.”

II. CLASA DE SUBSTITUȚIE

Grupul prepozițional reprezintă realizarea prototipică a acestei poziții sintactice, atât la nivelul propoziției, cât și la nivelul frazei. Verbul la infinitiv fără prepoziție, ca și propoziția relativă fără prepoziție sau propoziția conjuncțională, constituie forme mai puțin frecvente de realizare.

În propoziție, complementul prepozițional se exprimă prin:

Grup prepozițional cu nominal în cazul acuzativ: „E vorba de un uriaș buchet de plante uscate.”

„Nu trebuie să fiu supărat pe seara de azi.”

Grup prepozițional cu nominal în cazul genitiv: „Seduția este o manevră de asalt, în care abilitatea primează asupra corectitudinii.”; „Avocatul va pleda împotriva ei.”

Grup prepozițional cu verb la infinitiv: „Structuri ca de-a de mai sus s-ar plasa înaintea vânătorilor cu vânat care tace și se limitează la a se opune, apărându-se și pierzând.”

Grup prepozițional cu verb la supin: „Strugurii sunt numai buni de cules.”; „S-a plictisit de scris scrisori.”

În frază poziția sintactică a complementului prepozițional se realizează prin:

Grup prepozițional cu prepoziție relativă fără antecedent în regentă, introdusă prin pronume relative ori nehotărâte, în cazul cerut de propoziția cap de grup: „Mă bazez pe cine mă iubește.”; „Te debarasezi de cine nu-ți convine.”

Propoziție relativă fără antecedent în regentă, introdusă prin pronume relative, precum și prin adverbe relative: „Lui nu-i pasă cine va lua premiul/ ce film vede/ unde merge în vacanță./când o să stea ploaia/ cum se îmbracă.”

Propoziție conjuncțională introdusă prin conjuncțiile că, să, ca să, dacă: „Mă tem că am pierdut din nou contactul.” „Cuvintele nu sunt apte să transmită o stare de alarmă.”

III. TIPURI DE COMPLEMENTE PREPOZIȚIONALE

Complementul prepozițional este, de obicei, simplu, adică exprimat printr-un singur nominal, o singură formă verbală nepersonală sau o singură propoziție, precedate uneori de un semiadverb de precizare sau de restricție: „Afirmațiile mele par desprinse dintr-o logică a bunului-simț.”; „Fiecare elev avea pupitrul și masa lui, despărțite cu o tablă de cel de vizavi.”

În unele enunțuri există mai multe complemente prepoziționale coordonate, fie numai prin juxtapunere (în cazul coordonării copulative), fie prin conjuncții coordonatoare sau prin conectori coordonatori complecși, uneori fără repetarea propoziției regim: „Căci el nu leagă ceea ce vede de nicio experiență, de nicio necesitate, de niciun trecut.”; „Din succesiunea, alternanța și îmbinarea lor s-a compus evoluția gândirii noastre.”

În vecinătatea anumitor verbe, nu avem a face cu două complemente coordonate, ci un complement prepozițional complex, ex: „Personajele s-au împărțit în îngeri și demoni.”; „Amândouă pendulează între rigorism și ipocrizie infatuată.”

Tot un complement prepozițional complex este și cel din structuri comparative: „Hermogene apelează mai degrabă la o instituție decât la o demonstrație.”

Caracterul de structură unitară a tuturor acestor construcții (în comparație cu cele realizate prin coordonare alcătuite din două elemente) se probează prin nonomisibilitatea celui de-al doilea component. Sunt incomplete enunțuri ca: „Personajele s-au împărțit în îngeri..”, „Hermogene apelează mai degrabă la o instituție.”

IV. TOPICA ȘI PUNCTUAȚIA

În propoziție, în enunțurile neutre din punct de vedere stilistic, complementul prepozițional este plasat după elementul regent, indiferent dacă acesta este verb, adjectiv, adverb sau interjecție. Când regentul său este un verb trivalent cu schema sintactică:

V + Subiect + OD + OPREP,

complementul prepozițional stă, de obicei, după complementul direct: ex: „Știam că scriitorii reprezentativi ai ultimului secol au implicat dimensiunea intelectuală –uneori chiar erudită-în însuși specificul artei lor.”

Complementul prepozițional precedă însă complementul direct în construcții cu verbul „a face” - „Anumite specii literare au făcut mereu din emoționalitate principala atracție”.

În frază, complementul prepozițional exprimat prin pronume relativ precedă verbul regent: „Știu/Se știe la cine te referi.”

Precedă verbul regent și complementul prepozițional din atribute de tipul: „Luxița, de a cărei copilărie candidă poetul își amintește fermecat, e regăsită, în anii maturității.”, unde pronumele relativ are drept element regent nominalul prin care se exprimă complementul prepozițional, pronumele conector cu funcție sintactică de atribut fiind intercalat între propoziție și nominal.

În enunțuri nonenfatice, complementul prepozițional nu se izolează prin niciun semn de punctuație de regentul său. Se pot despărți prin virgulă numai cele topicalizate: „La tine nu mă mai gândesc de mult.”; complementul prepozițional topicalizat se desparte obligatoriu prin virgulă de secvența prin care este reluat: „De copilărie, de asta își aduce el aminte.”

V. RELAȚIA CU ALTE POZIȚII SINTACTICE

Relativ frecvent, complementul prepozițional este în variație liberă cu un complement indirect, dacă regentul este:

- un verb, de ex: Contravine hotărârii luate/la hotărârea luată, corespunde dorințelor mele/ cu dorințele mele, rezistă presiunilor/la presiuni, îți seamănă/seamănă cu tine, se sustrage obligațiilor/ de la obligații, mi l-a trimis pe Ion/ l-a trimis pe Ion la mine;
- un adjectiv, de ex: „Manual folositor/ indispensabil/necesar/util elevilor/pentru elevi, îmi este dator/este dator față de mine, comportament similar celui descris anterior/ cu cel descris anterior;
- un adverb, de ex: A procedat conform/potrivit împrejurărilor/cu împrejurările;
- interjecția vai, de ex: Vai mie/ de mine.

Complementul prepozițional este uneori sinonim cu un complement direct. Ex: Își amintește copilăria/de copilărie. ; Mă place.; Îi place de mine.

Importante similitudini prezintă complementul prepozițional și cu atributul prepozițional dependent de un substantiv postverbal sau postadjectival. Ex „Să fie în adecvare cu fiecare obiect sau ființă a vizibilului.”

Delimitarea lor ca poziții sintactice diferite este strict formală și se întemeiază numai pe apartenența regentului fiecăruia la clase lexico-gramaticale diferite: complement prepozițional dacă regentul este un verb sau adjectiv, dar cu atribut dacă este substantiv.

BIBLIOGRAFIE:

- Avram, M, *Complementul Prepozițional în Gramatica pentru toți*, Editura Academiei Române, 1986.
- Brâncuș, Gr. M. Saramandu, *Tipuri de complemente prepoziționale în Morfologia limbii române*.
- Pană, Dindelegan, *Topica și punctuația complementelor în limba română*, București, 2005.
- Tamba, Dănilă, *Complementul prepozițional, Vechi și nou în sintaxa Limbii Române*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 2004

EDUCAȚIA MORALĂ LA PREȘCOLARI

Profesor Dana SILAGHI
Grădinița cu Program Prelungit „Trenulețul Veseliei”,
Bistrița, județul Bistrița-Năsăud

*S*ocietatea de astăzi se caracterizează printr-o dinamică rapidă la toate nivelurile

începând de la coordonatele fundamentale ale personalității umane până la mecanismele economico-sociale cele mai subtile. Educația preșcolară reclamă o preocupare deosebită din partea tuturor factorilor implicați în această fundamentală misiune pentru concentrarea și corelarea resurselor materiale și umane în direcția elaborării cadrului pedagogic optim, astfel încât formarea preșcolară de azi să prefigureze cerințele viitoarelor decenii. Drumul noii generații către împlinire înseamnă pentru educatoare și părinți, psihologi și pedagogi, instanțe de decizie și organizare, opțiuni conștiente, implicări și efort, analiză și competență a realităților și raportarea la factorul timp. Munca educatoarei va fi artă dacă copilul îi va iubi pe cei din jur, va învăța respectul față de alții, setea de adevăr, dacă se va autostăpâni, se va debarasa de egoismul obositor și nesăbuit, va stăpâni formele de haos ale vălmășagului primar din propria-i ființă și va preîntâmpina haosul din lumea înconjurătoare, putând să cunoască fațetele infinite ale lumii și vieții.

Educația morală a copilului preșcolar are un rol marcant pentru toată viața omului pentru că în condițiile eterne ale educației, copilul preșcolar are de parcurs toate drumurile vieții de fiecare zi, drumuri ce duc de azi pe mâine, ce trebuie pavate cu o nouă formă de înțelegere a dragostei de viață, a respectării drepturilor omului. Educația moral-civică este o dimensiune importantă a personalității umane. Morala cuprinde valorile, principiile, normele și regulile determinate de cerințele societății pentru a reglementa relațiile dintre oameni. Conduita morală prezintă o deosebită importanță în educarea copilului pentru că încorporează modul de adaptare la cerințele și relațiile sociale, practice. Evoluția conduitei și a substratului motivațional la copii are semnificații mai largi deoarece permite să se decupeze caracteristicile condiționării atitudinii. Educarea moral-civică a copiilor preșcolari, formarea încă de la această vârstă a trăsăturilor comportamentale ale omului din zilele noastre, presupune cunoașterea, însușirea, respectarea normelor și regulilor de comportare civilizată, atât în ceea ce privește persoana proprie, cât și relația cu cei din jur, folosirea formulelor de adresare în familie, grădiniță, școală (vă rog, mulțumesc, poftim), salutul, cultivarea trăsăturilor pozitive de caracter (hărnicie, cinste, dreptate, omenie, curaj, respect față de părinți, educatoare, colegi). În acest sens am fost și sunt preocupată de a găsi căi, moduri de abordare a instruirii, de organizare, de combinare optimă a resurselor și metodologiilor în scopul de a facilita realizarea obiectivelor urmărite.

În limita particularităților de vârstă, prin toate activitățile desfășurate la grupă, activități comune, activități libere, creative, pe arii de stimulare, activități educative extracurriculare, activități pentru educație sanitară, ecologică, rutieră, prin tot ceea ce fac

copiii am urmărit să le formez o conduită civilizată. Am folosit cele mai reprezentative texte literare pentru copii, poezii cum ar fi: „Gândăcelul”, „Fapte bune”, „Căţeluşul şchiop”, „Vreau să ştiu”, „În ţara lui Mură-n Gură” etc, reuşind astfel să-i fac să înţeleagă că trebuie să fie buni, să nu se numere printre cei răi şi leneşi. Folosind poezii şi cântece cu conţinut specific: „Salutul”, „Un copil politicos”, „Mulţumesc”, „Cea mai cuminte”, am înlesnit cunoaşterea normelor de politeţe, respectul pentru cei ce muncesc, precum şi pentru oamenii în vârstă.

Ascultarea şi neascultarea sunt note caracteristice ale copilăriei mici. Prin conţinutul poeziilor: „Ce nu trebuiau să facă”, „Când n-ascuţi de mama”, „Puişorul moţat”, „Graba strică treaba” etc., poveştile: „Scufiţa Roşie”, „Capra cu trei iezi” etc., copiii au înţeles că sfaturile bune trebuie urmate oricând şi oriunde.

Cu ocazia vizitelor făcute la magazinul de haine, tipografie, tâmplărie, copiii au văzut câtă muncă se depune pentru toate obiectele care ne înconjoară şi de care ei se folosesc şi au înţeles că trebuie să le păstreze, să nu le strice, să aibă grijă de ele, respectând în acest fel munca celor care le fac. Tot cu această ocazie am subliniat politeţea pe care am remarcat-o la unii oameni prin modul în care au salutat, având ton blând, ţinută îngrijită, formule de adresare politicoasă (vă rog, poftim, mulţumesc). Prin conţinutul etic al povestirilor: „Găinuşa cea moţată”, „Povestea măgaruşului încăpăţânat”, „Căsuţa din oală”, „Cum au fugit odată jucăriile de la un copil”, „Fata moşului şi fata babei”, „Greşeala Cuminiţicăi”, „Supărarea Daniei” etc., copiii au fost puşi în faţa faptului de a reflecta asupra faptelor descrise şi din conţinutul lor şi-au însuşit anumite norme de conduită: să salute, să mulţumească, să folosească cuvântul fermecat, să respecte regulile de circulaţie, să nu fie obraznici, să respecte munca adulţilor şi a colegilor, să nu fie mincinoşi, oportunişti şi leneşi. Pentru a înţelege necesitatea de a recunoaşte şi spune adevărul chiar şi atunci când există riscul de a fi pedepsiţi, pentru a dezaproba minciuna prin cunoaşterea consecinţelor ei, fie am citat un fragment din poezie sau poveste şi am adresat ulterior întrebările, fie am abordat în mod direct subiectul:

- Ce a uitat Fănică să spună?
- Cum l-a dezvăţat tatăl pe Ionică să spună minciuni?
- Ce a făcut Niţu? A mai fost crezut când a spus adevărul, după atâtea minciuni?
- Ce răsplată a primit fata babei? Dar fata moşului?

Spunându-le asemenea poveşti, copiii au înţeles că trebuie să iubească binele şi adevărul, să urască minciuna şi să ştie că o greşeală recunoscută e pe jumătate iertată.

Din conţinutul lecturii „Cuiele” au înţeles că unele greşeli lasă urme în suflet toată viaţa.

Prin organizarea şi desfăşurarea jocurilor didactice cu temele „Darul prietenului meu”, „La spectacol”, „Poştaşul”, „Cum circulăm”, „Ştim să facem ordine” etc. am urmărit să îmbogăţesc şi să consolidez capacitatea lor de a conştientiza acţiuni şi comportamente, precum şi să conştientizeze principalele norme de conduită. S-a constatat ulterior, nu numai că şi-au însuşit aceste norme, dar că le şi aplică în cadrul jocurilor de creaţie „De-a magazinul”, „De-a doctorul” etc. Conduita morală include ansamblul activităţilor conştient elaborate, al faptelor, ansamblul acţiunilor mentale, afective, volitive ale acţiunilor motorii, verbale, atitudinale, ansamblul actelor decizionale, cu caracter moral. Personalitatea umană se exprimă mai ales prin comportament, iar conduita morală ia forma deprinderilor şi a obiceiurilor morale.

Conştiinţa morală include elemente subiective care arată modul în care trebuie să se comporte un copil, în timp ce conduita se referă la rezultatele comportamentului, la faptele morale. Prima se referă la planul interior al personalităţii morale, cealaltă, la planul exterior, fiind starea manifestă a acestei personalităţi, conduita morală nu este altceva decât o obiectivare a conştiinţei morale în fapte şi acţiuni. Între cele două deziderate ale educaţiei

morale există o legătură de interdependență deoarece conștiința morală posedă capacitatea de anticipare a realității și de orientare a conduitei pe un anumit făgaș, iar conduita morală reprezintă o manifestare a conștiinței în relațiile morale practice ale copilului.

Din perspectiva psihopedagogică, formarea conduitei vizează atât deprinderi și obișnuințe de comportare morală, cât și trăsături pozitive de caracter. Deprinderile și obișnuințele se formează în cadrul activităților. Primele deprinderi însușite de copil se datorează imitării persoanelor din jur, dar și imitării personajelor din povești, personaje de care ei se simt mai apropiați ca manifestare comportamentală, sau ca ideal. Normele și regulile care constituie conținutul moralei se transformă în convingeri în măsura în care se interiorizează și se integrează cognitiv, afectiv și volițional în structura psihică a persoanei. Construcția personalității morale a copilului presupune elaborarea și consolidarea convingerilor morale care determină trecerea de la o conduită impusă predominant din exterior, la o conduită impusă predominant din interior. În dezvoltarea sa biologică, psihică și socială, omul parcurge mai multe cicluri mari ale vieții, copilăria constituind prima etapă de dezvoltare. Perioada preșcolară este considerată una dintre cele mai importante în psihogeneza copilului, datorită progreselor în toate planurile formării personalității sale și în special în sfera sentimentelor. Învățământul preșcolar își propune să contribuie la formarea personalității copiilor, urmărind asigurarea dezvoltării lor fizice și intelectuale, afectiv-emoționale, prin realizarea educației morale și estetice a acestora, potrivit particularităților psihofizice specifice vârstei.

Educația în spiritul moralei este activitatea sistematică organizată, desfășurată de familie, grădiniță, societate, pentru a pune bazele conștiinței și conduitei moral-sociale a copilului preșcolar. Factorii educaționali care răspund direct la realizarea educației morale sunt: familia, instituțiile de învățământ și alte instituții. Responsabilitatea dezvoltării copilului în primele etape ale vieții revine în primul rând familiei. Dar, ca primă treaptă a sistemului de învățământ, grădinița de copii are o importanță deosebită în formarea personalității tinerei generații deoarece vârsta copiilor de care se ocupă este cea a maximei plasticități și receptivități, a deschiderii largi către lume, a curiozității nemărginite, a motivației maxime de a cunoaște tot ce există în jur. Pentru reușita actului educațional, munca depusă de educatoare trebuie continuată, susținută și întărită de familie. De aceea, educatoarea trebuie să asigure o permanentă colaborare între grădiniță și familie și să-i convingă pe părinți să păstreze unitatea de cerințe adresate preșcolarilor cu cele ale grădiniței.

Ceea ce învață copilul de la educatoare poate să nu aibă importanță dacă părinții nu întăresc și nu valorizează suficient programul. Experiența dovedește că o atmosferă destinsă între partenerii educaționali este benefică. Omul nu se naște o ființă morală, ci devine astfel, iar maniera în care devine, depinde de educația pe care o primește. Acest proces educațional începe în primii ani ai copilăriei și continuă pe tot parcursul vieții. Părinții și educatoarea au sarcina de a le forma celor mici conceptele de bine, rău, dreptate, adevăr, minciună etc.

BIBLIOGRAFIE:

- Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre autoritatea adultului și libertatea copilului*, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Albulescu, I., *Educația și mass-media*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2003.
- Bocoș, M., Catalano, H.(coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Volumul I - „Cercetări – acțiune”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2008.
- Bocoș, M., *Teoria și practica cercetării în pedagogie*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.

USING GAMES IN LANGUAGE TEACHING

Profesor Ana STOICA
Colegiul Național „Sfântul Sava”,
Sector 1, București

*G*ames are not the same as other communicative activities in the EFL classroom.

The main difference between games and other activities is that games have a visible set of rules which guide the children's actions, and an element of strategy - children must successfully apply their language (and other) skills.

Mario Rinvoluceri gives the definition of a game saying that it is “an activity carried out by cooperating or competing decision-makers, seeking to achieve, within a set of rules, their objectives“ (Rinvoluceri Mario, *More Grammar Games*, p.5) and divides games into two groups:

- 1) *competitive games*, in which players or teams race to be the first to reach the goal;
- 2) *cognitive games*, also called „The Silent Way“ (Rinvoluceri, p.10).

A few more grammarians and language teachers divide games the same way as Rinvoluceri does. However, others divide them applying different criteria and thus make different classifications.

Whatever the classification, the aim of all games is to get students talking to one another rather than always addressing their remarks to the teacher or having him mediate what they say to one another.

1. The advantages of using games

The pedagogical value of games at all levels has been well documented. Here are some of the possible advantages of using games:

1) First of all, a language in games is learnt by using it – and this means using it in situations and communicatively because games provide a context in which the language is embedded.

This context is ‘authentic’ in the sense that the game creates its own world: for the duration of the game, it replaces external reality. Thus, it is the context in which the language is useful and meaningful.

2) Meaningfulness is that the learners respond to the content in a definite way. If they are amused, angered, challenged, intrigued or surprised the content is clearly meaningful to them.

This way the meaning of the language they listen to, read, speak and write will be more vividly expressed and, therefore, better remembered.

3) Then, language games are a healthy challenge to a child's analytical thought, because children are required to make decisions and individual choices, based on specific language criteria which form part of rules of the game.

4) Furthermore, language learning is hard work which requires one to make an effort to understand, to repeat accurately, to manipulate newly understood language and to use the whole range of known language in conversation or written composition.

Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time, and games help and encourage many learners to sustain their interest and work.

2. Competitive games

These are traditional games, used to sharpen the students' knowledge of areas of grammar. They also use formats taken from radio and TV games. It makes sense to borrow happy contexts from the students' world of entertainment.

Competitive activities that pit pairs against pairs and threes against threes are excellent for fostering collaboration and mutual help within each team. In this heightened atmosphere, a lot of learning takes place without the students noticing they are actually "studying".

In many of these activities the students' language task is to look at a set of sentences and decide which are correct and which are wrong.

I believe that this testing of their own criteria is central to students building up a strong internal monitor to help them speak and write correctly.

I do not go along with the hypothesis that a student who sees a wrong sentence will imprint it and retain it as correct. Moreover, these activities are "frame activities that a teacher can reuse many times, slotting in the grammar that he/she wants the students to work on" (Rinvoluceri, p. 10).

Here is an example of a competitive game that can be adapted to different classes with different grammar components.

Sample Game 1: *The Mime Game* (the author's contribution to the activity based on the well-known game of miming)

Grammar: Use of interrogative of *going to* or *about to* to ask about imminent action; free oral responses based on mime cues.

Materials: A set of cue-cards or slips of paper, on each one of which is written a sentence using *going to* or *about to*, describing an action about to be done, for example "You are going to drive a car".

Procedure: One student takes a slip and mimes things he might do leading up to the future action. The others have to guess what is about to happen, using question forms, and trying to get as near as possible to the text of the cue-card.

E.g. *Are you going to/about to drive a car?*

The mime should not include a demonstration of the action itself.

Variations: Students may invent their own future actions to mime. If this is done, the teacher should have a reserve supply of ideas ready to help the less imaginative or confident students.

The Mime Game– mime cues

1. You are going to drive a car.
2. You are going to wash your face.
3. You are going to drink a cup of tea.
4. You are going to swim.
5. You are going to play the guitar.
6. You are going to fall asleep.
7. You are about to shout.
8. You are about to work.
9. You are about to pick a flower.
10. You are about to play cricket.
11. You are about to paint a picture.
12. You are about to dance.

3. Cognitive games

They are also called “thought-provoking” (Rinvoluceri, p.11), because these exercises are mostly open-ended ones, unlike the sentence transformation exercises one can find in many grammar workbooks and tests, where there is only intended to be one right answer.

The games in this group are ideal for mixed-level classes, precisely because they are open-ended. And though the activities are mostly open-ended, the teacher can confidently predict that the students will focus on certain areas of grammar.

If we ask students to expand the sentence *I am a hotel*, by adding one word or two to the original four words, we can predict certain structures coming up from some of the people in a lower intermediate group:

Present continuous: I am *managing* a hotel.

Negative: I am *not buying* a hotel/ I am *not* a hotel.

Passive: I am *called* a hotel.

Reporting: “I am a hotel”, *he added*.

Adjective order: I am a *marvellous* hotel *porter*.

When doing these open-ended, creative, sentence manipulation exercises with a class, a teacher will find a lot about their grammar thinking. They may learn as much from wrong transformations as they do from being right first time.

All this kind of work is based on Caleb Gattegno’s *Silent Way* approach in which the students discover the regularities of the language by tightly teacher-guided trial and error work.

He gives the students a narrow frame and then complete creative freedom within the frame. It is amazing what students can discover for themselves if the teacher genuinely and attentively stands back and lets them get on with it.

Though the discovery work done by the students is cognitive, it is clear that the unconscious resources of the mind are also fully harnessed because student retention of new material is remarkable.

What follows next is an example of a cognitive game that can be used for intermediate students as well as for upper-intermediate or advanced ones.

Sample Game 2: Horoscopes (Rinvoluceri, M., Grammar Games for EFL students)

Materials: Sheets of paper, pens, coloured pencils

Procedure: Brainstorm the methods of predicting the future the students know of and the signs of the zodiac and then write them on the board. Next, the students should form pairs or groups according to their star signs.

Give the students loose sheets of paper on which they have to write two horoscopes: a good one for their sign and a bad one for the sign that comes after theirs. They should include these subjects: health, money, work, family, travel, love. Try to get students to base their writing on vocabulary they already know.

The papers are folded, collected and placed in a hat, bag or box. Each member of the class then takes, at random, a piece of paper which is to be his horoscope and reads it aloud.

Then, the horoscopes are put up on the wall round the class. The teacher and the students go round reading them and each member of the class chooses one future he would like and appends his name at the bottom. Students then read out the futures they have chosen for themselves.

Sample Game 3: Horoscopes-The Ideal Present (the author' contribution)

Grammar: Use of *going to/will* to express non-imminent future events.

Materials: Sheets of paper, pens, cards with information about some star signs.

Procedure: The teacher gives students different cards with information about some star signs. After they read the information given they have to suggest the ideal present for each star sign considering their preferences, their hobbies, their personality traits, likes and dislikes. Students have to justify their choices.

For example: *I will buy the Virgo a diary because they are creatures of habit and they follow routines, so this gift will organise their lives.*

Another activity might involve the students imagination to compose an ideal horoscope for a specific person: a fellow student, a famous politician/singer/actor or a television personality. (the author' contribution)

Comment: For students unfamiliar with the idea of a horoscope, the teacher may need to explain what it is and possibly show them an example from an English-language newspaper or magazine.

Sample Game 4: Chain Story (the author' contribution)

Grammar: Use *will* to express a future action in the main clause of a conditional sentence of type 1

Materials: Sheets of paper, pens

Procedure: The class is divided into 4 groups and they have to make up sentences which come as a sequence of events from the previous group.

The teacher starts the game with the first sentence and the first group have to continue the sentence with their own ideas.

The second group will start from the sentence produced by the first group and so on, so forth. Each correct sentence wins a point. The team with the most points is the winner. The teacher may start like that:

If I win the lottery,

If he loses his job,

If I become famous,

The purpose of these game-learning activities is not only to entertain students and have an enjoyable time during the English class, but acquire new information and practise on some grammatical structures in a fun way.

BIBLIOGRAPHY:

Harmer, J., *How to teach English (Second edition)*, Pearson Longman, 2007.

Rinvoluceri, M., *Grammar Games for EFL students*, Cambridge University Press, 1984.

Rinvoluceri, M. and Davis, P., *More Grammar Games for EFL students*, Cambridge University Press, 1995.

TEACHING GRAMMAR THROUGH STORIES

Profesor Ana STOICA
Colegiul Național „Sfântul Sava”,
Sector 1, București



here is a question which arises from the very beginning of what we mean by *stories*. According to *The Free Online Dictionary* by Farlex, it is “an account or recital of an event or a series of events, either true or fictitious”, or “a usually fictional prose or verse narrative intended to interest or amuse the hearer or reader; a tale”.

Children have already formed themselves an idea of what a story is since early childhood. Within the family environment, children have had numerous opportunities to listen to stories being read to them, to hold and discover the world of the colourful pictures and, later, to make efforts to decode the letters and sounds until they make sense to them as words and sentences.

Teachers can choose from a wide range of storybooks of this kind: traditional stories and fairy tales which are common in most European cultures (E.g. *Snow White* or *Little Red Riding Hood*); picture stories, where children can build up their own version of the story; fantasy stories; animal stories, etc. Alternatively, many authentic storybooks written for English speaking children are suitable for use in an EFL classroom. The advantage is that they bring the real world in the classroom, and they are an excellent opportunity for providing our students with examples of authentic language use.

G. Ellis and J. Brewster give several reasons why teachers should use stories in their classes, in their book, *The Primary English Teacher’s Guide*. According to them, there are at least eight reasons for this:

- 1) Storybooks can enrich the pupils’ learning experience. Stories are “motivating and fun and can help develop positive attitudes towards the foreign language, culture and language learning” (p.1).
- 2) Stories are a useful tool in linking fantasy and the imagination with the child’s real world. “They provide a suitable way of enabling children to make sense of their everyday life and forge links between home and school” (p. 1).
- 3) Listening to stories in class is a shared social experience. It “provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable, but can help to build up the child’s confidence and encourage social and emotional development” (p. 1).

- 4) Children enjoy listening to stories over and over again. This repetition allows language items to be acquired and reinforced. “Repetition also encourages participation in the narrative” (p.2).
- 5) Listening to stories develops the child’s listening and concentrating skills. “It also helps children to become aware of the rhythm, intonation and pronunciation of language” (p.2).
- 6) Stories create opportunities for developing continuity in children’s learning. They can link English with other subject areas across the curriculum.
- 7) Children exercise their imagination through stories. They “can become personally involved in a story as they identify themselves with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps” (p.1).
- 8) Stories address universal themes which go beyond the useful level of basic dialogues and daily activities. “They allow children to play with ideas and feelings and to think about issues which are important and relevant to them” (p. 2). They also provide ideal opportunities for presenting cultural information and encouraging cross-cultural comparison.

Secondary school students like stories as well as primary school pupils. They want them, maybe not all the time, but basically they all need them. Stories are largely based on words. They give meaning to words. “Learning English through stories can lay the foundations for secondary school in terms of learning basic language functions and structures, vocabulary and language learning skills” (p.2).

It is obvious that a teacher should choose different types of stories and different topics for secondary school students. Also, the sources of stories are different. Students are now able to create their own stories if they have the right input.

There are several criteria a teacher could use for selecting a story that would be accessible and relevant for the learners. The successful choice, however, is not enough to ensure the good use of a story in class. The activities designed for each story and the exploitation of the rich material in the story itself are very important also. Here are some of the criteria a story should fulfill, according to Ellis and Brewster:

- *appropriate language level* (vocabulary, structures, notions / functions);
- *content* (encourages participation, interesting, motivating, challenging, fun, memorable);
- *visuals* (attractive, potential to work with, size);
- *pronunciation* (intonation, rhythm, repetition);
- *motivation* (develop imagination, arouse curiosity, draw on personal experience);
- *language learning potential* (skills development, language practice, recycling, prediction, other strategies);
- *potential* in terms of learning other subjects, target / other culture, metacognition.

Sample Story: How will the story end? (Virginia Evans, *Successful Writing*)

Grammar: Going To or Will to describe future events

Level: Pre-intermediate to advanced

Skills: reading, oral brainstorming or discussion, with optional written follow-up.

Materials: A story, presented initially to the students without its ending, or with an uncertain or ambivalent ending. Such stories are most conveniently given as individual written copies, but may also be read aloud or improvised orally from skeleton notes. They may be taken from the course book or from books of stories and anecdotes.

“Sleep tight, Scottie,” his mother said as she kissed him goodnight and turned off the light. As soon as she had closed the door behind her, Scott was fast asleep. He was completely exhausted after spending the whole afternoon assembling his new train set and then watching it go around the tracks and through the tunnels. Suddenly, a ball of brilliant yellow light shot past the window. Scott woke with a start when the ball entered his room. The light was so bright that he had to shut his eyes. [...]

When Scott woke up the next morning, he thought about his unusual dream. He stared at his train set before jumping out of bed and trying to switch it on. Nothing happened. Then Scott realized that it had no batteries...and there were no batteries in any of his other toys, either (Evans, V. *Successful Writing*, p. 28).

The material may be presented very effectively in the form of a recorded short story, radio play or dramatized narrative or a video film stopped at some point before the ending.

Procedure: The teacher presents the incomplete story and invites students to make suggestions as to how it will continue. Students may brainstorm simple one-sentence suggestions, or discuss each idea as it is proposed, accepting, rejecting or amending it in order to work out an agreed sequence of events. The teacher may disclose *the right ending* (if there is one), at the end of the activity-or adopt one of their suggestions-or approve them all.

Variations: The activity may be made a little longer and more varied by stopping the story at several different points as it goes on, not just at the end. The teacher may a long story in installments, stopping at exciting points to ask the class what they think will happen next (continuing, possibly, in later lessons); or a video film, a recorded narrative or play may be halted occasionally to give opportunities for conjecture.

For homework, students write out their prediction of the sequence of events following an incomplete story.

Comments: The fact that the story is to lead to suggestions for further action in the future tense, does not necessarily mean that it has to be told in the present; it is quite acceptable to use the past tense in the narrative and then use the future to discuss possible sequels.

For those teachers who teach literature as part of the English syllabus, this technique can be used when presenting a story, play or novel for the first time to stimulate discussion of plot or character (E.g. *Judging from what you know of X's personality, how do you think she will react when she finds out... ?*, *...Do you think this is going to end happily or tragically?*, *...Why?*, etc.).

BIBLIOGRAPHY:

Brewster, J. and Ellis, G., *The Primary English Teacher's Guide*, Pearson Education Ltd, 2002.

Evans, V., *Successful Writing (Upper-Intermediate)*, Express Publishing, 2004.

Watcyn-Jones, P., *Fun Class Activities for Teachers: Book 2*, Pearson Education Ltd, 2007.

THE BENEFITS OF PROJECT WORK IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS

Profesor Nicoleta STOICA
Colegiul Național „Sfântul Sava”,
Sector 1, București

The benefits of project work are maximized because students are actively

engaged in information gathering, processing, and reporting over a period of time, and the outcome is increased content knowledge and language mastery. In addition, students experience increased motivation, autonomy, engagement, and a more positive attitude toward foreign languages. Although project-based learning presents challenges for both teachers and students, most project-work proponents assert that the advantages outweigh the disadvantages.

Numerous language educators incorporate what they call “project work” into their classrooms, even though the lessons do not maximize the full potential of project work. For example, in some settings, basic communicative activities used to help students get to know one another better and to promote conversation have been labeled as projects. What often occurs in such settings is that students, when given the chance, join groups with their friends. They complete their non-elaborated tasks in a superficial way without much collaboration. Students socialize, but rarely assist each other with the language and information-gathering demands of the task. In some settings, project work is solely a source of entertainment and a break from routine classroom activities.

Though projects often focus on challenging, real-world subject matter, students are often merely concerned with the visual attractiveness of their projects, paying little attention to content and language learning. In these settings, teachers often reinforce this misdirected attention by assessing student projects according to their visual appeal, ignoring students’ gains in language and content learning. In other settings, students are constrained in their ability to grow from their projects, either because of excessive teacher control or because of the absence of teacher feedback and guidance during the process. In settings characterized by too much teacher control, we find instructors who dictate each step of the process without giving students any voice in defining the project.

Generally, such excessive control inhibits students from taking responsibility for their own learning and developing a sense of ownership toward the project. In these settings, students are rarely asked to provide feedback on the project experience; thus, often the same project is incorporated into future instruction, with no modification, which usually results in the same lack of student engagement. Another problem occurs when repeating students influence new students with their negative attitudes toward the project, further undermining the potential of the project.

Project work can be more effective when teachers relax their control, when students regard the teacher as a guide and when students provide feedback on the experience so that projects can be improved each year. A total relaxation of teacher control, however, is not the solution to a teacher-centered project. In some cases, students are left alone and receive no guidance on the language, content, or process demands of the project. Here, it seems, teachers have ignored both the process-based nature of project work and students' need for support at different stages in the project. Finding the proper balance between teacher guidance and student autonomy enhances the advantages of project work in the language classroom.

Projects that are structured to maximize language, content, and real-life skill learning require a combination of teacher guidance, teacher feedback, student engagement, and elaborated tasks with some degree of challenge. A review of numerous case-study reports reveals that successful project-based learning focuses on real-world subject matter that can sustain the interest of students. It also requires student collaboration and, at the same time, some degree of student autonomy and independence. In addition, this activity can accommodate a purposeful and explicit focus on form and other aspects of language, having an emphasis on integrated skills and end-of project reflection.

The end result is often authenticity of experience, improved language and content knowledge, increased metacognitive awareness, enhanced critical thinking and decision-making abilities, intensity of motivation and engagement, improved social skills, and a familiarity with target language resources.

It is a must for some steps to be followed. Amongst these, I would mention that: students and instructor have to agree on a theme for the project; with the nature and objectives of the project in mind, the students and instructor determine the final outcome of the project; the students and instructor work out project details that guide students from the opening activity to the completion of the project. In this step, students consider their roles, responsibilities, and collaborative work groups. Furthermore, the instructor prepares students to compile and analyze data (working in groups, students organize information and then discuss the value of the data that they have collected, keeping some and discarding others. The goal is to identify information that is critical for the completion of their projects.). The focus is on skills for successful oral presentations, effective written revisions and editing, persuasive debates, and so forth. Some focus on form might be greatly appreciated by students at this point.

Students reflect on the language mastered and the subject matter acquired during the project. In addition, students are asked to make recommendations that can be used to enhance similar projects in the future. Students are now ready to mount the bulletin board display and participate in the open forum, representing the final outcomes of the class project. It is during this stage that teachers provide students with feedback on their language and content learning.

While the examples above represent only a small sample of potential schemes, each educator must reflect on the unique classroom context and class membership when directing group work to meet objectives. The bottom line is that the quality of learner interaction is too important to be left to chance. If we intend to maximize language learning and use, greater reflection and planning will certainly be needed. With the increasing complexity of the ESL/EFL curriculum amidst a push for content-infused language teaching, it is crucial to reconceptualize interactional groups and to consider a greater sophistication of decision-making, not only in the intentional choices we make in membership, but also in the tasks that we construct for group work.

BIBLIOGRAPHY:

Bell, J., *Teaching multilevel classes in ESL*, San Diego, Dormac, 1988.

Savignon, S. J., 1983, *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*, Reading, MA: Addison Wesley, Storch, N., 2001.

Papandreou, A. P. 1994. *An application of the projects approach to EFL*, English Teaching Forum 32.

THE CONCEPT OF THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY

Diana TOADER
"Mihail Kogălniceanu" College,
Focșani, county Vrancea



Over the last few decades, the use of technology and multimedia for foreign

language teaching has expanded rapidly. Recent developments in the worlds of technology and the Internet have offered new and numerous opportunities for teaching and learning. One of the main advantages of the Internet is that the time teachers require in order to gather authentic material is considerably reduced.

In the early stages, the introduction of the Internet meant the possibility of creating online courses by uploading files as class-materials and sending emails in an attempt to achieve a similar teacher-student interaction as in face-to-face classes. However, nowadays the part that technology plays in education is not limited to this.

The evolution in the role of technology in education is related to the development from distance learning to online learning. Teachers rely on technology as a medium to deliver courses, either fully online or as a complementary resource used with the aim of adapting learning to the needs of a new generation, the e-generation.

The e-generation is defined as a new group of students that has "spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age". (Prensky, 2001, p. 1).

Living surrounded by a digital culture has had an effect on the way these young people learn. Firstly, the Internet and then, the mobile phone have contributed to a profound change in the modes of interaction and expression among the youth. This new generation of students prefers receiving information quickly, relying on communication technologies as well as performing multiple tasks. These students have a low tolerance for lectures and prefer active rather than passive learning, which leads to a change in the model of pedagogy, "from a teacher focused approach based on instruction to a student-focused model based on collaboration".

The flipped classroom technology implies such organization of the educational process in which, when students attend face-to-face classes they already have some theoretical knowledge and understanding of the matter that will be discussed in the classroom. It makes the interaction more effective and fruitful as students feel more comfortable and confident asking questions and discussing the issues with the teacher and peers. Moreover, students are becoming involved in practical activities in the classroom, but not in monotonous taking notes of the teacher's lecture or explanations of theoretical material. Consequently, homework becomes different as well. Very often students suffer from lack of understanding of some

crucial issues, making their home assignments and impossibility of getting the teachers' tutorial. Due to this fact, some students prefer cribbing the answers to the homework instead of fulfilling the tasks by themselves. The flipped classroom helps to solve this problem by providing students an unlimited access to electronic resources. Students work in the e-learning environment individually or in groups watching video lectures, checking their knowledge by answering comprehension questions or studying additional learning resources.

In class, students expand the material studied mainly by solving practical tasks, making projects and discussing various important issues on the topic. After classroom activities, students continue working with the electronic course where they are engaged in testing their knowledge of the subject and evaluating their peers' work. Such organization of the educational process eliminates the distinction between classroom activities and individual students' work. To make the technology of the flipped classroom successful all stages of the teaching and learning process should be thoroughly integrated and planned. It is necessary to concentrate now on the interaction of the educational process participants as the roles of the teacher and students undergo significant changes in the flipped classroom.

Firstly, in the flipped classroom, students have opportunities to control their own learning. They can study at their own pace due to availability and accessibility of all necessary resources in the e-learning environment. Moreover, students can choose when and where to study within the time limit allocated for this or that task, they can review the material anytime they need it or get online assistance from the teacher or peers due to chats and forums. A continuous access to online materials allows students to keep pace with the curriculum if they have to miss classes because of illnesses or other reasons.

Secondly, the flipped classroom technology encourages collaboration among students due to mutual projects and group work. Besides, students are engaged in peer-to-peer assessment, giving feedback to the works of their group mates according to the developed criteria. Collaborative projects make students cooperate, learn from each other and help each other. (Marsh, 2012)

Finally, the flipped classroom increases students' responsibility for their own learning. They become more self-directed and motivated than in a traditional classroom environment. Students have to learn to manage their time working with the electronic course, developing self-study and autonomous learning skills. In other words, students' role in the learning process is changed, making them active participants of the educational process.

The flipped classroom technology has an impact on the teacher's role as well. The role of the teacher is shifting from delivering ready-made knowledge to students to facilitating their learning. In the flipped classroom there is more reliance on students' self-directed learning and the teacher, therefore, needs to help students be more responsible for their learning. The teacher also has to guide students who have not had the experience of working autonomously to gain time-management skills to make their learning process more efficient.

The flipped classroom involves a lot of e-learning activities in which students are engaged. Thus, the task of the teacher is to contribute to creating a friendly online environment for the interaction of students with each other. The teacher also has to be an e-learning moderator to monitor online discussions, but not to lead them. Thus, due to the technology of flipped classroom the teacher acquires a number of different roles. He/she has to encourage and motivate students, guide and monitor progress, give feedback, boost confidence, and maintain motivation (Marsh, 2012). New roles of the teacher and students are considered to be particularly important for the process of teaching and learning foreign languages as learning the language implies close interaction of the teacher and students and students among themselves. The flipped classroom technology allows students to solve problems by giving them the opportunities to choose the tempo, speed, and the volume of the content to study. Moreover, students' participation in online discussions, forums and chats

contributes to the development of speaking skills which are very important for mastering the language. However, as any innovative concept, there are some challenges that have to be overcome for the successful integration of the flipped classroom technology into the educational process. One of the challenges is concerned with extra workload that the teacher is designing the content of the electronic course. Recording lectures, developing learning materials and searching for supplementary resources require a lot of time, skills and efforts from the teacher.

Nevertheless, when the electronic course is integrated into the teaching and learning process, the teacher has additional time for doing research and methodological work. Another important issue that plays a vital role for the flipped classroom technology is the integrity of the classroom and electronic components of the course, which means that all stages of the teaching and learning process should be logically connected. All tasks and assignments that students have to do in the electronic course must be checked and assessed in class or the e-learning environment. No tasks should be left without check and assessment. This will contribute to raising students' motivation for diligent studying that will result in increasing the efficiency of the learning process. One more problem is that some students do not accept the replacement of face-to-face classes with activities in the e-learning environment because of the fear that they "lose" live communication with the teacher and peers. It is necessary to explain to students the concept and features of the flipped classroom technology, showing them additional means of communication that the online course provides such as chats, forums and video conferences.

BIBLIOGRAPHY:

- Bergmann, J., & Sams, A., *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, 2012.
Arlington: ISTE. Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R., *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.
Holmberg, B., et al. (Eds.), *Distance Education and Languages*, 2005.
Clevedon, UK: Multilingual Matters, Graham, C., *Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions*, 2006.

UTILIZAREA CÂNTECULUI LA ORA DE LIMBA ENGLEZĂ

Profesor Minodora TRĂȘCĂ
Liceul Teoretic „Dr. Victor Gomoiu”,
Vânju Mare, județul Mehedinți



Utilizarea cântecului în cadrul orelor de limbă engleză are o importanță deosebită.

Chiar de la clasa pregătitoare, ascultarea cântecelor este foarte utilă, cei mici fiind plăcuți impresionati de tonul melodiei, de ritm și de pronunțarea cuvintelor. Repetarea cântecului de mai multe ori îi ajută la învățarea corectă a pronunției. Prin mimarea unor cuvinte de către profesor, cei mici pot să își dea seama mult mai ușor ce înseamnă cuvântul respectiv, făcând astfel legătura cu limba maternă.

Pentru elevii mai mari, cântecul poate fi folosit ca document autentic, ca text suport pentru învățarea unor noțiuni de gramatică, de vocabular, pentru învățarea pronunției. Pot reține, de asemenea, și expresii familiare folosite de vorbitori, diferite de limbajul literar, luând astfel contact și cu engleza folosită pe stradă.

Melodiile care sunt în top sunt reținute mult mai ușor, elevii vor ceva de actualitate, nu preferă foarte mult pe cele vechi, însă unele melodii ale unor cântăreți celebri reușesc să le capteze atenția și chiar le ascultă cu plăcere, fiind sensibilizați de mesajul pe care îl transmit.

Atunci când exploatăm un cântec la ora de limbă străină, ne punem în față niște obiective:

- să exploatăm textul unui cântec pentru dezvoltarea competențelor orale, scrise și fonetice;
- să cântăm;
- să demonstrăm utilitatea cântecului la ora de engleză;
- să descoperim un interpret englez;
- să pregătim, să realizăm și să analizăm un interviu (imaginar);
- să redactăm un articol și o critică muzicală;
- să vorbim despre muzică;
- să apreciem un cântec.

Cele mai importante etape ale lucrului în clasă:

ETAPA I: *lucrul cu sunetele*

- elevii ascultă melodia cântecului fără text;
- elevii ascultă prima strofă, iar profesorul prin gesturi explică sensul;
- se repetă activitatea precedentă cu celelalte strofe;

- elevii ascultă cântecul de două ori;
- elevii încearcă să fredoneze cântecul.

ETAPA II: *lucrul cu textul (înțelegerea orală și scrisă)*

- exerciții (cu goluri, corectarea greșelilor de ortografie sau gramaticale);
- exerciții de discriminare auditivă (profesorul scrie textul pe tablă, omițând unele cuvinte, apoi pronunță două cuvinte în care sunetele se aseamănă, elevii trebuie să aleagă cuvântul potrivit).
- clipul video (elevii privesc clipul fără sunet, exprimând în limba engleză istorioara derulată).

În cadrul acestei etape includem și analiza textului cântecului. Iată câteva tipuri de întrebări care vor ajuta elevii să înțeleagă mai bine sensul textului cântecului.

- Care este subiectul cântecului?
- Ce relație există între titlul și conținutul cântecului?
- Puteți identifica cine “spune” mesajul și cine “face” acțiunea?
- Cui se adresează cântecul?
- Relevați vocabularul care se referă la tema cântecului.
- Identificați verbele: care sunt timpurile și modurile determinante, care este persoana ce predomină, ce concluzii putem face?
- Este prezent registrul familiar?
- Folosește autorul figuri de stil, care este funcția lor, sensul?
- Explicați legătura care există între muzică și text.
- Găsiți un alt autor care tratează aceeași temă, chiar și în limba maternă.

ETAPA III: *interpretarea cântecului (cu suport)*

Textul cântecului este scris pe tablă și elevii cântă sau profesorul include versiunea Karaoke a cântecului.

ETAPA IV: *tema pentru acasă*

- să învețe textul cântecului și să cânte cântecul;
- să ilustreze cântecul;
- să realizeze un interviu imaginar cu interpretul cântecului;
- să inventeze un concurs al cântecului.

Pentru folosirea cântecului la ora de limbă străină este destul de important să avem la dispoziție un echipament adecvat, care funcționează bine. De exemplu, casetofonul, playere CD, DVD, televizor, computer conectat la Internet. Fiecare cântec învățat și asimilat va prezenta o cantitate de structuri și expresii care vor rămâne în memoria auditivă, vizuală, atât de importante ca și punct de referință în limba maternă, dar atât de dificile în limba străină.

Cântecul poate servi și ca punct de plecare de discuții pe subiectele abordate. Este posibil să găsim un cântec care tine de aproape toate aspectele realității noastre. Fiecare cântec prezintă o abordare specifică și bine înrădăcinată în limba și cultura autorului, permițând elevilor să intre în sensibilitatea autorului, să-l înțeleagă, să-l confrunte. Cântecul ne îmbogățește din punct de vedere cultural. El poate însoți orice alt manual sau metodă folosită în clasă, adăugând elemente mai vii decât orice alt text, care nu este decât un simplu text.

Concluzionând, cântecul este o resursă valoroasă de învățământ cu posibilități nelimitate de utilizare. Profesorul poate viza abilități diferite în funcție de nivelul elevilor. Cu debutanți, profesorul se poate baza pe cântece pentru a lucra pronunția, fonetica, flux, ritmul. Ascultarea și reproducerea versurilor conduc la formarea de automatisme pe care elevii le pot utiliza apoi în comunicarea orală. În termeni de vocabular, melodiile conțin expresii cheie utile în viața de zi cu zi. Pentru un nivel intermediar și avansat, melodiile pot fi folosite pentru a dezvolta diverse competențe.

BIBLIOGRAFIE:

- Lems, Kirsten, *Using Music in the Adult ESL Classroom*, ERIC Digest, Medina, 2001.
Suzanne L, *The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition*, „National Network for Early Language Learning“, Vol 6-3, 1993.
Murphy, T (1992), *The discourse of pop songs*, TESOL Quarterly 26” (4), 770-774.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-songs-classroom-0>.

O INCURSIUNE ÎN ISTORIA FANTASTICULUI

Profesor Ileana TUDOR
Școala Gimnazială Nr. 14,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

Scopul deea acestui studiu mi-a venit de la **nevoia de poveste** care este din ce în ce

mai mare în ultima perioadă. Tărâmurile fantastice, vrăjitorii, instrumentele magice, toate sunt în trendul zilei și confirmă această nevoie care reprezintă semnul unui refugiu din fața realității.

J.R.R. Tolkien, J.K. Rowling, C.S. Lewis, G.R.R. Martin sunt doar câteva nume care concurează cu succes vedetele showbiz-ului național și internațional. Și toate indică același lucru: preferința cititorilor (de orice vârstă) pentru **literatura fantastică**. Nevoia de ficțiune pe care o resimțim din copilărie până la maturitate sau senectute poate fi satisfăcută de literatura fantastică.

Fantasticul este un gen strâns legat de începuturile literaturii și ale artei.

Orientarea spre fantastic a literaturii nu este mai puțin veche decât orientarea realistă. Fantasticul și realismul au coexistat de-a lungul timpului în literatură.

Literatura fantastică este accesibilă. Speciile literare în care se regăsește fantasticul sunt, în general, de dimensiune medie (nuvelă și povestire), deoarece fantasticul reclamă o desfășurare abruptă, spectaculoasă. Proza fantastică este atractivă, întâmplările prezentate sunt neobișnuite, misterioase.

Filozofia imaginarului –acea **fantastică transcendentală** cum a denumit-o Novalis – reflectă năzuința către imensitate și ireal, fuga dincolo de limite ce constituie ritmul original și profund al vieții lăuntrice, bogăția și tragedia ființei umane, ce „izvorăște din iluzie, din delir uneori, întotdeauna din speranță și mai ales din speranța salvării” (M. Schneider).

Originile fantasticului, ca viziune, par să fie imemorale. Reprezentările fantastice au avut la bază presimțirile, superstițiile, visele cu simbolistica lor aparte, semnele cerești vorbind înțelegerii primitive.

Aristotel intuiește pentru prima dată *fantasticul* pe care nu reușește să-l numească, după cum nu realizează faptul că există un tip de „verosimilitate” generat de „coerența interioară” a operelor literare care asigură validitatea narațiunii fantastice.

În *Poetica* sa, Aristotel stabilește condiția literaturii, care este *imaginarul*. Imaginația lucrează, în concepția sa, „în marginile verosimilului și necesarului”. Aristotel identifică „verosimilul” cu „posibilul” și „plauzibilul” în timp ce necesarul desemnează un „raport de cauzalitate”. Este de acord cu „imposibilul” și „absurdul” în opera literară, doar dacă „abordarea” lor cu talent le face să devină „credibile”.

În *Estetica* sa, Benedetto Croce afirmă că deși pornise bine spre a descoperi *fantasticul*, Aristotel „se oprește la jumătatea drumului nehotărât și perplex”.¹

Natura fantasticului poate fi definită doar pornind de la disocierea conceptelor de „imaginație” și „fantezie”. Problema disocierii „fanteziei” de „imaginație” se pune într-un mod categoric odată cu romantismul german. Schelling vorbește despre „o imaginație primară” și una „secundară”.

În *Prelegerile despre arta și literatura dramatică*, August Wilhelm Schlegel face distincție între „imaginație” și „fantezie”, considerând „fantezia” o capacitate superioară, creatoare și necondiționat liberă, dar în același timp, riguroasă, fără să conțină nimic anarhic. Pentru Jean Paul Richter, „fantezia” ar fi o facultate „totalizantă”, ce contopește părțile într-un întreg, în timp ce „imaginația” ar fi un fel de „memorie”, mai vie și mai puternică.

Concluzionând, putem spune că romanticii germani consideră că imaginația ar presupune doar simplul talent, pe când fantezia este specifică genului.

Romantismul englez vine cu o altă abordare, determinând o schimbare de raporturi. După Coleridge și Wordsworth „imaginația creatoare” este specifică geniului, în timp ce „fantezia” înseamnă talent, presupunând numai îndemânare, abilitate.

În estetica modernă italiană, o tradiție proprie a superiorității „fanteziei” apare pentru prima dată la Giambattista Vico în *Scienza nuova*, la începutul secolului al XVIII-lea. În secolul nostru, Benedetto Croce, în *Estetica* sa, susține că „fantezia” reprezintă facultatea de sinteză și creație, opusă „imaginației”, care are un caracter mecanic și pur asociativ. Începând cu Benedetto Croce, conceptul de „fantezie” s-a impus tot mai mult în estetica modernă.

Unul dintre teoreticienii cei mai preocupați de pătrunderea în esența *fantasticului* este Roger Caillois, prin cele două lucrări ale sale *În inima fantasticului* și *De la feerie la Science Fiction*. Roger Caillois, spirit raționalist, iubitor de distincții clare și precise, urmărește să descifreze *fantasticul*, începând cu înlăturarea formelor pe care le consideră „pseudofantastice”. Exclue din sfera fantasticului veritabil, *fantasticul voluntar*, voit, rezultat mai mult dintr-un pariu cu cititorul decât din inspirație. Consideră operele bazate pe un astfel de fantastic ca fiind lipsite de valoare artistică deosebită. Roger Caillois consideră ca formă de pseudofantastic și *fantasticul instituțional*, adică miraculosul din basme, din legende, din mitologie. Fantasticul din fabulele mitologice și misterele religiilor este în accepțiunea sa un fantastic impus din afara conștiinței artistice și acceptat convențional. Teoreticianul francez respinge astfel o componentă esențială a literaturii fantastice de pretutindeni și dintotdeauna: *fantasticul mitologic*. Din dorința de a formula o definiție cât mai exactă, Roger Caillois omite faptul că semnificațiile miturilor sunt mereu actuale și că nu întreg fantasticul mitologic este un fantastic instituțional. Miturile nu sunt numai de natură religioasă, ci și de natură păgână.

Definirea conceptului de fantastic o concretizează în două elemente fundamentale: „semnificația de neliniște și ruptură în coerența universului”² și „scandal inadmisibil pentru experiență sau rațiune”³.

Roger Caillois distinge în eseu *De la feerie la Science Fiction* trei mari etape în evoluția literaturii fantastice: basmul (punctul de pornire al fantasticului), povestirea fantasticului propriu-zis și povestirea științifico-fantastică. Definiția dată de el fantasticului exclude din sfera fantasticului propriu-zis feericul și miraculosul pentru motivul că în basme instalarea în fantastic are loc de la început și orice minune se poate ivi. Vraja și magia vin de la sine.

Roger Caillois plasează originea fantasticului la sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, considerându-l, în general, contemporan cu romantismul. Își

¹ Benedetto Croce, *Estetica*, Editura Univers, 1970, p. 162.

² Roger Caillois, *În inima fantasticului*, Editura Univers, 1971, p.14.

³ Roger Caillois, *În inima fantasticului*, Editura Univers, 1971, p. 17.

fundamentează în special tezele pe scrierile lui Edgar Allan Poe și E.T.A. Hoffman, care fac parte de fapt din categoria fantasticului modern. Elemente fantastice și literatură fantastică au existat însă cu mult înainte.

Dintre operele mai vechi, povestirile cu fantome din China și Japonia sunt singurele care intră în definiția lui Roger Caillois. În ceea ce privește literatura science fiction, teoreticianul francez avansează ideea că ea se substituie, treptat, fantasticului propriu-zis din secolul trecut, la fel cum acesta, la rândul lui, a înlocuit basmul.

Se poate spune că ideile lui Roger Caillois sunt preponderent valabile fantasticului modern, acesta nereușind să epuizeze complexitatea fenomenului.

Tzvetan Todorov în lucrarea sa *Introducere în literatura fantastică*, încearcă o nouă definiție a fantasticului pornind de la relația emițător-receptor –fantasticul fiind definit ca *estetica receptării*. În accepțiunea lui Tzvetan Todorov, fantasticul nu poate fi definit decât prin noțiunea de „ezitare”, care se produce între două tipuri de explicații: una prin cauze naturale, alta prin cauze supranaturale. Pentru generarea fantasticului, trebuie îndeplinite următoarele condiții: ezitarea cititorului, ezitarea personajului și respingerea oricărei interpretări poetice și alegorice.

Prin *ezitarea cititorului* înțelegem ezitarea unui cititor abstract care este o funcție a cititorului, reprezentată în text. *Ezitarea personajului* se referă la ezitarea personajului principal. Fantasticul durează atâta timp cât durează ezitarea și încetează atunci când cititorul (și personajul) optează pentru una dintre explicații. Când se optează pentru explicații prin cauze naturale intrăm în domeniul „straniului”, iar când se optează pentru o explicație prin cauze supranaturale se vizează teritoriul „miraculosului”. Fantasticul pur reprezintă în concepția lui Tzvetan Todorov limita de demarcație între straniu și miraculos.

Încercarea de a defini un fantastic pur îl determină și pe Tzvetan Todorov să adopte o metodă reduționistă, ceea ce face ca, în mod paradoxal, unele din capodoperele literaturii fantastice să fie eliminate din sfera fantasticului. Teoria sa nu se susține, de pildă, în cazul fantasticului mitologic unde ezitarea nu se produce întotdeauna. Refuzarea oricărei interpretări „poetice” sau „alegorice”, duc de asemenea la excluderea din sfera fantasticului a literaturii alegorice și a unor opere care ilustrează unele teze, de exemplu *William Wilson* de Edgar Allan Poe și *Vera* lui Villiers de l’Isle Adam.

Contribuția lui Tzvetan Todorov este inegalabilă în domeniul temelor fantasticului. El pledează pentru existența a două rețele tematice: temele „eului” și temele „tuului”. În prima rețea tematică intră temele care reflectă raportul dintre *eu* și *cosmos*. Temele fundamentale ale acestei rețele ar fi: multiplicarea personalității, pandeterminismul, o cauzalitate de tip particular, ruperea limitei dintre subiect și obiect, transformarea spațiului și a timpului. Ființele supranaturale, capabile de metamorfoză sau înzestrate cu puteri magice, hazardul, levitația, experiența drogurilor, alienarea, delirul imagistic, jocul cu timpul și cu spațiul, onirismul, confuzia dintre vis și realitate fac parte dintre aceste teme fundamentale, numite de autor și teme ale „privirii”, pentru că sunt legate de simțul văzului.

În cea de-a doua rețea tematică intră temele ce reflectă raportul dintre *eu* și *celălalt* (inconștient). Cele două mari teme care fac parte din această categorie sunt sexualitatea și moartea. Libidoul în formele lui excesive, mergând până la perversitate, formează obiectul literaturii fantastice.

În timp ce în prima rețea tematică apare pandeterminismul, în cea de-a doua putem identifica panerotismul. Necrofilia, dragostea pentru o femeie moartă, poate fi văzută ca urmare a dorinței excesive, dar poate fi interpretată și ca aspirație spre absolut și desăvârșire. Dragostea învinge moartea, iar împlinirea erotică se desăvârșește în moarte.

Tzvetan Todorov numește temele din a doua categorie teme ale „discursului”, fiindcă relația dintre *eu* și *celălalt* se realizează prin intermediul limbajului.

Poeticianul recurge la psihanaliză, evidențind maladiile generate de cele două rețele tematice: „psihozele” (perturbări ale raportului eu-lume) în cazul temelor *eului* și „nevrozele” (produse de refulările inconștientului) în cazul temelor tuului.

Tzvetan Todorov ține să se delimiteze și de psihanaliză pentru că aceasta trece de la descrierea structurii la interpretare, pe când poetica își propune doar să descrie modul de funcționare a mecanismului literar.

Pornind de la ideile predecesorilor săi, Ovidiu Ghidirmic susține că „fantasticul reprezintă în raport cu realismul, cealaltă față a medaliei”⁴ și că fantasticul pur este doar o utopie. Acest teoretician român al fantasticului evidențiază existența mai multor tipuri de fantastic: fantasticul miraculosului, fantasticul mitico-magic, fantasticul fabulosului feeric, fantasticul straniului și terifiantului, fantasticul enigmatic, fantasticul filozofic, fantasticul alegoric, fantasticul absurd, fantasticul grotesc, fantasticul senzațional, fantasticul analitic, fantasticul polițist etc.

În cartea sa *Moștenirea prozei eminesciene* prezintă condițiile de maximă generalitate pe care trebuie să le îndeplinească literatura fantastică. În primul rând literatura fantastică reclamă „o imaginație potențată”, liberă, neîngrădită, alt nume al fanteziei creatoare. Apoi, presupune „o mentalitate mitico-magică, în care trebuie să vedem o permanență, o constantă a spiritului uman, dintotdeauna și de pretutindeni”⁵. Deși evenimentul fantastic este rezultatul hazardului, al aleatorului, consideră că „verosimilitatea” diferită de cea din concepția lui Aristotel, generată de coerența interioară a textului, „face narațiunea fantastică plauzibilă”.

„Ruptura în cotidian” (preconizată de Roger Caillois) și „ezitarea cititorului” (propusă de Tzvetan Todorov) sunt văzute de Ovidiu Ghidirmic ca și condiții valabile numai pentru fantasticul modern.

Fantasticul mitologic este un izvor nesecat de inspirație literară. Nu întregul fantastic mitologic este și un *fantastic instituțional*, cum îl numea Roger Caillois.

Nu toate miturile sunt puse în circulație de instituția religiei.

Mircea Eliade afirmă că: „Mitul este o realitate culturală extrem de complexă care poate fi abordată și interpretată în perspective multiple și complementare”⁶. Pentru Mircea Eliade cunoașterea mitică este o constantă a spiritului uman. „Mitul povestește o istorie sacră, adică un eveniment primordial care a avut loc la începutul timpurilor și ale cărui personaje sunt zei sau eroi civilizatori. De aceea, mitul instaurează adevărul absolut. Dezvăluind cum o realitate a luat ființă, mitul constituie modelul exemplar al oricărei activități umane semnificative: alimentația, sexualitatea, munca, educația ... Ceea ce mai trebuie observat, ceea ce mai trebuie înțeles este valoarea existențială a mitului. Mitul calmează teama, îl pune pe om în siguranță.”⁷

Mitul este văzut de teoreticianul rus V.I. Propp, în *Rădăcinile istorice ale basmului fantastic* ca unul din izvoarele basmului. Basmele sunt mituri desacralizate, sunt mituri păgâne, care ies din sfera *fantasticului instituțional*.

Literatura Evului Mediu este impregnată de elemente fantastice. Romanul mistic, curtenesc, formând *Ciclul Graalului*, al cărui subiect este căutarea potirului sfânt, și romanul cavaleresc din ciclul *Cavalerii Mesei Rotunde* oferă autentice momente de fantastic prin cultivarea visului, a atmosferei de mister, prin semnificații alegorice foarte greu de decodat.

Cei mai mulți din teoreticienii literaturii fantastice sunt de acord că apariția spre sfârșitul secolului al XVIII-lea a romanului gotic, negru, de teroare, englez, reprezentat mai ales prin *Castelul din Otranto* de Horace Walpole și *Misterele Castelului Udolpho* de Ann Radcliffe marchează începuturile fantasticului modern.

⁴ Ovidiu Ghidirmic, *Moștenirea prozei eminesciene*, Scrisul românesc, 1996, p. 36.

⁵ Ovidiu Ghidirmic, *Moștenirea prozei eminesciene*, Scrisul românesc, 1996, p. 19.

⁶ Mircea Eliade, *Aspectele mitului*, Editura Univers, 1978, p.5.

⁷ Mircea Eliade, *Încercarea labirintului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca 1990, p.134.

Momentul impunerii definitive a fantasticului îl constituie, fără îndoială, romantismul, care propulsează în prim plan orientările mistice, teozofice, cultismul, panteismul, interesul pentru magie și alchimie, tradiții ale gândirii iraționaliste filozofice, manifestate încă din Evul Mediu și din perioada Renașterii. Reprezentanții de marcă ai romantismului german, Novalis, Achim von Arnim, Friedrich baron de la Motte-Foucault, E.T.A. Hoffmann, au consacrat formula basmului cult, teritoriul cel mai propice de manifestare a fantasticului.

Basmele culte ale romantismului german sunt alegorii filozofice pe tema confruntării cu absolutul și a aspirației spre ideal, spre perfecțiune. Se poate spune că aceste basme ilustrează poetica elementelor fundamentale: apa, aerul, focul, pământul, pădurea etc.

Urciorul de aur al lui E.T.A. Hoffmann este o capodoperă a nuvelisticii fantastice care ilustrează poetica focului. Creația lui E.T.A. Hoffmann impune definitiv genul nuvelei fantastice. Autorul se distinge dintre ceilalți reprezentanți ai romantismului german prin faptul că basmul lui coboară în cotidian. În spatele banalului cotidian se desfășoară fenomene stranii, de-a dreptul miraculoase, pe care spiritul filistin, ostil visării poetice nu le poate percepe.

Prin Edgar Allan Poe se poate spune că fantasticul ajunge la apogeu. Scriitorul american, tipul romanticului cerebral, exploatează toate posibilitățile literaturii fantastice.

Majoritatea lucrărilor sale se înscriu în categoria fantasticului straniului și terifiantului. Edgar Allan Poe posedă un talent special în a crea o atmosferă specifică, terifiantă, în a întreține misterul, enigma, direcții în care scriitorul excelează în capodopera sa: **Prăbușirea Casei Usher**. Starea de anxietate și de degerenescență a eroului bolnav de spaimă, psihopat, stăpânit de groază, este pusă în relație directă, ocultă cu ambianța stranie a locului.

Prin nuvele ca **William Wilson** (construită pe tema „dublului” romantic al conștiinței) și **Metzengerstein** (pe tema metempsihozei), Edgar Allan Poe se înscrie în categoria *fantasticului filozofic*.

În categoria *fantasticului alegoric* se pot aminti nuvelele: **Umbră – o parabolă, Tăcere – o fabulă, Regele ciomă, Masca morții roșii**.

Categoria *fantasticului științific* este vizată în mai multe nuvele prin care Edgar Allan Poe se dovedește un precursor autentic al literaturii science fiction – **Hans Phaall, O pogorâre în Maelstrom, Faptele în cazul domnului Valdemar**, iar **Cărăbușul de aur** este nuvela cea mai reprezentativă pentru *fantasticul analitic*.

Opera lui Edgar Allan Poe este un moment de răscruce în istoria literaturii fantastice.

Fantasticul modern nu trebuie însă identificat în totalitate cu fantasticul romanticilor. Elemente fantastice se întâlnesc și în operele unor scriitori, încadrați în categoria scriitorilor realiști. Elocvente în acest sens sunt **Elixirul de viață lungă** și **Pielea de sagri** ale lui Balzac sau **Venus din Ille** a lui Prosper Merimee.

Prin proza lui Jules Verne se constituie în a doua jumătate a secolului al XIX-lea o nouă formă de fantastic. Operele scriitorului francez sunt produsul unui *fantastic cerebral*, care abordează teme precum: explorarea spațiilor geografice necunoscute, cucerirea spațiilor interastrale, invențiile tehnice, care suscită un autentic interes gnoseologic. Acest repertoriu tematic este îmbogățit mai târziu de H. G. Wells. Capodopera sa **Mașina de explorat timpul** este considerată o dată importantă în impunerea *fantasticului de tip intelectual*.

Jules Verne și H.G. Wells sunt, incontestabil, precursorii literaturii science-fiction. Unii critici și istorici literari pun sub semnul întrebării valoarea estetică a scrierilor din acest gen literar.

Noul tip de fantastic este etichetat de R.M. Alberes în **Istoria romanului modern** în termeni foarte severi: „gen esențialmente degradat”, „univers plin de năzbâții”, „marfă de calitate proastă destinată broșurilor și revistelor ilustrate”.

În pofida lacunelor acestui gen, ideea polivalenței universului, constituit din mai multe lumi paralele, este o cucerire foarte importantă pentru evoluția literaturii.

În secolul nostru, Jorge Luis Borges, prin jocul liber cu fantezia și erudiția inițiază formula *fantasticului erudit*, care este tot o formă a *fantasticului cerebral*.

În a doua jumătate a secolului nostru ia naștere *fantasticul concret*, prin „romanul privirii”, noul roman francez, reprezentat de Allain Robbe-Grillet și Michel Butor.

În cadrul literaturii române există un concept special, numit *Weltanschauung* – o literatură fantastică propriu-zisă, ce ține de *firea românească*.

Data fiind revelatoarea lui permanentă, fantasticul se constituie într-o dimensiune definitorie pentru întreaga evoluție a prozei românești, închizând în sine un remarcabil coeficient de spiritualitate matriceal diferențiată, care își impune pecetea inconfundabilă.

Chiar dacă literaturii române i s-a reproșat că nu are vocația fantasticului, scriitorii noștri **Mihai Eminescu**, **I. L. Caragiale**, **Mircea Eliade** sau **Vasile Voiculescu**, datorită prozei lor, confirmă traiectul fantastic al literaturii române.

Sărmanul Dionis și *Cezara* de Mihai Eminescu, *Moara lui Călifar* de Gala Galaction, *Pescarul Amin* de Vasile Voiculescu, *Șarpele* și *La Țigănci* de Mircea Eliade sunt doar câteva din capodoperele genului din literatura noastră, care se remarcă printr-un nivel artistic de excepție. Perspectiva interpretativă a tipologiilor fundamentale, impuse de raporturile dintre fantastic și categorii precum feericul, miraculosul mitico-magic, ocultismul inițiat, alegoria poetică, vădește – în concepția lui Nicolae Ciobanu în *Între imaginar și fantastic* – remarcabila inițiativă de a conferi temei un statut ontologic propriu.

Autorul observă că „alături de statutul de irațională, localizată în orizontul misterului, ideea magică își relevă și funcția cognitivă în planul realului obiectiv, creându-se astfel, cale liberă imaginarului fantastic pentru a se proiecta în spațiul rezervat misterului fenomenal. Spiritul creator, aflat în acțiune, își valorifică plenar potențialul narativ tocmai atunci când pendulează neistovit între cele două forme de ființare și înțelegere a magicului”⁸.

Conceptul de mare pregnanță semantică lansat de Gilbert Durand este acela de funcție fantastică, „un auxiliar al acțiunii, într-un mod mai profund, pentru că întreaga cultură cu încărcătura ei de arhetipuri estetice, religioase și sociale e un cadru în care acțiunea se va desfășura.”⁹

Începutul oricărei creații a spiritului uman e guvernat de funcția fantastică; ea se află la rădăcina tuturor proceselor conștiinței și se vădește drept marea originară a spiritului. Există în om o forță de îmbunătățire a lumii, acea forță, cu adevărat metafizică de a se ridica împotriva destinului muritor și care constituie sensul suprem al funcției fantastice.

Proza fantastică abordează teme importante ale meditației existențiale: aspirația omului către absolut, încercarea de a revela misterele încă nepătrunse ale infinitului. Ea dă expresie problemelor esențiale, dorinței omului de a se confrunta cu sine și cu întregul univers, de a găsi calea spre înălțimile spiritului.

Literatura fantastică ajută la îmbunătățirea abilităților elevilor de a interpreta situațiile și personajele, la formarea unui modus operandi, la dezvoltarea gândirii critice, independente, creative. Un mare avantaj este și faptul că se pliază foarte bine pe metodele de predare activizante, centrate pe elev. Fantasticul și „*visarea cu ochii deschiși*” sunt benefice pentru copiii expuși, în sensul că aceștia sunt mai bine adaptați.

Literatura fantastică este captivantă, distractivă, motivantă, plină de satisfacții, încurajează achizițiile lingvistice, modelează atât emoțiile, cât și intelectul. Stimulează formularea opiniilor, eficientizează citirea și scrierea creativă, fiind o resursă educațională autentic valoroasă.

⁸ Nicolae Ciobanu, *Între imaginar și fantastic*, Editura Junimea, Iași, 1984, p. 65.

⁹ Gilbert Durand, *Structurile antropologice ale imaginarului*, Editura Univers, București, 1977, p.79.

BIBLIOGRAFIE:

- Benedetto Croce, *Estetica*, Editura Univers, 1970.
Roger Caillois, *În inima fantasticului*, Editura Univers, 1971.
Roger Caillois, *În inima fantasticului*, Editura Univers, 1971.
Ovidiu Ghidirmic, *Moștenirea prozei eminesciene*, Scrisul românesc, 1996.
Mircea Eliade, *Aspectele mitului*, Editura Univers, 1978.
Mircea Eliade, *Încercarea labirintului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca 1990.
Nicolae Ciobanu, *Între imaginar și fantastic*, Editura Junimea, Iași, 1984.
Gilbert Durand, *Structurile antropologice ale imaginarii*, Editura Univers, București, 1977.
Eugen Simion, *Fantasticul real în Sfidarea retoricii*, Editura Cartea Românească, 1985.

LA REPRESENTATION DE LA FEMME BAUDELAIRIENNE

Profesor Laura VLAD
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*D*ans la lutte contre le spleen, l'amour est perçu comme un moyen d'évasion,

au même titre que la dissolution dans la foule, le vin ou la révolte, le poète se livrant à son propos à une véritable ivresse verbale. Mais, si nul mieux que Baudelaire n'a célébré l'amour et le corps féminin, si la femme se constitua en clef de voûte de l'édifice du recueil, si son imagination la sublima, nul plus que lui n'a souffert dans ses rapports avec les femmes, à l'égard desquelles il oscilla entre fascination et répulsion, dans une dualité toute personnelle, qui fut celle qui régit l'ensemble de son identité et de son oeuvre, qui fut rendue profondément moderne par cette appropriation de la figure féminine. Si celle-ci est l'image la plus obsédante de cette oeuvre, c'est que triomphe dans l'amour l'inéluctable confusion de la chute et de l'ascension.

S'il fut, par l'amour, emporté vers un autre monde, plus paisible où dominant les sens physiques, par opposition aux sentiments spirituels qui le tourmentaient. Mais, rapidement, l'amour lui aussi fut assailli par la souffrance et le mal-être. Sa douceur eut un arrière-goût de perdition et de néant, le charme physique de la femme aimée éveillant irrésistiblement l'horreur du tombeau, la décomposition de la chair et la hantise du péché qui prépare à de longs remords. Dans le poème La fontaine de sang, on lit: *J'ai cherché dans l'amour un sommeil oublié / Mais l'amour n'est pour moi qu'un matelas d'aiguilles / Fait pour donner à boire à ces cruelles filles !* Il fut donc à la fois élan et déception, plaisir et souffrance.

De plus, il fut victime de la tyrannie capricieuse des femmes qui lui fit maudire le plaisir *empoisonné* qu'elles distillaient. Loin de lui apporter le réconfort d'une présence unique et généreuse, elles ne firent qu'exacerber le supplice de sa dualité en n'étant elles-mêmes que *duplicité*: violentes derrière leurs câlineries, perfides derrière leur tendresse, traîtresses derrière leurs larmes ou leurs sourires. Aussi puisse-t-il craindre *ce rouge soleil que l'on nomme l'amour* (*Femmes damnées – Delphine et Hippolyte*), y voir la *fleur du mal* par excellence, l'artifice le plus raffiné et le plus cruel.

S'il y a, dans *Les Fleurs du Mal*, quelques figures de femmes qu'on ne peut identifier et qui furent surtout fantasmées, on en reconnaît trois autres qui firent réellement partie de sa vie amoureuse, et avec lesquelles il connut, sans parvenir à les associer, deux sortes d'amours à la fois complémentaires et antinomiques: d'une part, la passion sensuelle, l'érotisme, qui se confondit avec la beauté désespérée du mal, avec la notion fondamentale du péché, la relation avec Jeanne Duval perpétuant les passades avec les prostituées; d'autre part, l'amour-

sentiment, l'adoration pétrie de chasteté, d'humiliation, de spiritualité, de religiosité, qu'il voua à Marie Daubrun et surtout à Mme Sabatier. De ces trois femmes réelles, il accentua les traits jusqu'à en faire de véritables icônes, les magnifia et les idéalisa par son art de poète.

Si, à travers ses expériences amoureuses, Baudelaire approfondit avec une fatale obstination les mouvements les plus secrets du cœur, depuis les rares instants de sérénité jusqu'aux troubles les moins avoués, il ne put échapper à une dualité qui s'imposa encore à lui sur d'autres plans.

C'est un paradoxe de voir au centre des courbes et des « cycles » du langage de Baudelaire celle que, dans *Mon Cœur mis à nu*, il giflera de l'anathème le plus dur: « La femme est naturelle, c'est-à-dire abominable. Aussi est-elle toujours vulgaire, c'est-à-dire le contraire du dandy ». Les femmes de son existence et de sa poésie, à l'exception de la mère « impossible », ne seront donc jamais « naturelles ». Pour trouver grâce à ses yeux et dans ses mots, elles auront d'abord sacrifié à l'impératif catégorique de « l'éloge du maquillage ». Alors, où mieux éprouver dans les *Fleurs du Mal* cette ivresse verbale que dans le discours amoureux?

Chacune de trois grandes figures féminines des *Fleurs du Mal* sera une variation sur le thème de la « grandeur artificielle »: Jeanne Duval, « la Vénus noir » cristallisera en sa chair exotique, parfumée et sensuelle tous les sortilèges du « maquillage » invoqué. Elle se distinguait par une démarche triomphante, qui selon Banville, avait quelque chose à la fois de divin et de bestial; par des cheveux d'un noir éclatant aux ondes crépelées; par de grands yeux bruns, des lèvres sensuelles, et une „gorge aiguë, dont Les Fleurs du Mal laissent devenir obsession. Marie Daubrun, « la femme aux yeux verts », lui apportera les plaisirs plus subtils et plus équivoques de l'innocence perverse, de la double « fraternité »; Apollonie Sabatier, « la Présidente », aura régné sur l'âme du poète de toutes les grâces éthérées de son profil angélique et apollinien, qui contraste, dans les contrepoints de l'écriture du recueil, avec celui de Jeanne, satanique et dionysique.

Artificielles par sensualité, ambiguïté ou idéalité ces trois, « passantes » privilégiées de l'âme et de la poésie de Baudelaire, qui jouent, tour à tour, les trois rôles imparfaits de la mère, de la soeur et de l'amante, dans impuissance qu'elles sont d'être jamais l'épouse, ne sont pas même les lointaines cousines des muses ou inspiratrices romantiques. Suzeraines du cœur et du corps du poète, elles imposent ou refusent l'amour au rythme d'une tyrannie capricieuse qui fait maudire le plaisir « empoisonné » qu'elles distillent. Loin d'apporter à l'être déchiré le réconfort d'une personne unique et généreuse, les femmes du recueil ne font qu'exacerber le supplice de sa dualité en n'étant elles-mêmes que « duplicité »: violentes derrière leurs câlineries, perfides derrière leur tendresse, « traîtresse » derrière leurs larmes ou leurs sourires. L'amour, « fleur du mal » par excellence, état mental et poétique impose par les nécessités de la vie et de l'écriture, est ainsi de tous les artifices baudelairiens le plus raffiné et le plus cruel. Artifice puisqu'il exclut, par essence, l'équilibre apaisant de la vertu et de l'authenticité ; cruauté puisque son jeu constamment faussé ravive les hantises de l'aliénation et de la dépossession de soi en un « autre » aussi mutilant que fascinant. Cet « autre », au regard « brouillé » de sphinx et de chimère, Baudelaire sait bien d'ailleurs qu'il n'est sans doute qu'une des formes séduisantes du Diable.

Expériences de la vie, apparences du monde sont transposées par la rêverie, par des unions de mots choisis qui dépassent les simples données du réalisme pour atteindre des régions symboliques, voire surnaturelles. Le poète chante le désir, la passion, l'amour pour rejoindre les secrets les plus intimes du corps et du cœur. Il ne recule devant aucune sensation et sait par quelque magie devenir l'autre tout en restant lui-même. Fasciné fascinant, il est l'analyste sans froideur de ce qu'on appelle vice ou perversion, avec des regards nostalgiques

vers la beauté qui se refuse, vers « le vert paradis » ou « l'innocent paradis » que tentent peut-être de rejoindre des « paradis artificiels ». Sa quête le conduit vers la Femme, esclave ou bourreau, étrange comme le chat est étrange, idole et amante, mère ou fille, sans renier les antagonismes de sexes, mais la Rose qu'il tente d'atteindre ne peut se donner que dans la mort. Haine amoureuse, amour haineux, érotisme du mal, sensations sexuelles, animalité et, aussi bien, accents mystiques sont présents dans des poèmes inspirés par des muses si diverses que Jeanne Duval, Apollonie Sabatier ou Marie Daubrun.

Il chante le corps féminin mieux qu'on ne l'a fait avant lui. Olfactif, tactile, sensuel, aux fourrures électriques des chats répond cet attribut, *La Chevelure*:

*Ô toison, moutonnant jusque sur l'encolure !
O boucles ! O parfum chargé de nonchaloir !
Extase ! Pour peupler ce soir l'alcôve obscure
Des souvenirs dormant dans cette chevelure,
Je la veux agiter dans l'air comme un mouchoir !
La langoureuse Asie et la brûlante Afrique,
Tout un monde lointain, absent, presque défunt,
Vit dans tes profondeurs, forêt aromatique !
Comme d'autres esprits voguent sur la musique,
Le mien, ô mon amour ! nage sur ton parfum.*

« La musique creuse le ciel », a écrit Baudelaire. Il vogue de l'amour monstrueux à l'amour exotique, dans *Sed non satiata*, vers une « enfant de minuit » née d'un « Faust de la savane », ce qui rappelle Nerval dans sa traduction de Goethe, avec la rencontre de l'opium et du vin qui a tant d'importance dans son oeuvre. Ici le vin de Constance et celui de Nuits-Saint-Georges:

*Bizarre déité, brune comme les nuits,
Au parfum mélangé de musc et de havane,
O Euvre de quelque obi, le Faust de la savane,
Sorcière au flanc d'ébène, enfant des noirs minuits,
Je préfère au constance, à l'opium, aux nuits,
.....
Dans l'enfer de ton lit devenir Proserpine !*

À une Malabaraise, c'est un souvenir de l'île Maurice, c'est aussi un souvenir de la Fille d'O-Taïti chère à Victor Hugo, de Théophile Gautier dans deux poèmes. Baudelaire aime ces titres dédicatoires: *A une dame créole, A celle qui était trop gaie, A une Madone, A une passante*. Sa Malabaraise, l'héroïne d'un de ses plus parfaits poèmes, est bien la soeur de la dame créole et de la « bizarre déité », la femme à peu couleur de nuit:

*Tes pieds sont aussi fins que tes mains, et ta hanche
Est large à faire envie à la plus belle blanche;
A l'artiste pensif ton corps est doux et cher;
Tes grands yeux de velours sont plus noirs que ta chair.*

Il idolâtre plus qu'il n'aime, il idéalise, il divine, il veut trouver la durée, qu'il s'agisse de la Beauté ou de la Femme comme dans une *Chanson d'après-midi*:

*Je t'adore, ô ma frivole,
Ma terrible passion
Avec la dévotion
Du prêtre pour son idole.*

Le goût voluptueux, freudien, du sein domine ses descriptions du corps féminin dans *Bien loin d'ic*:

*D'une main éventant ses seins
Et son coude dans les coussins,
Ecoute pleurer les bassins...*

Sans cesse, il tente de faire aborder son amour „aux époques lointaines” et les rapports avec le temps implacable contre lequel il lutte par la vénération sont nombreux.

Mais la femme peut aussi exprimer *les Métamorphoses du Vampire*. Démiurge à la bouche de fraise, elle peut consoler ou damner les anges:

*Quand elle eut de mes os sucés toutes la moelle,
Et que languissamment je me tournai vers elle
Pour lui rendre un baiser d'amour, je ne vis plus
Qu'une outre aux flancs gluants, toute pleine de pus!*

De ces femmes réelles, en particulier de Jeanne Duval et de M^{me} Sabatier, Baudelaire accentuera les traits jusqu'à en faire de véritables icônes.

Jeanne Duval devient la *Vénus noire*, incarnation de l'amour sensuel. Plus que la volupté, Baudelaire voit dans cette femme une source d'évasion par l'exotisme ou par le plaisir esthétique. La beauté brune de Jeanne Duval, le parfum de sa chevelure éveillent un monde de sensations et d'images ensoleillées. Il aime voir miroiter sa peau, *et pour sa démarche ondulante, il la compare à un beau vaisseau qui prend le large / Chargé de toile et va roulant. Sa sensibilité d'artiste s'émeut devant la beauté sculpturale de la Vénus Noire, Statue aux yeux de jais, grand ange au front d'airain.*

M^{me} Sabatier, quant à elle, incarne l'amour spiritualisé qui répondrait à la quête ardente et nostalgique d'un au-delà sentimental, correspondant à une mystique de l'amour. Du physique de M^{me} Sabatier, nous ne savons à peu près rien: elle apparaît comme désincarnée. Pour le poète, en effet, l'amour n'est un remède aux maux de notre âme que s'il se maintient hors des contingences charnelles. La femme aimée devient l'ange gardien, la muse et la madone, parée de vertus et de charmes supraterrrestres. L'amour s'établit ainsi sur des hauteurs divines, inaccessibles au spleen.

Les femmes qu'il rencontre sont donc magnifiées et idéalisées par l'art du poète, opération d'alchimie qui traverse l'ensemble de sa création (cf. Tu m'as donné ta boue et j'en ai fait de l'or).

La partie des *Fleurs du Mal* que Baudelaire consacre aux femmes est située dans la section *Spleen et Idéal* et est habituellement décomposée en plusieurs cycles, bien qu'on trouve des poèmes sur les femmes depuis *Tableaux Parisiens* jusqu'à *la Mort*.

- Les poèmes XXII (*Parfum exotique*) à XXXIX constituent le cycle de Jeanne Duval, même si deux de ces poèmes ont été attribués à une prostituée surnommée *Sara la louchette*: le XXXII Une nuit que j'étais près d'une affreuse Juive... et le XXV Tu mettrais l'univers entier dans ta ruelle/ Femme impure!... Elle était figurante dans un petit théâtre et on pense qu'elle s'appelait en réalité Jeanne Lemer, mais elle aurait changé de nom à plusieurs reprises pour fuir ses créanciers: on sait par exemple qu'elle avait pris en 1864 celui de «M^{lle} Prosper».

Au physique, elle avait une démarche triomphale, des cheveux noirs éclatants, de grands yeux bruns, des lèvres sensuelles, et ce que Baudelaire appelait des seins aigus. De caractère, elle aurait été sournoise, menteuse, débauchée, dépensière, alcoolique, ignorante et stupide... portrait peu flatteur, en vérité. Mais il est vrai qu'il recommande des femmes bêtes aux jeunes littérateurs car, selon lui, la bêtise est toujours la conservation de la Beauté, elle éloigne les

rides; c'est un cosmétique divin qui préserve nos idoles des morsures que la pensée garde pour nous, vilains savants que nous sommes! Sa liaison avec le poète fut sans cesse rompue et renouée.

- Les poèmes XL (*Semper Eadem*) à XLVIII consacrent le cycle de M^{me} Apollonie Sabatier, surnommée *La Présidente*. Aussitôt écrits, la plupart des poèmes qui lui étaient adressés lui ont été envoyés anonymement: *À celle qui est trop gaie* fut reçu le 10 décembre 1852. Elle avait 30 ans, et à deux jours près un an de moins que Baudelaire. Richement entretenue par le fils d'un banquier, elle recevait chez elle (place Pigalle) de nombreuses compagnies d'artistes et d'écrivains. Tous ceux qui l'ont connue s'accordent à dire que trois grâces rayonnaient d'elle: la beauté, la bonté et la joie.

En août 1857, elle cédera au poète et déchoira dès lors du piédestal sur lequel il l'avait élevée, puisque celui-ci lui écrira peu après: Il y a quelques jours, tu étais une divinité, ce qui est si commode, ce qui est si beau, si inviolable. Te voilà femme maintenant...

- Les poèmes de XLIX (*Le Poison*) à LVIII forment le cycle de Marie Daubrun, actrice. On sait peu de choses d'elle, si ce n'est qu'elle est souvent surnommée *la femme aux yeux verts* et qu'il la fréquenta vers 1847. Baudelaire semble chercher en elle l'oubli de ses précédents tourments amoureux. Elle incarne plutôt le double, la sœur, que l'amante (cf. Mon enfant, ma sœur/ Songe à la douceur/ D'aller là-bas vivre ensemble!)

- Vient ensuite le cycle des héroïnes secondaires, des poèmes LVIII à LXIV. Le LIX a pour objet une amie de M^{me} Sabatier nommée Élixa Neri dont la liberté de pensée et d'action avait frappé Baudelaire; le LXI (*À une dame créole*) fut le premier poème publié par Baudelaire, paru dans *l'Artiste* du 25 mai 1847. En vérité, le texte figurait dans une lettre adressée le 20 octobre 1841 à M. Autard de Bragard, le mari de la dame, à l'île Bourbon: Vous m'avez demandé quelques vers à Maurice pour votre femme, et je ne vous ai pas oublié. Le LXII évoque une Agathe, le LX une certaine Francisca et le LXIV une Marguerite. Toutes les destinataires de ces poèmes n'ont cependant pas pu être identifiées.

La dualité baudelairienne, énoncée très clairement dans *Mon cœur mis à nu*, il y a en tout homme, à toute heure, deux postulats simultanés, l'une vers Dieu, l'autre vers Satan, se retrouve dans les deux amours de sa vie, à la fois complémentaires et antinomiques. Quand Jeanne l'attire vers le péché de chair, Apollonie le sauve par sa vertu (il lui écrira dans une lettre Quand je fais quelque chose de bien, je me dis: Voilà quelque chose qui me rapproche d'elle – en esprit; quand il apprécie la sensualité de Jeanne, il quitte Apollonie pour lui avoir cédé et lui écrira un assassin il y a quelques jours, tu étais une divinité, ce qui est si commode, si beau, si inviolable. Te voilà femme maintenant. L'une est blanche, l'autre est noire... la dichotomie est scellée.

BIBLIOGRAPHIE:

- Pia Pascal, Baudelaire, par lui-même, *Ecrivains de toujours*, aux Éditions du Seuil, Paris.
 Benjamin, Walter, *Charles Baudelaire*, Payot, Paris, 2002.
 De Beaumarchais, Jean-Pierre, Couty, Daniel, Rey, Alain, *Dictionnaire des littératures de langue française, Auteurs*, Bordas, Paris, 1999.
 Sabatier, Robert, *Histoire de la poésie française. La Poésie du XIX^{ème} siècle. Naissance de la poésie moderne*, Albin Michel, Paris, 1997.
 Baudelaire, Charles, *Les Fleurs du mal, Le voyage, Prietenii cărții*, București, 1992.
 André Guyaux, *Baudelaire, mémoire de la critique - Un demi-siècle de lectures des Fleurs du Mal - (1855-1905)*, éd. PUPS.



Matematică și științe

Școala Mehedințului



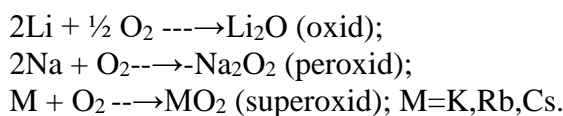
IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

PROPRIETAȚI ALE METALELOR ALCALINE ȘI ALCALINO-PĂMÂNTOASE

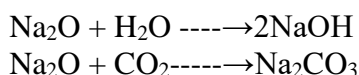
Profesor Violeta ACHIMESCU
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*M*etalele alcaline datorită reactivității mari față de oxigen se păstrează sub un

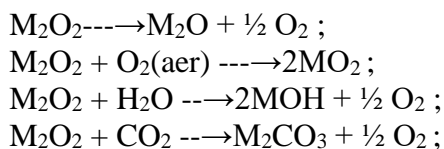
strat de petrol. Prin combinarea Li cu oxigenul se obține oxidul de litiu, alături de cantități foarte mici de peroxid, în timp ce pentru celelalte metale alcaline produsul final este peroxidul (pentru sodiu) respectiv superoxidul MO_2 (pentru celelalte metale alcaline).



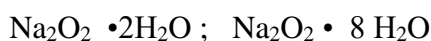
Oxizii, peroxidul și superoxidul sunt compuși ionici cu caracter bazic, astfel, cu apa formează baze iar din atmosferă absorb CO_2 carbonatându-se:



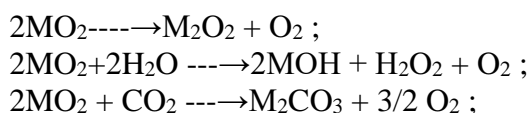
În ceea ce privește peroxidul metalelor alcaline, aceștia se descompun la încălzire cu excepția peroxidului de Li (Li_2O_2), iar în prezența oxigenului din aer trec în superoxizi cu excepția Li_2O_2 și Na_2O_2 , de asemenea toți reacționează cu apa și dioxidul de carbon:



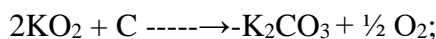
Peroxidul de sodiu poate forma cristalohidrați de forma:



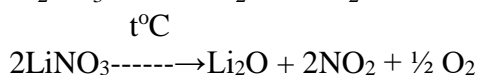
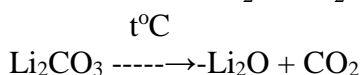
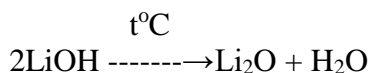
Superoxizii formează toate metalele alcaline cu excepția Li de forma $M^+O_2^-$. Astfel se descompun în peroxizi, reacționează cu apa formând baze și se carbonatează:



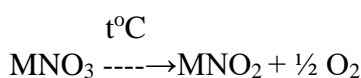
Superoxizii au caracter oxidant puternic:



Diferența de comportare a Li față de celelalte elemente din grupă poate fi atribuită volumului mic al ionului de Li^+ , din care cauză acesta nu poate forma rețele cristaline stabile cu anioni mai voluminoși decât O^{2-} (O_2^{2-} respectiv O_2^-). Asemănarea pe diagonală se reflectă și în comportarea unor compuși ai litiului prin care aceștia se deosebesc de compușii analogi ai celorlalte metale alcaline. Aceasta se referă în special la solubilitatea și stabilitatea termică a unor combinații, comportare prin care acestea se apropie de combinațiile metalelor alcalino-pământoase și în special de cele ale magneziului. Exemplu: hidroxidul, carbonatul și azotatul de litiu se descompun termic cu formarea oxidului de litiu, fapt neconstatat la compușii analogi ai celorlalte metale alcaline, însă comportare asemănătoare compușilor analogi magneziului:



Hidroxizii și carbonații celorlalte metale alcaline nu pot fi descompuși termic, iar azotații se descompun conform reacției:



Comportarea deosebită a litiului poate fi atribuită volumului mic al ionului Li^+ care stabilizează într-o măsură mult mai mare rețeaua cristalină a oxidului de litiu Li_2O față de rețeaua combinațiilor respective ($\text{Li}_2\text{CO}_3, \text{LiNO}_3$) comparativ cu stabilizarea rețelilor cristaline ale oxizilor celorlalte metale alcaline, M_2O în raport cu aceea a sărurilor (M_2CO_3). Stabilitatea termică redusă a hidroxidului de litiu ar putea fi interpretată pe baza acțiunii polarizante se poate explica de ce Li_2O reacționează mai greu cu apa decât oxizii celorlalte metale alcaline ca și probabilitatea obținerii oxidului Li_2O prin descompunerea termică a hidroxidului de litiu.

Metalele alcaline reacționează cu apa astfel:



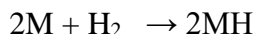
Reacția cu apa decurge energetic, reactivitatea crește în grupă de sus în jos, începând cu sodiu reacțiile devin spectaculoase. Reacția Li cu apa decurge puțin energetic, datorită în parte și punctului de topire mai ridicat pe care îl are, încât energia de reacție nu este suficientă pentru a topi metalul și a se realiza o suprafață mai mare de contact între metal și apa. În urma reacției se obțin hidroxizi cu caracter bazic (substanțe ionice), fiind bazele cele mai puternice caracterul lor variind în ordinea:



Aceste baze sunt higroscopice, se dizolvă în apă, procesul de dizolvare fiind puternic exoterm și sunt caustice cu excepția LiOH. Reacția metalelor alcaline cu alcoolii decurge similar cu apa, dar mai puțin energetic cu degajare de hidrogen și formare de alcoxi:

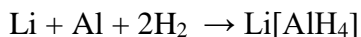


Metalele alcaline în reacție cu hidrogenul formează hidruri de tipul MH, în care hidrogenul este ion negativ H

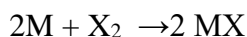


Hidrurile au caracter ionic și stabilitatea lor scade cu creșterea caracterului metalic și se descompun înainte de atingerea temperaturii de topire cu excepția LiH:

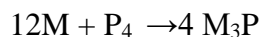
Hidrurile au caracter puternic reducător fiind folosite în special în reduceri în chimia organica:



Pentru halogeni, care sunt elementele puternic electronegative, metalele alcaline au o deosebita afinitate formând halogenuri:



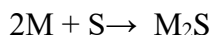
În atmosfera de fluor sau de clor toate se aprind la temperatura obișnuită și ard cu flacără vie. Față de bromul lichid se comportă diferit: la temperatura camerei litium și sodiu reacționează numai la suprafață, pe când potasiu, rubidiu și cesiu se combină cu explozie. Reacțiile cu iodul decurg violent când au loc la cald. Cu azotul pur complet uscat, litium reacționează și formează la suprafață un strat de azotură de litium Li_3N de culoare neagră-albăstruie. Celelalte metale alcaline nu sunt atacate de azotul molecular, dar se combină cu azotul activ formând, în funcție de condițiile de reacție, fie azoturi M_3N , fie azide MN_3 . Toate metalele alcaline se combină cu fosforul la cald cu formare de fosfuri:



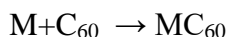
Reacționează și cu celelalte elemente din grupa a V-a (As, Sb, Bi) dar la temperaturi ridicate. Dacă se trece un curent de amoniac gazos peste un metal alcalin în stare topită, se formează amidura respectivă și se degajă hidrogen.



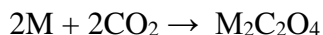
În stare topită reacționează și cu hidrurile altor elemente din grupa a V-a, cum sunt PH_3 , AsH_3 formând fosfuri, M_3P , respectiv arsenuri, M_3As . Fosfurile metalelor alcaline rezultă și din reacția acestora cu halogenurile de fosfor, reacție care decurge mult mai energetic cu PH_3 ; în unele cazuri (Na) chiar cu explozie. Alături de fosfura se mai formează și halogenura metalului alcalin. Metalele alcaline se combină și cu sulfurul pentru a da sulfuri:



Primele trei metale alcaline se aprind în contact cu sulfurul topit, iar rubidiu și cesiu reacționează numai cu vaporii de sulf. Hidrogenul sulfurat formează cu metalele alcaline hidrogenosulfuri, MHS și se degajă hidrogen. Carbonul reacționează direct numai cu litium formând o acetilură de litium, Li_2C_2 , spre deosebire de omologii săi din grupă ale căror acetiluri se obțin prin încălzirea metalului în atmosferă de acetilenă. Prin combinarea carbonului 60 (fulerene) cu potasiu, rubidiu și cesiu se formează substanțe de tipul MC_{60} cu proprietăți supraconductoare cuprinse între 18K și 40K.

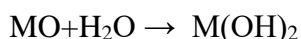


Metalele alcaline reacționează la cald cu dioxidul de carbon dând naștere la oxalații respectivi:



La temperatură mai ridicată, dioxidul de carbon este redus de metalele alcaline până la carbon elementar. Reacționează la cald și cu oxidul de carbon, dând compuși carbonilici. Litiul este singurul metal alcalin care reacționează la cald cu siliciul și formează cristale violet închise de siliciura de litiu, Li_6Si_2 . Metalele alcaline reacționează energetic cu acizii (cele mai active reacționează cu acizii tari cu explozie), dând naștere la săruri și hidrogen care se degajă.

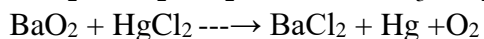
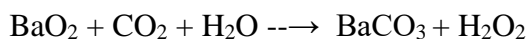
Metalele alcalino-pământoase formează combinații numai în starea de oxidare II. Ca în toate grupele principale ce conțin elemente cu caracter metalic, se constată și în grupa a II-a A o mărire a reactivității chimice, odată cu creșterea numărului atomic. Calciu, stronțiu, bariu și radium au o reactivitate chimică numai cu puțin mai mică decât cea a metalelor alcaline. Deosebit de reactive sunt ultimele două elemente, Ba și Ra, ale căror proprietăți se aseamănă mult. Beriliul, primul element din grupă se deosebește de congenerii săi atât prin proprietățile fizice cât și prin proprietățile chimice. Beriliul asemănându-se în multe privințe cu elementul în diagonala, aluminiu, iar ionul de Mg^{2+} cu cel de zinc Zn^{2+} . Beriliul manifestă caracter esențial covalent, neformând combinații în care să existe ioni simpli de Be^{2+} ca atare, nici măcar în BeF_2 și BeO cu caracter parțial ionic. De asemenea și unii compuși ai magneziului au legături cu apreciazabil caracter covalent. Elementele puternic electropozitive, radium, stronțiu și calciu urmează în seria tensiunilor electrochimice după cesiu, iar magneziu după sodiu și gadoliniu. Au caracter reducător, la cald putând dislocui unele metale, mai ales tranzitionale din oxizi și halogenuri. Beriliu și magneziu deși au mare afinitate pentru oxigen nu sunt atacați la temperatură obișnuită din cauza stratului de oxid protector care se formează la suprafață. Beriliu în stare compactă începe să se oxideze numai peste 800 C, dar pulberea de beriliu încălzită în aer arde cu flacără vie, dând naștere la BeO . Magneziu sub formă de panglică, foiță sau pulbere arde când este aprins cu o lumină alba orbitoare, bogată în radiații fotochimic-active dând naștere la o pulbere albă de MgO . Lumina albă produsă la arderea magneziului este folosită la fotografiere. Dacă arderea are loc într-o cantitate insuficientă de aer se formează alături de MgO și azotura de magneziu: Mg_3N_2 . Metalele alcalino-pământoase propriu-zise Ca, Sr, Ba și Ra se oxidează ușor. Bariu se aprinde în aer prin simpla presare și se formează alături de oxidul de bariu și azotura de bariu. Din cauza afinității pentru oxigen toate metalele din grupa a II-a A dislocă multe metale din oxizii lor. Oxizii metalelor alcalino-pământoase reacționează cu apa formând hidroxizi:



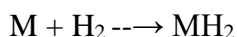
Tăria și solubilitatea hidroxizilor crește de la $\text{Mg}(\text{OH})_2$ la $\text{Ba}(\text{OH})_2$; $\text{Be}(\text{OH})_2$ are caracter amfoter.

Hidroxizii metalelor alcalino-pământoase cu excepția Be reacționează cu apa oxigenată cu formare de peroxizi greu solubili în apă:

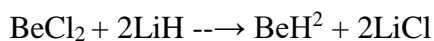
Peroxidul de bariu poate da următoarele reacții:



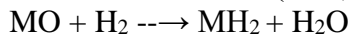
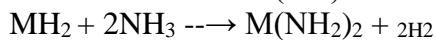
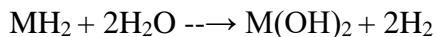
Beriliu nu se combina direct cu hidrogenul iar magneziu numai în condiții speciale formând hidruri:



Hidruza de beriliu și hidrurile complexe nu se formează direct ci astfel:

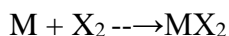


Hidrurile metalelor alcalino-pământoase sunt compuși ionici cu excepția BeH_2 care este compus covalent, iar Mg_2H_2 este compus intermediar. Hidrurile metalelor alcalino-pământoase sunt mai stabile decât cele ale metalelor alcaline:



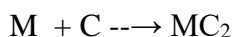
Metalele alcalino-pământoase reacționează și cu celelalte elemente electronegative la cald cum sunt sulfurul (MS), seleniu (MSe), telurul (MTe), azotul (M_3N_2), fosforul (M_3P_2), arsenul (M_3As_2), stibiu (M_3Sb_2).

Metalele alcalino-pământoase reacționează cu halogenii formând halogenuri:

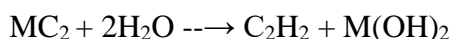


Beriliu și magneziu încălzite în prezență de fluor sau clor reacționează cu incandescență, iar reacția cu bromul și cu vaporii de iod are loc la temperatură mai ridicată și decurge mai puțin energetic. Celelalte metale Ca, Sr, Ba reacționează energetic cu fluorul, reacția având loc cu incandescență chiar la temperatură obișnuită, iar cu omologii lor reacționează la cald. Cu sulfurul topit sau cu vaporii de sulf se combină ușor toate metalele alcalino-pământoase, beriliu și stronțiu ard în vapori de sulf. Seleniu și telurul reacțiile decurg ceva mai puțin energetic. Deosebit de ușor reacționează la cald cu azotul molecular, dând naștere la azoturi, cu formula generală M_3N_2 . Beriliu reacționează cel mai greu numai peste 700°C , iar bariu reacționează cel mai ușor chiar la temperatura camerei.

Cu excepția beriliului, elementele alcalino-pământoase reacționează la cald cu carbonul, formând carburi ionice de tipul MC_2 :

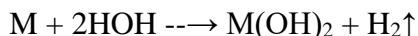


Aceste carburi reacționează cu apa formând acetilena și hidroxidul respectiv:



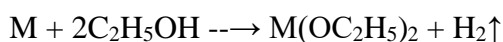
Carbura de beriliu, Be_2C se obține pe cale indirectă, în reacția dintre oxidul de beriliu și carbon la temperatură înaltă. Be_2C reacționează și ea cu apa în mod deosebit, degajând metan alături de $\text{Be}(\text{OH})_2$.

După locul pe care îl ocupă în seria potențialelor electrochimice, toate metalele din grupa a II-a A ar trebui să descompună apa, conform reacției:



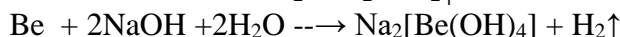
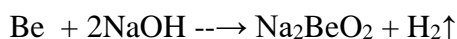
Deoarece hidroxidul de beriliu și hidroxidul de magneziu sunt greu solubili se depun la suprafață și împiedică atacarea mai departe a metalului. În cazul magneziului reacția are loc totuși, dar decurge extrem de lent la rece și mult mai rapid la temperatura de fierbere a apei, mai ales dacă magneziu a fost în prealabil degresat prin spălare cu eter. Magneziu amalgamat descompune apa și la temperatura camerei. Calciu reacționează încet cu apa în condițiile obișnuite de temperatură, stronțiu mult mai rapid, iar bariu și radiu reacționează energetic. Caracterul bazic al hidroxizilor metalelor alcalino-pământoase este mai slab decât al hidroxizilor alcalini.

Metalele din grupa a II-a A reacționează cu alcoolul etilic cu degajare de hidrogen și formare de etoxizi sau etilați:

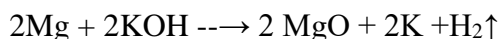


Fiind metale puternic electropozitive, se dizolvă ușor în acizii minerali diluați (acidul clorhidric diluat sau concentrat, acidul sulfuric diluat și acidul azotic diluat) la rece sau la cald cu formare de săruri și degajare de hidrogen, cu excepția beriliului care se dizolvă numai în HCl sau H₂SO₄ concentrați.

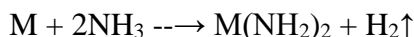
Reacția beriliului cu acidul sulfuric concentrat numai la cald are loc cu degajare de SO₂, reducerea poate să meargă până la sulf elementar și hidrogen sulfurat. Și stronțiu este atacat lent de acidul sulfuric concentrat cu formare de SO₂, S și H₂S. Se pare că la rece se formează un strat solid de SrSO₄, care ar împiedica atacul. Acidul azotic concentrat nu atacă beriliu la rece, ci numai la cald din cauza formării la suprafața metalului a unei pelicule protectoare de oxid. Pasivitatea beriliului este însă mai mică decât cea a aluminiului. Beriliu este singurul element din grupa care se dizolvă în soluții concentrate sau în topiturile de hidroxizi alcalini, cu formare de berilați și degajare de hidrogen:



Beriliu rezistă însă mult mai bine la acțiunea alcaliilor decât aluminiu. Alte elemente din grupă cum sunt Mg, Ca reacționează cu hidroxizii alcalini topiți după schema:



Metalele alcalino-pământoase, cu excepția beriliului și magneziului, se dizolvă în amoniac lichid rezultând o colorație albastră persistentă, aproape neagră. După evaporarea amoniacului, rămâne o masă strălucitoare, aurie sau arămie, formată din produși de adiție ai amoniacului la metalul care a fost dizolvat.



Sodiu și potasiu sunt elemente biogene, apar atât în regnul animal cât și vegetal. La animale predomină sodiu, iar la plante predomină potasiu. Magneziu și calciu sunt elemente indispensabile vieții plantelor și animalelor. Magneziu intră în compoziția clorofilei, în compoziția scheletului și joacă un rol important în activitatea unor enzime. Calciu se găsește în regnul animal în toate țesuturile. Fixarea calciului în organism este reglată de vitamina D.

BIBLIOGRAFIE:

- Brezeanu M., Cristurean E., Marinescu D., Andruh M., *Chimia metalelor*, Editura Academiei, București, 1990.
- Berinde Z., Drinkal C., *Dicționarul elementelor chimice*, Editura Cub Press 22, Baia Mare, 2002.
- Spacu P., Stan M., Gheorghiu C., Brezeanu M., *Tratat de chimie anorganică*, Editura Tehnică, București, 1978.

CALCIU – O NECESITATE ZILNICĂ

Profesor Violeta ACHIMESCU
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



Calciu este elementul chimic cu numărul 20 în tabelul periodic al elementelor.

Din punct de vedere chimic, calciu este reactiv și moale (deși este mai dur decât plumbul) pentru un metal. Este un element metalic argintiu care trebuie extras prin electroliză din clorura de calciu (CaCl_2). Calciu are un rol foarte important în corpul omenesc, el fiind al cincilea element din organism. Rolul lui principal este acela de a da rezistență oaselor, alt rol fiind folosirea ionului Ca^{2+} în funcțiile citoplasmatică.

Laptele este lichidul perfect pentru hidratarea și mineralizarea organismului. Cu un conținut de 87% apă, laptele poate reprezenta opțiunea sănătoasă pentru sloganul “Consumați zilnic 2 litri de lichide”.

Fie că e vorba de activitate fizică intensă (sport), transpirații abundente (febră, căldură) sau stări de slăbiciune (stres), laptele are un efect benefic complex:

- Conținutul crescut de minerale (Ca, Mg, K) reglează contracția musculară, ameliorează crampele și durerea, înlocuiește eficient apa și mineralele pierdute prin transpirație.
- Crește capacitatea de efort a mușchilor datorită aportului optim de Ca și Mg și previne febra musculară.
- Laptele are un efect de calmare și liniștire. Toate alimentele proteice, inclusiv laptele, conțin triptofan, un aminoacid esențial precursor al serotoninei. Serotonina este “un hormon al stării de bine” și acționează la nivelul sistemului nervos central, unde produce stare de relaxare și liniștire. Pe lângă triptofan, proteinele din lapte conțin peptid (lactium) cu proprietăți relaxante și efect antistres.
- Laptele cald ne ajută să dormim, mai ales dacă are puțin zahăr, pentru că triptofanul se transformă mai repede în serotonină în prezența glucidelor. Dacă îndulcim laptele cu puțină miere avem un alt avantaj, acela de transformare a triptofanului în melatonină, hormon care reglează somnul și succesiunea somn-veghe.
- Laptele, mai ales în forma sa “înghețată”, face bine la creier. Cercetătorii au descoperit că stimularea diferitelor regiuni cerebrale nu e determinată doar de gustul alimentelor, ci și de consistența acestora. Produsele în măsură să activeze centrul plăcerii din creier sunt cele care se află la limita dintre starea solidă și cea lichidă, adică sunt cremoase, se “topesc” în gură: frișca, înghețata, smântâna. S-a observat că alimentele cremoase activează suplimentar o zonă a cortexului legată de experiențele plăcute (euforie, tandrețe, iubire).

- Laptele este singurul aliment de origine animală care neutralizează aciditatea din organism. Excesul de proteine din alimentație are, prin metabolizare, un efect acidifiant asupra organismului. Neutralizarea lui rapidă se face prin mobilizarea calciului din oase, calciu care trebuie apoi înlocuit prin consumul de produse lactate.
- Acidoza este un factor negativ care intensifică reacțiile oxidative din organism și întreține un mediu favorabil apariției bolilor și proceselor de îmbătrânire. Pe baza acestui principiu sunt la modă produsele vegetale, care au efect alcalinizant în timp ce produsele animale, acidifiante, au fost puse la colț. Laptele însă face excepție de la regulă, fiind un produs cu efect neutru.
- Calciu este mineralul prezent în cantitatea cea mai mare în corpul omenesc (1 kg-1,5 kg). Aproape întreaga cantitate de calciu din corp este fixată în oase și dinți, iar restul este distribuit în țesuturi și în lichidie biologice.
- Astfel, raportat la 100 g de țesut, în mușchi se găsesc 70 g de calciu, în nervi 15 g, în lichidul cefalorahidian 4,5 g, iar în plasmă între 9 și 10 mg de calciu. Concentrația calciului în sânge este menținută între 9 mg % și 11 mg %. Valorile sunt în general mai crescute la bărbați decât la femei și cu tendință ușoară de scădere odată cu vârsta.
- Doza zilnică de calciu este de 500-1000 mg în cazul adulților și de până la 500 mg pentru copii.

<p>O „porție” de calciu(300 mg) din produse lactate înseamnă</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 pahar de lapte dulce(250 ml) • 1 pahar de lapte bătut/sana/kefir(250 ml) • 2 iaurturi mici(250 g) • 1 pachet de brânză proaspătă(250 g) • 1 felie telemea (75 g) • 1 triunghi cașcaval(50 g) • 40 g brânză Cheddar • 2 linguri parmezan ras.
<p>Alimentele echivalente pentru o „porție” de calciu:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 ou • ½ conservă de sardine (cu tot cu oase) • 4 felii de pâine (100g) • 100g fructe oleaginoase (migdale, nuci) • 300g boabe de soia sau derivatele ei (tofu) • 30 g spanac • O ceașcă de smochine uscate • 120 g migdale • Broccoli(cât 2 cești) • Rubarbă(cât o ceașcă)

Absorbția de calciu este mai mică în cazul alimentelor care sunt bogate în acid oxalic (spanacul, rubarba sau fasolea) sau acid fitic (semintele, nucile, anumite tipuri de fasole și soia). În comparație cu laptele, absorbția de calciu din boabe uscate este de aproximativ 50%, iar din spanac 10%.

Lactatele, folositoare sau nu?

Produsele lactate în exces scot calciul din oase. Laptele, brânza și cașcavalul sunt recunoscute ca surse de calciu, însă atunci când sunt consumate în exces, ne scot calciul din oase, atenționează medicii. Laptele și brânza, având multe proteine și fiind acide, scad pH-ul sângelui și îl acidifică. În această situație, organismul se apără și, obligatoriu, scoate calciul din oase, ca să echilibreze pH-ul sângelui. Astfel, aceste alimente consumate în cantități mari ajung să ne fure calciul din oase și devin niște hoți de calciu. Laptele cu cacao blochează asimilarea calciului. În categoria alimentelor care ne „fură” calciul din oase sunt și carnea consumată în cantități mari, cafeaua, alcoolul, băuturile acidulate, tutunul. Multă lume obișnuiește să-și înceapă ziua cu o cafea. Aceasta este un excitant care fură energia pe care organismul o are de rezervă, și nu băutura care ne dă energie. Totuși, medicii nu neagă importanța produselor lactate pentru organism, dar spun că totul trebuie consumat cu măsură.

Compoziția nutritivă pentru laptele de capră(100g)

<ul style="list-style-type: none"> • Proteine: 3,6 g 	<ul style="list-style-type: none"> • Glucide – zaharuri: 4,5 g
<ul style="list-style-type: none"> • Lipide: 4,1 g <ul style="list-style-type: none"> Grăsimi saturate: 2,7 g Grăsimi polinesaturate: 0,1 g Grăsimi mononesaturate: 1,1 g Colesterol: 11 mg Acizi grași Omega-3: 40 mg Acizi grași Omega-6: 109 mg 	<ul style="list-style-type: none"> • Vitamine: <ul style="list-style-type: none"> Vitamina A: 198 UI Vitamina C: 1,3 mg Vitamina D: 12 UI Vitamina E: 0,1 mg Vitamina K: 0,3 mg Vitamina B2: 0,1 mg Vitamina B3: 0,3 mg Vitamina B5: 0,3 mg Vitamina B8: 16 mg Vitamina B9: 1 mcg Vitamina B12: 0,1 mcg
<ul style="list-style-type: none"> • Minerale: <ul style="list-style-type: none"> Calciu: 134 mg Fier: 0,1 mg Magneziu: 14 mg Fosfor: 111 mg 	<ul style="list-style-type: none"> Potasiu: 204 mg Sodiu: 50 mg Zinc: 0,3 mg Seleniu: 1,4 mg

Sursa ideală de calciu este alimentația! Găsim calciu din abundență, atât în alimentele de origine animală, cât și în cele de origine vegetală:

Alimente	Conținut calciu / 100 grame
Sardine, cu oase	aprox 650mg
Iaurt, lapte, brânză proaspătă	aprox 150 mg
Fasole albă	aprox 180 mg
Ceapă verde	aprox 130 mg
Smochine	aprox 160 mg
Semințe susan	aprox 700 mg
Semințe mac	aprox 1500 mg
Fructe oleaginoase : migdale, alune	aprox 250 mg
Legumele cu frunze verzi : broccoli, kale, spanac, pătrunjel	aprox 100 mg

O serie de factori sunt responsabili de pierderea calciului, care determină mobilizarea acestuia din oase și dinți (decalcifiere) și apoi eliminarea din organism :

- Cofeina (cafeaua, ceaiul alb, negru, verde, cola și alte băuturi răcoritoare etc.) Fiecare gram de cofeină duce la pierderi de calciu, iar excesul duce la pierderi masive.
- Excesul de proteine de origine animală; simplificat, mecanismul este următorul: proteina de origine animală în exces produce aciditate, astfel că organismul mobilizează calciul din oase și dinți pentru a restabili raportul acido-bazic (calciul este alcalin).
- Alcoolul și fumatul.
- Excesul de sare.
- Anumite medicamente.
- Acidul fitic și acidul oxalic (care se găsesc, în mod natural, în tărâțele de cereale, în anumite semințe și legume) împiedică absorbția intestinală a calciului din alimente sau suplimente.

Calciul și osteoporoza

- Osteoporoza este rezultatul stilului de viață modern, marcat de inactivitate fizică, alimente superprocesate, consum exagerat de alcool, utilizarea unor medicamente cu multiple efecte adverse, stres, consumul de diverși excitanți și substanțe nocive, fumat etc.
- Prevenția osteoporozei presupune o abordare complexă: alimentație corectă, suplimente cu vitamine și minerale (în special calciu, magneziu și vitamina D3), protocoale terapeutice cu plante medicinale și produse apicole, modificări ale stilului de viață, activitate fizică.
- **Funcția întreține organul! Lipsa activității fizice impactează direct densitatea osoasă!** Trebuie avut în vedere că și oasele „se antrenează”, la fel ca mușchii. Activitatea fizică constantă este esențială pentru sănătatea oaselor, la fel cum mestecatul temeinic al alimentelor este esențial pentru o dantură sănătoasă și puternică. Dinții nefolosiți se pierd!

- Oasele sunt țesuturi vii, irigate de vase de sânge care le hrănesc cu nutrienți. Regenerarea țesutului osos are loc continuu. Pe parcursul vieții are loc un proces permanent de degradare/regenerare, țesutul osos este permanent înlocuit de țesut nou, în așa fel încât la fiecare 10 ani are loc o regenerare completă a întregului schelet.

Calciul perturbă absorbția fierului

- Suplimentele cu calciu și alimentele bogate în calciu nu se administrează niciodată concomitent cu suplimentele cu fier.
- Calciul este un mineral vital pentru oase puternice, ferme și rigide, pentru o contractare corectă a mușchilor sau la sănătatea dinților, avem nevoie cu toții de el. Fie că suntem vegetarieni, consumăm liniștit produse de origine animală sau avem intoleranță la lactoză. Și chiar dacă lactatele sunt cea mai bună sursă de calciu, asta nu înseamnă că ceilalți suntem privați de o dietă plină de calciu.
- Din contră, există numeroase produse 100% vegetale cu un conținut important de calciu, capabile să satisfacă nevoile celor care au adoptat un regim alimentar vegetarian, cât și pe cele ale persoanelor cu intoleranță la lactoză. Să vorbim puțin despre ele și să știi și tu pe ce să pui mâna la piață.
- Migdalele și susanul. O porție de 28 de grame de migdale conțin 70 de miligrame de calciu, potrivit experților de la Harvard School of Public Health. Pe lângă aceste fructe oleaginoase, o altă sursă de calciu sunt semințele de susan și pasta de susan, tahini, delicioase și bogate în grăsimi de bună calitate, acizi grași Omega și vitamine.
- Legumele cu frunze de culoare verde închis. Spanacul este recomandat pentru conținutul său de calciu, însă doar 5% din acesta este și absorbit de organism. Calciu se găsește în broccoli în procentaj mai mare, fiind recomandat în dietă alături de pătrunjel, rucola, alge, urzici, cimbru sau mărar.
- Peștișorii mici și osoși. Oasele conțin calciu, deci consumul peștișorilor cu multe oase este o conexiune logică pentru o sursă de calciu. Sardinele, macroul și somonul la conservă sunt perfecte pentru a le consuma integral, cu oasele suficient de bine conservate pentru a fi ușor de mâncat.
- Produsele din soia. Tofu, iaurtul de soia și tempeh-ul, turta din boabe de soia, sunt cele mai la îndemână surse de calciu pentru vegetarieni. Totuși, calciul conținut de acestea variază în funcție de substanțele coagulante folosite la prepararea acestor alimente. Preparate la grill, sunt un deliciu pentru oricine și orice regim.
- Semințele de chia. Sunt de 5 ori mai bogate în calciu decât laptele, fiind și o veritabilă sursă de proteine vegetale. La 100 grame de semințe, 635 miligrame este calciu.
- Fasolea albă. O favorită dintre legumele boabe, fasolea are un conținut mare de calciu, cu 442 mg la o porție de 100 grame.
- Cât calciu crezi că e necesar să introduci în alimentația ta? Copii și tinerii între 9 și 13 ani ar trebui să consume circa 1.300 miligrame pe zi, femeile între 19 și 70 de ani și bărbații între 19 și 50 de ani – circa 1.000 miligrame pe zi, iar peste aceste vârste – ambii trebuie să consume o doză mărită la 1.200 miligrame pe zi.

Metode de identificare a calciului

- $\text{Ca}^{2+} + (2\text{NH}_4^+ + \text{CO}_3^{2-}) \rightarrow \text{CaCO}_3 + 2\text{NH}_4^+$ (prin încălzire, precipitatul obținut devine cristalin);
- $\text{Ca}^{2+} + \text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow \text{CaSO}_4 + 2\text{H}^+$ (În cazul unei soluții diluate de Ca^{2+} , se adaugă alcool etilic) : Se formează sulfatul insolubil sub formă de precipitat alb cristalin: CaSO_4 este solubil în $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$;

- $\text{Ca}^{2+} + (2 \text{NH}_4^+ + \text{C}_2\text{O}_4^{2-}) \rightarrow \text{CaC}_2\text{O}_4 + 2 \text{NH}_4^+$ (Cu oxalatul de amoniu, calciul formează oxalatul respectiv, care este precipitat alb cristalin).

BIBLIOGRAFIE:

Sanda Fătu, Luminița Ursea, *Tehnici de laborator în chimie*, Editura Coresi SRL.
Vasilica Croitoru, Rodica Cismaș, *Chimie analitică*, Editura Didactică și Pedagogică.
C. Macarovici, *Chimie anorganică*, Editura Didactică și Pedagogică.
Societatea Română de Nutriție, *Ghid de alimentație sănătoasă*, Iași, 2006.

EXPLICAREA UNOR FENOMENE BIOLOGICE LEGATE DE OASELE UMANE ȘI DE MUȘCHI CU AJUTORUL LEGILOR FIZICII

Profesor Mihaela CHIRIȚĂ
Colegiul Național „Sfântul Sava”,
Sector 1, București

*A*paratele de tracțiune se utilizează în scopuri medicale, în cazul vindecării

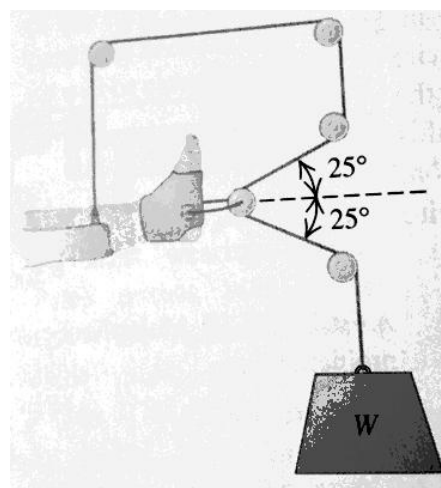
unor fracturi cu scopul de a păstra o poziție corectă a oaselor. Lucrarea își propune să utilizeze câteva cazuri și să le trateze ca simple probleme de fizică cu scopul de a arăta elevilor că mecanica are aplicabilitate practică. Iată câteva exemple mai jos!

1. Aparatul de tracțiune al lui Russell

Exemplu 1. Tracțiunea oaselor gleznei piciorului

Pentru a împiedica contracția mușchilor să miște oasele în timpul procesului de vindecare (care poate cauza mersul șchiopătat permanent), membrele inferioare rănite sau rupte trebuie să fie susținute în poziție orizontală și în același timp menținute în tensiune (tracțiune) direcționată de-a lungul piciorului. Una din versiunile dispozitivelor care duc la îndeplinirea acestui scop este aparatul de tracțiune Russell. Acest sistem îi permite aparatului să susțină întreaga greutate a membrului rănit și în același timp să asigure tracțiunea de-a lungul piciorului.

Problema 1: Utilizând aparatul lui Russell reprezentat în figură, dacă piciorul care trebuie susținut are greutatea 47 N să se afle ce valoare trebuie să pună fizioterapeutul greutatea suspendată W și ce valoare are forța de tracțiune produsă de sistem de-a lungul piciorului?



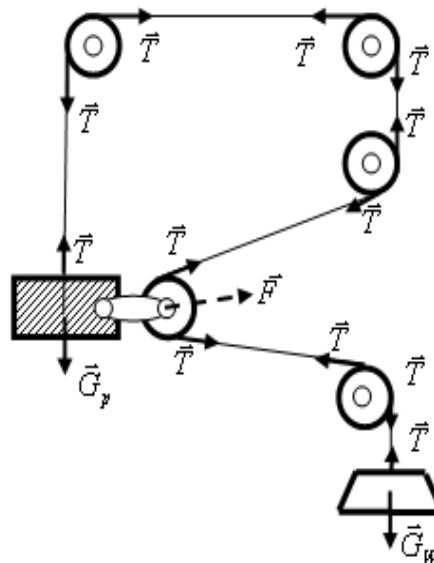
Rezolvare:

Reprezentarea forțelor asupra corpurilor sistemului este redată în figura alăturată.

Greutatea piciorului este $G_p=47\text{ N}$, astfel că din condiția de echilibru impusă piciorului pe verticală $G_p=T$ și din condiția de echilibru impusă greutateii W , $G_W=T$, atunci $G_W=G_p=T=47\text{ N}$

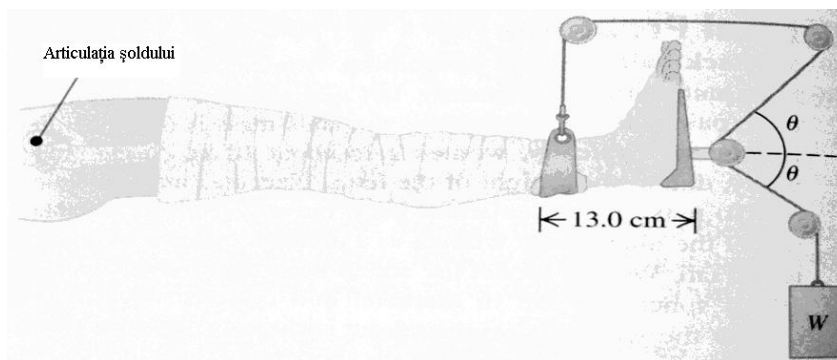
Din condiția de echilibru impusă piciorului pe orizontală obținem:

$$F = 2T \cos 25^\circ = 2G_p \cos 25^\circ \approx 85,19\text{ N}$$



Exemplu 2. Tracțiunea oaselor piciorului

Problema 2: Aparatul arătat în figura de mai jos este o versiune a aparatului de tracțiune al lui Russell.



Aparatul are două funcții: să sprijine membrul inferior lezat la orizontală și în același timp să furnizeze o forță de tracțiune orizontală asupra lui. Acestea pot fi realizate ajustând greutatea W și unghiul θ . Pentru acest pacient, membrul lui inferior, incluzând și piciorul, are o lungime de 95 cm, măsurată de la nivelul articulației cu șoldul, și are o masă de 14,2 kg. Centrul de greutate al piciorului este la 41 de cm de articulația șoldului. O curea de susținere este atașată de călcâi la 13 cm, pornind de la nivelul bazei piciorului. Să se afle:

- a) valoarea greutateii W necesară ca să susțină piciorul la orizontală;
- b) valoarea unghiul θ , dacă terapeutul știe că forța orizontală trebuie să fie de 12 N;
- c) valoarea celei mai mari forțe de tracțiune pe care acest aparat o poate furniza asupra piciorului acestui pacient.

Rezolvare:

Reprezentarea forțelor asupra corpurilor sistemului este redată în figura alăturată

a). Impunem condiția de echilibru rotație față de centrul O, astfel că $\sum M_o = 0 \Rightarrow Tl_1 = mgl_2 \Rightarrow$

$$T = \frac{mgl_2}{l_1} = 71 \text{ N, cu brațele forțelor } l_1 = 82 \text{ cm și } l_2 = 41 \text{ cm}$$

Din condiția de echilibru impusă corpului cu greutatea W, obținem $T=Mg$

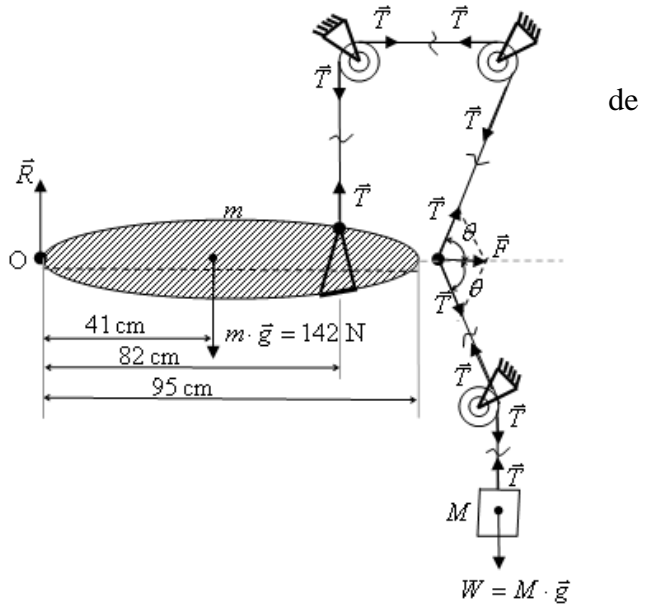
$$\Rightarrow M = \frac{T}{g} = 7,1 \text{ kg}$$

b) Din condiția de echilibru impusă piciorului pe orizontală obținem:

$$F = 2T \cos \theta \Rightarrow$$

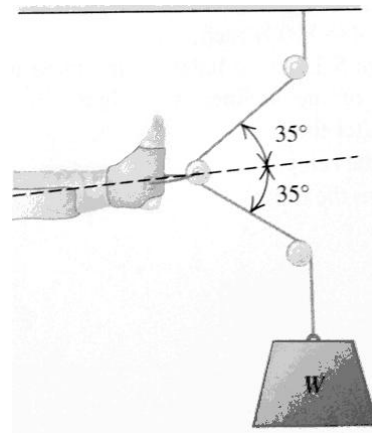
$$\cos \theta = \frac{F}{2T} = 0,845 \Rightarrow \theta = 85^\circ$$

c) Cum $F = 2T \cos \theta \leq 2T$ obținem $F_{\max} = 2T = 142 \text{ N}$



Exemplu 3: Tracțiunea unui os rupt de la coapsă

Problema 3: Când coapsa este fracturată, piciorul pacientului trebuie menținut în tensiune. O metodă prin care se poate realiza aceasta este cu ajutorul unei variații a aparatului de tracțiune Russell ca în figura alăturată. Dacă fizioterapeutul consideră că valoarea forței de tracțiune orizontală de-a lungul piciorului trebuie să fie de 25 N, ce valoare trebuie să aibă greutatea W?



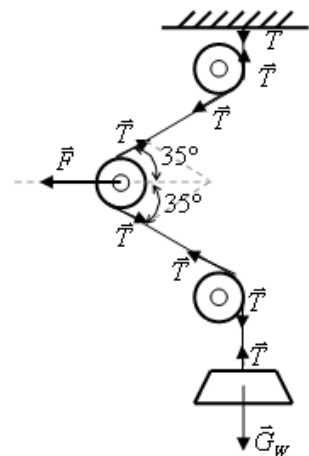
Rezolvare:

Reprezentarea forțelor asupra corpurilor sistemului este redată în figura alăturată.

Cum piciorul se află în echilibru atunci forța de întindere este $F = 2T \cos 35^\circ$, astfel că $T = \frac{F}{2 \cos 35^\circ}$.

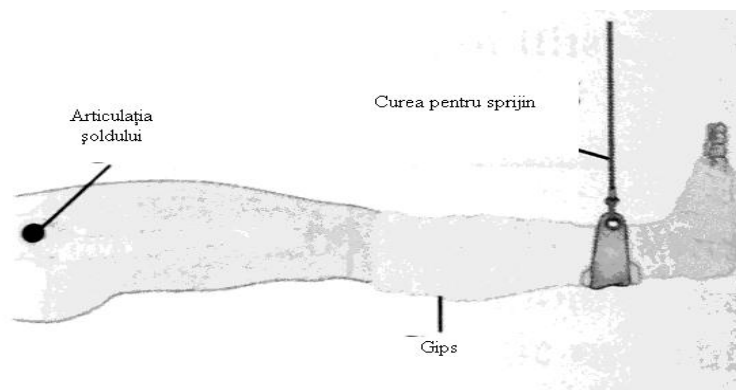
Din condiția de echilibru impusă greutateii W, $G_w = T$, atunci

$$G_w = \frac{F}{2 \cdot \cos 35^\circ} \approx 15,26 \text{ N}$$



Exemplu 4: Sprijinind un picior rupt

Problema 4: Un terapeut îi spune unui pacient de 74 kg că este necesară suspendarea orizontală a piciorului rupt, într-un gips. Pentru un discomfort minim, piciorul ar trebui sprijinit de o curea verticală care ar trebui să fie atașată de centrul de greutate al sistemului picior-gips ca în figura alăturată.



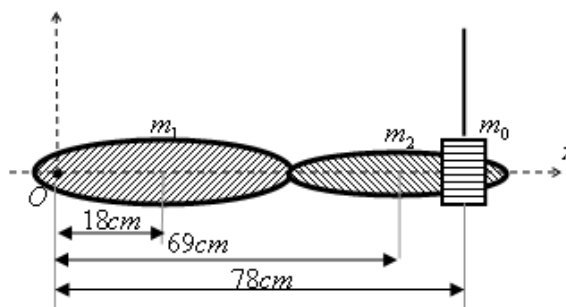
Pentru a respecta indicațiile medicului, pacientul consultă un tabel cu informații despre distribuția masei corporale și află că ambele coapse (considerate împreună) reprezintă 21,5% din greutatea corporală și că centrul de greutate al fiecărei coapse este la 18 cm de articulația șoldului. Pacientul citește de asemenea că gambele împreună cu picioarele reprezintă în total 14% din masa corporală și au centrul de greutate la 69 cm față de șold. Gipsul are o masă de 5,5 kg și centrul de masă se află la 78 cm față de articulația șoldului. La ce distanță față de articulația șoldului ar trebui să fie atașată cureaua verticală?

Rezolvare:

Masa unei coapse este $m_1 = \frac{1}{2} f_1 M \approx 7,955$ kg, cu $f_1=21,5\%$, iar masa unei gambe este $m_2 = \frac{1}{2} f_2 M \approx 5,18$ kg, cu $f_2=14\%$.

Pentru suspendarea orizontală a piciorului rupt imobilizat cu gips, trebuie ca să atașeze cureaua verticală față de articulația șoldului în centrul de masă al sistemului format din coapsă, gambă și gips. Cunoscând distanța de la centrul de greutate al coapsei față de articulația șoldului $l_1=18$ cm, distanța de la centrul de greutate al gambei față de articulația șoldului $l_2=69$ cm și distanța de la centrul de greutate al gipsului de masă $m_0=5,5$ kg, față de articulația șoldului $l_3=78$ cm, atunci centrul de masă al sistemului se calculează cu formula: $x_{CM} = \frac{m_1 l_1 + m_2 l_2 + m_0 l_3}{m_1 + m_2 + m_0} \approx 49,9$ cm.

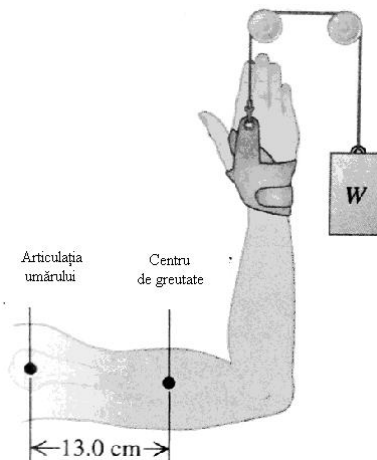
Deci cureaua verticală trebuie atașată la distanța de 49,9 cm față de articulația șoldului.



Aparate de susținere a membrului

Exemplu 5: Susținând un membru superior lezat vertical

Problema 5: O persoană cu masa $M=65$ kg trebuie să aibă membrul superior lezat susținut, cu brațul orizontal și cu antebratul vertical ca în figura alăturată. Pe baza datelor biomedicale și măsurătorilor directe, brațul are 26 cm lungime, măsurat de la nivelul articulației umărului și reprezintă $f_1=3,5\%$ din greutatea corpului persoanei, iar centrul de greutate al lui se află la 13 cm de articulația umărului. Antebratul său, care include și mâna, are 34 cm în lungime, reprezintă $f_2=3,25\%$ din greutatea corpului persoanei și are centrul de greutate la 17 cm de articulația umărului.



Să se afle:

- a) poziția centrului de greutate, măsurată față de articulația umărului al membrului superior al persoanei când membrul superior este sprijinit ca în figură;
- b) valoarea masei greutății W de care este nevoie pentru a sprijini brațul;
- c) valorile componentelor orizontale și verticale ale forței pe care o exercită articulația umărului asupra membrului superior.

Rezolvare:

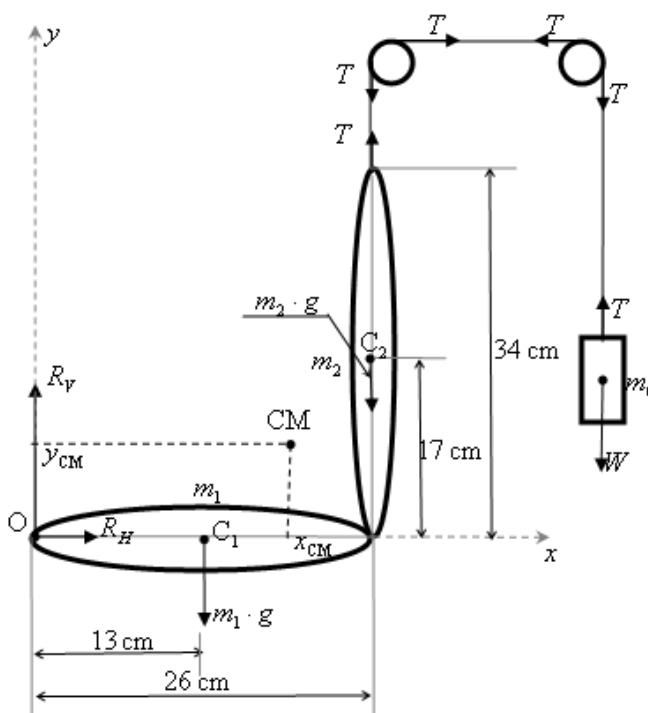
a) Reprezentarea forțelor asupra corpurilor sistemului este redată în figura alăturată.

Deoarece masa persoanei este M , masa brațului este $m_1 = f_1 M \approx 2,275$ kg, iar masa antebratului este $m_2 = f_2 M = 2,1125$ kg

Centrul de greutate al membrului superior al unei persoane când acesta este sprijinit ca în figură se află față de articulația umărului la distanța:

$$x_{CM} = \frac{m_1 x_1 + m_2 x_2}{m_1 + m_2} \approx 19,26 \text{ cm}$$

unde $x_1=13$ cm și $x_2=26$ cm reprezintă distanțele de la centrul de greutate al brațului și respectiv antebratului față de articulația umărului.



b) Impunând condiția de echilibru de rotație față de punctul O, obținem:

$$\sum M_O = 0 \Rightarrow m_1 g x_1 + m_2 g x_2 - T x_2 = 0, \text{ astfel că tensiunea în cablul de susținere este}$$

$$T = \frac{m_1 g x_1 + m_2 g x_2}{x_2} = 32,5 \text{ N}$$

Din condiția de echilibru impusă greutateii $W = T = 32,5 \text{ N}$, trebuie ca masa acestei greutateii să fie $m_0 = \frac{W}{g} = 3,25 \text{ kg}$

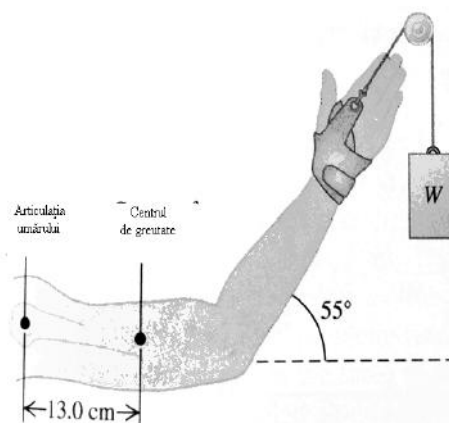
c) Impunem condiția de echilibru de translație a brațului. Pe verticală obținem:
 $R_v - m_1 g - m_2 g + T = 0 \Rightarrow R_v = m_1 g + m_2 g - T = 11,375 \text{ N}$ și pe orizontală $R_H = 0$.

Exemplu 6: Susținând un membru superior lezat oblic

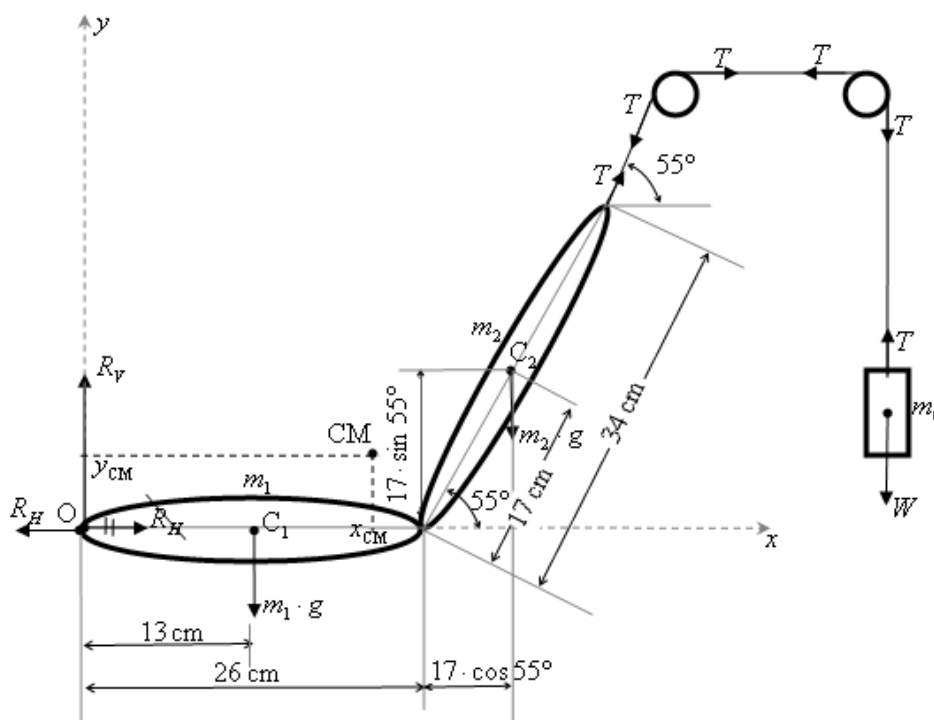
Problema 6: Ca parte a terapiei, brațul persoanei din exemplul anterior este ulterior susținut cu brațul la orizontală, dar cu antebrațul la un unghi de 55° deasupra orizontalei, ca în figură alăturată.

Să se afle:

- a) poziția centrului de greutate măsurată față de articulația umărului al membrului superior al persoanei când membrul superior este sprijinit ca în figură
- b) valoarea masei greutateii W de care este nevoie pentru a sprijini brațul
- c) valorile componentele orizontale și verticale ale forței pe care o exercită articulația umărului asupra membrului superior.



Rezolvare:



a) Reprezentarea forțelor asupra corpurilor sistemului este redată în figura de mai sus.

Centrul de greutate al membrului superior măsurată față de articulația umărului, dacă antebratul se înclină la un unghi de 55° deasupra orizontalei se află din relația:

$$a) x_{CM} = \frac{m_1 x_1 + m_2 (x_2 + \ell \cos 55^\circ / 2)}{m_1 + m_2} = 23,95 \text{ cm}$$

$$y_{CM} = \frac{m_1 y_1 + m_2 \ell \sin 55^\circ / 2}{m_1 + m_2} = 6,7 \text{ cm}$$

unde cu $\ell = 34 \text{ cm}$ am notat lungimea antebratului, coordonatele centrului de greutate al brațului sunt $x_1 = 13 \text{ cm}$ și $y_1 = 0$, coordonatele centrului de greutate al antebratului sunt $x_2 = x_2 + \frac{\ell \cos 55^\circ}{2} = 33,75 \text{ cm}$ și $y_2 = \frac{\ell \sin 55^\circ}{2} = 13,925 \text{ cm}$, iar masele m_1 și m_2 sunt cele de la problema anterioară.

b) Din condiția de echilibru de rotație față de punctul O, obținem:

$$\sum M_O = 0 \Leftrightarrow m_1 g x_1 + m_2 g \cdot (x_2 + \ell \cos 55^\circ / 2) - T (x_2 + \ell \cos 55^\circ) \sin 55^\circ = 0, \text{ astfel}$$

$$\text{că tensiunea în cablul de susținere este } T = \frac{m_1 g x_1 + m_2 g (x_2 + \ell \cos 55^\circ / 2)}{(x_2 + \ell \cos 55^\circ) \sin 55^\circ} \approx 28,19 \text{ N}$$

Din condiția de echilibru impusă greutateii W , obținem $W = T \approx 28,19 \text{ N}$, astfel că masa acestei greutatei este $m_0 = \frac{W}{g} \approx 2,82 \text{ kg}$

c) Din condiția de echilibru de translație a brațului impusă pe verticală obținem

$$R_V - m_1 g - m_2 g + T \sin 55^\circ = 0 \Rightarrow R_V = m_1 g + m_2 g - T \sin 55^\circ \approx 20,785 \text{ N}$$

Din condiția de echilibru de translație a brațului impusă pe orizontală obținem

$$R_H + T \cos 55^\circ = 0 \Rightarrow R_H = -T \cos 55^\circ \approx 16,17 \text{ N}$$

Exemplu 7: Susținerea mandibulei după o traumă

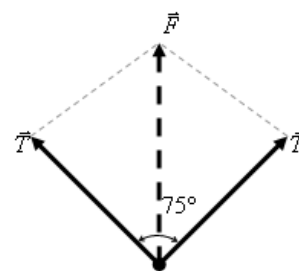
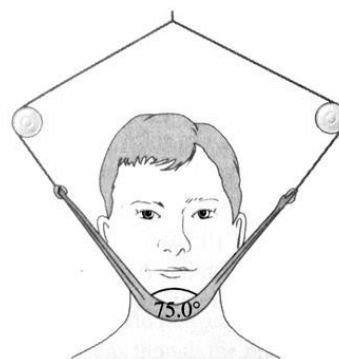
Problema 7: În urma unei traume a mandibulei, un pacient trebuie să poarte o bandă ca în figura alăturată care exercită o forță netă ascendentă de 5 N asupra bărbiei sale. Tensiunea este constantă de-a lungul benzii. Să se afle la ce tensiune trebuie ajustată banda pentru a asigura forța ascendentă necesară?

Rezolvare:

Reprezentăm tensiunile care se exercită asupra mandibulei. Cum rezultanta celor două tensiuni este forța ascendentă, atunci:

$$F^2 = T^2 + T^2 + 2T^2 \cos 75^\circ = 2T^2 (1 + \cos 75^\circ) \Rightarrow$$

$$F^2 = 4T^2 \cos^2 \frac{75^\circ}{2} \Rightarrow T = \frac{F}{2 \cos \frac{75^\circ}{2}} \approx 3,15 \text{ N}$$



BIBLIOGRAFIE:

Biomecanica, Curs Universitatea din Craiova.

F Gornea, *Ortopedie si traumatologie*, USMF, Chișinău, 2010.

Rinderu E. T., *Kinetoterapia în prezent–necesități, tendinte și posibilități de intergrare europeană*, al V-lea Congres National de Kinetoterapie, București, 2005.

Brukner P., K. Khan, *Clinical Sports Medicine*, Ed a III-a, Mc Graw Hill Medical, 2005.

College Physics, *Young and Geleer*, 8th edition.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚII DE A UTILIZA LECTURA ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII

Profesor Maria GREABU
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”,
Năsăud, județul Bistrița-Năsăud



În gimnaziu, fizica se studiază începând din clasa a VI-a, ca disciplină a trunchiului comun. Scopul vizat de studiul fizicii este acela de a observa, descrie și experimenta fenomenele fizice din natură, de a organiza gândirea elevilor și de a-i sprijini în utilizarea corectă a diverselor aparate electrocasnice sau de altă natură în viața cotidiană. Din experiența mea la catedră, am constatat că elevii percep această disciplină ca pe o „materie grea”, abstractă.

Învățarea fizicii începe prin investigarea experimentală a fenomenelor, o modalitate de abordare ce permite elevilor să realizeze un contact direct cu lumea înconjurătoare, să deducă legile și determinările fenomenelor supuse studiului. Experimentul fizic creează condițiile unui învățământ formativ și realizează apropierea învățământului de viață, reprezentând un mod specific de a explora realitatea.

Scopul didactic principal al experimentului se axează pe formarea gândirii logice a elevilor, care nu poate exista în afara unui limbaj specific. Explicațiile oferite de profesor trebuie structurate și prezentate astfel încât sarcina de învățare să poată fi înțeleasă și controlată de elev. Chiar de la primele experiențe de fizică, se recomandă alegerea unui vocabular accesibil elevilor și evitarea unei terminologii complicate.

În cadrul orelor de fizică se utilizează texte din manual sau din alte surse de specialitate, alese ca să servească demonstrării anumitor reguli, fenomene, sisteme, legi. În aplicații, elevii se raportează la aceste texte, neputându-se detașa de textul științific în aplicarea regulilor în alte contexte. Această situație a condus la obținerea unor rezultate slabe în învățarea fizicii și, prin urmare, la scăderea motivației elevilor în studiul acestei discipline.

Studiul inițiat de mine a dezvoltat aspecte din perspectiva didactică, în sensul identificării unor repere privind posibilitatea creșterii performanței școlare și a motivației pentru învățarea fizicii la nivel gimnazial. Am considerat că este necesară reorientarea studiului fizicii în așa fel încât elevii să recunoască utilitatea ei în învățare prin rolul pe care îl are respectarea regulilor gândirii corecte în receptarea unui mesaj, a unei informații, în construirea unui punct de vedere personal sau în elaborarea unei argumentări cu caracter științific.

1. Identificarea problemei

În observațiile mele de-a lungul activității profesionale am constatat o percepție pesimistă a elevilor și părinților acestora asupra învățării fizicii. Ei consideră că fizica este o disciplină „grea”, dificilă, ce implică cunoștințe complexe, greu accesibile înțelegerii comparativ cu noțiuni și concepte implicate la alte discipline precum biologia, geografia sau altele. Totodată, ei consideră că beneficiile cunoașterii fizicii nu le sunt utile în dezvoltarea lor ulterioară.

Analizând situația, am identificat următoarele aspecte care explică lipsa de motivație a elevilor pentru studiul fizicii:

- Elevii nu văd legătura dintre disciplina fizică și celelalte discipline pe care le studiază la școală.
- Elevii nu reușesc să se familiarizeze cu noțiunile esențiale din fizică și cu operațiile specifice unui demers științific, bazat pe investigare structurată (măsurarea, identificarea relațiilor cauză-efect, descrierea unor fenomene pe baza imaginilor, diagramelor etc).

2. Întrebări:

Pentru elaborarea unei intervenții în scopul soluționării problemei, am plecat de la formularea unui set de întrebări care să conducă la elaborarea unei soluții:

- Cum ar trebui să proiectez lecțiile de fizică astfel încât elevii să își dezvolte vocabularul specific disciplinei fizică?
- Cum să-i învăț pe elevi să vadă informația dincolo de textul lecturat?

3. Definirea unei soluții

Ipoteza de la care am plecat este aceea că în atingerea obiectivelor procesului de predare-învățare a fizicii, un rol esențial îl are utilizarea textelor, în special utilizarea unor texte pe care elevii le folosesc și la alte discipline școlare. Îmi propun ca pentru unitatea de învățare *Mișcare și repaus*, clasa a VI-a B, să apelez la texte tehnice, urmărind ca elevii să descopere informații și idei din text.

Lucrul cu textul tehnic poate spori eficiența în învățare, deoarece acest mod de lucru conduce și la dezvoltarea unor deprinderi care au o importanță mare în economia actuală: gândirea critică, creativitatea, inițiativa, rezolvarea de probleme nestructurate, evaluarea riscurilor, capacitatea de a lua decizii.

Pentru a facilita însușirea vocabularului specific fizicii și pentru a eficientiza și îmbunătăți motivația pentru învățarea fizicii, astfel încât cunoștințele și abilitățile dobândite de elevi să fie trainice, am utilizat strategii de predare a vocabularului: pereți de cuvinte, harta definiției conceptului, scrierea unui paragraf despre concept, lectura/rezumatul în perechi etc.

Prin utilizarea strategiilor de predare a vocabularului, mi-am propus să obțin rezultate mai bune ca cele de până acum atât în creșterea motivației pentru învățarea fizicii cât și o însușire a cunoștințelor științifice trainice și eficiente pentru elevi.

4. Aplicarea intervenției

În anul școlar 2019-2020, sunt încadrată pe catedra de fizică la Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Năsăud. Lucrez cu două clase: clasa a VI-a A formată din 28 de elevi (grupa de control) și clasa a VI-a B (grupa experimentală) formată din 29 de elevi.

Au fost testați inițial 57 de elevi de clasa a VI-a de la Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Năsăud. Evaluarea inițială a avut ca scop identificarea nivelului de achiziții inițiale ale elevilor în termeni de competențe, în vederea asigurării demersului educativ pentru etapa următoare. Am urmărit crearea unei legături între o stare precedentă și una viitoare în vederea

raportării performanțelor elevilor în termen de progres. Pentru testul de evaluare inițială, am selectat teme care au fost studiate în clasele anterioare la disciplinele matematică și științe ale naturii, grupându-le conform unităților de învățare care urmează a fi studiate în clasa a VI-a la disciplina fizică.

În urma testului de evaluare inițială, am constatat rezultate comparabile la cele două clase.

Conform programei școlare, la clasa a VI-a, la disciplina fizică sunt prevăzute 2 ore pe săptămână.

Conținuturile științifice tratate au fost din unitatea de învățare *Mișcare și repaus*. În organizarea activităților de instruire, am utilizat strategii de predare a vocabularului: pereți de cuvinte, harta definiției conceptului, scrierea unui paragraf despre concept, lectura/rezumatul în perechi etc.

Conținutul științific a fost comun, dar tratat diferit la cele două clase (experimentală – VI B și de control VI A), conform programei în vigoare.

Intervenția a fost aplicată în perioada octombrie-noiembrie a anului școlar 2019-2020 (perioadă alocată unității de învățare *Mișcare și repaus*).

Pentru interpretarea rezultatelor obținute, voi lua în considerare motivația elevilor pentru învățare și voi compara rezultatele obținute de elevi la testele inițiale, respectiv la unitatea de învățare *Mișcare și repaus*, punând accentul pe calitatea cunoștințelor dobândite.

Pentru fiecare tip de text utilizat la clasă, am formulat sarcini de lucru specifice. Textele selectate au fost structurate astfel:

A. Texte științifice sursă din domeniul de specialitate (texte cu conținut de specialitate, exprimat în limbaj științific și care definesc sau descriu fenomene sau procese naturale sau induse prin acțiunea umană).

Exemplul 1:

Un motociclist este în mișcare față de un copac de pe Pământ și este în repaus față de scaunul motocicletei. Un copil care doarme într-un cărucior este în repaus față de mâna mamei care se află pe mânerul căruciorului, dar este în mișcare față de băncile din parc. Pentru a stabili starea de mișcare sau de repaus a unui corp trebuie să precizăm corpul față de care are loc mișcarea. Un reper (un corp de referință) este un obiect în raport cu care se descrie mișcarea altui corp.

Un sistem de referință este format dintr-un reper căruia i se asociază instrumentele de măsură pentru distanță (metru) și timp (ceas). Un corp este în mișcare atunci când el își schimbă poziția față de un sistem de referință. Un corp este în repaus atunci când el nu își schimbă poziția față de un sistem de referință.

Un obiect poate să fie în același timp în mișcare față de un sistem de referință și în repaus față de un alt sistem de referință. Mișcarea este relativă, adică ea depinde de sistemul de referință ales.

Sarcină de lucru pentru textul de la exemplul 1:

Analizați termenii din text (activitate pe grupe). Alegeți enunțuri din textul dat care pot fi considerate definiții ale termenilor, analizați definițiile respective din punct de vedere al corectitudinii fizice. Realizați un organizator grafic care să cuprindă termenii din text. Mențione: fiecare grup primește același text spre analiză.

Exemplul 2:

a) În practică, atunci când ne referim la viteză, ne interesează mărimea și orientarea acesteia. Orientarea vitezei este dată de direcția și sensul ei. La minigolf, jucătorul îi poate imprima mingii o viteză după diferite direcții.

Direcția vitezei este dreapta după care se deplasează mobilul la un moment dat.

Pe o direcție dată, sensul indică spre ce extremitate a dreptei suport se îndreaptă mobilul. O direcție are două sensuri. Astfel:

- pe Autostrada Soarelui, sunt două sensuri de circulație: spre Constanța sau spre București;
- pe direcția verticală există sensul „în sus” și sensul „în jos”.

b) Viteza unui mobil se caracterizează prin:

- mărime (valoare numerică și unitate de măsură);
- direcție;
- sens;
- punct de aplicație.

Viteza se reprezintă printr-un segment de dreaptă mărginit de un punct și o săgeată.

Sarcină de lucru pentru textul de la exemplul 2:

Folosind metoda *lectura / rezumatul în perechi*, analizați textul dat. Identificați caracteristicile vitezei și realizați o schemă în care să descrieți aceste caracteristici.

B. Texte cu caracter neștiințific, adică texte din cărți (poezii, povești), reviste sau articole care se adresează culturii generale a unui cititor interesat de fenomenele mecanice de mișcare sau repaus și traiectorie.

Exemplul 1:

Fenomenele mecanice sunt legate de starea mecanică a corpurilor și de evoluția acestei stări în timp. O strofă din poezia *Noapte de vară*, scrisă de George Coșbuc, creează o imagine în care sunt reprezentate atât ideea de mișcare, cât și cea de repaus.

”De la gârlă în pâlcuri dese
Zgomotoși copiii vin;
Satul e de vuiet plin;
Fumul alb alene iese
Din cămin.”

Sarcină de lucru pentru textul de la acest exemplu:

Analizați versurile poeziei și identificați corpurile aflate în diferite stări mecanice: stare de repaus sau stare de mișcare. Indicați elementul care ne indică mișcarea fumului. Mențione: fiecare grup primește același text spre analiză.

Exemplul 2:

„Plicul era sigilat în câteva locuri. Sigiliul fusese aplicat cu un degetar, poate chiar degetarul pe care-l găsisem în buzunarul - insuliță lângă țărnel Floridei căpitanului. Doctorul rupse cu băgare de seamă pecețile și scoase harta unei insule cu latitudinea și longitudinea respectivă, cu indicația adâncimii mării de-a lungul țărnelurilor, cu denumirea înălțimilor, golfurilor și capurilor.

În genere, se aflau pe harta asta toate indicațiile necesare pentru a te putea apropia fără nici un risc de o insulă necunoscută și a ancora lângă ea. Insula avea nouă mile lungime și cinci lățime. Ca formă amintea un dragon osânzos ce s-ar fi ridicat în două labe. Am observat și două rade bine apărute de furtună, precum și un dâmb la mijloc, purtând denumirea "Ocheanul". Se mai aflau pe hartă o mulțime de însemnări, adăugate pesemne mai târziu. Băteau la ochi, în primul rând, trei cruciulițe făcute cu cerneală roșie - două în partea de nord a insulei și una spre sud-vest. Lângă această ultimă cruciuliță cineva scrisese mărunț și citeț,

cu aceeași cerneală roșie, dar mult mai caligrafic decât mâzgălise căpitanul: „Grosul comorii e aici”.

Pe dosul hărții aceeași mână scrisese câteva lămuriri. Iată-le: "Copacul cel înalt de pe umărul « Ocheanului », direcția spre N. dinspre N.-N.-E. Insula Scheletului E.-S.-E. și spre E. Zece picioare. Lingourile de argint sunt în groapa de nord. O găsești pe costișa dâmbului de est, la zece stânjeni spre sud de stâncă neagră, dacă stai cu fața spre ea. Armele sunt ușor de găsit în dâmbul de nisip dinspre terminația nordică a Capului de Nord; doar să ții mereu spre E. și un sfert de cart spre N.”

Robert Louis Stevenson – „Insula comorilor”

Sarcină de lucru pentru exemplul 2:

Citiți cu atenție fragmentul de mai sus și descrieți indicațiile găsite pe hartă. Numiți câteva corpuri de referință necesare pentru a ajunge la comoară.

C. Secvențe înregistrate ale unor emisiuni pe teme de știință

Exemplu:

Am solicitat elevilor să vizioneze filmul *Viteza și viteza medie* de pe site-ul winschool.ro. Filmul este încărcat și pe youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=wNxXxU-ohs4>.

Filmul prezintă zborul unei ciocănitore între doi copaci, folosind noțiuni despre viteză medie, viteză momentană, traiectorie.

Sarcină de lucru:

Discutați în perechi diferența dintre viteza medie și viteza momentană, traiectoria descrisă de ciocănitore în timpul zborului și valorile pe care le poate lua viteza în timpul mișcării.

D. Site-uri specializate de pe internet:

Exemple:

<http://ceae.ro/cursceae/>.

<http://www.winschool.ro/>.

<https://phet.colorado.edu/ro/simulations/category/physics>.

http://www.teach-nology.com/teachers/lesson_plans/science/physics/.

<http://www.quarq.ro/mecanica.html>.

Exemple de sarcini de lucru:

1. Folosindu-vă de sursele bibliografice indicate la începutul semestrului, realizați o comparație între mișcarea rectilinie uniformă și mișcarea rectilinie variată.
2. Realizați un organizator grafic (tip ciorchine) al noțiunilor din cadrul unității de învățare „Mișcare și repaus”.
3. Realizați un poster/ppt cu titlul „Mișcare și repaus – exemple din natură și practică”.

În selectarea textelor necesare derulării activităților de învățare am urmărit depistarea intereselor și a aptitudinilor elevilor, dezvoltarea spiritului de cooperare, însușirea cunoștințelor teoretice și practice în ritm propriu, fixarea și consolidarea cunoștințelor însușite în cadrul activităților didactice.

Pe parcursul derulării intervenției, am urmărit dezvoltarea abilităților de literație și a gândirii critice a elevilor, creșterea motivației pentru activitățile de învățare, formarea deprinderilor de lucru în grup, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi și creșterea capacității de efort.

5. Documentarea intervenției

Principala preocupare în timpul intervenției a fost valorificarea achizițiilor elevilor, pentru a ușura însușirea noului conținut științific și crearea condițiilor pentru ca aceasta să se realizeze, precum și creșterea motivației elevilor pentru învățarea fizicii.

Pe parcursul derulării intervenției, am aplicat metode de evaluare care vizează atât evaluarea rezultatelor învățării și observarea activității elevilor cât și evaluarea acestor activități și obținerea de feed-back din partea elevilor. Am conceput instrumente de evaluare pentru metodele utilizate, conform tabelului de mai jos:

<i>METODE</i>	<i>INSTRUMENTE</i>
Observarea sistematică a activității elevilor	Fișă de observare individuală a activității elevului cu probleme de concentrare a atenției
Evaluarea învățării conținuturilor noi de către elevi	Teste de evaluare
Evaluarea produselor elevilor	Portofoliu Eseuri Jurnale de învățare

În activitatea la clasă întâlnesc elevi cu dificultăți de concentrare a atenției. Am verificat modul în care acești elevi participă la activitatea desfășurată și își asumă sarcinile de lucru. În acest scop, am conceput și aplicat o fișă de observare individuală a activității și comportamentului elevului.

Cei trei elevi cu dificultăți de concentrare au fost incluși fiecare într-o altă grupă de lucru și au primit sarcini precise. Elevii au fost numiți raportori în grupul lor, să înregistreze răspunsurile fiecărui coleg din grupă și să le confrunte cu răspunsurile corecte. În acest mod, atenția lor s-a concentrat pe sarcină și au reușit să rețină cu mai mare ușurință subiectul discutat. Dacă la începutul anului școlar, pe fișa de observare se încadrau la criteriul 3 (în mică măsură), spre finalul perioadei de observație au crescut la criteriul 2 (normal). De asemenea, proiectele individuale i-au responsabilizat și au solicitat sprijin pentru realizarea lor și în afara orelor de curs.

Pe parcursul activităților desfășurate am urmărit comportamentul elevilor și gradul de implicare al acestora în realizarea sarcinilor de lucru. Observarea sistematică a comportamentului elevului în timpul activităților didactice reprezintă o modalitate de evaluare. Aceasta ne furnizează o serie de informații utile: interesele și aptitudinile elevilor, atitudinea lor față de activitatea școlară.

Elevii și-au manifestat interesul pentru a lucra în echipă, să primească sarcini de lucru adecvate, să-și dezvolte abilitățile în cadrul grupului, să fie raportori, să-și expună produsele realizate în sala de curs, să prezinte colegilor rezultatele sarcinilor de lucru efectuate.

5.2. Teste de evaluare

Testul de evaluare inițială a fost dat spre rezolvare elevilor într-o oră de curs, sub supravegherea profesorului, după o perioadă de două săptămâni în care a avut loc o introducere în studiul fizicii și recapitularea unor noțiuni studiate în clasele anterioare la disciplinele matematică și științele naturii (proprietățile corpurilor, fenomene, unități de măsură, instrumente de măsură). Testul de evaluare inițială a fost de nivel mediu, acoperind noțiunile studiate anterior (la matematică și științele naturii). Baremul de notare a fost de la 1 punct din oficiu la 10 puncte pentru rezolvarea corectă a întregului test.

În *derularea intervenției*, am respectat programa școlară care alocă 2 ore pe săptămână la disciplina fizică, la clasa a VI-a.

Conținuturile științifice tratate pe parcursul acestei intervenții au fost din unitatea de învățare „Mișcare și repaus” (12 ore alocate).

Conținutul științific a fost comun, dar tratat diferit atât calitativ cât și cantitativ, respectând programa în vigoare. În desfășurarea activităților de învățare am urmărit atât priceperile, deprinderile și competențele dobândite de elevi, precum și gradul de implicare și motivație în învățarea fizicii.

În elaborarea materialelor necesare desfășurării activităților didactice am ținut cont de faptul că școala dispune de laborator de fizică, dar materialul didactic este vechi și puțin. Laboratorul este dotat cu un calculator și un video-proiector. Totodată, m-am bazat pe faptul că majoritatea elevilor din clasele a VI-a A și a VI-a B dețin calculator personal, astfel încât puteau să ruleze anumite applet-uri de fizică individual acasă.

Am elaborat și aplicat sisteme de activități didactice pentru studiul unității de învățare amintite. În elaborarea și experimentarea acestor activități am urmărit realizarea unei concordante între obiectivele intervenției și modalitățile de predare-învățare axate pe literație și gândire critică.

Principala preocupare în timpul intervenției a fost valorificarea achizițiilor elevilor, pentru a ușura însușirea noului conținut științific și crearea condițiilor pentru ca aceasta să se realizeze, precum și creșterea motivației elevilor pentru învățarea fizicii.

În elaborarea materialelor didactice necesare derulării procesului de predare-învățare am urmărit depistarea intereselor și a aptitudinilor elevilor, dezvoltarea spiritului de cooperare, însușirea cunoștințelor teoretice și practice în ritm propriu, fixarea și consolidarea cunoștințelor însușite în cadrul activităților didactice, bazându-mă pe literație și gândire critică.

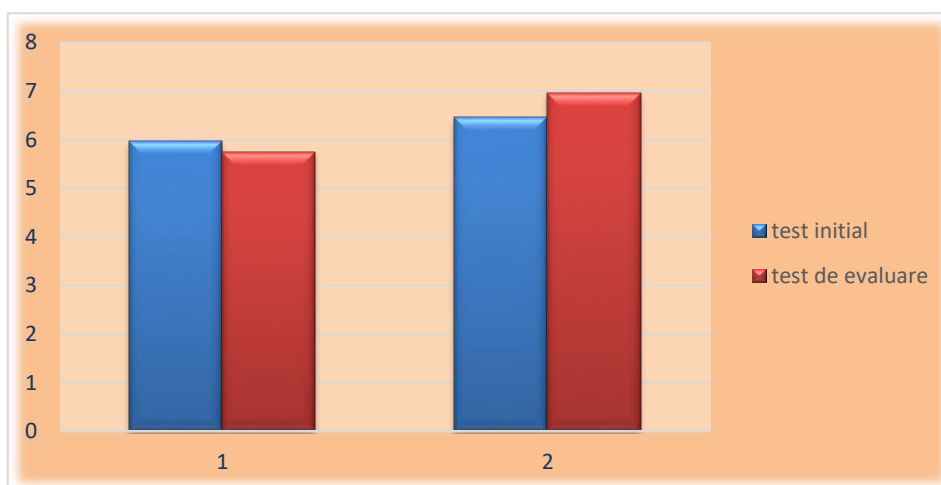
Pe parcursul derulării intervenției, am urmărit ca elevul să nu fie un simplu receptor de informație, ci să fie pus în situația de a participa la rezolvarea unor sarcini de descoperire, recunoaștere și creativitate. Am încurajat discuțiile libere și dialogul, astfel încât elevii să treacă peste rețineri și să-și exprime opiniile personale.

De asemenea, am urmărit dezvoltarea gândirii critice a elevilor, creșterea motivației pentru activitățile de învățare, formarea deprinderilor de lucru în grup, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi și creșterea capacității de efort.

Testele de evaluare la sfârșitul unității de învățare ”Mișcare și repaus” au fost realizate de profesor, respectând aceeași structură ca și testul inițial, la nivel mediu de cunoștințe de fizică. Clasele a VI-a A (de control) și B (experimentală) au primit același test de evaluare. Testele de evaluare finală au fost date spre rezolvare elevilor într-o oră de curs, sub supravegherea profesorului.

Comparativ, rezultatele la testele de evaluare inițială și la unitatea de învățare „Mișcare și repaus”, la clasa de control a VI-a A (în grafic numărul 1) și la clasa experimentală a VI-a B (nr. 2) arată astfel:

Clasa	a VI-a A	a VI-a B
Evaluare inițială	5,96	5,75
Evaluare ”Mișcare și repaus”	6,46	6,96

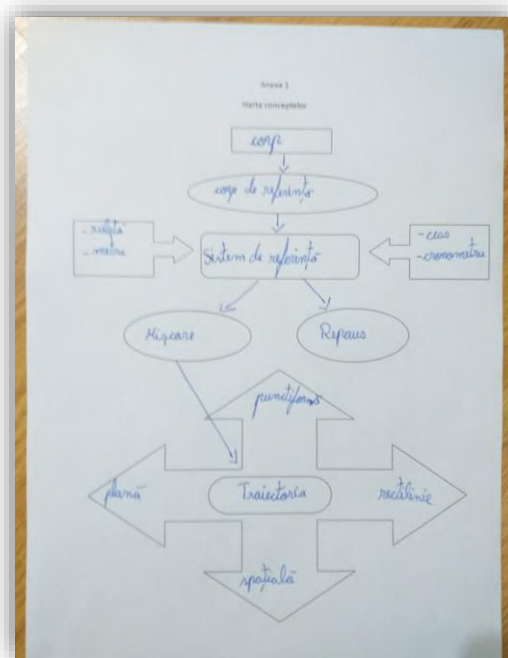
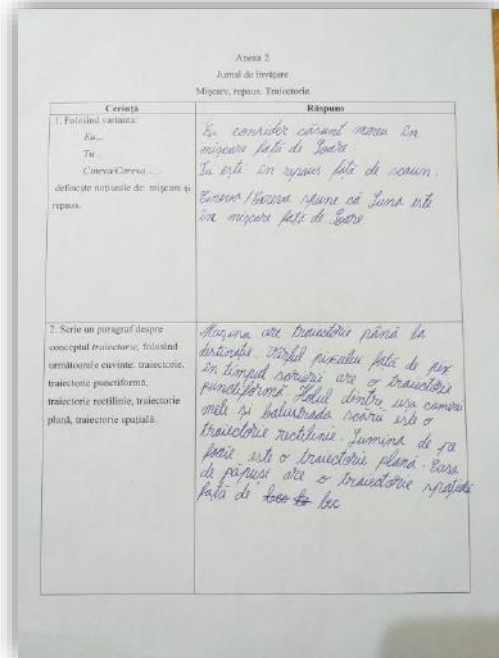
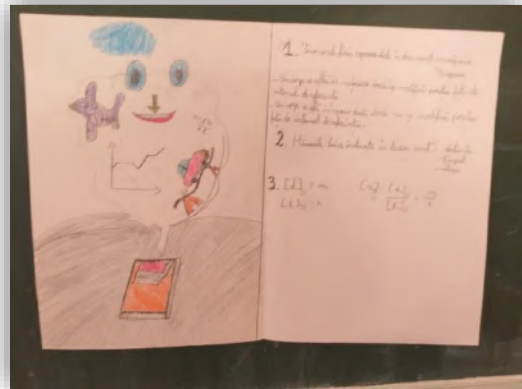
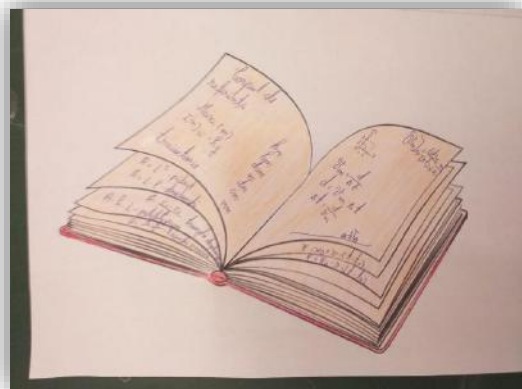
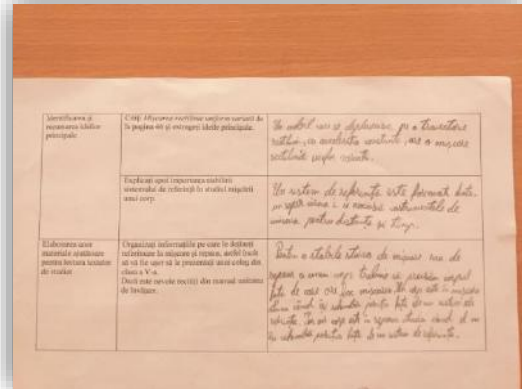
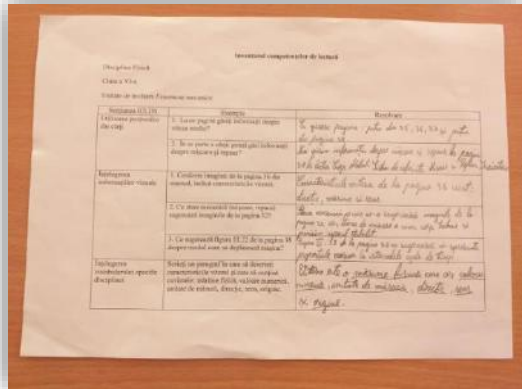


În urma analizei rezultatelor obținute de elevii clasei experimentale la testul de evaluare, am constatat următoarele:

- clasa a VI-a B este o clasă bună, cu o componență neomogenă;
- elevii cunosc mărimile fizice studiate: distanța parcursă, durata mișcării, viteza medie;
- elevii identifică corect și explică fenomenele fizice studiate;
- majoritatea elevilor reușesc să reprezinte traiectoria unui punct material față de un reper dat;
- majoritatea elevilor reușesc să aplice formula de calcul a vitezei;
- unii elevi au dobândit limbaj științific bun, cu exprimare corectă;
- majoritatea elevilor citesc corect valorile indicate în reprezentarea grafică;
- unii elevi calculează corect valoarea vitezei din graficul dependenței distanței parcurse în funcție de timp.

5.3. Evaluare produselor elevilor (portofoliul, eseuri, jurnal de învățare)

Portofoliul este o colecție de produse realizate de elevi în timpul aplicațiilor realizate la clasă sau acasă. El conține atât produse realizate individual cât și contribuții individuale realizate în activitatea pe grupe.



6. Concluzii

Utilizarea textelor științifice la ora de fizică s-a dovedit o oportunitate pentru a arăta elevilor că fizica este o disciplină ancorată în realitate. Asociind textul științific cu fotografiile, filmele didactice sau experimentele, elevii au demonstrat, în realizarea de planșe și în prezentarea produselor activității lor că încep să opereze mai ușor cu limbajul de specialitate.

În timpul intervenției, am fost preocupată atât de valorificarea achizițiilor elevilor cât și de creșterea motivației și interesului pentru învățarea fizicii.

În derularea activităților didactice am urmărit comportamentul elevilor și gradul de implicare al acestora în realizarea sarcinilor de lucru, prin completarea unor grile de observare a activității și comportamentului elevilor. Aceste grile urmăreau punctualitatea la ore și modul de pregătire pentru lecție, atenția în timpul orelor, implicarea în activitățile didactice și interesul manifestat pentru acestea, gradul de sociabilitate atunci când lucrau în grup, capacitatea de concentrare și entuziasmul pentru activitățile derulate.

Astfel, am constatat o creștere a numărului de elevi care participau cu interes la lecție, păstrând liniștea în sala de clasă și pregătindu-se cu atenție pentru aceasta, se implicau activ în derularea activităților experimentale, exprimându-și părerea în cadrul grupului în care lucrau.

Utilizarea lecturii active în prezentarea problemelor din domeniul științific a dezvoltat elevilor capacitatea de înțelegere a noțiunilor și conceptelor cu care lucrau. În efectuarea unor calcule, elevii au început să nu se mai bazeze pe memorarea formulelor și aplicarea lor mecanică, ci gândeau logic atunci când prelucrau informațiile. De asemenea, majoritatea elevilor au reușit să identifice aplicabilitatea unor formule sau legi în viața cotidiană.

Urmărind rezultatele obținute de elevi la testul de evaluare, am observat un real progres comparativ cu cele obținute la testul inițial.

Pentru selectarea resurselor materiale utilizate am avut în vedere respectarea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, formarea deprinderilor de activitate independentă, îmbinarea activității frontale cu cea pe grupe de nivel sau individualizată, stimularea descoperirii independente, stimulând interesul elevilor pentru învățare.

Pe tot parcursul intervenției, am constatat că situațiile de învățare realizate prin metodele gândirii critice contribuie la ridicarea eficienței didactice. Literația poate fi privită ca un răspuns la așteptările elevului, caracteristicile proceselor cognitive și rezistența la efort a elevului.

Resursa de timp în cadrul activităților didactice trebuie să fie mai bine anticipată. Pregătirea textelor științifice a solicitat mult timp din partea profesorului.

Un beneficiu al utilizării textului științific în predarea fizicii este diminuarea greșelilor de ortografie și a celor de exprimare. Acest fapt dovedește importanța introducerii studiului textelor în practica obișnuită a orelor de curs, ceea ce ar putea compensa într-o oarecare măsură și lipsa de preocupare a elevilor pentru lectură, cauză a deficiențelor de scris, citit și exprimare.

O problemă rămâne în continuare capacitatea elevilor de a rezuma un text. Soluția pentru această problemă poate veni tot din exercițiu, bazat pe contactul direct cu textele.

BIBLIOGRAFIE:

- Bocoş, Muşata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II-a, revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- Bocoş, Muşata, *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Ediția a II-a, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
- Bontaş, Ioan, *Tratat de pedagogie*, Ediția a VI-a revăzută și adăugită, Editura All, București, 2008.
- Conley, Mark, *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*, Editura Polirom, Iași, 2019.
- Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Flueraş, Vasile, *Paideia și gândire critică*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.
- Ionescu, Miron, Bocoş, Muşata, (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
- Kovács, Zoltan, (coord.), *Aplicarea metodelor gândirii critice la fizică. Ghid pentru studenți și profesori*, Editura Humanitas Educațional, 2003.
- Oprea, Crenguța Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice*, Ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.
- Stoenescu, George, Florian, Gabriel, *Didactica fizicii*, Editura Sitech-Else, Craiova, 2009.

ALTE SURSE BIBLIOGRAFICE

- <http://alsdgc.simplified.ro>, Suport de curs Literație și gândire critică.
- Programa școlară de fizică la gimnaziu*, aprobată prin ordinul ministrului 3393/28.02.2017.
- Bostan, C., Stoica I., Perjoiu, R., Țura, M., *Fizică, manual pentru clasa a VI-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.
- <http://ceae.ro/cursceae/>.
- <http://www.winschool.ro/>.
- <https://phet.colorado.edu/ro/simulations/category/physics>.
- http://www.teach-nology.com/teachers/lesson_plans/science/physics/.

CARACTERIZAREA RĂDĂCINILOR MULTIPLE PENTRU O FUNCȚIE POLINOMIALĂ

Livia IOSIF
Colegiul Economic „Gheorghe Dragoș”,
Satu Mare, județul Satu Mare

F

ie $f: \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$ o funcție polinomială de grad $n \geq 1$. În continuare arătăm că $x = a$ este rădăcină multiplă de ordin k ($k \in \mathbf{N}, 1 \leq k \leq n$) a ecuației $f(x) = 0$ dacă și numai dacă $f(a) = f'(a) = \dots = f^{(k-1)}(a) = 0$ și $f^{(k)}(a) \neq 0$.

Rezolvare:

Presupunem că $x = a$ este rădăcină multiplă de ordin k .

Deci $f(x) = (x-a)^k g(x)$, unde g este funcție polinomială și $g(a) \neq 0$.

Atunci $f(a) = 0$.

Calculăm:

$f'(x) = k(x-a)^{k-1} g(x) + (x-a)^k g'(x) = (x-a)^{k-1} [kg(x) + (x-a)g'(x)] = (x-a)^{k-1} h_1(x)$
, unde $h_1(x) = kg(x) + (x-a)g'(x)$, $h_1(a) \neq 0$. Observăm că $f'(a) = 0$.

Calculăm:

$$f''(x) = (x-a)^{k-2} h_2(x), h_2(x) \neq 0 \Rightarrow f''(a) = 0;$$

...

$$f^{(k-1)}(x) = (x-a)h_{k-1}(x), h_{k-1}(a) \neq 0 \Rightarrow f^{(k-1)}(a) = 0;$$

$$f^{(k)}(x) = h_{k-1}(x) + (x-a)h'_{k-1}(x), \text{ de unde } \Rightarrow f^{(k)}(a) = h_{k-1}(a) \neq 0.$$

Reciproc: Presupunem că $f(a) = f'(a) = \dots = f^{(k-1)}(a) = 0$ și $f^{(k)}(a) \neq 0$.

Arătăm că, în aceste condiții, $f(x) = (x-a)^k g(x)$, $g(a) \neq 0$.

$$\text{Din } f(a) = 0 \Rightarrow f(x) = (x-a)g_1(x).$$

$$\text{Din } f'(x) = g_1(x) + (x-a)g'_1(x), f'(a) = g_1(a) = 0 \Rightarrow g_1(x) = (x-a)g_2(x)$$

$$\Rightarrow f(x) = (x-a)^2 g_2(x).$$

$$\text{Raționând analog, din } f(a) = f'(a) = \dots = f^{(k-2)}(a) = 0 \Rightarrow f(x) = (x-a)^{k-1} g_{k-1}(x).$$

$$\text{Utilizând } f^{(k-1)}(a) = 0 \Rightarrow g_{k-1}(a) = 0, \text{ adică } g_{k-1}(x) = (x-a)g(x).$$

Deci $f(x) = (x-a)^k g(x)$. Din $f^{(k)}(a) \neq 0 \Rightarrow g(a) \neq 0$.

Observație:

Folosind acest rezultat, spunem că $x = a$ este:

- rădăcină dublă dacă $f(a) = 0$, $f'(a) = 0$, $f''(a) \neq 0$;
- rădăcină triplă dacă $f(a) = 0$, $f'(a) = 0$, $f''(a) = 0$, $f'''(a) \neq 0$;
- rădăcină multiplă de ordinul IV dacă $f(a) = f'(a) = f''(a) = f'''(a) = 0$, $f^{IV}(a) \neq 0$.

Exerciții:

- Să se determine ordinul de multiplicitate a rădăcinii $x = 1$ pentru ecuația $x^4 + 4x^3 - 2x^2 - 12x + 9 = 0$.

Rezolvare:

Definim funcția polinomială $f: \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = x^4 + 4x^3 - 2x^2 - 12x + 9$.

Calculăm $f(1) = 0$;

$$f'(x) = 4x^3 + 12x^2 - 4x - 12 \Rightarrow f'(1) = 0;$$

$f''(x) = 12x^2 + 24x - 4 \Rightarrow f''(1) = 32 \neq 0$, de unde $\Rightarrow x = 1$ este rădăcină dublă a ecuației.

- Să se arate că polinomul $f = 2nx^{2n+1} + (2n+1)x^{2n} - 1$, $n \in \mathbf{N}^*$ se divide cu $(x+1)^2$.

Rezolvare:

Calculăm $f(-1) = -2n + 2n + 1 - 1 = 0$;

$$f'(x) = 2n(2n+1)x^{2n} + 2n(2n+1)x^{2n-1} \Rightarrow f'(-1) = 2n(2n+1) - 2n(2n+1) = 0 \Rightarrow$$

$f(x)$ se divide cu $(x+1)^2$.

- Să se determine parametrii reali a, b pentru ca ecuația $f(x) = 0$, unde $f: \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = x^3 + ax^2 + bx + 1$ să aibă rădăcina dublă $x = 1$.

Rezolvare:

Pentru ca $x = 1$ să fie rădăcină dublă trebuie ca $f(1) = 0$, $f'(1) = 0$ și $f''(1) \neq 0$.

Avem $f(1) = 1 + a + b + 1 = a + b + 2 \Rightarrow a + b + 2 = 0$;

$$f'(x) = 3x^2 + 2ax + b \Rightarrow f'(1) = 2a + b + 3 \Rightarrow 2a + b + 3 = 0;$$

$$f''(x) = x + 2a \Rightarrow f''(1) = 2a + 6 \Rightarrow 2a + 6 \neq 0.$$

$$\text{Formăm sistemul } \begin{cases} a + b + 2 = 0 \\ 2a + b + 3 = 0 \\ 2a + 6 \neq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a = -1 \\ b = -1 \end{cases}.$$

- Fie ecuația $x^4 - 10x^3 + 36x^2 + 4mx - 3n = 0$, $m, n \in \mathbf{R}$. Să se determine m, n astfel încât ecuația dată să aibă o rădăcină triplă.

Rezolvare:

Definim funcția $f: \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = x^4 - 10x^3 + 36x^2 + 4mx - 3n$.

Numărul $a \in \mathbf{R}$ este rădăcină triplă a ecuației dacă $f(a) = 0$, $f'(a) = 0$, $f''(a) = 0$ și $f'''(a) \neq 0$.

$$\text{Calculăm } f'(x) = 4x^3 - 30x^2 + 72x + 4m, \quad f''(x) = 12x^2 - 60x + 72 = 12(x^2 - 5x + 6), \\ f'''(x) = 12(2x - 5).$$

$$\text{Din } f''(a) = 0 \Rightarrow a^2 - 5a + 6 = 0 \Rightarrow a_1 = 2, a_2 = 3.$$

$$\text{Dacă } a = 2, \text{ din } f(2) = 0 \text{ și } f'(2) = 0 \Rightarrow \begin{cases} 16 - 80 + 144 + 8m - 3n = 0 \\ 32 - 120 + 144 + 4m = 0 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} 8m - 3n = -80 \\ 4m = -56 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} m = -14 \\ n = -\frac{32}{3} \end{cases} \text{ și } f'''(2) = -12 \neq 0, \text{ deci } a = 2 \text{ este rădăcină triplă.}$$

Dacă $a = 3$ atunci din $f(3) = 0$ și $f'(3) = 0 \Rightarrow$ analog că pentru $m = -\frac{27}{2}$, $n = -9$ ecuația are $a = 3$ ca rădăcină triplă.

5. Se consideră funcția polinomială $f: \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = x^4 + x^3 + x^2 + x + 1$. Să se calculeze suma $S = \sum_{k=1}^4 \frac{1}{x_k - 2}$, unde x_1, x_2, x_3, x_4 sunt rădăcinile reale sau complexe ale funcției polinomiale f .

Rezolvare:

Dacă x_1, x_2, x_3, x_4 sunt zerourile funcției f atunci

$$f(x) = (x - x_1)(x - x_2)(x - x_3)(x - x_4). \text{ Funcția } f \text{ este derivabilă pe } \mathbf{R} \text{ și} \\ f'(x) = (x - x_2)(x - x_3)(x - x_4) + (x - x_1)(x - x_3)(x - x_4) + (x - x_1)(x - x_2)(x - x_4) + \\ + (x - x_1)(x - x_2)(x - x_3).$$

$$\text{Deducem că } \frac{f'(x)}{f(x)} = \frac{1}{x - x_1} + \frac{1}{x - x_2} + \frac{1}{x - x_3} + \frac{1}{x - x_4} = \sum_{k=1}^4 \frac{1}{x - x_k}.$$

$$\text{Pentru } x = 2 \Rightarrow S = \sum_{k=1}^4 \frac{1}{x_k - 2} = -\frac{f'(2)}{f(2)} = -\frac{49}{31}.$$

6. Fie polinomul $f = x^{2n} - x^n + x + 1, n \in \mathbf{N}^*$. Să se calculeze suma $S = \sum_{k=1}^{2n} \frac{1}{x_k - 4}$, unde x_1, x_2, \dots, x_{2n} sunt rădăcinile reale sau complexe ale polinomului f .

Rezolvare:

Dacă x_1, x_2, \dots, x_{2n} sunt rădăcinile polinomului f

$$\Rightarrow f(x) = (x - x_1)(x - x_2) \dots (x - x_{2n}). \text{ Atunci}$$

$$f'(x) = (x - x_2)(x - x_3) \dots (x - x_{2n}) + (x - x_1)(x - x_3) \dots (x - x_{2n}) + \dots + (x - x_1)(x - x_2) \dots (x - x_{2n-1})$$

$$\text{Calculăm } \frac{f'(x)}{f(x)} = \frac{1}{x - x_1} + \frac{1}{x - x_2} + \dots + \frac{1}{x - x_{2n}}.$$

$$\text{Pentru } x = 4 \text{ avem } \sum_{k=1}^{2n} \frac{1}{4 - x_k} = \frac{f'(4)}{f(4)} \Rightarrow$$

$$S = \sum_{k=1}^{2n} \frac{1}{x_k - 4} = -\frac{f'(4)}{f(4)} = -\frac{2n \cdot 4^{2n-1} - n \cdot 4^{n-1} + 1}{4^{2n} - 4^n + 5}.$$

7. Să se arate că rădăcinile polinomului $f = 1 + \frac{x}{1!} + \frac{x^2}{2!} + \dots + \frac{x^n}{n!}$ sunt simple.

Rezolvare:

Definim funcția polinomială $f: \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = 1 + \frac{x}{1!} + \frac{x^2}{2!} + \dots + \frac{x^n}{n!}$ și demonstrăm prin reducere la absurd. Presupunem că nu toate rădăcinile lui f sunt simple.

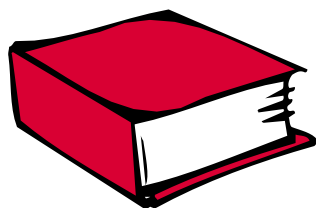
Fie a o rădăcină dublă. Atunci a verifică : $f(a) = 0$, $f'(a) = 0$. Rezultă că $f(a) - f'(a) = 0$.

Calculăm $f'(x) = 1 + \frac{x}{1!} + \frac{x^2}{2!} + \dots + \frac{x^{n-1}}{(n-1)!}$. Atunci din $f(a) - f'(a) = 0 \Rightarrow \frac{a^n}{n!} = 0$

$\Leftrightarrow a = 0$ este rădăcină, deci $f(0) = 0$. Dar din ipoteză avem că $f(0) = 1$, deci presupunerea făcută este falsă.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE PRIN LECȚIA DE MATEMATICĂ METODE ACTIV-PARTICIPATIVE

Profesor Oana-Mihaela PLENICEANU
Liceul Teoretic „Dr. Victor Gomoiu”,
Vânju-Mare, județul Mehedinți



*„Un elev nu este un vas pe care trebuie să-l umpli,
ci o flacără pe care trebuie să o aprinzi...”*

S

ocietatea prezentului, dar mai ales a viitorului, se circumscrie unui timp al informației, al complexității. De aceea, investiția în inteligența, creativitatea și capacitatea de inovare a indivizilor, a grupurilor, va fi extrem de rentabilă în viitor. Copilul este un proiect „aruncat” în lume, aflat într-o stare de „facere”, pentru ca apoi, devenit adult, să se formeze continuu de-a lungul vieții. Școala nu trebuie înțeleasă ca fiind locul unde profesorul predă și elevii ascultă. Învățarea devine eficientă doar atunci, când elevii participă în mod activ la procesul de învățare

Rolul învățătorului în procesul de modelare a omului este poate cel mai important. Punându-și elevii în situații variate de instruire, el transformă școala „într-un templu și un laborator” (M. Eliade).

Matematica este obiectul care generează la marea majoritate a elevilor eșecul școlar. De aceea profesorul de matematică trebuie să creeze un climat instituțional favorabil folosind diverse metode moderne sau tradiționale care să-l determine pe elev să se implice activ în procesul instructiv - educativ. Toate situațiile și nu numai metodele active propriu-zise în care

elevii sunt puși și care îi scot pe aceștia din ipostaza de obiect al formării și îi transformă în subiecți activi, coparticipanți la propria formare, reprezintă forme de învățare activă.

„Achiziția unei formații matematice - spunea academician Nicolae Teodorescu - **trebuie să fie, în mod integral un rezultat al activității elevilor. Este nepedagogic confruntarea dintre elev și o matematică gata făcută și trebuie aplaudată ideea fundamentării învățământului matematicii pe activitatea spontană a elevului. Dar, pentru aceasta, elevul trebuie învățat să analizeze situații reale și să construiască modele care derivă din acestea, pentru a le matematiza. Plecând de la realitate și străbătând el însuși, ca explorator, toate etapele, elevul poate ajunge să aplice matematica la realitate.**”

„Tot ce este gândire corectă este sau matematică, sau susceptibilă de matematizare.” (Grigore Moisil)

Proiectarea metodică a unei lecții presupune un demers anticipativ, pe baza unui algoritm procedural ce corelează următoarele patru întrebări:

1. *ce voi urmări să realizez?*
2. *cu ce voi realiza ceea ce mi-am propus?*
3. *cum voi realiza ceea ce mi-am propus?*
4. *cum voi ști dacă am realizat ceea ce mi-am propus?*

Aceste patru întrebări sunt expresia celor patru etape fundamentale în proiectarea lecției:

Etapa I :identificarea obiectivelor lecției

Obiectivele sunt expresia anticipării unor rezultate așteptate într-un context concret al instruirii; „ele ne arată ce se urmărește în fiecare secvență a procesului educațional și cum se evaluează performanțele obținute”.

Pentru proiectarea și desfășurarea unei lecții este important:

1. *să exprimăm obiectivele fundamentale ale lecției;* acestea sunt expresia competențelor specifice urmărite la disciplina matematica. În funcție de obiectivul fundamental, se precizează tipul lecției;
2. *să identificăm corect obiectivele operaționale ale lecției;* acestea sunt expresia anticipării de către profesor a unor comportamente ale elevului observabile și măsurabile într-un timp scurt (timpul desfășurării unei lecții).

Competențele specifice se formează pe parcursul unui an de studiu, sunt deduse din competențele generale și sunt etape în formarea acestora.

Competențele în matematică vizează:

- capacitatea de a gândi și a raționa matematic, de a înțelege și de a utiliza diferite reprezentări ale obiectelor, fenomenelor, situațiilor matematice;
- capacitatea de a urmări și evalua argumentele oferite de alții și de a descoperi ideile de baza din aceste argument;
- capacitatea de a distinge între conceptele matematice;
- capacitatea de a utiliza elemente și instrumente ajutătoare.

✚ **EXEMPTE DE COMPETENTE SPECIFICE :UNITATEA DE INVATARE „CONGRUENTA TRIUNGHIURILOR”**

CG1-6. Identificarea triunghiurilor în configurații geometrice date

CG3-6. Clasificarea triunghiurilor după anumite criterii date sau alese

CG4-6. Exprimarea proprietăților figurilor geometrice în limbaj matematic

✚ **EXEMPLE DE OBIECTIVE**

Obiectivele lecției: La finalul lecției elevii vor fi capabili:

O₁: să utilizeze corect terminologia și notațiile aferente noțiunii de triunghi;

O₂: să identifice tipurile triunghiurilor și proprietățile acestora;

O₃: să reprezinte în plan diverse triunghiuri, utilizând instrumentele de desen;

O₄: să justifice un rezultat obținut, recurgând la argumentări și demonstrații;

O₅: să susțină propriile idei și punctele de vedere prin argumentări și / sau formulări de întrebări;

O₆: să manifeste curiozitate și imaginație în elaborarea strategiilor de rezolvare a problemelor.

✚ **TIPUL LECTIEI: LECTIE DE TRANSMITERE A NOILOR CUNOSTINTE**

Etapa a II-a: analiza resurselor

După identificarea obiectivelor, profesorul trebuie să realizeze o analiza detaliata a principalelor categorii de resurse implicate în desfășurarea activității (resurse umane. resurse de conținut didactic, resurse de ordin material, locul desfășurării activității, timpul disponibil pentru o activitate didactica):

➤ **resurse umane:**

❖ *elevul:* trăsături de personalitate, interese, trebuințe de învățare etc.

❖ *profesorul:* pregătire științifică și psihopedagogică, competența comunicativa etc.

➤ **resurse de conținut didactic:**

❖ *ansamblul valorilor educaționale:* cunoștințe, deprinderi, atitudini, ce fac obiectul procesului de predare-învățare;

❖ *selecția conținuturilor didactice:* se face pe baza programei școlare și a manualului școlar.

✚ **EXEMPLE RESURSE DE CONTINUT DIDACTIC**

Cunoștințe

- definiții: noțiunea de triunghi, triunghi oarecare, isoscel, echilateral;
- desenarea triunghiurilor;
- formule de calcul pentru perimetru și semiperimetru.

Deprinderi

- utilizarea instrumentelor geometrice;
- recunoașterea tipurilor de triunghiuri în mediul înconjurător;
- identificarea corectă a unităților de măsură pentru lungimi;
- aplicarea unor proprietăți ale triunghiurilor pentru calculul de perimetru în situații concrete;
- verificarea, interpretarea și comunicarea rezultatelor.

Atitudini

- implicarea în rezolvarea unor probleme practice;
- dorința de a argumenta;
- relaționarea corectă față de opiniile altora;
- respectul pentru adevăr.

Conținuturi

Triunghiul. Definiție, elemente, clasificare, perimetrul triunghiului

- *resurse de ordin material:* materiale didactice și mijloace tehnice care pot contribui la eficientizarea activității;
- *locul desfășurării activității:* sala de clasă;
- *timpul disponibil pentru o activitate didactică:* 50 minute.

Etapa a III-a: elaborarea strategiilor didactice optime

Eficiența activității didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului de selectare și corelare a celor mai potrivite metode, mijloace și materiale didactice; aceasta etapă mai este cunoscută și ca etapă de selectare și corelării celor „**trei M**” (metode, materiale, mijloace). Conturarea strategiei didactice îi permite deja profesorului să-și imagineze scenariul aproximativ al activității sale.

O eficiență sporită o constituie utilizarea în orele de matematică a acelor metode care au o mare valoare formativă, care stimulează dezvoltarea celor mai reprezentative forțe ale activității intelectuale (gândirea creatoare și originală, inteligența, imaginația constructivă). Asemenea metode se disting prin caracterul lor activ-participativ, care suscită din partea elevilor o activitate propice exercitării și utilizării inteligenței lor.

Metodele activ-participative utilizate în însușirea cunoștințelor matematice sunt: exercițiul, problematizarea, învățarea prin descoperire, conversația euristică, munca independentă, demonstrația, jocurile matematice.

În primele trei etape ale lecției: *moment organizatoric, verificarea temei, captarea atenției*, sunt utilizate metodele: *conversația euristica și exercițiul*.

Conversația euristică este o modalitate aparte de învățare prin descoperire. Specificul ei rezultă din faptul că profesorul instruește nu prin „a transmite” sau „a prezenta” noi cunoștințe, ci prin întrebări, elevii sunt ajutați să prelucreze propriile cunoștințe pe care le posedă și să ajungă la noi asociații, să propună soluții variate și originale de rezolvare a problemei teoretice și practice.

Metoda exercițiului constă în a executa o acțiune în mod repetat și conștient, în a face un lucru de mai multe ori, în vederea formării unor deprinderi. Exercițiul nu trebuie înțeles în sensul de repetare mecanică, ci de re folosire intensivă și extensivă a unor elemente și structuri globale, proprii sarcinii de învățare.

În etapele: *verificarea cunoștințelor anterioare, anunțarea temei și a obiectivelor* se va folosi un joc matematic sub forma unui rebus; după completarea rebusului elevii vor descoperi titlul noi lecții: **Triunghiul**.

„JOCUL MATEMATIC”

Jocul matematic poate fi sub forma de rebus, probleme cu conținut haios, dezlegarea unor puzzle, etc.

- Cunoscând locul pe care jocul îl ocupă în viața copilului – unul preferat – se înțelege eficiența folosirii lui în procesul instructiv-educativ;

➤ Folosind jocul:

- elevul învață de plăcere cu un minim de efort;
- elevul devine interesat de activitatea pe care o desfășoară;
- îi facem pe elevii timizi să devină mai volubili;
- copilul nu este constrâns, ci este motivat intrinsec;
- elevul își reglementează comportamentul;
- elevul iese din egocentrismul său și învață să colaboreze.

EXEMPLU DE ACTIVITATE

Se distribuie fisa de lucru NR1.

Fisa de lucru nr.1

1. Figura geometrică formată din două semidrepte care au aceeași origine se numește
2. Măsura unghiurilor se determina cu ajutorul unui instrument numit
3. Un unghi care are măsura de 90° se numește unghi
4. Unghiul a cărui măsură este cuprinsă între 90° și 180° se numește unghi
5. Un unghi care are măsura cuprinsă între 0° și 90° se numește unghi
6. Doua unghiuri cu măsurile egale se numesc unghiuri
7. Doua unghiuri proprii care au vârful comun și o latură comună situată în interiorul unghiului format de celelalte două laturi ale unghiurilor se numesc unghiuri
8. Semidreapta care are originea în vârful unui unghi propriu și îl împarte pe acesta în două unghiuri congruente se numește
9. Doua unghiuri care au suma măsurilor 180 se numesc unghiuri
10. Doua unghiuri care au suma măsurilor 90° se numesc unghiuri

	R	A	P	O	R	T	O	R	(2)											
				(3)	D	R	E	P	T											
					A	D	I	A	C	E	N	T	E	(7)						
						O	B	T	U	Z	(4)									
(10)	C	O	M	P	L	E	M	E	N	T	A	R	E							
						C	O	N	G	R	U	E	N	T	E	(6)				
							U	N	G	H	I	(1)								
								(8)	B	I	S	E	C	T	O	A	R	E		
									A	S	C	U	T	I	T	(5)				
						(9)	S	U	P	L	E	M	E	N	T	A	R	E		

❖ **Profesorul** notează pe tablă titlul lecției pe tabla:

Cap. CONGRUENȚA TRIUNGHIURILOR

Tema lecției: Triunghiul. Definiție, elemente, clasificare, perimetrul triunghiului.

Profesorul prezintă elevilor un poster pentru a înțelege importanța triunghiurilor în viața de zi cu zi.

Acest poster este folosit cu scopul atingerii competenței specifice: **CG1-6**. Identificarea triunghiurilor în configurații geometrice date



❖ **Profesorul** informează elevii asupra obiectivelor principale ale lecției.

Obiectivele lecției: La finalul lecției elevii vor fi capabili:

- O₁: să utilizeze corect terminologia și notațiile aferente noțiunii de triunghi;
- O₂: să identifice tipurile de triunghiuri și proprietățile acestora;
- O₃: să reprezinte în plan diverse triunghiuri, utilizând instrumentele de desen;
- O₄: să justifice un rezultat obținut, recurgând la argumentări și demonstrații.
- O₅: să susțină propriile idei și punctele de vedere prin argumentări și / sau formulări de întrebări.

Problematizarea este cunoscută ca o modalitate de instruire prin crearea unor situații-problemă, care solicită elevilor utilizarea, restructurarea și completarea unor cunoștințe anterioare în vederea soluționării acestor situații, pe baza experienței și a efortului personal.

Metoda care corespunde cel mai adecvat principiului caracterului activ al instrucției și educației, precum și cerințelor unui învățământ formativ este *metoda muncii independente*. Aceasta presupune mai frecvent folosirea fișelor de muncă independentă.

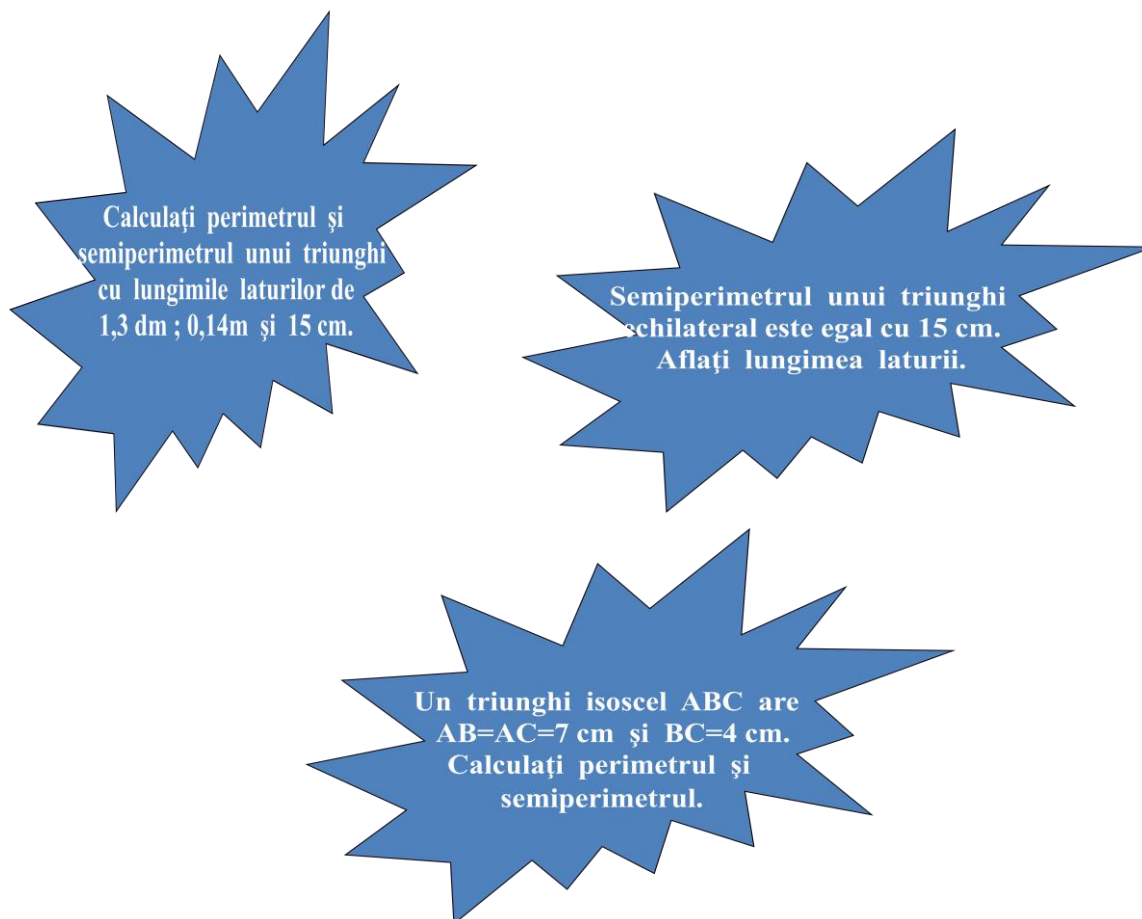
Având în vedere obiectivele urmărite, folosesc o fișă pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor noi învățate.

Aceasta metoda este folosita pentru atingerea **competentei specifice:**

CG4-6. Exprimarea proprietăților figurilor geometrice în limbaj matematic

 **EXEMPLU DE ACTIVITATE**

Fisa de lucru Nr.3



Etapa a IV-a: elaborarea instrumentelor de evaluare

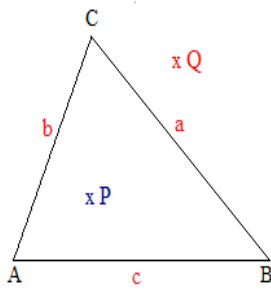
Cadrul didactic precizează instrumentele de evaluare și modul de aplicare a acestora, pentru a cunoaște în ce măsură obiectivele propuse au fost realizate.

Sistemul metodologic al verificării randamentului școlar este constituit din mai multe metode și tehnici: observarea curentă a modului cum învață elevul (mecanic, logic, creativ, ritmic, în salturi etc.), probe orale, scrise și practice, analiza unor referate sau creații personale, teste de cunoștințe și deprinderi. Cele mai frecvent aplicate, în scopul verificării și aprecierii performanțelor școlare ale elevilor, sunt probele orale, scrise sau practice. Constatările efectuate prin aceste mijloace sunt, în mod obișnuit, completate cu cele realizate prin observarea curentă a comportamentului elevilor în timpul lecțiilor, exprimat în interesul acestora pentru studii, în modul în care participă la activitatea desfășurată, în îndeplinirea îndatoririlor școlare.

Chestionarea orală se poate realiza în cadrul tuturor lecțiilor, fie ca o secvență a unor lecții în care obiectivul principal îl constituie predarea – învățarea unui conținut nou, fie cu prilejul recapitulării materiei. Chestionarea orală se realizează frontal, printr-un dialog cu clasa întregă în cadrul căruia unii elevi sunt solicitați de mai multe ori, sau prin examinarea câtorva elevi în mod deosebit.

Se distribuie **Fisa de lucru Nr.4**

Elevii au la dispoziție 5 minute pentru a rezolva individual fisa de lucru. După rezolvarea fisei de lucru se discută frontal rezolvarea problemelor .



Definiție Poligonul cu trei elemente se numește; = [AB] U [BC] U [AC]

Definiție Suma lungimilor tuturor laturilor unui triunghi se numește

Elementele triunghiului ... ABC sunt: - vârfurile triunghiului, punctele ..., ..., ...
 - laturile triunghiului, segmentele,,
 - unghiurile triunghiului, unghiurile,,

Notatii: ... ABC, AB = ... = ... cm, AC = ... = ... cm, BC = ... = ... cm;

Teoremă Suma măsurilor unghiurilor unui $P = AB + BC + AC = a + b + c = \dots\dots\dots$
 triunghi este egală cu $m(\angle A) = \dots, m(\angle B) = \dots, m(\angle C) = \dots; m(\angle A) + m(\angle B) + m(\angle C) = \dots\dots\dots$

Aplicatie practică: Colorați în culori diferite suprafața interioară și suprafața exterioară a triunghiului $\triangle ABC$ din figura de mai sus.

Beneficiarii învățământului centrat pe elev sunt elevii deoarece, așa cum spune „crezul instruirii active”:

- „CE AUD → UIT;
- CE AUD ȘI VĂD → ÎMI AMINTESC PUȚIN;
- CE AUD, VĂD ȘI ÎNTREB → ÎNCEP SĂ ÎNȚELEG;
- CE AUD, VĂD, ÎNTREB ȘI EXERSEZ → ÎMI ÎNSUȘESC ȘI DEPRIND”

BIBLIOGRAFIE:

Ardelean Liviu, Secelean Nicolae, *Didactica matematicii – noțiuni generale, comunicare didactică specifică matematicii*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2007.

Ardelean Liviu, Secelean Nicolae, *Didactica matematicii – managementul, proiectarea și evaluarea activităților didactice*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2007.

Dumitru Ion Alexandru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.

Sarivan Ligia (coord.), *Predarea interactivă centrată pe elev*, Educația 2000+, București, 2005.

APLICAȚII ALE FUNCȚIILOR CONVEXE ÎN DEMONSTRAREA UNOR INEGALITĂȚI

Olimpia STATE
Colegiul Economic „Gheorghe Dragoș”,
Satu Mare, județul Satu Mare

S

copul acestei lucrări este de a exemplifica prin câteva probleme utilitatea, generalitatea și eleganța metodei funcțiilor convexe în situații în care se cere demonstrarea unor inegalități.

Definiție. Fie $I \subseteq \mathbf{R}$ un interval și $f: I \rightarrow \mathbf{R}$ o funcție. Funcția f se numește:

- convexă pe I dacă oricare ar fi $x_1, x_2 \in I$ și $t \in [0, 1]$
 $f((1-t)x_1 + tx_2) \leq (1-t)f(x_1) + tf(x_2)$;
- concavă pe I dacă oricare ar fi $x_1, x_2 \in I$ și $t \in [0, 1]$
 $f((1-t)x_1 + tx_2) \geq (1-t)f(x_1) + tf(x_2)$;
- strict convexă pe I dacă oricare ar fi $x_1, x_2 \in I$, $x_1 \neq x_2$ și $t \in (0, 1)$
 $f((1-t)x_1 + tx_2) < (1-t)f(x_1) + tf(x_2)$;
- strict concavă pe I dacă oricare ar fi $x_1, x_2 \in I$, $x_1 \neq x_2$ și $t \in (0, 1)$
 $f((1-t)x_1 + tx_2) > (1-t)f(x_1) + tf(x_2)$.

Observație: Funcția f este concavă pe I dacă și numai dacă funcția $-f$ este convexă pe I și deci studiul funcțiilor concave se reduce la studiul convexității funcțiilor $-f$.

Propoziție. (Inegalitatea lui Jensen) Fie $I \subseteq \mathbf{R}$ un interval și $f: I \rightarrow \mathbf{R}$ o funcție. Atunci f este convexă pe I dacă și numai dacă oricare ar fi $x_1, x_2, \dots, x_n \in I$ și oricare ar fi $t_1, t_2, \dots, t_n \in \mathbf{R}_+$, astfel încât $\sum_{i=1}^n t_i = 1$, ($n \geq 2$, $n \in \mathbf{N}$) are loc inegalitatea:

$$f\left(\sum_{i=1}^n t_i x_i\right) \leq \sum_{i=1}^n t_i f(x_i).$$

Demonstrație. (\Rightarrow) Prin metoda inducției matematice.

$$\text{Fie } P(n): f\left(\sum_{i=1}^n t_i x_i\right) \leq \sum_{i=1}^n t_i f(x_i), n \in \mathbf{N}, n \geq 2.$$

$$P(2): f(t_1 x_1 + t_2 x_2) \leq t_1 f(x_1) + t_2 f(x_2)$$

Cum $t_1+t_2=1 \Rightarrow f(t_1x_1+t_2x_2)=f((1-t_2)x_1+t_2x_2) \leq (1-t_2)f(x_1)+t_2f(x_2)=t_1f(x_1)+t_2f(x_2)$
 $\Rightarrow P(2)$ este propoziție adevărată.

Fie $n \geq 2, x_1, x_2, \dots, x_n \in I, t_1, t_2, \dots, t_n \in \mathbf{R}_+$ cu $\sum_{i=1}^n t_i = 1$ fixați și $P(n-1)$ adevărată.

Renumerotând putem presupune că $t_n < 1$.

Cum $\sum_{i=1}^{n-1} \frac{t_i}{1-t_n} = \frac{t_1 + \dots + t_{n-1}}{1-t_n} = \frac{1-t_n}{1-t_n} = 1$ folosind $P(n-1)$ avem

$$f\left(\sum_{i=1}^{n-1} \frac{t_i}{1-t_n} x_i\right) \leq \sum_{i=1}^{n-1} \frac{t_i}{1-t_n} f(x_i) \Rightarrow$$

$$\Rightarrow f\left(\sum_{i=1}^n t_i x_i\right) = f\left(\sum_{i=1}^{n-1} t_i x_i + t_n x_n\right) = f\left((1-t_n) \sum_{i=1}^{n-1} \frac{t_i}{1-t_n} x_i + t_n x_n\right) \leq$$

$$\leq (1-t_n) f\left(\sum_{i=1}^{n-1} \frac{t_i}{1-t_n} x_i\right) + t_n f(x_n) \leq$$

$$\leq (1-t_n) \sum_{i=1}^{n-1} \frac{t_i}{1-t_n} f(x_i) + t_n f(x_n) = \sum_{i=1}^n t_i f(x_i).$$

Așadar $P(n)$ este adevărată.

(\Leftarrow) Fie $n=2$: $f(t_1x_1+t_2x_2) \leq t_1f(x_1)+t_2f(x_2), (\forall) x_1, x_2 \in I,$

$(\forall) t_1, t_2 \in \mathbf{R}_+$ cu $t_1+t_2=1$. Aleg $t=t_2 \Rightarrow t_1=1-t$.

Deci $f((1-t)x_1+tx_2) \leq (1-t)f(x_1)+tf(x_2), (\forall) x_1, x_2 \in I, (\forall) t \in [0, 1] \Rightarrow f$ convexă pe I .

Propoziție. Fie $I \subseteq \mathbf{R}$ un interval și $f: I \rightarrow \mathbf{R}$ o funcție de două ori derivabilă pe I . Dacă $f''(x) > 0, (\forall) x \in I \Rightarrow f$ este convexă pe I .

Demonstrație. Fie $x_1, x_2 \in I, x_1 < x_2$, fixați. Pentru orice punct $a \in (x_1, x_2)$ aplicând cu teorema lui Lagrange pe intervalele $[x_1, a]$ și $[a, x_2]$ există $\xi \in (x_1, a), \eta \in (a, x_2)$ astfel încât:

$$\frac{f(x_1) - f(a)}{x_1 - a} = f'(\xi); \frac{f(x_2) - f(a)}{x_2 - a} = f'(\eta)$$

Cum f' este monoton crescătoare, avem $f'(\xi) \leq f'(\eta)$, deci

$$\frac{f(x_1) - f(a)}{x_1 - a} \leq \frac{f(x_2) - f(a)}{x_2 - a}.$$

Înlocuind aici $a = (1-t)x_1 + tx_2, t \in (0, 1)$, se obține

$$\frac{f(x_1) - f(a)}{t(x_2 - x_1)} \leq \frac{f(x_2) - f(a)}{(1-t)(x_2 - x_1)},$$

de unde obținem $f(a) \leq (1-t)f(x_1) + tf(x_2)$, Deci f este convexă pe I .

În continuare voi exemplifica, prin câteva probleme, utilitatea, generalitatea și eleganța metodei funcțiilor convexe în demonstrarea anumitor inegalități

1) Arătați că în orice triunghi ABC avem

$$\sin \frac{A}{2} \sin \frac{B}{2} \sin \frac{C}{2} \leq \frac{1}{8};$$

(Universitatea Pitești, Facultatea de Matematică, 1998)

Demonstrație. a) Fie $f: \left(0, \frac{\pi}{2}\right) \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = \ln \sin x$. Cum $f''(x) = -\frac{1}{\sin^2 x} < 0$ rezultă că f concavă pe $\left(0, \frac{\pi}{2}\right)$. Aplicăm inegalitatea lui Jensen pentru $\frac{A}{2}, \frac{B}{2}, \frac{C}{2} \in \left(0, \frac{\pi}{2}\right)$

$$f\left(\frac{A}{6} + \frac{B}{6} + \frac{C}{6}\right) \geq \frac{1}{3}\left(f\left(\frac{A}{2}\right) + f\left(\frac{B}{2}\right) + f\left(\frac{C}{2}\right)\right) \Rightarrow 3 \ln \frac{1}{2} \geq \ln \sin \frac{A}{2} \sin \frac{B}{2} \sin \frac{C}{2}$$

$$\Rightarrow \frac{1}{8} \geq \sin \frac{A}{2} \sin \frac{B}{2} \sin \frac{C}{2}$$

2) Arătați că în orice triunghi ABC avem:

$$\frac{1}{\sin \frac{A}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{B}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{C}{2}} \geq 6$$

(Univ. Babeş-Bolyai, Cluj, Facultatea de Matematică, 1997)

Demonstrație. Fie $f: (0, \pi) \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = \frac{1}{\sin \frac{x}{2}} \Rightarrow f'(x) = \frac{-\cos \frac{x}{2}}{2 \sin^2 \frac{x}{2}} \Rightarrow$

$$f''(x) = \frac{\sin^3 \frac{x}{2} + 2 \cos^2 \frac{x}{2} \sin \frac{x}{2}}{4 \sin^4 \frac{x}{2}} = \frac{1 + \cos^2 \frac{x}{2}}{4 \sin^3 \frac{x}{2}} > 0, (\forall) x \in (0, \pi) \Rightarrow f \text{ convexă.}$$

Aplicăm inegalitatea lui Jensen pentru $A, B, C \in (0, \pi)$

$$f\left(\frac{1}{3}A + \frac{1}{3}B + \frac{1}{3}C\right) \leq \frac{1}{3}(f(A) + f(B) + f(C)) \Rightarrow 3f\left(\frac{\pi}{3}\right) \leq f(A) + f(B) + f(C) \Rightarrow$$

$$\Rightarrow 3 \frac{1}{\sin \frac{\pi}{6}} \leq \frac{1}{\sin \frac{A}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{B}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{C}{2}} \Rightarrow 6 \leq \frac{1}{\sin \frac{A}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{B}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{C}{2}} \Rightarrow$$

$$\frac{1}{\sin \frac{A}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{B}{2}} + \frac{1}{\sin \frac{C}{2}} \geq 6$$

3) Să se demonstreze că în orice triunghi ABC avem:

$$\cos A + \cos B + \cos C \leq \frac{3}{2}.$$

(Universitatea Tehnică, Cluj, 1990)

Demonstrație : $\cos A + \cos B + \cos C \leq \frac{3}{2} \Leftrightarrow \cos A + \cos B - \cos(B+C) \leq \frac{3}{2} \Leftrightarrow 2 \cos \frac{A+B}{2}$

$$\cos \frac{A-B}{2} - (2 \cos^2 \frac{A+B}{2} - 1) \leq \frac{3}{2} \Leftrightarrow 2 \cos \frac{A+B}{2} (\cos \frac{A-B}{2} - \cos \frac{A+B}{2}) \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow 4 \cos \frac{A+B}{2} \sin$$

$$\frac{B}{2} \sin \frac{C}{2} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \sin \frac{A}{2} \sin \frac{B}{2} \sin \frac{C}{2} \leq \frac{1}{8};$$

4) Să se demonstreze că în orice triunghi ABC avem:

$$\sin A + \sin B + \sin C \leq \frac{3\sqrt{3}}{2}; \leq \frac{3}{2}.$$

Demonstrație:

Funcția $f : (0, \pi) \rightarrow (0, 1)$, $f(x) = \sin x$ este convexă, deci $\sin A + \sin B + \sin C \leq \sin$

$$\frac{A+B+C}{3} = 3 \sin \frac{\pi}{3} = \frac{3\sqrt{3}}{2}.$$

5) Să se demonstreze că în orice triunghi ascuțit ABC avem

$$\operatorname{tg} \frac{A}{2} + \operatorname{tg} \frac{B}{2} + \operatorname{tg} \frac{C}{2} \leq \frac{1}{3\sqrt{3}}$$

Demonstrație:

Fie $f : (0, \frac{\pi}{4}) \rightarrow \mathbf{R}$, $f(x) = \ln \operatorname{tg} x$.

$$\text{Cum } f''(x) = \frac{1 + \operatorname{tg}^2 x}{\operatorname{tg}^2 x} (\operatorname{tg}^2 x - 1) \leq 0$$

pentru $x \in (0, \frac{\pi}{4})$ aplicăm inegalitatea lui Jensen pentru $\frac{A}{2}, \frac{B}{2}, \frac{C}{2}$ și obținem inegalitatea cerută.

APLICAREA PROIECTELOR ÎN PREDAREA, ÎNVĂȚAREA ȘI EVALUAREA NOȚIUNILOR MATEMATICE

Profesor Lăcrimioara ZIMAN
Liceul Tehnologic „Clisura Dunării”,
Moldova Nouă, județul Caraș-Severin

„*E*red ca educația constă în a fi pasionat de ceva. Atunci când vezi pasiune și

entuziasm poți transmite și mesajul educațional.” (Stephen Robert Irwin)

Este foarte important ca noi, profesorii, să fim pasionați de ceea ce facem și să punem suflet în ceea ce facem. Fiind profesor de matematică, voi vorbi din această perspectivă, dar este valabil pentru orice specializare. Trebuie să fim și buni matematicieni, dar și buni dascăli. Pasiunea implică și curiozitate și cercetare, aceasta determinându-ne să fim în permanență la curent cu noile descoperiri matematice, dar și în materie de educație și să le aplicăm în practică. Consider că e bine să fim cu mentalitate deschisă și să fim apropiați de elevi. Preocuparea noastră primordială trebuie să fie aceea de a reuși să facem lecțiile noastre cât mai atractive și eficiente, să alungăm monotonia și să-i facem pe elevi să iubească ora de matematică, chiar dacă nu excelează în acest domeniu. Este important să reușim să le dezvoltăm elevilor competențele secolului XXI: competențe de comunicare, creativitate și curiozitate intelectuală, gândire critică și gândire sistemică, informații și abilități media, capacități de colaborare, identificarea, formularea și soluționarea problemelor, auto-formare, responsabilitate socială.

În acest sens se poate spune că: „Educația nu este răspunsul la întrebare. Educația este calea spre răspunsul la toate întrebările.”(William Allin)

Noi, profesorii, suntem cei care trebuie să le deschidem elevilor această cale.

Se știe că procesul educațional are trei componente: predare-învățare-evaluare, ce se realizează utilizând diferite metode. Metodele de învățare sunt scheme de acțiune identificate de teoriile învățării; ele sunt aplicate conținuturilor disciplinei studiate și prezintă acțiuni interiorizate de elev. Exemplific, mai jos, câteva metode de învățare:

Metode de învățare	Centrate pe activitate	Centrate pe conținutul învățării
Centrate pe elev	Lucrări practice Învățare prin descoperire Învățare prin proiecte Învățare prin experiment Studiu de caz Incidentul critic Jocuri didactice Jocul de rol Simulare Problematizare	Dezbateri Brainstorming Observație în natură Conversație Demonstrație Dialog
Centrate pe profesor	Exercițiul Instruirea programată Algoritmizarea	Prelegerea Explicația Povestirea

În practica didactică, este acceptat faptul ca un elev reține 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede și aude în același timp, 80% din ceea ce spune, 90% din ceea ce spune făcând un lucru la care reflectează și care îl interesează.

Mă voi opri, în continuare, asupra uneia dintre acestea, aplicarea proiectelor în predarea, învățarea și evaluarea noțiunilor matematice. Proiectele sunt cele care angajează elevii în roluri active.

Vă prezint avantajele utilizării acestei metode și un exemplu de implementare pe o unitate de învățare. Trebuie subliniat faptul că aceasta este o metodă complementară celor tradiționale și nu le exclude pe acestea. Proiectele oferă situații autentice, din viața reală pentru contextualizarea activităților de învățare și încorporarea capacităților de gândire la nivel superior cu privire la ideile importante. Există diverse posibilități de utilizare a proiectelor prin integrarea tehnologiei moderne. Această metodă ajută profesorii să-și lărgescă granițele creativității în procesul de predare-învățare-evaluare și să utilizeze puterea tehnologiei informației pentru a stimula imaginația elevilor și a le facilita transferul achizițiilor învățării în viața de fiecare zi.

Învățarea bazată pe proiecte este un model de instruire centrat pe elev. Avantajele învățării centrate pe elev se referă la: creșterea motivației elevilor, deoarece aceștia sunt conștienți că pot influența procesul de învățare; eficacitate mai mare a învățării și a aplicării celor învățate, deoarece aceste abordări folosesc învățarea activă; învățarea capătă sens, deoarece a stăpâni materia înseamnă a o înțelege; posibilitate mai mare de includere - poate fi adaptată în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice.

Am utilizat această metodă în predarea mai multor unități de învățare, cum ar fi „Funcția de gradul I”, la clasa a IX-a și „Funcții și ecuații”, la clasa a X-a.

Mă voi referi, în continuare, la modul în care am utilizat metoda pentru unitatea de învățare „Funcția de gradul I”. Produsul final al proiectului a constat în realizarea unui wiki (acesta fiind un site pe internet) și a unui blog, pentru ca elevii să-și spună impresiile despre această metodă. Produsul final poate fi postat, de asemenea, pe orice platformă educațională, cum ar fi Google Classroom sau EasyClass.

Pentru realizarea acestui proiect, am împărțit clasa în patru grupe și materia la fel, fiecare grupă ocupându-se de un anume suport teoretic. Am creat wiki-ul și conturile de acces

ale elevilor la acesta, trimițându-le elevilor prin e-mail, iar apoi am postat pe wiki sarcinile fiecărei grupe. Elevii trebuiau să studieze noțiunile teoretice, să caute informații referitoare la istoricul acestora, să rezolve anumite exerciții din fișele postate de mine sau propuse de ei spre rezolvare, să găsească aplicații practice, în viața de zi cu zi ale noțiunilor prezentate, precum și legătura dintre matematică și alte materii: fizică, chimie, biologie, științe tehnice etc. Le-am indicat, în prealabil bibliografia, ei putând veni cu completări, iar în paralel foloseam și metodele tradiționale. Am precizat și modul în care vor fi evaluați, după mai multe criterii, acordând punctaj important pentru creativitate și originalitate în abordarea subiectului. Lucram cu fiecare grupă în parte, lămurind neclaritățile și ajutându-i atunci când se împotmoleau sau aveau orice fel de întrebări. După ce fiecare grupă și-a îndeplinit sarcinile stabilite la început, au făcut prezentarea pentru ceilalți colegi.

În cadrul echipelor formate, membrii au avut diferite atribuții: liderul a coordonat activitatea celorlalți, a postat materialele pe pagina wiki, purtătorul de cuvânt a scris impresiile fiecărui membru pe blog și a prezentat, la final realizările grupei, matematicianul s-a ocupat cu rezolvarea problemelor și verificarea soluțiilor date de ceilalți colegi, informaticianul sau tehnoredactorul-s-a ocupat de redactarea materialelor pe calculator, design etc.

Prin realizarea acestui proiect, elevii au încercat să răspundă la întrebarea:

„Cum ne influențează funcțiile viața de zi cu zi?”

Astfel elevii au reușit să-și dea seama ca matematica nu e doar o înșiruire de noțiuni teoretice și exerciții abstracte, ci că matematica stă la baza rezolvării multor probleme practice, fără de care nu ne-am putea descurca în viața cotidiană.

Metoda proiectului este una din metodele bazate pe utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor care face ca educația să țină pasul cu noul și cu nevoile actuale ale societății.

BIBLIOGRAFIE:

IntelEducation, Intel Teach, *Instruirea în societatea cunoașterii*, versiunea10, 2007.
Mariana Pintilie, *Metode moderne de învățare - evaluare*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca, 2006.
<https://www.facebook.com/EducatiaInCitate/>.

ASPECTE ALE EVALUĂRII LA MATEMATICĂ - ÎN MEDIUL ONLINE

Profesor Lăcrimioara ZIMAN
Liceul Tehnologic „Clisura Dunării”,
Moldova Nouă, județul Caraș-Severin

*„Dacă nu poți măsura ceva, nu-l poți înțelege;
dacă nu-l poți înțelege, nu-l poți controla;
dacă nu-l poți controla, nu-l poți îmbunătăți.”*

- H. J. Harrington -



um știu dacă am făcut ceea ce trebuia ? Cum verific dacă m-am făcut înțeles?

Acestea sunt întrebările pe care și le pun tot mai des profesorii. Răspunsul la aceste întrebări pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate. Știm că evaluarea este una din cele trei componente ale procesului educațional.

Reprezentând o activitate de mare complexitate, evaluarea subsumează, în fapt, două demersuri, după cum urmează:

- a) mai întâi, o activitate de măsurare care trebuie să fie foarte riguroasă și foarte precisă;
- b) în al doilea rând, o activitate de apreciere.

Putem aprecia că un bun evaluator trebuie să respecte următoarele principii și competențe de bază: competența profesională, integritatea, obiectivitatea, confidențialitatea.

Nu trebuie să considerăm că suntem perfecți, ci trebuie să avem în vedere dictonul latin: „învățând pe alții, înveți la rândul tău”.

Astăzi profesorul trebuie să facă față urgenței problemelor practice pe care trebuie să le rezolve. Evaluarea în mediul online este o nouă provocare. Există diferențe față de evaluarea tradițională. Apar modificări legate de comunicare, informațiile nu mai sunt primite în același mod, învățarea este diferită. Apar noi strategii și modalități de evaluare.

În predarea la distanță trebuie pus accentul pe feedback-ul formativ în timp ce elevii lucrează la teme și sarcini de lucru, în loc să primească note doar la sfârșit.

Google Forms este o aplicație Google Drive care permite realizarea documentelor la care elevii pot colabora în timp real folosind smartphone-uri, tablete și laptopuri, calculatoare. Ea permite conceperea unor formulare care pot fi utilizate pentru a obține feedback.

Vă prezint, mai jos, un exemplu de set de itemi cuprinși într-un formular realizat pentru evaluare la clasa a IX-a:

Progresii aritmetice
*Obligatoriu

1. Numele și prenumele * 10 puncte

2. Ce este o progresie aritmetică? * 5 puncte

3. Care din formulele de mai jos se referă la o progresie aritmetică? * 5 puncte

Bifați toate variantele aplicabile

$$a_{k+1} = a_k + r, \forall n \in \mathbb{N}, n \geq 1$$

Opțiunea 1

$$a_n = a_1 \cdot r^{n-1}, \forall n \in \mathbb{N}, n \geq 2$$

Opțiunea 2

$$a_n = \frac{a_{n-1} + a_{n+1}}{2}, n \in \mathbb{N}, n \geq 2$$

Opțiunea 3

$$a_n = a_1 + r, \forall n \in \mathbb{N}, n \geq 3$$

Opțiunea 4

$$a_{k+1} = a_k \cdot r, \forall n \in \mathbb{N}, n \geq 1$$

Opțiunea 5

4. Scrieți primii cinci termeni ai progresiei aritmetice pentru care cunoaștem primul termen și rația: *

10 puncte

$$a_1 = 3, r = 6$$

5. Stabiliți corespondența între rangul termenului și valoarea lui, în cazul următoarei progresii aritmetice:

10 puncte

$$a_1 = 1, a_{n+1} = a_n + 2$$

Marcați un singur oval pentru fiecare rând.

	19	11	3	25	5
n=2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n=3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n=6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n=10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n=13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Alegeți valoarea corectă pentru suma primilor 100 termeni ai unei progresii aritmetice, dacă: *

10 puncte

$$a_1 = 2, r = -4$$

Marcați un singur oval.

- 24550
- 18500
- 19600
- 19600
- 24550
- 18500

7. Determinați x pentru care numerele de mai jos sunt termeni consecutivi unei progresii aritmetice: *

$$x - 1, 2x + 1, 5x - 1$$

8. Aflați primul termen și rația unei progresii aritmetice, dacă : *

$$a_2 + a_4 = 16, a_1 \cdot a_5 = 28$$

9. Rezolvați problema din imagine și încărcați, apoi, rezolvarea (într-un fișier de tip imagine, document sau pdf.). *

14(A) Nicu are plantați în livadă n pruni, numerotați distinct cu numerele $1, 2, 3, \dots, n$. Într-o zi, Nicu se apucă de cules prune respectând următoarea regulă: din prunul cu numărul 1 culege două prune, din prunul cu numărul 2, culege cinci prune, din prunul cu numărul 3, opt prune, și așa mai departe, culegând cu trei prune mai mult decât din pomul precedent. Câți pruni ar trebui să aibă plantați Nicu pentru a fi sigur că, respectând regula indicată, la sfârșitul zilei are cules cel puțin 2011 prune?

Evaluarea în mediul online rămâne una din provocările apărute în educație în ultima vreme. Trebuie găsite cele mai potrivite mijloace astfel încât aceasta să fie cât mai obiectivă și să reflecte cât mai fidel cunoștințele elevilor.

BIBLIOGRAFIE:

Prof. coordonator Vișan Florina Viorica, *Strategii de evaluare în mediul online*, suport de curs, Eduland, București, 2021.
https://sites.google.com/a/bcub.ro/biblioteca_centrala_universitara_carol_i_bucuresti/cataloge/unibib/evaluarea-in-biblioteci.

UTILIZAREA PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN PREGĂTIREA ELEVILOR LA MATEMATICĂ

Profesor Lăcrimioara ZIMAN
Liceul Tehnologic „Clisura Dunării”,
Moldova Nouă, județul Caraș-Severin



remurile pe care le trăim determină sistemul educațional să treacă printr-un

proces rapid de schimbare și să se adapteze noilor nevoi ale societății. Profesorii, ca parte integrantă a sistemului educațional, sunt supuși aceluiași proces. Chiar dacă multe cadre didactice au abilități digitale, iar mulți copii au la dispoziție telefoane inteligente, laptop-uri și tablete, sarcina de a realiza un proces educațional calitativ și eficient nu este deloc simplă.

Preocuparea noastră, a cadrelor didactice, trebuie să fie aceea de a reuși să facem lecțiile noastre cât mai atractive și eficiente. Este nevoie de creativitate și inovare și trebuie să facem față, urgent, problemelor practice pe care trebuie să le rezolvăm.

Educația în mediul online este o nouă provocare. Platformele e-learning oferă oportunități de învățare, instruire și programe cu ajutorul mijloacelor electronice care sunt pe placul elevilor, fiind ușor accesibile și reprezentând un stimul pentru interacțiune, învățare și colaborare.

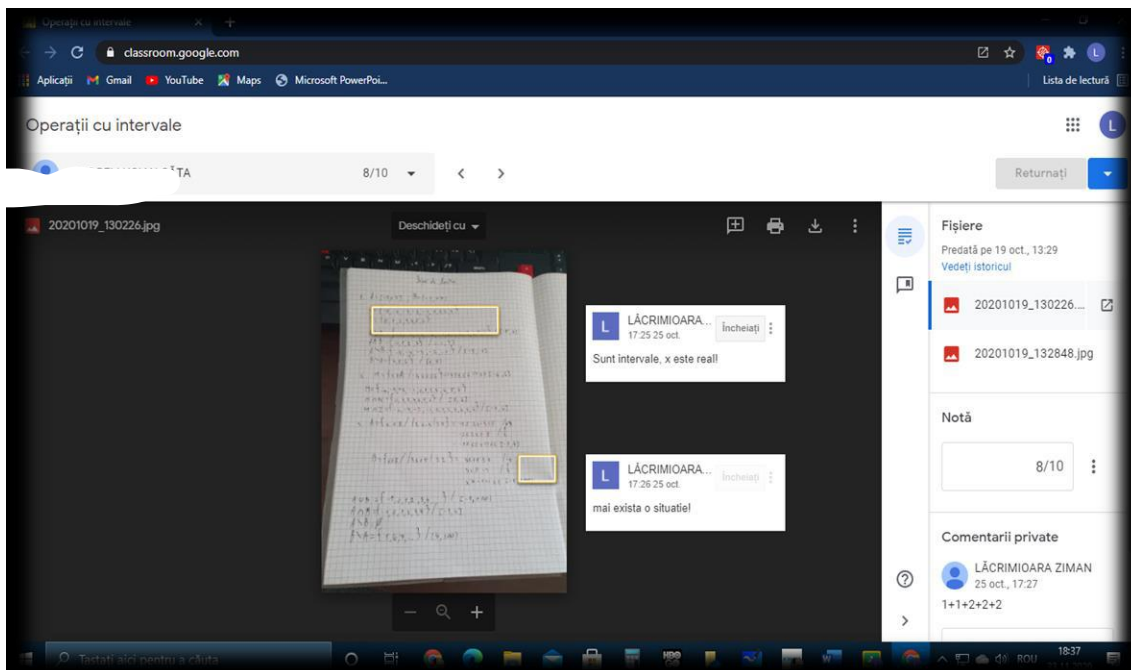
Școala în care îmi desfășor activitatea a ales să lucreze, încă din luna martie 2021, pe Platforma G Suite for Education care conține instrumente digitale moderne ce îmbunătățesc procesul de predare- învățare și colaborare în școală, prin integrarea noilor tehnologii în activitatea didactică și administrativă.

În această situație au apărut diferențe majore în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare, față de ceea ce se făcea până în prezent.

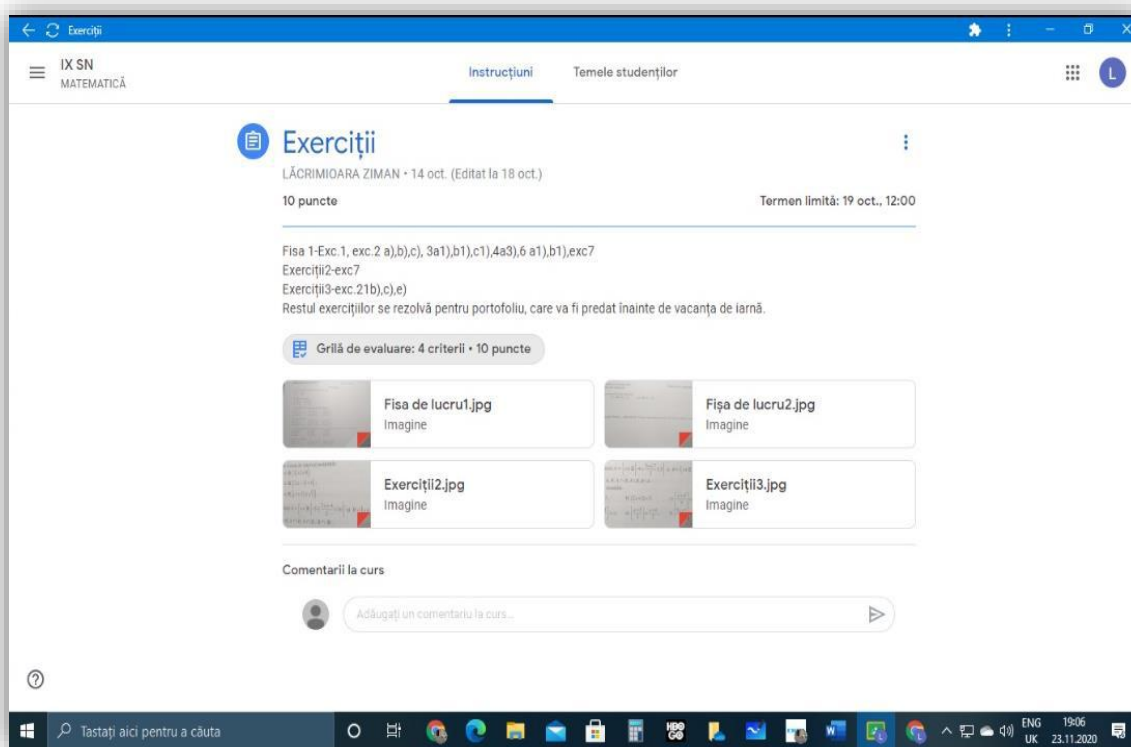
În predarea la distanță, consider că trebuie pus accentul pe feedback-ul formativ, în timp ce elevii lucrează la teme și sarcini de lucru, în loc să primească note doar la sfârșit.

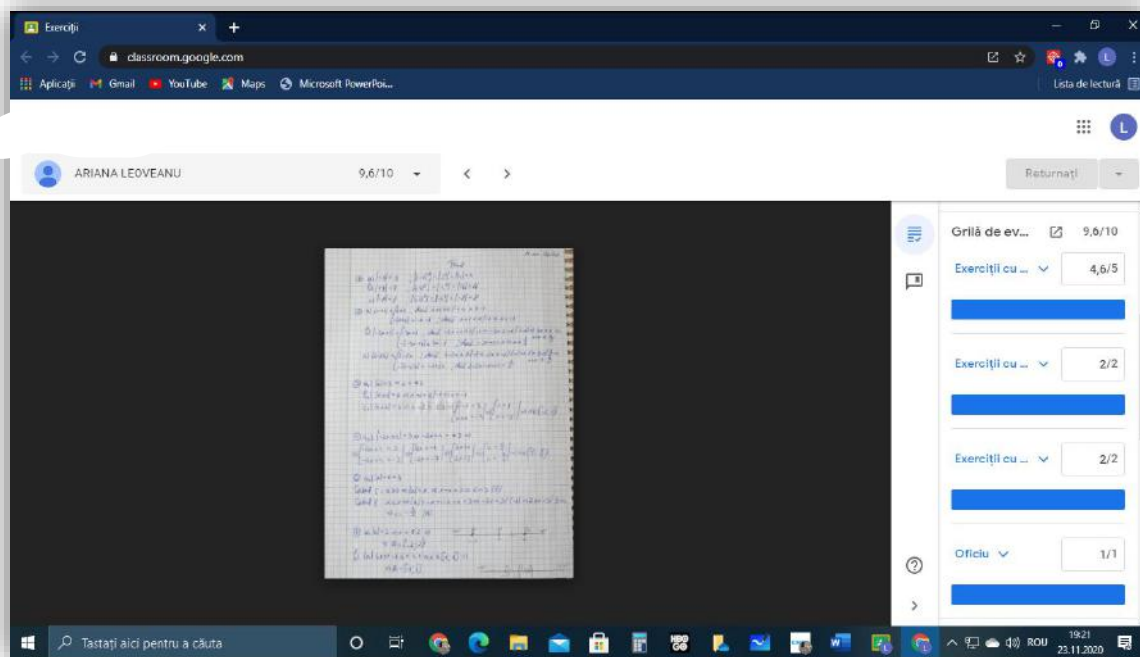
Majoritatea platformelor de management al învățării, cum este Google Classroom, pe care eu am folosit-o încă din primăvara anului 2021, au facilități pentru furnizarea de feedback.

Utilizând Google Classroom și Google Meet am discutat cu elevii (în prezent Meet-ul poate fi accesat și din Google Classroom), am corectat teme (se pot încercui greșelile și explica pe exercițiu greșeala sau prin comentarii, după cum se observă în imaginea de mai jos), am oferit feedback direct fiecărui elev, fapt agreat de aceștia.



Am asociat temelor grile de evaluare, după cum se observă în imagini:





Google Forms permite conceperea unor formulare care pot fi utilizate pentru a obține feedback, pentru a trimite confirmări de participare la un eveniment, dar și pentru a crea teste scrise. Serviciul permite profesorului să includă imagini sau video pentru interpretare sau ca material de reflecție pentru elev. Elevii pot primi atât întrebări deschise, cât și închise, cu mai multe variante de răspuns, sau nu.

Am folosit, de asemenea, teme cu chestionare pentru noțiunilor predate, la sfârșitul unei lecții sau pentru verificare, în orele următoare. Elevii de liceu, la care predau eu, s-au integrat cu ușurință în noul sistem și au obținut rezultate bune.

Am observat că Google Jamboard poate fi folosit foarte bine pentru vizualizarea unor răspunsuri scurte.

Funcția Quiz permite oferirea de feedback prompt. Elevii pot afla imediat dacă la un test cu răspunsuri la alegere au răspuns corect sau nu.

Alte aplicații pentru matematică: GeoGebra, Desmos Graphing Calculator, Math Arcade Games, Graph.tk, Math Mahjong, Monster Math Flash Card, ADDieMath Math.

Pentru realizarea de teste interactive am folosit aplicațiile Kahoot și **Quizizz**.

Mă voi referi, în continuare, la modul în care am folosit eu platformele online încă din anul școlar 2017-2018, în cadrul pregătirii remediale din proiectul ROSE aflat în derulare în școală, dar și la unele clase, cum ar fi clasa a XI-a, specializarea matematică-informatică și clasa a IX-a, la aceeași specializare.

Am utilizat, cu succes, platforma „EasyClass”. Ce este EasyClass?

„Este o platformă cu acces gratuit, disponibilă în zece limbi, care:

- le permite profesorilor să creeze clase online, unde pot stoca materialele cursurilor;
- gestionează teme, teste și examene;
- monitorizează datele scadente;
- gradează rezultatele;
- oferă elevilor feedback - toate într-un singur loc.

De ce să folosim EasyClass?

- Platforma este un mediu sigur și privat;
- Easyclass are ca public țintă doar profesori și elevi/studenti;
- Clasele digitale de pe Easyclass.com sunt create și administrate de profesori/elevi;
- Profesorii au drepturi administrative complete cu privire la participarea elevilor la clasele lor;
- Elevii au nevoie de cod de acces pentru a lua parte la o clasă. Dacă un elev împarte codul în afara clasei, profesorul îl poate schimba, fără să îi afecteze pe studenții deja înscriși în clasă;
- Profesorii pot șterge postări și pot elimina membri clasei;
- Profesorii pot alege să primească notificări automate pentru postările elevilor pe peretele clasei, înainte ca acestea să fie publicate;
- Postările anonime nu sunt posibile;
- Conținutul creat în clasele digitale poate fi vizualizat numai de membri claselor, deoarece acestea sunt în fond grupuri închise;
- Conversațiile private între elevi nu sunt posibile. Studenții pot comunica doar cu întreaga clasă sau cu profesorul, lucru care reduce posibilitatea de hărțuire online;
- Easyclass nu are reclame.

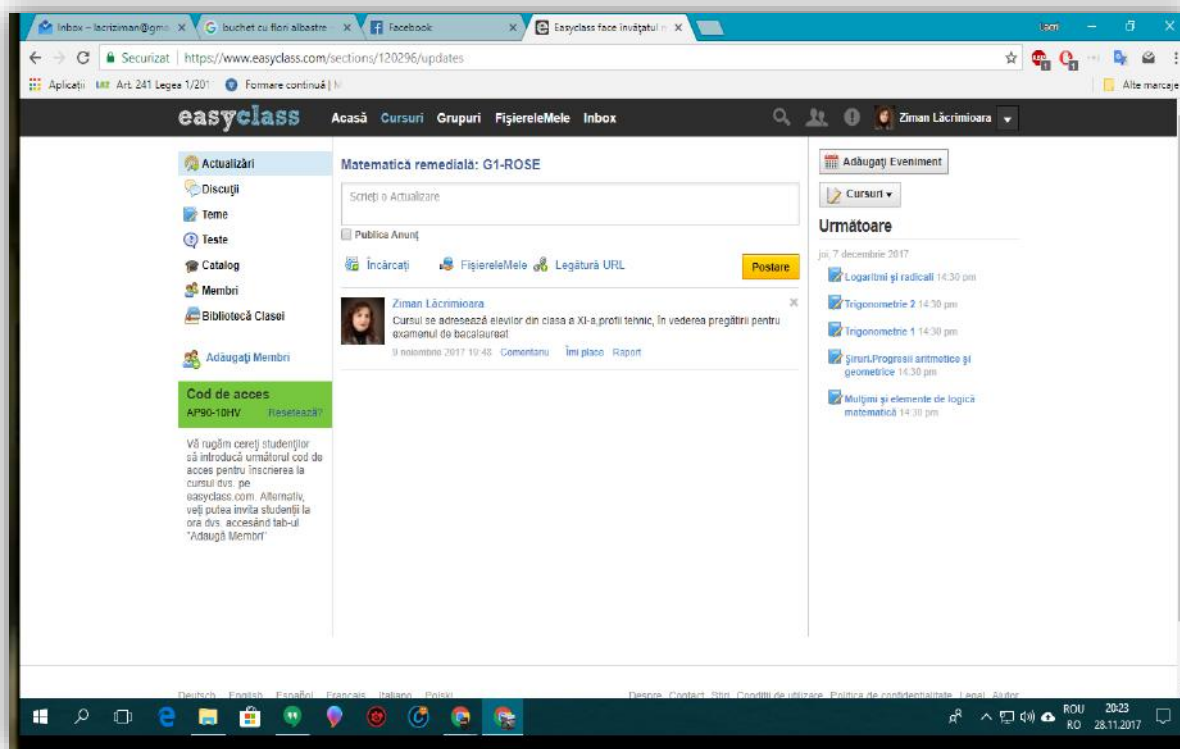
Beneficii pentru profesori:

- Este ușor de învățat și de folosit, prezintă o interfață prietenoasă;
- Economie de timp;
- Nu mai sunt necesare fotocopiile, căratul și notarea teancurilor de hârtie, și scrisul de comentarii pe hârtie;
- Învățare îmbunătățită;
- Bună platformă pentru inițiativele Blended Learning;
- Dezvoltare profesională continuă;
- Abilitatea de a rămâne conectat cu elevii;
- Mediu sigur;
- Cetățenia digitală;
- Suport.

Beneficii pentru elevi:

- Platforma este atât de ușor de utilizat, încât chiar și elevii din clasele primare pot fi învățați să o folosească;
- Resursele online și materialele stocate în clasele digitale sunt la îndemâna utilizatorilor;
- Easyclass permite elevilor nu numai să învețe de la profesorii lor, dar și de la alți elevi;
- Discuțiile online promovează explorarea colaborativă și gândirea critică și, prin urmare, favorizează înțelegerea mai profundă a subiectelor;
- Atunci când elevii interacționează cu profesorii în afara clasei, atitudinea acestora față de profesori se schimbă într-un mod pozitiv;
- Elevii își îmbunătățesc abilitățile de a deveni independenți și responsabili logându-se să își vadă și să trimită teme, astfel monitorizându-și progresul. Asta este ceva ce ar experimenta în mod normal în colegiu și în carieră;
- Elevii pot trimite teste și să își vadă rezultatele instantaneu (cu excepția întrebărilor cu răspuns scurt);

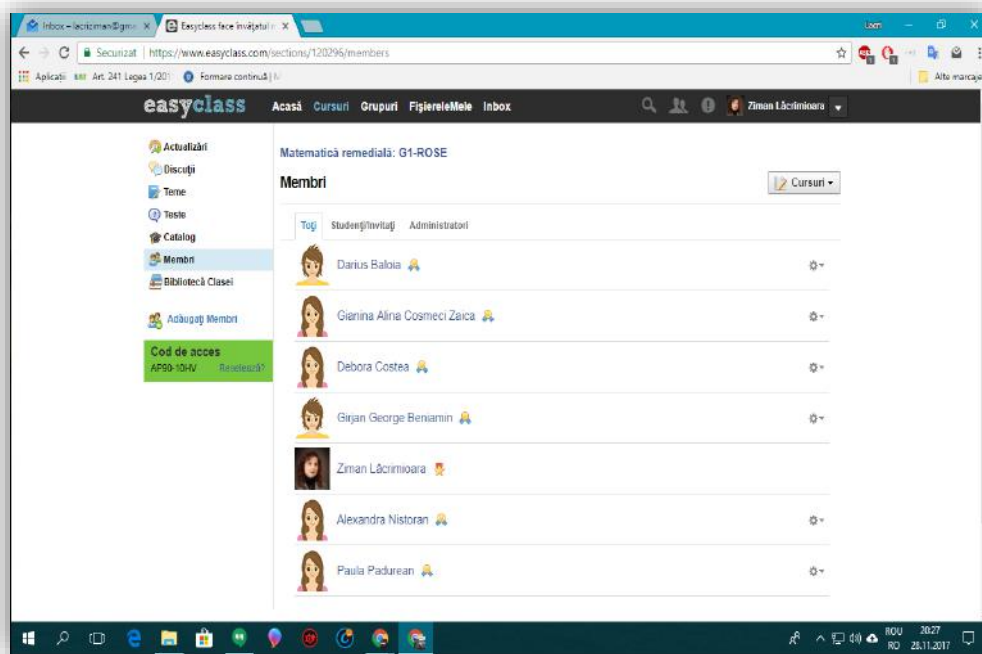
- Easyclass promovează încrederea la elevi. Unii dintre profesorii care folosesc Easyclass spun că un elev căruia îi este greu să vorbească în sala de clasă, îi este mai ușor să vorbească online;
- Utilizarea Easyclass oferă elevilor sentimentul că folosesc o rețea socială fără să fie nevoiți să amestece viața personală cu cea școlară;
- Elevii se bucură de interacțiunea pe care Easyclass o aduce în sălile de clasă pe acest mediu online deschis 24/7.”



Cum am utilizat EasyClass?

Am folosit EasyClass atât în cadrul proiectului ROSE, așa cum am spus, cât și la clasă, ca o modalitate complementară de pregătire la matematică. În primul rând mi-am creat un cont de profesor (instructor), pe care l-am personalizat, adăugând date personale și poză (pentru a fi mai prietenos pentru cei ce vor avea acces la el), așa cum se poate observa în poza de mai sus. Pentru proiectul ROSE, care are drept scop pregătirea elevilor cu rezultate mai slabe (din clasele de la profilul tehnic) pentru examenul de bacalaureat, am creat două cursuri: Matematică remedială: G1-ROSE și Matematică remedială: G2-ROSE, pentru cele două grupe cu elevi din clasa a XI-a, pe care le-am pregătit.

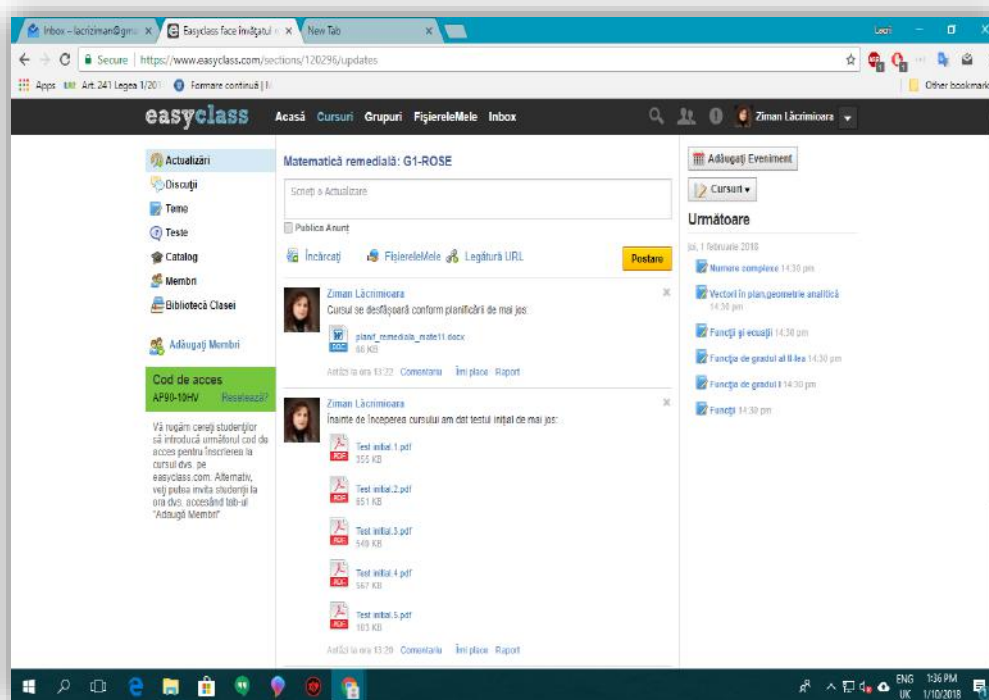
Prin e-mail am trimis invitații elevilor, iar aceștia și-au creat câte un cont de elev (student). În imaginea de mai jos se observă cum arată prima pagină de membri ai grupului (elevi+profesor). Elevii au fost receptivi și au răspuns cerinței mele.

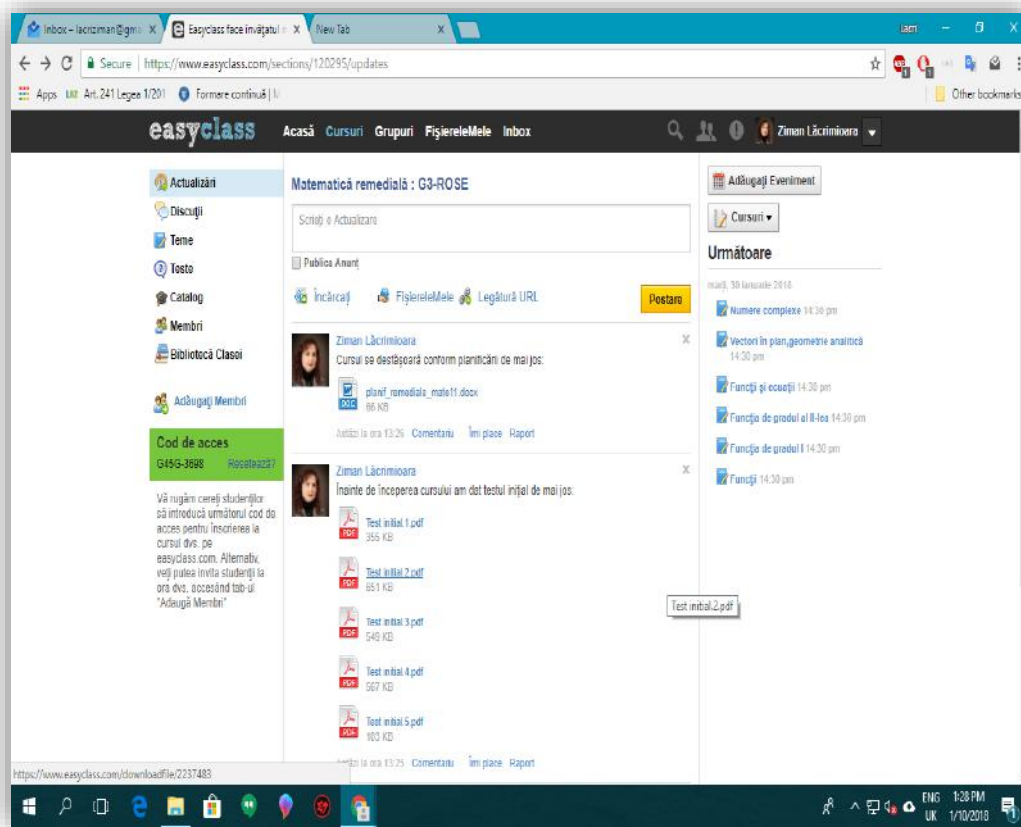


Am postat planificarea temelor pentru orele de pregătire, fișe de lucru, teste, teme cu termen corespunzător planificării, cu exerciții structurate pe două niveluri de dificultate.

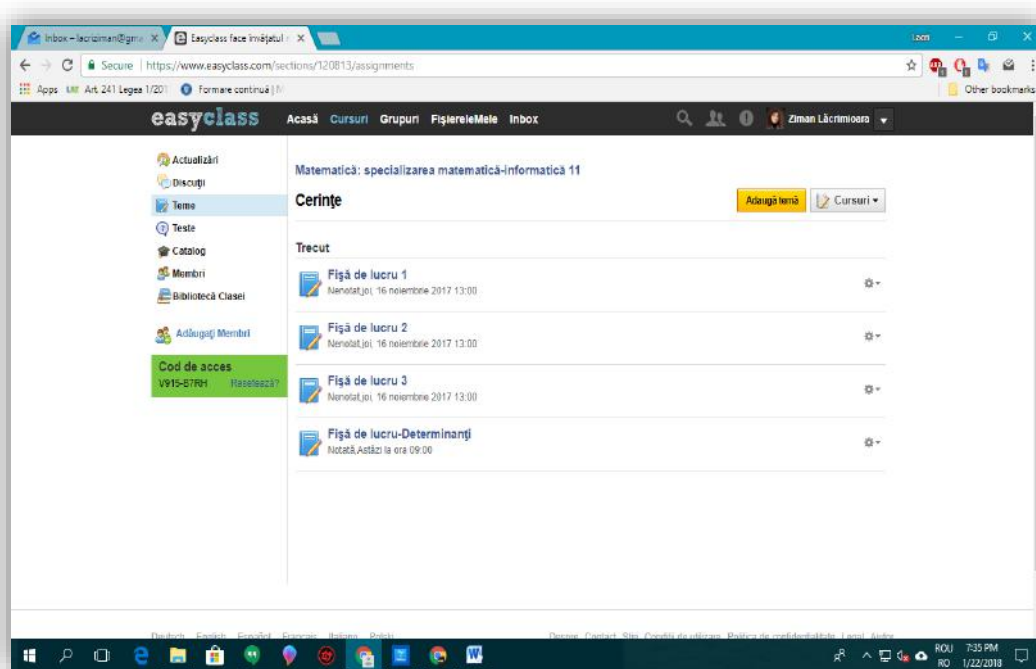
Elevii au răspuns pozitiv solicitărilor mele, au tratat temele cu mai multă seriozitate și s-au încadrat în termenul prevăzut pentru predare. Am înțeles că asemănarea acestei platforme cu rețelele de socializare pe care elevii le folosesc zilnic, a făcut ca ei să accepte cu plăcere noua modalitate de abordare a subiectelor. Comparând rezultatele obținute la evaluarea inițială și finală, am observat o îmbunătățire semnificativă a cunoștințelor elevilor.

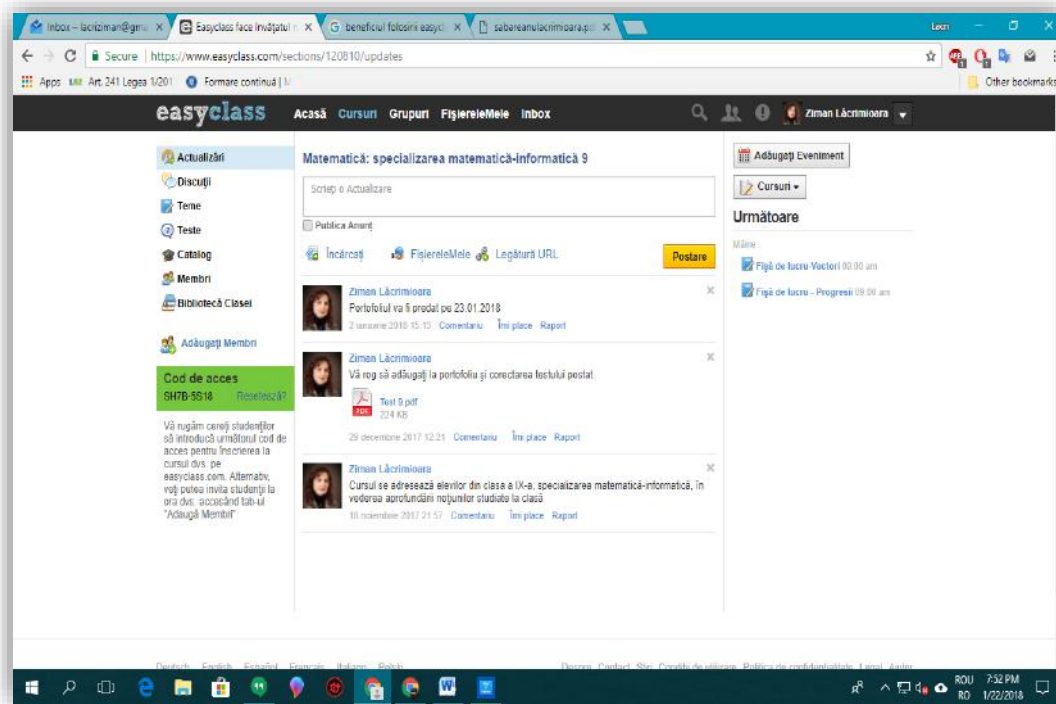
Din chestionarele aplicate elevilor, am constatat că utilizarea platformei EasyClass a avut un rol important în această îmbunătățire.





Am folosit platforma și la clasele a IX-a matematică-informatică și a XI-a matematică informatică. Am observat că elevii au fost mai receptivi și au răspuns cu mai multă promptitudine la rezolvarea temelor.





Așadar, Easyclass este un sistem de management al învățării de nouă generație, ce furnizează o platformă de învățare colaborativă, care le permite școlilor integrarea educației online, administrarea claselor și socializarea online printr-o interfață ușor de utilizat.

Eu am utilizat-o ca o modalitate de integrare a dispozitivelor digitale în lecțiile de matematică, pentru a le face mai atractive, mai prietenoase și mai apropiate de abilitățile elevilor.

Toate aceste platforme prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: accesul la cunoștințe, în orice moment și din orice locație, centrare pe elev/participant, colaborarea elevilor, favorizează creativitatea, permit accesul la noile competențe cerute de viața modernă, permit interacțiune sincronă și asincronă între profesor și elevi etc.

Există și dezavantaje: pregătirea unor astfel de cursuri necesită timp și resurse tehnologice, necesită experiență în domeniul calculatoarelor, atât pentru elevi cât și pentru profesori, elevii trebuie să fie extrem de motivați, apare lipsa de socializare etc.

În concluzie, putem spune că în ultima vreme au apărut multe platforme și aplicații care pot fi utilizate în procesul educațional. Depinde de experiența și priceperea fiecărui cadru didactic cum alege modalitatea cea mai potrivită pentru a-și atinge obiectivele și a reuși să pregătească cât mai bine elevii.

BIBLIOGRAFIE:

IntelEducation, Intel Teach - Instruirea in societatea cunoașterii.

www.easyclass.com.

https://preparandia.moodle.ro.

http://www.bcub.ro/cataloge/unibib/evaluarea-in-biblioteci.

https://edict.ro/.

https://www.noi-orizonturi.ro/.



Om și societate

Școala Mehediștiului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȘTI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR

Profesor Rodica-Camelia AVRAM
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*F*uncționarea organizațiilor este puternic influențată de conflict. Într-o

formulare simplă, conflictul rezultă din pluralismul intereselor, aspirațiilor, așteptărilor sau opțiunilor divergente.

În limbajul uzual, conflictul implică orice formă a relațiilor social – umane în care părțile ce interacționează manifestă interese divergente sau opuse, revoluții, războaie, greve, alegeri, competiția forțelor pieței libere, certurile, etc. Conflictele pot fi explicite/manifeste (apelul sindicatelor la grevă, declarația de război, chemarea în judecată, etc.) sau ascunde/latente (sub forma nemulțumirilor sau insatisfacțiilor).

Astfel, conflictul poate fi definit din punct de vedere comportamental, ca o formă de opoziție care este centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor sau valorilor părților oponente, directă și personală, în care adversarul controlează scopul său, intenție dorită de ambele părți. Această definiție ne obligă la explicarea altor două concepte importante:

- a) Stare conflictuală – se referă la urmărirea unor scopuri incompatibile, sau cel puțin aparent incompatibile, de către două sau mai multe părți astfel încât ceea ce câștigă o parte pierde cealaltă.
- b) Episod conflictual – se referă la comportamentul părților determinat de situația conflictuală. De exemplu, perioada de negociere a unui contract între management și sindicate este tipică unei situații conflictuale. Această situație conduce la angajarea unor tipuri diferite de comportamente de către cele două părți, de genul amenințărilor, încercărilor de a câștiga simpatia opiniei publice, acțiunilor greviste. Toate aceste comportamente reprezintă episoade conflictuale.

Evoluția conflictelor

Conflictelor organizaționale cunosc, de regulă, o anumită evoluție prin acumularea treptată a stărilor tensionale. Din acest punct de vedere pot exista cinci stadii:

- Starea tensională, în care există toate condițiile declanșării conflictelor, fără ca acestea să fie încă sesizate. De exemplu, o organizație aflată într-o stare de declin se confruntă cu condiții mult mai stresante decât o alta mai stabilă sau aflată în plină dezvoltare.
- Recunoașterea stării conflictuale de către cei implicați în conflict sau de către alte persoane din afara grupurilor sau persoanelor implicate. Țelurile divergente nu generează conflictul decât în momentul în care această divergență este sesizată.

Conflictul înţeles este încă într-o fază incipientă iar părţile nu au reacţionat încă afectiv. Mai întâi, apare sentimentul de opresiune, iar ameninţările sunt percepute, dar ele nu sunt considerate importante pentru a li se acorda atenţie.

- Accentuarea stării conflictuale constă în acumularea stării tensionate. În această fază conflictul este inevitabil, dar el nu a fost încă declanşat.
- Declanşarea conflictului. În acest stadiu, conflictul este vizibil chiar şi de cei neimplicaţi direct în conflict.
- Sfârşitul conflictului se realizează prin schimbarea condiţiilor iniţiale care au dus la declanşarea conflictului. Apar astfel condiţiile care permit cooperarea sau declanşarea unui nou conflict.

Un grup de muncă cuprinde membri cu personalităţi distincte, cu motivaţii diferite, cu un potenţial de muncă şi creaţie care variază în limite foarte largi.

Orice manager trebuie să asigure cooperarea membrilor grupului în vederea realizării unor obiective, indiferent de divergenţele care există între membri sau între el şi subordonaţi.

În cadrul unui grup de muncă apar dezacorduri şi conflicte. Acestea îşi au surse în următoarele cauze:

- dorinţa şefului de a restructura colectivul de muncă;
- stilul de muncă şi modul de practicare a relaţiilor de muncă proprii fiecărei persoane;
- incompetenţa profesională a unor membri din colectiv;
- lipsa de claritate în fixarea obiectivelor şi în trasarea sarcinilor;

În general, structurile rigide conduc la apariţia conflictelor. Atât structurile formale cât şi cele informale pot conduce la apariţia conflictelor.

Pentru a rezolva un conflict este necesar ca mai întâi să îl înţelegem, dincolo de emoţiile şi stările pe care el ni le provoacă. Atunci când ne aflăm într-o dispută cu un partener de relaţie, de orice tip ar fi ea, de cele mai multe ori ne dorim ca totul să dispară, iar relaţia să revină la starea ei normală. Dar dacă s-a ajuns la tensiune, atunci cel mai probabil va trebui să facem noi ceva pentru a obţine acest lucru şi nu să aşteptăm să se rezolve ca prin minune de la sine. Înainte de a ne ocupa de problemă, trebuie să ne transformăm adversarul în colaborator oferindu-i încredere, timp şi suport emoţional şi obţinând un acord din partea lui asupra disponibilităţii de a remedia situaţia.

Apoi, în primă fază, *definim conflictul*, formulăm problema în termeni clari, simpli şi neutri. Obţinem informaţii despre părerile celuilalt, le confruntăm cu părerile noastre şi eliminăm obstacolele care ne-ar putea incomoda în viitorul demers (de exemplu: credinţele negative despre celălalt sau stereotipurile).

A doua etapă constă în *identificarea părţilor implicate* şi excluderea celorlalţi persoane din discuţii şi din demers.

În a treia etapă *analizăm conflictul*, faptele, nevoile, sentimentele pozitive şi clarificăm sentimentele negative (de exemplu: temerile, preocupările, grijile, atât cele comune, cât şi cele personale). De notat este că nu toate nevoile sau interesele vor fi comune, aşa că vă este de folos o listă pentru situaţiile în care ele sunt complexe şi diferite. Tot aici ne ocupăm şi de motivaţiile pentru a satisface nevoile şi pentru a ajunge la un consens. Nu neglijaţi lucrurile care ascund altceva profund sau neexprimat şi amintiţi-vă că şi celălalt are dreptul de a avea reacţii emoţionale, de a-şi schimba punctul de vedere sau de a-şi exprima opiniile.

A patra etapă este cea a *generării de idei pentru rezolvarea conflictului*. Trebuie să fie luate în considerare toate punctele notate sau stabilite de comun acord şi este crucială participarea ambelor părţi. Este un demers creativ în care motivaţia menţionată anterior poate face diferenţa între un conflict rezolvat definitiv şi bine şi un eşec total.

În a cincea etapă *alegem cea mai bună soluție*. Se ajunge la un acord prin negociere, iar scopul ei este de a oferi cea mai bună soluție care să asigure câștigul ambelor părți. Se strâng mâinile în semn de acord, apoi se elaborează planul de acțiune.

A șasea etapă este cea de *aplicare a planului de acțiune*, presărată cu momente în care ambii parteneri verifică și controlează concomitent din când în când situația pentru a se asigura că ea se schimbă în direcția dorită.

Și, în ultima fază, *se compară rezultatul cu situația inițială*. Ați putea sugera că ea poate fi exclusă, pentru că progresul este evident. Dar așa cum rezolvarea conflictului a început dintr-un punct, ea trebuie să se încheie în altul. Iar evidențierea progresului este o cale bună de a pune capăt colaborării de acest gen și de a stabili acorduri privind strategiile de prevenire a unui alt conflict. Ideal ar fi ca punctul final să fie stabilit de la bun început printr-o întrebare de tipul: „Când vom accepta că acest conflict este considerat ca fiind rezolvat?” pentru ca destinația procesului să fie clară și asumată de ambele părți.

BIBLIOGRAFIE:

Ana Stoica-Constantin, *Conflictul interpersonal*, Iași, Editura Polirom, 2004.

Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2007.

CONDIȚIA UMANĂ ÎN VIZIUNEA LUI J. J. ROUSSEAU

Profesor Rodica-Camelia AVRAM
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

P

roblematica omului și a condiției sale reprezintă reperul în jurul căruia s-au

elaborat numeroase teorii și paradigme, care au condus la fundamentarea unui domeniu distinct, cel al antropologiei, ca semn al recunoașterii complexității ființei umane și necesității de a integra într-o nouă viziune, cunoștințele despre om, univers, societate, natură.

De referință, în perimetrul dezvoltării dimensiunilor definitorii ale condiției umane, naturalismul rousseauist, aduce o perspectivă inedită de abordare, propunând o recuperare a experienței primordiale, regresiv și progresiv în același timp, plecând de la ceea ce este invariabil și constituie zestrea originară a naturii în om, și parcurgând treptele abrupte ale devenirii, ale epocilor și culturilor, să regăsim adevărata esență a omului, prin depășirea antinomiei aparente, dintre unicitatea condiției umane și pluralitatea inepuizabilă a formelor sub care ea apare.

Luminile modernității au deschis calea celor mai prolifere controverse în perimetrul tuturor domeniilor, dar dincolo de progresul și emanciparea specifice perioadelor de efervescentă spirituală s-a instalat și prima criză profundă a modernității, declanșată de atacul pasionat și viguros al lui Jean Jacques Rousseau împotriva științelor, artelor și a tuturor artificiilor vieții moderne.

Criticat și elogiât, admirat și contestat, destinul lui J. J. Rousseau reflectă însuși dramatismul căutărilor sale. Sclipirea sa de geniu l-a propulsat într-un deschizător de drumuri, un apărător al drepturilor și libertăților tuturor oamenilor, un luptător pentru autenticitate și virtute, dar mesajul său nu a fost întotdeauna corect perceput, a suferit enorm, iar dorința sa de neaservire l-a transformat într-un proscris, un marginalizat al secolului său. Chiar dacă posteritatea i-a recunoscut meritele și în timpul vieții s-a bucurat de o faimă deosebită, nu mai puțin condamnată este atitudinea contemporanilor săi, care l-au înconjurat cu o veritabilă fortăreață a ipocriziei și insensibilității. Lecția de viață a lui Rousseau este una simplă, dacă nu stăpânești tehnicile ipocriziei sociale, dacă nu devii aservit, ajungi un damnat. El și-a asumat cu tristețe acest statut, dar nu cu resemnare, fiind considerat conștiința cea mai nefericită, dar și cea mai revendicativă a epocii sale: „Fiind conștient că lovește în plin în tot ceea ce stârnește admirația oamenilor din perioada de apogeu a epocii luminilor, Rousseau simte că în sufletul său își face loc o imensă tristețe în fața mizeriei umane care invadează

secolul. Încă de pe acum el resimte chinurile unei crize metafizice al cărei esențial se găsește în textul primului Discurs, scris în timpul unor nopți fără somn”¹.

Jean Jacques Rousseau este considerat de exegeții contemporani drept exponentul de geniu al naturalismului filosofic, gânditorul care a prevestit în mod explicit că viciile modernității, legate de artificializarea omului și a existenței sale, vor duce în mod inevitabil la o prăpastie între om și natură.

Intrarea omului în istorie a însemnat triumful rațiunii asupra naturii, începutul formării viciilor sociale și momentul declanșării angoasei existențiale. Iluminat de forțele cunoașterii și ale rațiunii, omul a devenit treptat capabil să ia în stăpânire natura, dar cu veșnicul sentiment de inferioritate față de incomensurabilul universului. Puternic și slab în același timp, temerar, dar și vulnerabil, omul a traversat secole luptând pentru supraviețuire, iar această luptă l-a transformat atât de mult, încât este de nerecunoscut. Pervertit și depravat, conform teoriei naturaliste a lui J.J. Rousseau, omul modern luptă prea mult pentru confort, lux, privilegiu, funcții și bani, iar valorile materiale ajung să-i subjughe toată ființa. „Luxul, corupția și sclavia au fost dintotdeauna pedeapsa strădaniilor noastre orgolioase de a ieși din fericita ignoranță în care ne lăsase Înțelepciunea eternă. Vălul sub care și-a ascuns fapăturile era destul de gros pentru a ne face să înțelegem că nu unor căutări zadarnice ne menise”².

Secolul luminilor exaltă raționalismul și vede în cuceririle civilizației surse de fericire și prosperitate, în timp ce filosoful francez le considera forme de artificializare și depravare, de îndepărtare a omului de „cereasca și maiestoașă simplitate pe care i-a imprimat-o creatorul”. Esența naturalismului rousseauist, ca teorie asupra lumii și universului, este dată tocmai de faptul originar al abandonării simplității naturale și pervertirii sufletului omenesc, printr-un proces în care spiritul uman s-a corupt pe măsură ce științele și artele au progresat.

Jean Jacques Rousseau a realizat un portret al omului între oglinzi paralele – omul natural și omul civil- între cele două dimensiuni creându-se un hiatus umplut de istorie. Se pare că această istorie evolutivă a aruncat omul într-o angoasă perpetuă- în oglinda conștiinței vede cum ar trebui să fie, iar în oglinda realității e aservit unei lumi materiale. Drama individului superior devine drama luptei dintre spirit și materie, dintre natural și artificial, dintre libertate și constrângere. Misterul care ne înconjoară este de fapt marea căutare a omului, iar neputința de a cuprinde viitorul, infinitul, fericirea, binele absolut conturează universul teluric al suferinței de a fi în așteptarea lui a nu fi.

Paradoxal este faptul că omul este autorul unor mari descoperiri, dar aventura cunoașterii nu-i oferă soluții la marile probleme, din independent și inocent cum era, el devine nenorocit și apare legitimă întrebarea: Care din cele două –viața civilizată sau cea naturală- e mai susceptibilă să devină de nesuportat celor ce o trăiesc? Răspunsul filosofului francez este diferit pentru fiecare stare – sălbaticul e liber și prin aceasta fericit, omul modern este mistuit de pasiuni și nevoi artificiale, iar nefericirea sa crește proporțional cu evoluția societății civile.

Intuiția lui Rousseau privind rolul malefic al proprietății a fost indiscutabil temelia construirii teoriei dreptului civil și a revendicării, uneori sângeroase, a drepturilor individuale. Cel care a luat în posesie prima bucată de pământ și s-a autoproclamat stăpân a trasat în istorie linia de demarcație între fericire și nefericire, proprietatea a divizat oamenii în bogați și săraci, ori tocmai aici este cauza majoră a nenorocirii – egalitatea naturală, înțeleasă și ca acces liber la bunurile naturii este anulată prin instituirea dreptului de proprietate. Istoria s-a scris ulterior ca luptă pentru putere, teritorii, supremație, inclusiv omul devenind obiect al proprietății, disputat în târguri și vândut prin licitație.

Inegalitatea astfel creată, a făcut ca oriunde în lume, cel bogat devine și puternic, iar dorința lui cea mai mare este de a avea și mai mult- „cei mai puternici sau cei mai ticăloși și-au făcut din forța lor sau din nevoile lor un fel de drept asupra bunurilor altuia, echivalent

¹ Jacqueline Russ, Istoria filosofiei, Editura Univers Enciclopedic, București, 2000, p.39.

² Jean Jacques Rousseau, Scrieri despre artă, Editura Minerva, București, 1981, p.17.

după ei, cu dreptul de proprietate, iar egalitatea desființată a făcut loc celei mai cumplite dezordini și astfel uzurpările comise de cei bogați, jafurile săvârșite de cei săraci, patimile neînfrânate ale tuturor au înăbușit mila naturală și glasul, încă slab al justiției, făcându-i pe oameni avari, ambițioși și răi”³.

Spiritul profetic al lui Rousseau este evident, căci putem remarca că pretutindeni în lume, lupta pentru putere și supremație dezumanizează individul, educația banului a luat locul educației morale, mila este un sentiment discreditat, iar terorismul se ascunde sub dogmele religioase.

Istoria cunoscută a omului datează de câteva mii de ani, dar ce înseamnă aceștia în raport cu eternitatea? – aproape nimic sau nimic definitiv. J.J. Rousseau gândește că nu e totul pierdut, că decăderea omului nu este iremediabilă, cu atât mai mult cu cât avem și instrumentele mentale prin care ne putem transforma moral. Suntem începători în domeniul restaurării ființiale a omului, există toate premisele asumării conștiente a unor îndatoriri și obligații morale, care să ne dea adevărata dimensiune a statutului ontologic privilegiat pe care îl avem în univers.

Întrebarea fundamentală a filosofului francez pare să fie următoarea: cum se explică răutatea oamenilor? Dacă omul este bun când iese din mâinile Autorului lucrurilor, de ce totul degenerază în mâinile omului? Este omul o creatură degenerată, incapabilă să perpetueze bunătatea și frumusețea creației divine? Ca matrice originală omul este bun, deoarece Creatorul nu l-a înzestrat cu darul de a fi mincinos, meschin, arogant, vanitos, pervers, trădător, oportunist, duplicitar, fățarnic, lingușitor, materialist, demagog etc. Bunătatea originală e o bunătate sufletească, în sensul de inocență și neperversitate, dar ea se află într-o stare de ascundere, și din acest motiv bunătatea nu a rezistat probei timpului, ca atribut definitoriu al speciei umane în evoluția istorică, căci altfel s-ar fi scris, probabil, istoria omului, cel puțin prin absența canibalismului, inchișiției, exterminării în masă, terorismului etc.

Bunătatea naturală devine, aparent, în acest context, un concept restrictiv, aplicabil unei specii neevolute și definită ca absență/lipsă a viciilor omului civilizat, dar, conform naturalismului rousseauist, ea aparține naturii omului, este gravată pentru totdeauna, ca o pecete sau amprentă divină, în sufletul său și datorită cea mai de preț a fiecăruia, este aceea de a o redescoperi, sub forma virtuții în viața sa.

Din această perspectivă, bunul sălbatic nu era bun pentru că respecta reguli sau norme morale, ci pentru că societatea nu-l pervertise, „omul natural este pre-moral în toate privințele și prin aceasta omul natural este sub-uman”, și în lumina acestei afirmații trebuie înțeleasă teza lui Rousseau, conform căreia *l’homme de l’homme* s-a născut pe baza a ceea ce și-a însușit odată cu transformarea sa uimitoare. Dacă această ființă este sub-umană, se poate deduce că „tot ceea ce este specific uman este însușit sau bazat în cele din urmă pe artificiu sau pe convenție”, dar apare legitimă întrebarea, cărei naturi sau constituții originare ne raportăm în acest caz? Cine și ce este de fapt omul natural, la care Rousseau ne solicită să ne raportăm pentru a ne înțelege pe noi înșine? De ce trebuie să ne intereseze acest individ în starea de natură, care, după descrierea lui Rousseau „se hrănește cu ghinde și-și potolește setea în primul pârâu care este în cale? Merită totuși să ne interesăm de animalul acesta șters, fiindcă el este, la urma urmei, într-un fel fiecare din noi, el este într-un fel ceea ce vrem să fim”, el întruchipează orizontul stării de natură, care însemna independență, libertate, egalitate; aceste experiențe primordiale au rămas gravate în sufletul omului, și revin mereu ca aspirații indisolubil legate de ființa sa. Ele constituie adevărata natură a omului, la care se adaugă principiile simple ale sufletului omului natural – autoconservarea și mila- și mai ales, acel potențial latent, pe care se va construi întreg edificiul uman ulterior. Acest potențial face

³ Ibidem, p. 90-91.

ca omul să fie prin natură maleabil aproape la nesfârșit, și ca atare nu există obstacole în degradarea sa aproape nelimitată, după cum nu există nici obstacole naturale în progresul aproape nelimitat al omului, sau în puterea sa de a se elibera de rău.

În consecință, factorul ce dă caracterul dinamic și autentic al naturii omului, este reprezentat de atributul perfectibilității- omul este perfectibil la nesfârșit, este un orizont deschis, este capabil de alegere, de transformare, iar „deosebirea specifică dintre om și animal nu o constituie atât intelectul cât calitatea lui de factor liber. Natura poruncește oricărui animal și el se supune. Cu omul se întâmplă la fel, dar el este conștient că este liber să consimtă sau să reziste; mai ales această conștiință a libertății sale este o dovadă a spiritualității sufletului său”⁴.

A simplifica doctrina lui Rousseau și a o reduce la celebra idee: omul este în mod natural bun, societatea este rea, contravine profunzimii dialectice a gândirii rousseuiste, nici una dintre aceste formulări nefiind corectă: „În starea de natură, omul nu face răul, într-adevăr; dar, nu face nici binele: ignorându-i pe ceilalți oameni, el nici măcar nu cunoaște sensul acestor noțiuni; de aceea nici nu este pe deplin om”, iar ulterior, societatea îi deschide calea deopotrivă atât către bine cât și către rău, iar alegerea, precum și responsabilitatea îi aparțin.

Dacă la animal instinctele sunt pe măsura nevoilor și circumscrise sferei de supraviețuire și adaptare la mediu, la om creierul are un potențial latent de o complexitate imposibil de estimat și este înzestrat cu facultatea de a se perfecționa care este proprie atât individului cât și speciei și care dacă este ajutată de împrejurări, dezvoltă treptat și celelalte facultăți. Însuși atributul mult disputat al sociabilității există în mod potențial în om, dar nu devine manifest decât atunci când împrejurările i-au constrâns pe oameni să părăsească traiul solitar.

Această teză a sociabilității potențiale, latente, e inclusă subsidiar în teoria lui Rousseau din *Discursuri*, dar în „Profesiunea de credință a unui preot din Savoia” este susținută mai explicit, omul fiind considerat sociabil prin firea lui, sau cel puțin este făcut să devină astfel.

Această contradicție între viziunea sociabilității înnăscute și cea a ideii că omul nu este sociabil prin natura sa, este reinterpretată din perspectiva unor cauzalități ce țin atât de providență, cât și de evoluție: „unei providențe foarte înțelepte i se datorează faptul că însușirile pe care le avea în mod potențial s-au dezvoltat numai o dată cu prilejurile de a le exercita, astfel încât ele să nu-i fie nici inutile și împovărătoare înainte de vreme, nici tardive și nefolositoare la caz de nevoie.”⁵

Rousseau pare să accepte cu rezerve și resemnare calea aleasă de omenire și caută justificări ale transformării omului „asemenea statuii lui Glaucus pe care timpul, marea și furtunile o desfigurează într-atât, încât seamănă mai mult cu o fiară decât cu un zeu”. Trecerea de la starea de natură la starea socială s-a realizat într-un timp atât de îndepărtat și a durat secole, încât este foarte greu să imaginezi alcătuirea originară a omului, modul în care l-a creat natura și să deosebești ceea ce aparține fondului său propriu, de ceea ce societatea ori alte cauze și împrejurări au schimbat în ființa lui: „sufletul omenesc, modificat în sânul societății datorită unor nenumărate cauze care se repetau mereu, datorită schimbărilor intervenite în constituția corpului și a tulburărilor continue provocate de pasiuni, și-a schimbat ca să zicem astfel înfățișarea în așa măsură, încât a devenit aproape de nerecunoscut; nu mai regăsim în el ființa care se poartă totdeauna după principii sigure și neschimbate pe care i-a imprimat-o Creatorul lui, ci doar contrastul diform dintre pasiunea care își închipuie că raționează și intelectul delirant”.

⁴ J.J. Rousseau, , Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni, Editura Incitatus, București, 2001,p.51.

⁵ Ibidem p. 63-64.

Ceea ce surprinde în acest demers reconstitativ este modul în care este explicată cauzal trecerea de la starea de natură la starea socială, fiind invocat concursul întâmplător al mai multor cauze străine, care puteau să nu se producă niciodată.

Cauzele care au determinat schimbarea modului de viață al omului sălbatic, au fost atât conjuncturale - piedicile naturii, anii neroditori, evoluția anotimpurilor cu ierni lungi și veri arzătoare, concurența cu animalele sălbatice în procurarea hranei, înmulțirea pericolelor, creșterea demografică, etc. - cât și datorate unei capacități superioare de adaptare la mediu. Cauza conjuncturală devine factorul declanșator al acțiunilor omului, care în lupta pentru supraviețuire, își exersează capacitățile latente ale spiritului și treptat, descoperă sau inventează mijloacele pentru a-și satisface nevoi din ce în ce mai numeroase, mai intense și din ce în ce mai diversificate.

Primul principiu anterior rațiunii și adânc înrădăcinat în sufletul omenesc este „cel care ne face să fim puternic interesați în bunăstarea și conservarea noastră”, astfel că prin activitatea pasiunilor, rațiunea noastră se perfecționează. Dorințele și nevoile omului au fost la origine atât de simple, dar atât de perfide, încât l-au determinat să-și părăsească traiul solitar și să aleagă aventura cunoașterii. Socializarea inițială a început în momentul în care unii oameni au ales să nu mai doarmă sub cerul liber, și-au făcut colibe și s-au apropiat între ei, devenind membri ai unei mici societăți, care se va numi apoi familie, trib, gintă, cetate etc.

Raționamentul lui Rousseau capătă valențe metafizice și se apropie foarte mult de perspectiva religioasă asupra căderii omului prin păcat. Cauza izgonirii omului din Paradis, așa cum apare în textele Biblice este dorința omului de a gusta din fructul interzis, din Pomul Cunoașterii; acest gest l-a costat pe om pierderea fericirii și intrarea în istorie, prețul plătit fiind ireversibilul suferinței, similar conștiinței păcatului, aducând cu sine imposibilitatea de a mai avea o existență pură, sfântă, neumbrită de influențele nedesăvârșirii.

În viziunea lui Rousseau, cauza depravării omului o reprezintă aceeași dorință a omului de a cunoaște, de a ști, generată inițial de nevoia de supraviețuire-omul a învățat treptat să se adapteze unor condiții grele, grație unui dar divin – perfectibilitatea sa nemărginită și capacităților intelectuale latente, care s-au activat prin mecanisme extreme de complexe, omul progresând spectaculos de la o epocă la alta și transformându-se „dintr-un animal stupid și mărginit, într-o ființă inteligentă, într-un om”.

Gândirea a avut o evoluție fulminantă, prin care granița dintre animalitate și umanitate a fost definitiv depășită; animalul a rămas captiv unui intelect mărginit, pe când omul și-a modificat ireversibil și progresiv condiția originară, devenind „*l' homme de l' home*”- omul omului. Primul jug pe care oamenii l-au ales a fost cel al creării unor mijloace pentru a-și face viața mai ușoară și conduși de dorința de bunăstare, ca motiv primordial al acțiunilor omenești, au ajuns la inventarea celor mai variate comodități, pe care le-au oferit urmașilor, fără să-și dea seama de răul ce va urma, căci treptat au ajuns să nu se mai poată lipsi de ele, încât durerea de a nu le avea a devenit mult mai mare decât plăcerea și satisfacția de a le avea. Dacă Thomas Hobbes pleacă de la premisa că omul era prin firea lui rău și avea nevoie de civilizație pentru a se îmblânzi, Rousseau are o concepție contrară: „în realitate nu există ființă mai blândă decât omul în starea sa primitivă, când fiind plasat de natură la distanțe egale, între stupiditatea fiarelor și cunoștințele funeste ale omului civilizată și determinat în aceeași măsură de instinct și de rațiune (în sens de putere de a decide și de a alege), să se mărginească la a se feri de răul ce-l amenința, el este împiedicat de mila naturală să facă rău cuiva fără a fi împins la aceasta, chiar dacă cineva i-a făcut rău”⁶.

Sensibilitatea manifestată prin milă este singura trăsătură care în starea de natură îi dă omului bunătatea și ține loc de legi, de moravuri și de virtute; ea s-a conservat atât de bine pentru că este naturală, înnăscută, îl definește pe om în structura sa intimă, profundă. În starea

⁶ Ibidem p. 84.

primitivă, omul nu cunoaște vanitatea, orgoliul, nu avea nici o noțiune despre al tău și al meu, nici vreo idee despre dreptate, iar violențele și conflictele le privea ca suportabile și ușor de remediat.

Natura îi conferă individului statutul de ființă autonomă, capabilă de a acționa conform înzestrării sale originare și nesupusă primordial nimănui, cu cât mai puțin voinței unei alte ființe.

Libertatea primordială este strâns legată de existența solitară a timpurilor când omul rătăcind prin păduri, fără meșteșuguri, fără grai, fără locuință și fără legături, nu era constrâns decât de propriile nevoi și pasiuni. Se pare că cele două principii primordiale enunțate de filosoful francez, autoconservarea și mila, devin la un moment dat incompatibile și paradoxal, ambele îl definesc pe om în esența sa.

Instinctul de autoconservare, vital pentru supraviețuire este, nu numai un principiu anterior rațiunii, ci este chiar esența vieții; să ne imaginăm prin prisma teoriei rousseauiste întâlnirea dintre primii oameni aflați în căutarea hranei și mânați de instinctul de supraviețuire, în fața unui copac plin de fructe; bunul sălbatic va accepta fără nici o reacție ca celălalt să se înfrupte ca și el din roadele copacului, și le vor împărți fără condiții, sau le vor disputa prin luptă, iar cel mai puternic își va impune supremația? Mila îi va opri în a nu se ucide unul pe celălalt, sau cel mai slab se va retrage la timp pentru a nu fi ucis și se va supune astfel voinței celui mai puternic, renunțând la accesul său la fructele disputate? Are bunul sălbatic mai puternic instinctul supunerii și renunțării, pe cel al milei sau pe cel al luptei până la moarte?

În acest context pare a fi vorba despre un suprainstinct care îl determină pe om să ia o decizie în calitatea sa de factor liber, iar instinctul de autoconservare suportă amendamente, în sensul că uneori este aleasă lupta, chiar cu prețul vieții - din inconștiență sau urmare pură a instinctului, alteori este aleasă renunțarea la luptă, tocmai pentru supraviețuire, tot sub impulsul instinctului care orientează spre autoconservare. Supuse analizei istorice aceste sentimente originare capătă nuanțări care devin paradoxuri prin generalizare, dar explică alegerile omului în condițiile date. Dacă iubirea de sine implică instinctul de autoconservare, atunci în situații limită, în care individului îi este pusă viața în pericol, mila dispare, iar omul devine agresiv, feroce, capabil de a-și ucide semenii. S-ar putea deduce că mila ar fi doar un sentiment pentru condiții pașnice, odată ivite situațiile limită, nemaieexistând același echilibru psihic care să-i permită omului să fie milos și bun.

Rousseau a surprins perfect rolul instinctului de autoconservare, prin care natura ne vorbește fără cuvinte și ne orientează ca un ghid suprem, iar prin milă se atenuază și asigură omului șansa spre adevărata umanitate de care e capabil sufletul său. Problema majoră la care Rousseau caută soluții este dată de măsura în care omul poate să aleagă binele și nu răul, cum ar fi putut să evolueze transformarea sufletului, fără întinarea excesivă și compromițătoare atât pentru individ, cât și pentru specie. Apariția rațiunii și a conștiinței au adus în existența individului responsabilitatea, dar și culpabilitatea, iar în forul său interior a început zbuciumul. El s-a născut fără stăpân - liber, independent, doar cu darurile naturii gravate în ființa sa, fără un alt ghid, decât principiile simple ale sufletului său, dar treptat în ființa sa se naște un alt ghid care revendică supremația – rațiunea.

Rousseau proclamă radical că „starea de gândire este o stare contrară naturii, iar omul care cugetă este un animal degenerat.”, care și-a uitat fără să vrea propria identitate, și-a trădat condiția originară. Costul trădării este suferința imensă a pierderii inocenței, purității și netulburării sufletești, care îl protejau ca un scut și îi confereau o existență mărginită, dar infinit mai fericită decât cea de după pervertire.

Interpretările greșite și tendențioase ale acestui antiraționalism manifest expus în Discursul asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni, au denaturat adevăratul sens al mesajului, unii critici și comentatori, precum și mulți dintre contemporanii

gânditorului inducând ideea că acesta ar fi dorit o întoarcere la natură, care ar fi putut însemna reinstaurarea unei stări mitice, o utopie ancorată în nostalgia trecutului, un vis al unui hoinar singuratic rătăcit prin istorie și căutând o himeră a unor timpuri de mult apuse.

Textele operelor sale arată însă, că filosoful francez a înțeles în profunzime faptul că legea firii, a naturii este evoluția, că natura este matca originară a omului, iar devenirea, transformarea sunt mecanismele funcționale de bază. El nu a încercat nici să nege istoria, nici să arunce omul într-un demers de întoarcere propriu-zisă la origini, dar a reușit să ne determine să reevaluăm drumul parcurs pentru a înțelege care este esența genului uman – cum ne definim ca specie și care sunt coordonatele prime, originare ale naturii umane, din care să extragem fundamentul statutului ontologic.

Cauzalitatea care a determinat dispariția stării de natură ține de o dialectică a nevoilor și pasiunilor, de un joc al întâmplării și necesității, de un noian întreg de împrejurări care țin de macrosistem, un ansamblu de forțe, factori și mecanisme din înlănțuirea cărora omul nu se putea sustrage. Viziunea capătă valențe fataliste, dar paradoxul este rezolvat în aceeași manieră rousseauistă - omul nu se putea sustrage în mod absolut devenirii, dar putea alege alt drum și mai ales trebuia să-și păstreze autenticitatea: „sălbaticul trăiește în el însuși, pe când omul sociabil trăiește întotdeauna în afara sa; el nu poate trăi decât în opinia celorlalți și ca să spunem astfel, numai judecata lor îi dă sentimentul propriei sale existențe”.

Amorul propriu transformat în orgoliu excesiv și răutate îl despoaie și îl îndepărtează pe om de el însuși, astfel încât din inocent devine nenorocit. Vârsta inocenței odată depășită îl aduce pe om în stadiul de a fi responsabil și culpabil pentru alegerile sale - aici este miezul existențialist al teoriei lui Rousseau care va fi dezvoltat de Jean Paul Sartre și Albert Camus, care vor încerca să descrie individul liber în toată splendoarea lui, dar pândit la orice pas de remușcări, dileme, erori, griji, frământări interioare, de un sentiment al absurdului care destramă universul uman, îl sfărâmă în mii de bucăți, încât individul nu își mai găsește niciodată pe deplin sensul existenței și menirea pentru care a fost creat.

Dacă stării de natură îi lipsește conștiința și rațiunea, omul a evoluat fără nici o vină inițială individuală, dar odată pervertit el este mereu pasibil de a fi vinovat; visul libertății absolute, liberul arbitru din om ex primat necondiționat, rămân doar nostalgii ale sufletului, căci „omul s-a născut liber, dar pretutindeni este în lanțuri”, și oricâte ghirlande de flori ar acoperi aceste lanțuri, oricât s-ar retrage și s-ar sustrage omul condiționărilor, va fi întotdeauna prea târziu. Dincolo de frumusețea și încărcătura emoțională a textelor celor două *Discursuri*, de forță persuasivă a stilului și de splendoarea argumentării, trebuie să remarcăm că există anumite contradicții și inconsecvențe ale viziunii rousseauiste, care se datorează în primul rând, așa cum însuși autorul recunoaște, imposibilității de a reconstitui realități pierdute în negura veacurilor, iar recursul la imaginație poate fi fecund dar nu suficient pentru a scrie istoria îndepărtată și preistoria.

Homo sapiens îl dezamăgește pe Rousseau mai ales sub aspect moral, prin viciile și nevoile artificiale pe care și le-a creat, dar calitățile intelectuale în sine nu sunt condamnabile, decât dacă îl fac pe om pervers și le folosește împotriva firii. Oricum trebuie să medităm asupra faptului, dacă omul ar fi supraviețuit, fără a avea aceste capacități intelectuale latente și dacă nu le activa pentru a se adapta situațiilor limită ale vieții primitive?

Nu avem certitudinea unui răspuns sigur, dar privind retrospectiv am putea considera că de fapt gândirea ne-a salvat ca specie, a compensant fragilitatea și slăbiciunea în acele vremuri în care omul, deși robust, nu se putea apăra de pericole numai datorită înzestrării fizice.

Ceea ce pare a fi o concluzie a demersului argumentativ rousseauist este ideea că viața este în esență o luptă, atât cu natura exterioară cât și cu cea interioară, căci bolile, pericolele, calamitățile, suferințele fizice și psihice, l-au constrâns pe om să construiască prima unealtă, primul adăpost, primul cojoc, să inventeze legile, limbajul, societatea și totul ar fi fost

minunat dacă reversul nu ar fi fost posibil, dacă omul nu ar fi fost capabil să creeze și mijloacele pentru a-și ucide semenii, dacă s-ar fi bucurat de darurile naturii, fără a distruge măreția și frumusețea acesteia. Răutatea intențională și deliberată este un apanaj exclusiv și o consecință a instituirii societății, care a început să apară în relațiile interumane atunci când doi sau mai mulți indivizi au intrat în situație de rivalitate sau concurență - își doreau aceeași pradă, aceeași femeie, același teren sau orice altceva. Resursele fizice de care dispuneau fiecare erau hotărâtoare în satisfacerea interesului personal, însă treptat în evoluția speciei, fiecare a început să-și folosească și gândirea pentru a-și depăși adversarul, iar ceea ce a urmat a fost lupta între grupuri, triburi, popoare, națiuni, omenirea a devenit scena celor mai cumplite războaie, încât neamul omenesc „pervertit și înjosit, nemaiputând să se întoarcă înapoi, dar nici să renunțe la lucrurile funeste pe care le dobândise și necinstindu-se tocmai prin abuzul însușirilor ce îi fac cinste, s-a adus el singur în pragul ruinei”.

Paradoxal este faptul că în *Eseu despre originea limbilor*, Rousseau susține că oamenii din primele timpuri neavând legi, singurul arbitru era forța, ei se socoteau dușmani unii altora, datorită ignoranței lor și stării de sălbăticie. Teza bunătații naturale pare lipsită de fundament în acest context, dacă nu valorificăm sensul autentic dat de Rousseau conceptelor cheie ale operei sale. Blândețea de care vorbea în *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni* este o caracteristică a omului atât timp cât nu există motive și factori care să-i pună în pericol viața. Dar primii oameni, necunoscând nimic, se temeau de orice, atacau pentru a se apăra, erau gata să facă celorlalți tot răul de care se temeau din partea lor și astfel se poate deduce că „teama și slăbiciunea sunt sursele cruzimii”, idee reluată și în celelalte opere și clarificată pentru a nu produce confuzii. Comportamentul sălbaticului era orientat de instinctul de autoconservare și dacă devenea feroce în lupta pentru supraviețuire, aceasta se datora exclusiv instinctelor sale, astfel încât nu îi putem numi pe sălbatici răi, tocmai pentru că nu știu ce înseamnă a fi bun, și până la luminarea sufletului prin rațiune și moralitate „un om părăsit, și singur pe suprafața pământului, la discreția neamului omenesc, trebuia să se dovedească a fi un animal feroce”⁷.

L'Etat de nature - starea de natură- reprezintă în contextul operelor lui Rousseau, sintagma cheie a întreg edificiului său conceptual, cu semnificații multidimensionale în înțelegerea naturalismului filosofic.

Astfel, putem remarca faptul că *L'Etat de nature* reprezintă principalul argument pe care se construiește teoria morală, fundament pentru analiza metafizică și ontologică, concept cheie în realizarea dihotomiei natural/social, supoziție pentru întemeierea discursului antropologic, justificare pentru constituirea principiilor dreptului natural, pretext pentru reevaluarea istoriei omului etc.

Scopul fundamental al reconstituirii drumului parcurs de om de-a lungul secolelor este acela de a preciza ce este original și ce este artificial în natura actuală a omului și de a cunoaște și înțelege „o realitate care astăzi nu mai există, care poate n-a existat defel, care probabil că nu va mai exista niciodată și aspra căreia este totuși necesar să avem noțiuni juste, pentru a putea aprecia cum se cuvine, situația noastră prezentă”⁸.

Caracterul dubitativ al exprimării lasă să se întrevadă dificultățile majore ale unei incursiuni în preistorie și realismul cu care este abordată problematica, fără pretenția de întemeiere gnoseologică factuală, dar cu intenția unui scenariu argumentativ care să lămurească pas cu pas transformarea omului prin raportare la embrionul primar al speciei.

Paradoxal, această sintagmă care pare fără conținut ontic este atât de prolifică în plan ideatic și filosofic, suscitând numeroase critici, controverse și contradicții din surmontarea cărora, Rousseau a reușit să deducă principiile dreptului natural și bazele instituțiilor sociale.

⁷ J.J. Rousseau, *Eseu despre originea limbilor*, Editura Polirom, Iași, 1999, p.45.

⁸ J.J. Rousseau, *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*, Editura Incitatus, București, 2001, p.32-33.

Jean Jacques Rousseau critică utilizarea clasică a temei stării de natură de către teoreticienii dreptului - Grotius, Pufendorf, Hobbes, Locke - în viziunea cărora inconvenientele stării de natură îl constrâng pe om să se asocieze și să formeze societăți, fiind imposibil să trăiască singuri, fără reguli și norme, care să le permită conviețuirea. În viziunea lor, germenii societății există în starea de natură, deși fiecare gânditor aduce nuanțări ale modului de viață și de interrelaționare a oamenilor din acele timpuri.

Hugo Grotius publicase în anul 1625 lucrarea *Despre dreptul de război și pace* în care descria o ipotetică stare de natură în care oamenii erau liberi și egali. Ideile sale au fost preluate și dezvoltate de germanul Samuel von Pufendorf în opera *Opt cărți despre dreptul naturii și al ginților* urmată de un rezumat intitulat *Datoriile omului și cetățeanului* publicat în 1673.

După traducerea acestor opere și popularizarea lor, s-a produs o adevărată ruptură față de teoria religioasă a dreptului divin, astfel încât în țările protestante din secolul al XVIII-lea s-a oficializat credința că oamenii s-au supus unei autorități politice datorită propriei lor voințe, sau în unele cazuri din necesitate ca urmare a războaielor și cuceririlor. În acest context, în care dreptul nu se mai întemeia pe voința divinității, ci pe natura omului și pe principiile rațiunii, există un drept al poporului de a se răzvrăti în condițiile în care abuzurile guvernământului deveneau de nesuportat.

Doctrina statului-contract devine o axiomă a gândirii politice, susține Ernst Cassier, care argumentează că „dacă reducem ordinea legală și socială la acte individuale liber consimțite, la o supunere contractuală voluntară a celor guvernați, atunci nu mai avem de-a face cu un mister”.

Teoreticienii statului-contract nu sunt preocupați de momentul cronologic al apariției statului, ci de principiul statului, acel *raison d'être* care explică, fundamentează și întemeiază organizarea politică, în acest caz printr-un contract, care, prin claritatea și simplitatea lui, elimină supranaturalul și invocă „liberul consimțământ al tuturor părților implicate”.

Pentru Jean Jacques Rousseau susținerea acestei teze nu mai este atât de simplă, căci starea de natură nu ascundea în sine nici o cauză internă care să constrângă omul să creeze societăți, ea era o stare închisă, care iese de sub incidența istoriei și a devenirii, iar inconvenientele sau teoriile presupuse de filosofi nu sunt decât supoziții false, rezultat al proiectării asupra omului social a unor trăsături și caracteristici datorate socializării. De asemenea intervine o altă problemă de disociere, căci, dacă, voința divină este cea care a dat alcătuirea originară a lucrurilor și a omului, iar natura exprimă în fond natura divină, atunci trebuie să înțelegem în profunzime, să analizăm transferurile în esența lor și să distingem foarte clar „ceea ce a făcut voința divină de ceea ce a pretins să facă priceperea omenească”.

Misiunea cea mai importantă a omului și prima în demersul de cunoaștere autentică este aceea de a afla în sufletul său și în marea carte a naturii, cum anume să-și organizeze viața, ce principii și valori să aleagă pentru a fi împlinit cu adevărat.

Periplul socratic se vrea unul exhaustiv, pornind de la începuturi, dar Rousseau își dă seama că demersul său de traversare a istoriei în sens invers și de căutare a abisurilor imemorabile nu poate avea o întemeiere absolută, astfel încât el punctează explicit că ideile sale nu au valoare de adevăruri istorice, ci sunt numai raționamente ipotetice, analitice, care oferă o imagine posibilă asupra istoriei omului, care de altfel este imposibil de dovedit, iar ca sursă de inspirație are natura „care nu minte niciodată”.

Filosofii care au examinat fundamentele societății au simțit cu toții necesitatea de a se întoarce la starea de natură, dar nici unul nu a ajuns până acolo, consideră Rousseau, și au vorbit despre ambiție, lăcomie, dorință, orgoliu, transpunând în starea de natură, idei, pe care ei le dobândiseră în societate și vorbind despre omul sălbatic, zugrăveau de fapt omul civilizat.

Henri Gouhier în lucrarea *Les meditations metaphysiques* de Jean Jacques Rousseau susține că filosoful francez reînvie ideea de mit de esență platoniciană, *l'etat de nature* fiind doar o ipoteză ce descrie o stare pre-socială, descoperită prin recurs la imaginație și fără pretenția de a fi nici infirmată, nici confirmată sub aspect ontologic: „dacă starea de natură este o ipoteză ce descrie o stare-limită, situată dincolo de orice realitate, este clar că descrierea ei implică un recurs la imaginație”.

Dacă acceptăm această perspectivă, forța mitului fiind mai ales una simbolică, atunci ne putem situa dincolo sau dincoace de orice realitate și putem antrena o viziune post-istorială asupra evenimentelor, care ne scutește de rezolvarea unor paradoxuri, care comportă multe referințe textuale și interpretări cvasi-obiective. Considerând că o astfel de abordare ne apropie mult mai mult de mesajul autentic pe care filosoful francez a dorit să-l transmită la nivelul conștiinței individuale și colective, vom încerca să decriptăm nuanțările conceptuale relevante pentru tema în discuție.

Cele două opere care i-au adus celebritatea – *Discurs asupra științelor și artelor* și *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni* – expun magistral ideile filosofului francez asupra evoluției omului și societății, constituindu-se în adevărate meditații asupra naturii umane și condiției umane în genere, evidențiind cu mare luciditate și acuitate problema crizei morale a omului modern, care, orbit de impactul culturii, civilizației și progreselor realizate, a devenit o specie de producție și consum, un avid după plăceri ultrarafinate și ultrasofisticate, iar goana după lux, putere și bani constituie cea mai importantă rațiune de a fi.

Comparând „omul din om cu omul natural” și urmărind „calea oarbă a prejudecăților, drumul greșelilor, nenorocirilor și al crimelor”, Rousseau reconstruiește istoria suferinței, mizeriei și nefericirii speciei umane decretând că suntem singurii vinovați. Inducând o culpabilizare individual-colectivă „toate relele vă vin de la voi” și descriind tabloul înfiorător al decăderii omului, gânditorul francez, se ancorează într-un pesimism dezolant, care ne sporește sentimentul neputinței și nimicniciei, dar apoi, asemeni lui Blaise Pascal, ne dă și sentimentul măreției, tot prin resursele profunde, originare, neperversitate ale sufletului uman, se poate reclădi o societate nouă în care legile și dreptatea iluminate de virtute ne pot reda demnitatea umanului.

Pierre Manent, în lucrarea *Istoria intelectuală a liberalismului*, evidențiază că structura argumentativă asupra teoriei stării de natură, conține anumite contradicții: individul solitar originar nu avea încă statutul de om, ci doar capacitatea de a deveni om, era un animal dotat cu perfectibilitate, omul natural nu are nimic sociabil, el trăiește dincolo sau dincoace de orice societate. În aceste condiții paradoxul se adâncește, căci, nu doar societatea noastră, ci orice societate, chiar și cea mai bună, este contrară naturii omului. Ce semnificație ar mai avea în acest context, protestul politic, căutarea unei societăți conforme cu natura omului? Urmând intențiile justificative rousseauiste, ne putem da seama că rațiunea primă a instituirii organizării politice este aceea de a corecta, dar paradoxal, și de a consacra inegalitatea convențională. Pe baza interpretării corecte a conceptelor de inegalitate și proprietate, așa cum sunt prezentate acestea în *Discursul asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*, și în *Contractul Social* se poate descifra adevărata forță dialectică a gândirii filosofului genevez. Astfel, trebuie subliniat faptul că, dreptul de proprietate a reprezentat o soluție în rezolvarea unei stări de tensiune, generată din momentul în care schimbările în starea de natură au devenit atât de radicale, încât exista un conflict permanent, o teamă și o nesiguranță generală, în privința bunurilor și vieții fiecăruia.

Oscilația lui Rousseau cu privire la proprietate, pe care o vede ca pe un demon al răului, ce pervertește totul, dar o consideră și ca fiind sacră, mai sacră decât libertatea, fiind mai greu de apărat, a reprezentat iarăși un subiect de controversă, și de acuzații cu privire la inconsecvența discursivă și argumentativă a autorului. În fapt, paradoxul se explică prin însăși

distincția între proprietate și drept de proprietate, căci a fi avid de câștig, de putere, de bunuri materiale, de bani, de avere, înseamnă a-ți dori să fii bogat și deci, a-ți dori să fii proprietar, numai că toate acestea te transformă moral, te determină să fii meschin, egoist, duplicitar, etc., într-un cuvânt, te depravează, dar dacă te mulțumești cu cele ce-ți sunt necesare și îți păstrezi sufletul neîntinat de viciile goanei după înavuțire, atunci dreptul de proprietate este sfânt, căci el garantează o răsplată meritată a unei munci care înobilează omul. Prin urmare însăși legile au o finalitate contradictorie, ele consfințesc inegalitatea economică, dar asigură și libertatea membrilor societății.

Indiferent de aspectele contradictorii ale gândirii lui Jean Jacques Rousseau, care emerg către o fecundă retorică a paradoxurilor, este incontestabil că acesta are meritul de a fi luptat pentru convingerile și credințele sale, pentru reconstruirea relațiilor sociale pe un nou cod etic, care să se întemeieze pe sentimente nobile și profunde și pe valori precum bunătate, onestitate, generozitate, demnitate. Teoria sa despre răul social și consecințele sale, a determinat noi direcții de meditație atât în domeniul filosofiei, cât și în domeniul moralei sau politicii.

Lumea aceasta ar putea fi mai bună, este credința intimă a filosofului, dar pentru a o avea ar trebui, probabil, să încheiem un nou pact, cel al umanismului, care să întemeieze noile dimensiuni ale condiției umane, în sfera privilegiată a unei moralități autentice, liber asumate.

Premisa acestui nou pact are la bază însăși dramatismul condiției umane, căci: „oamenii nu sunt în mod natural nici regi, nici nobili, nici sfinți de curte, nici bogați: toți s-au născut goi și săraci, toți sunt supuși suferințelor vieții, necazurilor, relelor, nevoilor, durerilor de tot soiul; în fine, toți sunt supuși morții. Iată ce este în adevăr omul; iată de ceea ce nici un muritor nu este scutit”.

Având în vedere scopul asumat al prezentului studiu, acela de a surprinde dimensiunile condiției umane, prin valorificarea reperelor naturalismului rousseauist, se poate concluziona că postulând ideea de libertate a omului, Rousseau îi dă acestuia și condiția obligatorie a virtuții sale, într-o lume în care, dacă înlăturăm toate erorile, viciile și progresele noastre, vom vedea că totul este bun, căci Dumnezeu ne-a dat conștiința pentru a iubi binele, rațiunea pentru a-l recunoaște și libertatea pentru a-l alege, dincolo de acestea este opera omului. În acest context condiția umană reprezintă referențialul conștiinței de sine, de lume și de ceilalți. Fără acest instinct divin, care să armonizeze natura cu societatea, rațiunea cu pasiunea, conștientul cu inconștientul, și omul cu Divinitatea, nu se poate gândi nici o formă autentică a umanului și omenescului.

BIBLIOGRAFIE:

- Jacqueline Russ, *Istoria filosofiei*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2000.
 Jean Jacques Rousseau, *Scrieri despre artă*, Editura Minerva, București, 1981.
 J.J. Rousseau, *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*, Editura Incitatus, București, 2001.
 J.J. Rousseau, *Eseu despre originea limbilor*, Editura Polirom, Iași, 1999.
 J.J. Rousseau, *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*, Editura Incitatus, București, 2001.

FORME DE MANIFESTARE A DEVIANȚEI LA ADOLESCENȚI

Profesor Rodica-Camelia AVRAM
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

Definirea generică a devianței școlare acoperă o gamă largă de manifestări

comportamentale, de o extremă diversitate. În sfera comportamentului uman, în funcție de situație, devine posibil ca diferite cauze să determine aceeași manifestare, după cum e posibil și ca una și aceeași cauză să genereze reacții diferite. R.B. Cattell sintetiză acest specific al cauzalității conduitei umane în formula: reacția comportamentală este în funcție de personalitate și de situație.

Diversitatea formelor de manifestare a devianței școlare se reflectă și în numeroasele tipologii care, pornind de la criterii specifice, operează o multitudine de distincții în interiorul acestui cadru comportamental.

Potrivit literaturii de specialitate, formele de manifestare a devianței școlare pot fi clasificate după mai multe criterii, cele mai importante fiind:

După *criteriul stabilității și structurării la nivelul personalității*, conduitele de devianță școlară pot fi:

- tranzitorii, specifice unor perioade de vârstă (cum ar fi adolescența) sau determinate de conjuncturi de viață dificile, ce suprasolicitează efortul de adaptare, caz în care ele pot avea forma unor manifestări nevrotice remisibile la un interval de timp după rezolvarea situației respective;
- stabilizate la nivelul personalității sub forma unor caracteristici (negativism, hipersensibilitate, gradul înalt de intensitate al răspunsului emoțional la o anumită situație etc.) care se asociază sau nu cu un comportament antisocial.

După *criteriul gravității/periculozității sociale*, formele de manifestare a devianței școlare pot consta în:

- conduite fără direcție antisocială, cu periculozitate socială redusă, cum ar fi conduitele evazioniste, determinate de teama de eșec și încercarea de a conserva o imagine de sine pozitivă;
- conduite asociale, cu periculozitate socială moderată: minciuna, vandalism, opozabilitate și insubordonare, refuzul autorităților școlare etc;
- conduite antisociale propriu-zise, cu o mare periculozitate potențială sau chiar manifesta: actele de violență, delicturile sexuale, furtul, toxicomania.

Indiferent de forma concretă de manifestare, conduitele de devianță școlară semnaleză fie că elevul deviant caută să atragă atenția, fie că vrea să dobândească puterea sau un anumit statut, fie că testează limitele libertății sale ori ale permisivității autorităților școlare, fie că vrea să se răzbune ori să-și compenseze o frustrare sau indică o imposibilitate de adaptare ce-și are originea fie în personalitatea deviantului, fie în conflictul dintre cultura familiei (sau a grupului informal) și cultura școlară.

Referitor la formele propriu-zise de manifestare a devianței școlare, literatura de specialitate furnizează opinii diferite, dar convergente. Astfel, A. Moisin stabilește, în urma unei investigații longitudinale, următoarea ierarhie a conduitelor deviante la elevi : minciuna, violențele verbale și fizice, egoismul, hoția și lenea. (A. Moisin, *Caracterul la elevi. Unele tehnici de formare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p.65*).

T. Rudica indică drept forme mai puțin grave minciuna, inconsecvența comportamentală, violența verbală, copiatul, fumatul ostentativ, bruscarea fetelor de către băieți, refuzul de a saluta, diferite atitudini nonconformiste, iar între formele grave de conduită devianța include furtul, vagabondajul, tâlhăria, consumul curent de alcool sau droguri, prostituția (T. Rudica, *Devierile comportamentale și combaterea lor, în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), Psihologie școlară, Editura Polirom, Iasi, 1997*).

I. Strachinaru deosebește, între devierile de conduită din perioada școlarității, *forme mai puțin răspândite* – refuzul de a intra în clasa în urma unui conflict cu profesorul, izolarea în colectiv din cauza ironiei colegilor – și *forme mai frecvente* – nesupunerea, obrăznicia față de profesori, violența față de colegi, absenteismul, instabilitatea, minciuna, furtul, vagabondajul etc.

Regulamentul elevilor incriminează direct următoarele conduite de devianță școlară : lipsa de respect față de cadrele didactice și personalul școlii, vandalismul, conduitele toxicomane, grevele școlare, aducerea în școală a materialelor obscene și pornografice etc.

Așadar, vom considera formă de devianță orice comportament al elevilor care încalcă normele și valorile școlare prevăzute în regulamentele școlare și de ordine interioară și care afectează desfășurarea în bune condiții a procesului instructiv-educativ.

Deoarece analiza și descrierea tuturor formelor de conduită deviantă școlară este mult prea complexă, ne vom limita în continuare abordarea celor *mai frecvente acte de devianță școlară*.

1) Fuga de la școală

Fuga reprezintă o conduită de tip evazionist, având o motivație precisă și derulându-se într-un interval de timp variabil. Fuga de la școală poate interveni în situații tipice – evaluare, conflict cu profesorul sau colegii etc – caz în care se prezintă ca o strategie defensivă a elevului; dacă această conduită se generalizează, fuga de la școală devine punctul de pornire pentru absenteism. Fuga de la școală este o conduită cu o desfășurare limitată în timp, susținută de o anumită intensitate a participării afective, pe fondul existenței motivației pentru frecventarea școlii, și care trimite la cauze ce țin mai mult de personalitatea elevului și de contextul școlar specific.

Semnificația și cauzele ce determină fuga de la școală depind foarte mult de variabila vârsta; astfel, la elevii mici, fuga de la școală apare mai mult ca manifestare a « fobiei școlare », în timp ce la elevii mari, fuga de la școală apare mai mult ca rezultat al unui proces de deliberare, al luării unei decizii, influențată încă în mare măsură de haloul afectiv al situației, dar care presupune existența unei opțiuni.

La elevii mari, fuga poate fi o formă de protest împotriva unor situații apreciate de elev ca nedrepte, frustrante, dar, la elevii hiperemotivi, pe un fond depresiv de emotivitate anxioasă, fuga poate fi și o reacție de teamă: teama de a nu fi pedepsit, teama de eșec și pierdere a stimei de sine. Din aceasta perspectivă, fuga de la școală apare ca o formă de

apărare, motivată de necesitatea de a-și salva propria identitate de tendințele depersonalizatoare ale autorităților școlare, manifestate printr-un tip de educație sau de disciplină școlară excesiv de rigide și severe.

În acest context, fuga poate reprezenta pentru elev o alternativă posibilă de a se afirma, de a-și marca individualitatea, de a-și susține libertatea. Considerată un comportament mai mult sau mai puțin impulsiv, fuga poate avea variate forme, determinate de diferite motive:

- căutarea solitudinii, ca reacție la o tensiune puternică, intra-sau interpersonală;
- dorința de a fi împreună cu un anumit partener, de a alcătui un cuplu, de a experimenta un set de relații privilegiate;
- dorința de apartenență la un grup, de a experimenta anumite « ritualuri de inițiere »;
- atitudinea defensivă în fața autorității unui sistem, care îl expune pe subiect la consecințele paradoxale ale unei duble constrângeri și îl consideră unicul responsabil pentru disfuncțiile proprii.

În marea lor majoritate (80%), fugarii speră să găsească altundeva satisfacerea acelor trebuințe pe care mediul școlar și familial le-au ignorat: securitatea afectivă, înțelegerea și valorizarea. Se apreciază ca între 5 și 10% din fugari sunt expulzați: goniți de părinți și exmatriculați din școală.

Ținând cont de gradul de alienare și de conflict pe care îl experimentează fugarii în contextul familial / școlar putem vorbi de *trei categorii de conduite evazioniste*:

- a) Prima categorie include tinerii care fug pentru a cauta aventura și necunoscutul, deci care urmăresc să-și mărească recompensele prin evaziune.
- b) Cea de-a doua categorie reunește tineri la care semnele de alienare și conflict sunt evidente, pe fondul problemelor determinate de sărăcie și de controlul exercitat de adulți, care nu respecta dreptul adolescenților de a-și alege prietenii, de a-și fixa întâlniri, de a opta pentru un anumit stil vestimentar etc.
- c) Ultima categorie include tinerii respinși de mediul familial și școlar; adolescenții aceștia se simt refuzați sistematic, iar adulții (profesori, părinți) nu se opun plecării lor.

Modul în care adulții (în special profesorii) reacționează după prima manifestare a conduitei de fugă este decisiv în cronicizarea conduitei evazioniste, în evoluția ei de la forma acută de absentism și abandon. Astfel, dacă prima conduită evazionistă este tratată cu indiferența de profesor, probabilitatea ca elevul să recurgă din nou la acest tip de soluție crește.

2) Absenteismul școlar

În timp ce fuga de la școală poate fi interpretată ca o problemă emoțională, absentismul școlar e definit ca o problemă socială, fiind explicat mai mult prin caracteristicile socioculturale ale mediului de proveniență și apărând mult mai frecvent în mediul urban și în familiile sărace.

Absenteismul desemnează un tip de conduită evazionistă stabilă, cronică, permanentizată, ce prefigurează sau reflectă deja atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară.

Atunci când elevii încep să lipsească sistematic și generalizat de la școală, această conduită reprezintă un semnal tardiv al existenței problemelor; absentismul constituie o formă de agresiune pasivă împotriva școlii, indicând că elevii fug de la școală chiar cu riscul de a fi pedepsiți. Reacțiile negative ale școlii și ale părinților întrețin mecanismele de apărare

ale elevului, creând un cerc vicios, în care abandonul tinde să apară drept unica soluție prin care se pot rezolva toate problemele.

În etiologia conduitelor evazioniste, a absenteismului școlar în particular, regăsim doi factori majori, care acționează în interdependență: școala și familia.

În urma unor cercetări pe tema etiologiei, dinamicii și modalităților de diminuare în cazul absenteismului școlar, s-a constatat următoarele:

- absenteismul este principalul factor asociat cu abandonul școlar, având o înaltă valoare predictivă în raport cu acesta;
- variabila-cheie în etiologia inadaptării școlare este atitudinea părinților față de școală ; prin consiliere individuală , atât a elevilor cât și a părinților, se poate ajunge la o mai bună adaptare școlară.

În concluzie, putem afirma că absenteismul, fie că este cunoscut și încurajat de părinți, fie ca rămâne în afara cunoștinței acestora, desemnează etapa de tranziție și de stabilizare a conduitelor de tip evazionist, de la formele de scurtă durată, cu o motivație precisă, la evaziunea definitivă, prin abandon școlar. Absenteismul este determinat, în parte, de insatisfacțiile legate de activitatea școlară și de condițiile de lucru, care conduc la scăderea stimei de sine și pierderea statutului în colectiv, dar și de alți factori, dintre care amintim : sănătatea, obligațiile familiale, importanța pe care o prezintă pentru subiect activitățile extrașcolare, normele școlare și presiunile instituției educative.

3) Abandonul școlar

Abandonul reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii ciclului de studii început. Cercetările realizate în deceniile șapte și opt referitor la abandonul școlar pot fi grupate în trei mari categorii, corespunzătoare perspectivelor de abordare:

- a) *Abordarea psihosocială* a urmărit să demonstreze ca aceea care abandonează școala diferă de cei care își finalizează studiile în ceea ce privește unul sau mai multe atribute psihosociale sau trăsături de personalitate.
- b) *Perspectiva interacționistă* interpretează abandonul ca pe o consecință a interacțiunii dintre caracteristicile individuale ale elevilor și cele ale mediului educațional, în care se includ ceilalți actori sociali (profesori, colegi) și variabile ale programelor educative.
- c) *Teoria constrângerii externe* afirma ca abandonul școlar nu este atât un produs al sărăciei, cât un produs al presiunii factorilor de mediu pe care individul nu îi poate controla. Între acești factori, care au un impact deosebit asupra menținerii elevilor în școală, se numără factorii de sănătate și obligațiile profesionale și familiale.

Abandonul școlar, alături de formele grave de violență, reprezintă cea mai serioasă formă de devianță școlară, el fiind considerat în prezent principalul indicator predictiv al orientării indivizilor către o carieră delincventă. Abandonul școlar marchează eșecul adaptării reciproce a elevului la cerințele vieții școlare, dar și a școlii la trebuințele individuale de învățare ale elevului.

Elevul care prezintă un risc înalt de abandon școlar are următoarele trăsături:

- este incapabil să se adapteze și să funcționeze adecvat în contextul clasei tradiționale;
- rezultatele sale școlare sunt sub medie;
- elevul nu-și stabilește obiective profesionale;

- este consemnat în documentele școlare pentru lipsa de punctualitate și absenteism;
- îi lipsesc motivația, direcția și impulsul pentru realizarea școlară;
- provine dintr-o familie ce experimentează un stres existențial, care îi afectează adaptarea școlară;
- este ostil față de adulți și reprezentanții autorității școlare;
- are dificultăți în relația cu diverse instituții ale comunității și încalcă legea;
- nu este implicat în nici o activitate organizată de școală, nonformală sau formală;
- are probleme economice serioase, care îi periclitează șansele de continuare a școlarizării.

Elevii care abandonează școala sunt cei ce s-au făcut remarcați pentru absenteism și alte dificultăți de comportament, pentru care au fost sancționați în repetate rânduri la școală.

Abandonul școlar creează condițiile eșecului integrării sociale, în sensul că reduce semnificativ șansele autorealizării în domeniile de activitate licite, legitime.

Printre cauzele principale ale abandonului școlar regăsim cauze economice, socio-culturale sau religioase, psihologice și pedagogice.

4) *Vandalismul școlar*

În sensul cel mai general, vandalismul reprezintă actele de violență specifice, orientate către obiecte, bunuri, proprietăți. După Frechette și Leblanc, vandalismul este definit ca o activitate ce apare ca rezultat al unei descărcări a agresivității sau ca o răzbunare dirijată împotriva bunurilor materiale.

Consecințele vandalismului și ale violenței școlare sunt diverse și afectează în cel mai înalt grad eficiența școlii ca instituție educativă. Într-o școală cu o rată înaltă a vandalismului și violenței dispare sentimentul de libertate personală, concomitent cu creșterea sentimentului de teamă, atât printre elevi, cât și printre profesori.

5) *Violența în școală*

Violența este, din punct de vedere statistic, cea mai frecventă conduită de devianță școlară.

În funcție de planul de manifestare a atacului, corelat cu tipul de prejudiciu adus victimei, putem discerne între violența fizică și violența *psihologică, verbală*. Efectele violențelor fizice vizează atât sănătatea și integritatea corporală a victimei, cât și evoluția sa psihologică: în plan cognitiv, autopercepția negativă, iar în plan emoțional, teama, depresia. Violențele verbale, psihologice, afectează în principal stima de sine: victimele se simt devalorizate, își pierd încrederea în posibilitățile proprii, devin anxioase.

În prezent cultura adolescenților pare să fie centrată pe violența, fenomen la care au contribuit familia, școala, industria divertismentului și mass-media.

Violența în școală este o expresie a violenței în societate; când violența se produce în școală, ea conduce și la alte consecințe decât violența în societate: alături de prejudicii, victimizare, uneori moarte, violența din școală reduce șansele elevilor de a beneficia de o educație de bună calitate, de a-și dezvolta personalitatea pe deplin. Această consecință îi afectează atât pe elevii implicați în conduitele violente, cât și pe cei care nu sunt implicați, dar sunt martorii lor.

În timp, violența școlară reduce șansele elevilor de a absolvi școala sau liceul. Structural, școala devine opresivă atunci când controlul conduitei elevilor și disciplina ajung să predomine în comparație cu grija pentru educație.

6) Toxicomania

Toxicomania reprezintă o conduită deviantă de tip evazionist, care se poate asocia cu alte acte infracţionale. Asemenea celorlalte forme de conduită devianţa şcolară, conduitele de toxicomanie au înregistrat o dinamică spectaculoasă în ultimele trei decenii; nu numai ca a crescut continuu în sens cantitativ, dar el nu mai afectează doar grupurile minoritare sau marginale; consumul de droguri se banalizează din ce în ce mai mult, devenind o activitate rutinieră. Toxicomania poate fi definită ca o stare de intoxicaţie acută sau cronică, provocată de consumul repetat al unei substanţe psihoactive. Majoritatea experţilor sunt de acord că la tineri, cel mai frecvent, experienţa drogului este preluată din grupul de prieteni.

Toxicomania presupune scoaterea elevilor din mediul guvernat de normele sociale definite ca legitime şi introducerea lor într-un mediu caracterizat de tinereţe, adică într-o contracultura; toxicomania este o experienţă de viaţă totală, în sensul că afectează dimensiunile existenţei celui care se droghează. În opinia adolescenţilor, cauzele care îi determină pe tineri să consume droguri sunt: curiozitatea, tentaţia « fructului oprit », dorinţa de senzaţii tari, lipsa de maturitate, problemele personale, singurătatea, plictiseala, nevoia de a se face remarcat.

Măsuri de diminuare a devianţei şcolare

Diminuarea devianţei şcolare este un demers extrem de complex şi laborios, care permite o diversitate de abordări ce depăşesc cu mult cadrul şcolii. Un asemenea demers cere o strategie multisectorială, bazată pe implicarea departamentelor învăţământului, sănătăţii, justiţiei, muncii şi protecţiei sociale, cultelor etc, concretizată într-un pachet de politici sociale coerente, orientate de perspectivă. Diminuarea devianţei este o rezultată a procesului continuu de democratizare a educaţiei, în care şansele egale pentru toţi de acces la educaţie trebuie dublate de egalizarea şanselor de succes; privilegierea componentei formative a educaţiei şcolare pare a fi calea de urmat în acest scop.

Din punct de vedere a rolului preventiv al şcolii, în centrul strategiilor de diminuare se plasează motivarea profesorilor. Toate strategiile « trec » prin profesori şi motivaţia lor este componenta esenţială care pune la lucru competenţele, care structurează atitudinea faţă de elevi - devianţi şi nondevianţi.

La nivelul şcolii, strategia integrată de diminuare a devianţei şcolare trebuie să atingă concomitent următoarele obiective:

- prevenirea problemelor de comportament, prin descoperirea în timp util a surselor de disfuncţionalitate în procesul de învăţământ şi în viaţa şcolară şi remedierea lor;
- protecţia şi apărarea socială ale elevilor, grupurilor şi şcolii faţă de diferite acte deviante;
- restabilirea disciplinei şcolare, perturbată prin conduitele de devianţă şcolară;
- repararea prejudiciilor, compensarea victimelor şi sancţionarea devianţilor.

În funcţie de momentul desfăşurării *acţiunilor de prevenire /intervenţie*, dar şi de instituţiile care participă la demers (*D Banciu, Control social şi sancţiune socială, Ed. Victor, Bucureşti, 1999, p.176-177*):

a) *Prevenţia primară sau generală*, care se adresează direct cauzelor generatoare împiedicând apariţia tulburărilor de comportament. Prevenţia primară include toate măsurile adoptate înainte de producerea delictului, începând cu măsurile cultural-educative luate în mediile de socializare şi terminând cu cele tehnico-criminalistice, dedicate protejării indivizilor, bunurilor şi valorilor lor (în cazul devianţei şcolare, de exemplu, instalarea de camere de luat vederi în şcoli pentru a se realiza o supraveghere mai eficientă). La intervenţia în cazul conduitelor de devianţă şcolară, dificultăţile de adaptare şcolară trebuie depistate

Înainte de debutul școlarității și trebuie acordat sprijinul psihopedagogic necesar în rezolvarea acestora. Prevenția primară se adresează tuturor instituțiilor având un rol în socializarea indivizilor.

Prevenția primară presupune:

- măsuri de politică socială și economică în vederea combaterii sărăciei, diminuării șomajului și inflației;
- măsuri de protecție a familiei și copilului;
- măsuri de prevenire a maltratării copilului.

b) *Prevenția secundară*, care vizează decelarea precoce a aspectelor disfuncționale și a conduitelor de „devianță minoră” și remedierea lor înainte ca acestea să se structureze și să dobândească un aspect delictual. Se include aici: diminuarea prejudiciilor cultural-educative și sociale propuse de comportamentele perturbatoare ale elevilor, restabilirea disciplinei școlare și sancționarea devianților.

În cadrul acestei prevenții sunt incluse toate strategiile inițiate de autorități – școlare și guvernamentale – care au ca *obiective*:

- reducerea disparităților și disfuncționalităților din interiorul sistemului educativ;
- creșterea coerenței procesului educativ, care se traduce printr-un spor de eficiență a învățării;
- mai buna adaptare a educației școlare la evoluțiile socioeconomice și culturale ale comunității.

c) *Prevenția terțiară*, care include măsurile ce trebuie luate în cazurile în care devianța școlară a căpătat un conținut delictogen, antisocial. Ea urmărește prevenirea recidivei și se realizează prin aplicarea unor măsuri adoptate după producerea delictului, de către reprezentanții autorităților. În cazul devianței școlare, prevenirea terțiară sau intervenția propriu-zisă presupune aplicarea sancțiunilor prevăzute de Regulamentul elevilor sau/și inițierea altor măsuri în colaborare cu familia sau cu alte instituții ale comunității.

Intervenția desemnează un demers specific, individual, susținut de un personal specializat, în cooperare cu cadrele didactice și părinții. Obiectivul urmărit de intervenție este prevenirea structurării conduitelor deviate în forme grave, cu conținut antisocial, infracțional, precum și prevenirea recidivei conduitelor deviate.

Așadar, liniile directoare ale unei prevenții eficiente a problemelor de comportament în școală sunt: atenția individuală acordată în școală elevilor cu risc comportamental semnificativ și colaborarea școală - comunitate în reducerea factorilor de stres care acționează asupra elevului.

BIBLIOGRAFIE:

- D Banciu, *Control social și sancțiune socială*, Editura Victor, București, 1999.
- A. Moisin, *Caracterul la elevi. Unele tehnici de formare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
- T. Rudica, *Devierile comportamentale și combaterea lor*, în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iasi, 1997.

ROLUL MOTIVĂRII MANAGERIALE ÎN SUCESUL PROFESIONAL AL CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Roxana-Florentina BĂLESCU
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 18,
Focșani, județul Vrancea



REZENTAREA PROBLEMEI CERCETATE

Complexitatea deosebită a fenomenului educațional, caracterul său multidimensional și multideterminat, infinitatea de variabile care le subsumează ne face să afirmăm cu tărie că pedagogia nu mai poate rămâne la procedee simple de soluționare a problemelor fundamentale exclusiv prin valorificarea experienței personale și nici să recurgă la procedee empirice și la speculații neștiințifice, adeseori sterile. Este nevoie de profunzime, de pătrunderea în esența fenomenelor educaționale, de descoperirea cauzelor și a resorturilor lor interioare, a legităților lor interne, a legăturilor de interdependență cu alte fenomene etc., de prefigurarea direcțiilor lor de dezvoltare, de identificare și validarea de soluții optimizatoare a practicii în sfera educației. Altfel spus, este inevitabilă analiza rațională, științifică a educației, respectiv este inevitabil apelul la cercetarea pedagogică. (Mușata Bocoș, pagina 5)

Rolul motivării manageriale în succesul profesional al cadrelor didactice din învățământul preșcolar, tema aleasă spre cercetare, în contextul materializării ei, întrunește o serie de caracteristici:

- Este o cercetare de natură inductivă, ceea ce presupune colectarea de date teoretice, metodologice și experimentale, pentru a se stabili corelații între principiile teoretice și practica educațională.
- Are caracter ameliorativ întrucât urmărește îmbunătățirea calității educației și de ce nu, dacă ipoteza se confirmă, la o inovație în domeniul climatului profesional.
- Are caracter prospectiv, deoarece vizează modelarea personalității cadrelor didactice în ritmul dezvoltării sociale.
- Necesită o perioadă relativ îndelungată de timp pentru ca rezultatul să fie concludent.
- Poate fi realizată și de alte persoane decât cercetătorii științifici, de preferabil cadre didactice care activează în instituția unde se efectuează cercetarea, managerul instituției sau studenții viitori profesori.

Tema aleasă pentru cercetare, analizată după mai multe criterii taxonomice, determină existența unor posibilități multiple de clasificare:

- După componentele și subcomponentele structurale ale acțiunii educaționale, cercetarea se referă la resursele *umane*, resursele *materiale* și câmpul *relațional*.
- După natura problematicii abordate, cercetarea este una *practic-aplicativă*, empirică, întrucât abordează o problemă restrânsă, cu aplicabilitate practică imediată și finalitate practică, identifică strategii de acțiune, soluții practice pentru depășirea unor stări negative sau ameliorarea rezultatelor profesionale.
- După instrumentarul și metodologia utilizate, cercetarea este una de tip *experimental*. Aceasta identifică relații funcționale și cauzale, presupune acțiuni ale căror rezultate sunt analizate și prelucrate pentru a se stabili eficiența lor, conduce la descoperirea unor relații și legități ale activității educaționale și la formularea unor recomandări. Are însă și o notă filosofică deoarece se bazează pe intuiție și speculație.
- După direcția de abordare în cercetările de dezvoltare este o cercetare *transversală*, eșantionul este studiat în diferite momente de timp; se măsoară indirect natura schimbărilor în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice înainte și după introducerea variabilei independente. Este o cercetare *sistematică*, intenționat proiectată și îndeplinește o funcție *explicativă*. (Mușata Bocoș paginile 10-15)

Această temă a fost aleasă din necesitatea de a face legătura între succesul cadrelor didactice și tipul managerial, în deosebi calitatea motivațională a managerului. În continuare voi numi cadre didactice cu succes profesional acele cadre didactice cu rezultate deosebite în munca cu preșcolarii, profesori renumiți în rândul părinților, care sunt catalogați drept „de elită”, deși uneori este prea mult spus la nivel preșcolar.

Motivarea managerială este un set de acțiuni întreprinse de manager pentru a motiva, premia, stimula cadrele didactice să desfășoare activitatea profesională la un nivel cât mai ridicat, cu maximum de interes și conștiinciozitate, punând pe primele locuri rezultatele profesionale și rezultatele copiilor. Această activitate profesională a cadrelor didactice include cursuri de formare, autoformare, informare, schimburi de experiență precum și dezvoltarea în timp a dorinței de mai mult și mai bine pentru activitatea didactică. Dacă ipoteza se confirmă, cadrele didactice ar face toate aceste lucruri benevol, din propria inițiativă și din dorința continuă de ridicare a condiției profesionale.

Această cercetare este menită să surprindă relația dintre motivarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar de către director(o altfel de motivare decât cea financiară, întrucât nu stă în puterea conducerii finanțarea și drepturile salariale) și performanțele cadrelor didactice.

SINTETIZAREA STADIULUI CERCETĂRII

Ca sinteză a stadiului de cercetare al acestei problematici, nu cunosc cercetări similare anterioare în domeniul educațional, însă la nivelul marilor corporații s-au încercat astfel de stimulări ale personalului care au avut succes. Facilitățile, chiar dacă nu erau de ordin financiar substituiau unele necesități ale angajaților. Datorită faptului că instituțiile de învățământ aparțin sistemului bugetar, este destul de dificil de oferit astfel de facilități cadrelor didactice, însă nu imposibil. Pentru ca un director să fie motivant este nevoie de imaginație, energie, dedicare și multe alte calități din aceeași sferă, iar acest lucru ar putea îngreuna cercetarea.

IPOTEZA GENERALĂ:

Se presupune că succesul profesional al cadrelor didactice din instituțiile preșcolare este efectul motivării manageriale.

IPOTEZE SECUNDARE:

1. Cadrele didactice care sunt motivate de managerul instituției obțin rezultate mai bune cu preșcolarii decât cadrele didactice nemotivate.
2. Cadrele didactice angajate într-o instituție de învățământ preșcolar condusă de un manager motivant au un portofoliu mai bogat.
3. Motivația managerială duce la perseverență în câmpul muncii.

OBIECTIVELE GENERALE ALE CERCETĂRII:

1. Utilizarea unor metode și tehnici adecvate de determinare obiectivă a pregătirii cadrelor didactice.
2. Înregistrarea, monitorizarea și compararea rezultatelor obținute de preșcolari și de cadrele didactice îndrumătoare înainte și după introducerea variabilei independente.
3. Analiza relației dintre rezultatele cadrelor didactice și motivarea managerială.

DESCRIEREA METODICII CERCETĂRII ȘI A STRATEGIEI CONCRETE FOLOSITE PE PARCURSUL CERCETĂRII EFECTIVE

Cercetarea se va efectua într-o grădiniță cu program prelungit din mediul urban, cu un efectiv de 20 de cadre didactice dintre care 18 titulare și 2 suplitoare și se va realiza pe eșantion unic. Acest lucru este util întrucât oferă o oarecare siguranță și stabilitate a parametrilor, în ideea că pe perioada cercetării nu ar putea interveni schimbări majore asupra eșantionului (ex media de vârstă, numărul subiecților, relațiile profesionale etc.). Perioada pe care se va desfășura cercetarea este de șase ani. Astfel vor tranzita grădinița de la grupa mică până la grupa mare două generații de copii și s-ar putea verifica ipoteza cercetării și în timp, fără ca rezultatul ei să intre sub incidența caracteristicilor unei generații de copii, sau a unui context propice, pasager, de dezvoltare profesională a cadrelor didactice sau a unor oportunități temporare. Cadrele didactice sunt de vârste diferite, cu nevoi diferite, oferind astfel prin intermediul chestionarului, ca primă etapă, o paletă amplă de necesități, dorințe sau chiar idealuri care le-ar motiva extrinsec prin îndeplinirea lor.

Desfășurarea cercetării presupune introducerea anumitor modificări, schimbări în derularea fenomenelor inițiale. Aceste schimbări reprezintă variabila independentă, iar în contextul prezentei cercetări variabila independentă este dată de schimbarea manierei manageriale sau chiar a managerului, punându-se în evidență rolul motivațional al managerului. În formularea ipotezei, pe lângă variabila independentă găsim și variabila dependentă, care reprezintă efectele și rezultatele constatate în urma introducerii variabilei independente, respectiv a producerii modificării. Aceste rezultate și efecte se referă la valorile anumitor mărimi/variabile, care sunt cuantificate, măsurate, interpretate și explicate. (Mușata Bocoș pagina 66)

ETAPELE CERCETĂRII

I. Ancheta prin intermediu chestionarului. Chestionarul, așa cum am menționat mai sus, va fi elaborat în așa manieră încât să surprindă ce anume i-ar motiva pe profesori să fie mai activi la locul de muncă și ce așteptări au, altele decât financiare, din partea instituției și a managerului. Acest chestionar va prezenta în prima parte necesitatea aplicării lui, întrucât reprezintă punctul de plecare pentru optimizarea relațiilor dintre manager și subordonați, precum și crearea unui context de lucru confortabil, care să ducă la creșterea calității profesionale. (Rezultatele obținute în urma cuantificării acestor chestionare - ANEXA 1 - ar

putea deservi ca variabilă independentă în viitorul apropiat, în cadrul experimentului.) Se precizează în linii mari scopul cercetării pentru ca persoanele chestionate să înțeleagă că se urmărește surprinderea unei legături și nu crearea uneia. Se insistă asupra sincerității și onestității răspunsurilor și se oferă indicații de completare. Urmează aplicarea efectivă a întrebărilor.

II. Imediat după desfășurarea anchetei se va realiza **studiul documentelor școlare**, ca metodă de colectare de date, a doua etapă, pentru a surprinde stadiul profesional al cadrelor didactice și cel de dezvoltare al preșcolarilor. Această metodă permite colectarea de date relevante referitoare la activitatea didactică și educativă, conturarea unei imagini de ansamblu asupra organizării și desfășurării activităților educaționale la micro nivel și prefigurarea unor dimensiuni ale cercetării. (Mușata Bocoș pagina 85)

Documentele studiate în cadrul acestei metode sunt: planificări calendaristice, proiectarea pe unități de învățare, proiecte didactice, fișe de lucru, fișe psiho + pedagogice ale elevilor, softuri, materiale didactice, rapoarte de evaluare, fișe sau rapoarte de observație a activității didactice, rapoarte de preinspecție/inspecție unde este cazul etc. Studiul documentelor curriculare se realizează cu ajutorul unor fișe de observație ce servesc drept instrumente în cadrul acestei metode, astfel încât rezultatele să fie standardizate. (ANEXA 2)

A doua etapă, realizată prin studiul documentelor școlare servește drept *pretest* în cadrul experimentului.

III. A treia etapă o constituie etapa **experimentală**. Observația provocată, așa cum mai este numit experimentul, urmărește schimbarea provocată a fenomenelor educaționale în vederea studierii lor aprofundate în condiții favorabile și a identificării, cuantificării, observării factorilor care le influențează sau le determină. Experimentul este unul colectiv, având în vedere constituirea eșantionului unic, desfășurat pe o perioadă mai extinsă de timp, în mediul natural (Mușata Bocoș pagina 65). Se trece la introducerea variabilei independente și se menține pe o perioadă mai lungă de timp pentru a se produce o schimbare.

IV. Aproape de finalizarea perioadei de cercetare se trece la o a patra etapă, ce joacă rol de *retest*, tot prin studiul documentelor școlare, aceasta din urmă colectează noi date pentru observarea unei schimbări, progres sau regres, ajutând la formularea rezultatului cercetării, confirmând sau infirmând ipoteza.

Resursele materiale utilizate în timpul cercetării sunt variate, de la seturile de instrumente folosite la colectarea datelor, chestionarul, interpretarea datelor statistice în suport electronic, precum și tot ceea ce ține de imaginația directorului pentru motivarea cadrelor didactice.

VALORIFICAREA CERCETĂRII

În măsura în care ipoteza s-ar confirma, cercetarea ar putea duce la o mai bună conturare a profilului de director, incluzând calitatea motivațională pe lista lucrurilor demne de luat în seama la personalitatea celor care ocupă aceste funcții.

BIBLIOGRAFIE:

Bocoș, Mușata, *Metodologia cercetării pedagogice* (Suport de curs pentru anul II, specializările „Pedagogie” și „Pedagogia învățământului primar și preșcolar”).

CIRCULAȚIA TURISTICĂ ÎN JUDEȚUL MEHEDINȚI

Prof. Bîrlă Ani Lavinia
Școala Gimnazială „Constantin Negreanu”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinti

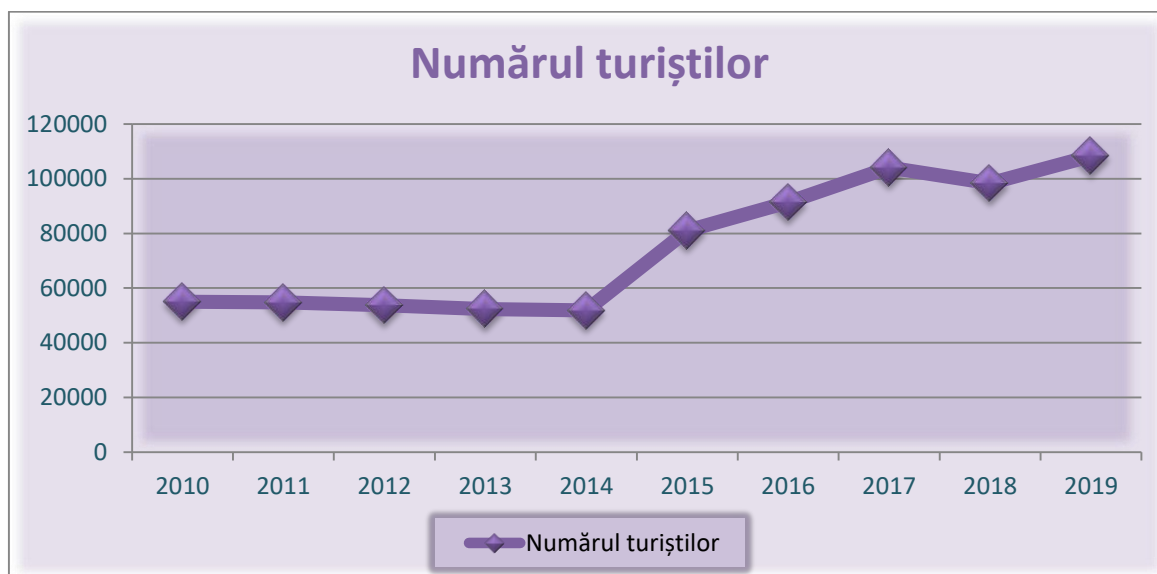
In scopul evidențierii nivelului optim al cererii turistice pentru zona turistică

Mehedinti vom analiza activitatea turistică înregistrată în perioada 2010 – 2019. Analiza circulației turistice este esențială pentru înțelegerea gradului de deschidere a zonei către nevoile turiștilor. Principalele variabile analizate au fost: sosirile de turiști în spațiile de cazare turistică din județul Mehedinti, înnoptările turiștilor în structurile de primire turistică, gradul de ocupare turistică la nivelul spațiilor de cazare existente. Indicatorii de circulație turistică au fost colectați de la Institutul Național de Statistică pentru județul Mehedinti.

Acești indicatori vor fi prezentați la nivelul zonei analizate, pentru unitățile de cazare, iar evoluția lor va fi prezentată pentru perioada 2010 – 2019. Analiza este realizată cu scopul de a surprinde volumul, dinamica și structura acesteia, pe principalii indicatori în ideea de a identifica principalele fluxuri turistice din arie.

Județ	Anii / număr persoane									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Mehedinti	54942	54778	53684	52323	51818	81003	91405	104089	98303	108288

Evoluția numărului total de turiști sosiți în județul Mehedinti în perioada 2010-2019

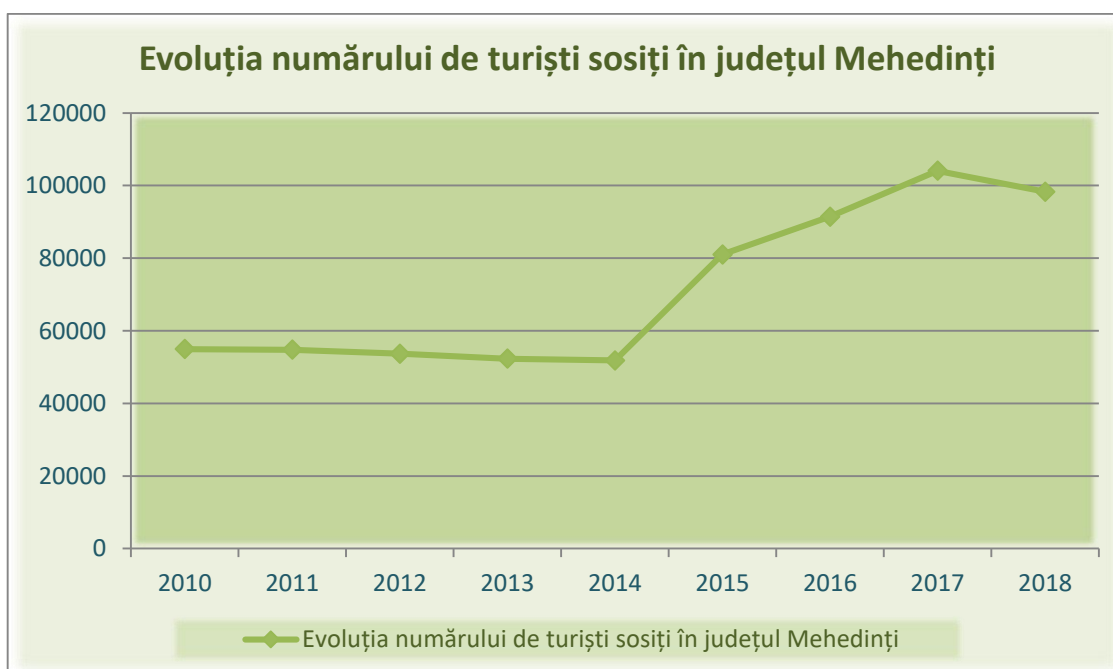


Evoluția numărului total de turiști sosiți în județul Mehedinti în perioada 2010-2019

Astfel, analizând graficul de mai sus se poate observa o creștere accelerată a turiștilor sosiți în județ, mai ales după anul 2014. Cea mai mare creștere a avut loc între 2014 (când s-a înregistrat un număr de 51 818 turiști) și 2015 (când numărul turiștilor a ajuns la **81 003**), respectiv o creștere de **1,56%**. Această creștere a continuat până în anul 2017, când s-a înregistrat un număr de **104 089** de turiști. Din păcate, numărul acestora a scăzut în anul următor, ajungând la 98 303 de turiști.

Județ	Anii / număr persoane									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Mehedinti	54942	54778	53684	52323	51818	81003	91405	104089	98303	

Evoluția numărului de turiști sosiți în structurile de primire turistică în județul Mehedinti

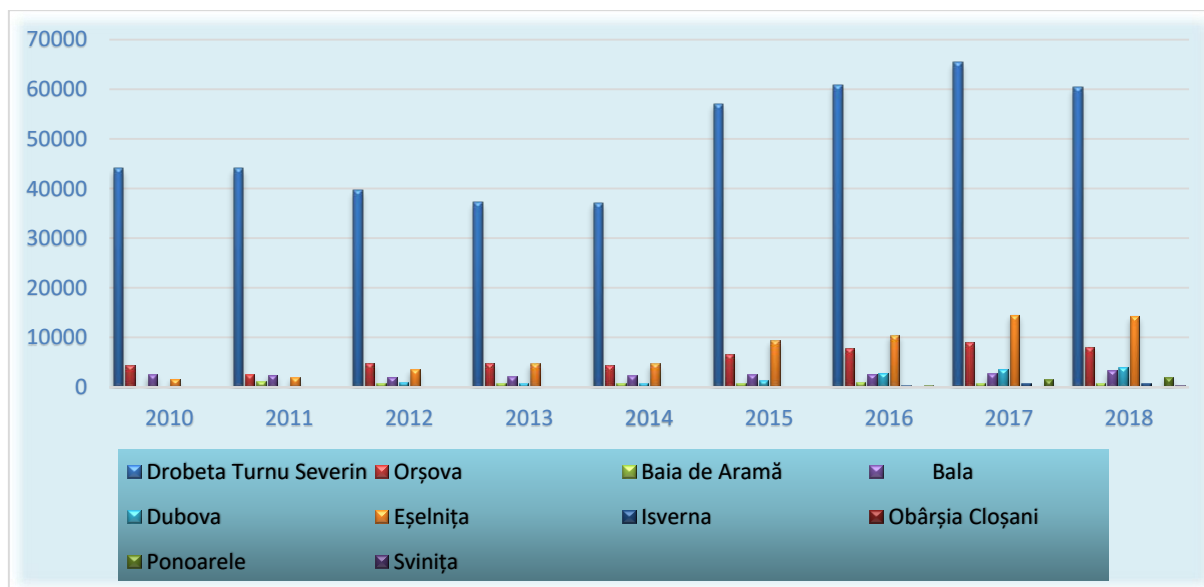


Evoluția numărului de turiști sosiți în structurile de primire turistică în județul Mehedinți

Din datele întâlnite în tabelul și figura de mai sus, se poate observa o evoluție oscilantă a numărului de sosiri turistice la nivelul zonei analizate, evoluție care a înregistrat o creștere constantă în intervalul de timp 2014-2017. În luna mai a anului 2016, sosirile turiștilor români au reprezentat 86,4%, iar în anul anterior acestea au reprezentat 86,3%. În iunie 2017, sosirile au reprezentat 87,4% comparativ cu anul 2016 când procentul a fost de 86,2. Pentru luna aprilie a anul 2019 sosirile în județ au fost de 7 981, în creștere cu 867 de turiști, față de luna aprilie a anului 2018, conform datelor oferite de Direcția Județeană de Statistică Mehedinți. Astfel se constată o creștere cu 12,2% pentru acest interval de timp.

Localități	Anii / număr persoane									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Drobeta Turnu Severin	44027	44039	39601	37259	37090	57040	60877	65419	60343	
Orșova	4481	2581	4906	4928	4366	6649	7835	9074	8133	
Baia de Aramă	-	1197	788	810	828	690	1009	763	843	
Bala	2530	2487	2092	2138	2306	2515	2627	2743	3404	
Dubova	16	18	974	838	809	1344	2871	3612	4002	
Eșelnița	1656	1924	3577	4730	4684	9363	10536	14514	14261	
Isverna	-	-	-	-	-	-	455	717	763	
Obârșia Cloșani	-	-	-	-	-	-	183	44	60	
Ponoarele	-	-	-	-	-	-	369	1472	2020	
Svinița	-	-	-	-	-	-	-	-	310	

Evoluția numărului de turiști sosiți în structurile de primire turistică în localități ale județului Mehedinți



Evoluția numărului de turiști sosiți în structurile de primire turistică în localități ale județului Mehedinți

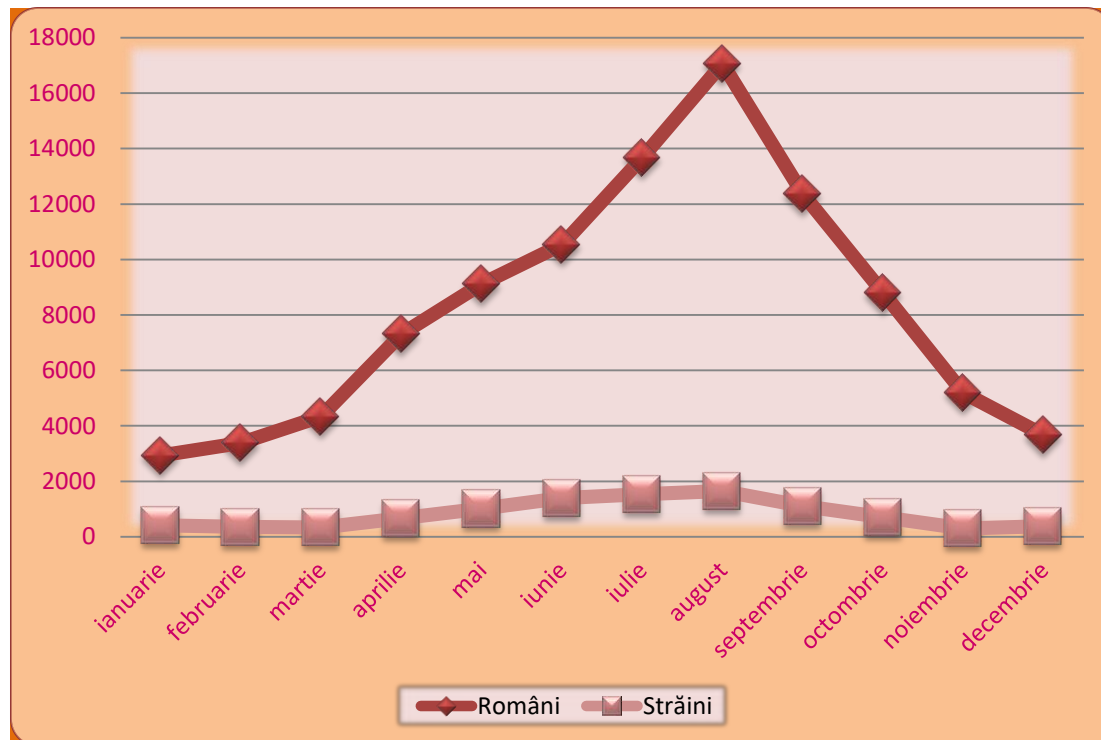
Analizând tabelul și graficul de mai sus, privind evoluția numărului de turiști sosiți în structurile de primire turistică în diferite localități ale județului Mehedinți putem observa:

- Reședința județului, Drobeta Turnu Severin a înregistrat cel mai mare număr de turiști sosiți în arealul analizat, înregistrând o creștere evidentă în perioada 2014-2017.
- Orșova este cel de-al doilea oraș al județului care a atras un număr semnificativ de turiști, număr ce a crescut din 2015 până în anul 2017, când s-au înregistrat 9074 de turiști.
- Zona de Defileu a Dunării este o altă atracție turistică importantă a județului, astfel că localitățile Eșelnița și Dubova au atras în anul 2017 un număr de 18126 de turiști.
- La pol opus se află localitățile din zona Podișului Mehedinți, unde numărul de turiști este mult mai scăzut, raportat la potențialul turistic al zonei. Localitatea Ponoarele a început să atragă turiști odată cu anul 2016 (când s-au înregistrat 369 de turiști), ajungând ca în anul 2018 să atingă cifra de 2020 de turiști.

În concluzie, se poate observa că această evoluție a sosirilor turiștilor în județul Mehedinți a fost oscilantă, înregistrând o scădere a numărului de turiști în anul 2018, comparativ cu anul 2017, în marea majoritate a localităților analizate.

Luni / număr persoane												
Tipuri de turiști	ianuarie	februarie	martie	aprilie	mai	iunie	iulie	august	septembrie	octombrie	noiembrie	decembrie
Români	2928	3386	4343	7308	9124	10541	13666	17059	12360	8800	5199	3669
Străini	420	354	337	673	1010	1392	1537	1648	1111	698	294	381
Total	3348	3740	4680	7981	10134	11933	15203	18757	13471	9498	5493	4050

Sosiri ale turiștilor în structurile de primire turistică/ pe tipuri de turiști în județul Mehedinți pe parcursul anului 2019



Sosiri ale turiștilor în structurile de primire turistică în județul Mehedinți pe parcursul anului 2019

În urma datelor obținute pentru anul 2019, avem o imagine mai amplă a evoluției sosirilor turiștilor pentru fiecare lună în parte, dar și pentru categoriile de turiști (români/străini). Astfel că, luna august a înregistrat cel mai mare număr de turiști sosiți în județul Mehedinți, acesta fiind de 18757, urmată de lunile iulie și iunie. Aceste luni de vară au fost preferate atât de turiștii români, cât și de cei străini. Este evident faptul că lunile de iarnă au înregistrat cel mai mic număr de turiști, respectiv 11138, dintr-un total de 108288 de turiști înregistrați pe tot parcursul anului 2019. Turiștii români au reprezentat 91% din totalul sosirilor în 2019.

BIBLIOGRAFIE:

- *** *Dezvoltarea durabilă a turismului de-a lungul Dunării*, Programul IPA de Cooperare Transfrontalieră România-Republica Serbia, 2014.
- *** *Direcția Statistică*, Drobeta Turnu Severin.
- *** *Strategia de dezvoltare a județului Mehedinți 2014-2020*,
www.informatiadeseverin.ro/is/wp-content/uploads/2015/06/Strategiade-dezvoltare-CJ-Mehedinti-2014-2020.pdf

STUDIU PRIVIND CADRU CONCEPTUAL PENTRU ABORDAREA EDUCAȚIEI ECOLOGICE CA PILON ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII SOCIO-ECONOMICE DURABILE

Profesor Georgiana-Gina BOSOI
Liceul Tehnologic „G. G. Longinescu”,
Focșani, județul Vrancea



Învățământul actual înclină balanța de la informativ spre formativ, de la

cantitate spre calitatea cunoștințelor, permite școlii pregătirea și formarea noilor generații de tineri potrivite unor nevoi sociale specifice, legate de economia de piață, de noile tipuri de profesionalizare. Accentul se pune deci, nu pe „cât” se învață ci pe „cum” se învață, așa cum remarca Alvin Toffler - „analfabetul de mâine nu va fi cel care nu va ști să citească ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe”, se pune deci accent pe însușirea instrumentelor de lucru, inclusiv a tehnicilor de informare, urmărind cultivarea la copii a stilului de muncă independent.

Motivația alegerii acestui studiu este și constatarea privind starea actuală a mediului înconjurător. Societatea modernă, prin modul în care și-a asigurat în ultimii ani rezervele de hrană, apă potabilă, petrol, lemn, a dus la o reală secătuire a resurselor, dar și la degradarea mediului înconjurător. Terra suferă. Și noi oamenii suferim sau vom suferi implicit. Grav e că modul în care natura strigă după ajutor nu constituie un semnal de alarmă pentru noi toți, sau dacă auzim acest glas, ne considerăm neputincioși în fața răzvrătirilor naturii, indiferent de forma pe care o îmbracă acestea: cutremure, tornade, topirea ghețarilor, avalanșe, prăbușiri, alunecări de teren etc...

Însă e timpul pentru o schimbare, e timpul să luăm atitudine, să ne convertim felul de a gândi și de a acționa, pentru că o facem tot pentru noi și pentru generațiile ce vor urma. E timpul ca omul să fie sensibil la problemele mediului, să adopte un comportament adecvat față de natură, să protejeze mediul înconjurător. Pregătirea în sprijinul ocrotirii naturii trebuie făcută începând de la vârsta copilăriei. Copilul învață să exploreze lumea înconjurătoare, să analizeze, să pună întrebări în legătură cu aspectele întâlnite, să-și exprime stări sufletești, să inițieze acțiuni, formându-și comportamente ecologice durabile. E bine ca omul de mâine să știe ce e bine și ce e rău în raport cu mama-natură pentru ca mai târziu tânărul, iar mai târziu adultul să acționeze în consecință.

Acum, în întreaga lume, ecologia începe să însemne o știință de bază, omenirea devenind conștientă de greșelile care s-au făcut până acum. Și așa cum ne ocupăm de educația morală, intelectuală și estetică, de dezvoltarea aptitudinilor și sentimentelor, de educația voinței este momentul să ne ocupăm și de educația ecologică, prin care să-i învățăm pe copii de ce și cum trebuie protejată natura. Pentru aceasta am încercat să organizez și să desfășor cu multă atenție întreaga mea activitate instructiv-educativă, punând accent pe formarea deprinderilor practic-aplicative, pe formarea unui comportament pozitiv în mediul înconjurător, cât și formarea premiselor concepției ecologice. Experiența la clasă cât și practica cercetării m-au făcut să înțeleg că, dacă îmi aleg instrumentele adecvate, pot ajunge la sufletul preșcolarului și al celor ce vin în contact cu el zilnic.

CADRU CONCEPTUAL PENTRU ABORDAREA EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Educația pentru dezvoltare durabilă

Rata exponențială de creștere a populației umane înregistrată pe parcursul evoluției societății a generat numeroase dezechilibre cauzate de necorelarea presiunii exercitate de sistemul socio-economic (dominat și controlat de specia umană) și capitalul natural ce are o anumită capacitate productivă și de suport. În aceste condiții se impune protecția capitalului natural și gestionarea resurselor, soluția reală și cât mai completă a rezolvării acestei probleme fiind dezvoltarea socio-economică durabilă.

Dezvoltarea durabilă presupune și modificări tehnologice, dar implică într-o mare măsură schimbarea mentalităților oamenilor, a modului de a gândi și acționa față de mediu astfel încât impactul dezvoltării sistemelor socio-economice să se mențină în cadrul domeniului de stabilitate al sistemelor ecologice, care nu sunt altceva decât sistemele suport ale vieții (G. Văideanu, 1998). Prin urmare, necesitatea pregătirii publicului pentru schimbările ce pot fi în contradicție cu sistemul de valori pentru care a fost instruit și cu care este obișnuit constituie o problemă de maximă urgență care presupune schimbarea atitudinilor personale, a comportamentelor ce dovedesc utilizarea eficientă a resurselor, precum și modificarea mecanismelor economice naționale și internaționale, a comerțului și politicilor interstatale de cooperare pentru realizarea tranziției globale către un model de dezvoltarea durabilă (IUCN/UNEP/WWF,1991).

Dar ce reprezintă conceptul de **dezvoltare durabilă**? Definiția larg acceptată este cea formulată în raportul Comisiei Brundtland: „*Dezvoltarea durabilă se referă la acea formă de dezvoltare ce întrunește nevoile prezentului fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi*”(WCED, 1987). Transpunerea în realitate a acestui fapt are baza reprezentată de **formarea unui comportament atent față de mediu ce are drept precondiție necesară - cunoașterea capitalului natural**. Prin urmare, sectorul educației deține un rol deosebit pentru ca dezvoltarea durabilă să reprezinte o realitate și nu doar un concept.

Abordarea actuală a educației trebuie să se bazeze pe teorii critice și **sociale despre mediu și dezvoltare**, acestea făcând legătura între perspectivele durabilității și noile **forme de economie și bunăstare socială** (Baraza, 2001). Dimensiunea socială devine astfel **relevantă în cadrul** unui curriculum educațional. Valori universale cum ar fi libertatea, **echitatea și solidaritatea necesită** a fi considerate în contextul dezvoltării durabile și trebuie să fie **discutate într-un cadru** educațional critic, deoarece pot avea diferite sensuri în teorie și în practică. **Deci, educația trebuie** să ajute cetățenii să devină reflexivi și capabili să acționeze bazându-se **pe aceste valori**.

Captarea interesului copiilor pentru mediu și problemele sale este chiar mai importantă decât acumularea de cunoștințe în acest sens, care se realizează cu certitudine în timp (Wals, 1982). Cunoașterea unor aspecte ce privesc mediul presupune nu numai „învățarea” despre diversele elemente ale acestuia, ci mai ales luarea în considerare a urmărilor și implicațiilor acțiunilor umane neprietenoase față de acesta. Prin încurajarea copiilor să identifice soluții, să formuleze răspunsuri proprii la problemele de mediu, se va dezvolta o etică personală privind societatea și mediul. Astfel, procesul didactic trebuie să se îndrepte spre dezvoltarea atitudinilor pozitive față de valorile umane, implicând respect și grijă față de mediul din care omul face parte.

Kyburz-Graber, Rigendinger, Hirsch-Hadom & Wemer-Zentner (1997) prezintă educația ecologică ca educație pentru durabilitate, iar Baraza (2001) evidențiază faptul că educația ecologică și educația pentru dezvoltare durabilă sunt una și aceeași. Educația pentru durabilitate (sau educația pentru dezvoltare durabilă) poate fi un termen mult mai potrivit pentru a exprima necesitatea ca educația să cuprindă domeniile *mediu și dezvoltare. În anii '90, educația a fost orientată spre o abordare holistă (Baraza, 2001)*, holismul fiind baza filosofică a educației ecologice, ceea ce reprezintă o nouă focalizare pentru aceasta (Tilbury, 1995).

În decursul timpului s-au purtat numeroase discuții referitoare la denumirea acestui tip de educație, dar, fie că se numește educație „despre”, „cu privire la”, „în”, „pentru” sau „referitoare la” mediu, preocuparea educației ecologice se referă, în mod fundamental, la *relația oamenilor cu mediul* (Sauvé, 2002). Indiferent de denumire poartă, este clar că un astfel de tip de educație constituie baza dezvoltării durabile a societății, prin promovarea unei noi atitudini a indivizilor și a grupurilor, generând o mai mare responsabilitate față de mediu și viitorul acestuia.

Educația ecologică vizează *conservarea biodiversității, precum și educația pentru un consum rațional* și pentru solidaritate, cu o distribuție echitabilă în cadrul societății, între societăți și între societățile prezente și cele viitoare, *dar și educația privind aspectele legate de gestionarea deșeurilor*. Educația ecologică integrează și educația economică focalizată pe propriile noastre relații individuale și colective cu privire la resursele vitale extrase din mediu (Sauvé, 2002). Aceste activități educaționale trebuie să contribuie la dezvoltarea unor *capacități și aptitudini* intelectuale și fizice, a unor *calități morale și trăsături pozitive de voință și de caracter*, care, în cursul proceselor de învățare, se traduc prin *comportamente* (Sauvé, 2002). În același timp, trebuie să se încurajeze *gândirea critică*, astfel încât oamenii să nu accepte automat ceea ce se petrece în mod curent, ci să fie capabili să înțeleagă aspectele fundamentale și structurile societății și să manifeste *atitudini consistente* (VEEC, 1992).

La 29 decembrie 2002, Consiliul General al Națiunilor Unite a adoptat o rezoluție prin care stabilește perioada *2005-2015 ca fiind Decada Educației pentru Dezvoltare Durabilă*, iar promovarea activităților necesare în această perioadă revine UNESCO. *Scopul* acestei decade este acela de *a promova educația ca bază pentru societatea umană durabilă* și cel de a întări cooperarea internațională pentru dezvoltarea unor politici, programe și practici educaționale novatoare. Simpla introducere a educației în vederea dezvoltării socio-economice durabile în programele de învățământ, nu este o garanție a faptului că toate persoanele ce frecventează cursurile vor participa în mod real la dezvoltarea socio-economică durabilă a societății noastre. Implementarea acestui de educație nu se realizează instantaneu, ci este un proces de durată care necesită schimbări tuturor structurilor implicate, dar mai ales a mentalităților.

Concluziile formulate în urma unei astfel de abordări a mediului, în cadrul activităților de cunoaștere a mediului, de exemplu, trebuie înglobate într-o imagine de ansamblu a acestuia. Un astfel de demers poate fi realizat doar în cadrul unui program destinat educației pentru viitor, o *educație pentru o dezvoltare socio-economică durabilă, care să constituie*

calea de a privi lumea într-un mod integrat (așa cum este ea în realitate).

Educația ecologică – disciplină reformatoare în învățământul românesc

Educația ecologică este greu de definit în termeni coerenți, conformi structurii curriculare aplicate în prezent în instituțiile de învățământ. Educația ecologică nu este o disciplină concretă și nici nu poate fi identificată cu studiile științifice care abordează un anumit domeniu al cunoașterii. Ea antrenează aspecte morale/etice pregnante, nerezumându-se doar la aspectele ce vizează exclusiv omul sau exclusiv mediul. Educația ecologică trebuie abordată într-o **manieră interdisciplinară** întrucât are legături de substanță, mai mult sau mai puțin evidente, cu alte domenii (Iozzi, 1987).

Educația ecologică necesită, de asemenea, o **gândire transdisciplinară**. Cadrul în care se realizează poate fi cel al unei educații formale (în cadrul școlii), al unei educații nonformale (în cadrul unor grupuri) ori al unei educații informale (în familie, prin mass-media sau prin intermediul ONG-urilor etc.) (Roth, 1998).

Aplicarea unui program educațional ce vizează dezvoltarea socio-economică durabilă trebuie să înceapă încă de la vârsta preșcolară și ar trebui să aibă un caracter obligatoriu. Mai mult decât atât, această formă educațională trebuie abordată generalizat (în toate unitățile de învățământ preuniversitar) și în mod sistematic. Modelul european Green Packageal „cutiei verzi” prevede lecții cu tematică despre mediul înconjurător înglobate tuturor materiilor școlare (matematică, fizică, chimie, limbă maternă etc.) este considerat a fi cel mai potrivit pentru introducerea în învățământul din România, model implementat în paralel în mai multe țări europene.

Programa învățământului preșcolar cuprinde la categoria activităților opționale și educația ecologică. Aceasta presupune că, în pofida importanței sale, programul de educație ecologică se aplică în funcție de diverși factori: resursa umană competentă și cu disponibilitate pentru acest tip de studiu, materialele didactice necesare, factori materiali, sociali etc...

În Romania varietatea condițiilor de relief, cat și bogata rețea hidrografică, fauna, flora au determinat activități ecologice din cele mai vechi timpuri. Preocupările pașnice ale românilor pentru pescuit, agricultură și creșterea animalelor i-au ajutat să identifice cu ușurință relațiile organismelor vegetale și animale cu mediul lor de viață. Țară eminentă agrară, un adevărat grănar al Europei, Romania era lipsită de grija industrializării iar rețeaua hidrografică nu dădea semne de îngrijorare. Masa românilor era bogată în alimente naturale, ecologice cum sunt numite astăzi.

Curentul european al industrializării a determinat schimbări pe meleagurile noastre și, de ce să nu recunoaștem, am scăpat uneori frâiele în ceea ce privește protejarea mediului înconjurător. La sate, educația ecologică se face prin familie, școală, biserică, cântece transmise din gură în gură, arta țesutului, olărit etc... Portul popular cuprinde straie din în și canepă, piele (materiale ecologice), iar frumusețea aplicațiilor fac dovada artei reale inspirată din frumusețile naturii mioritice.

Biserica are rolul modelării psihicului uman, cultivării binelui și frumosului în sufletul oamenilor. Dintre toate țările Europei, în Romania biserica s-a implicat constant în educarea tinerilor pentru respectarea valorilor fundamentale. Ca instituție, Patriarhia Româna derulează programe de educație ecologică și se implică în modelarea tinerilor și adulților.

Televiziunea, radioul, presa desfășoară zilnic o aprigă luptă cu neștiința și nepăsarea unor semeni față de mediul înconjurător. În casele noastre prin intermediul televizorului, radioului, ziarelor ajung știri de pretutindeni legate de realizări în domeniul protecției mediului dar și al distrugerii acestuia prin acțiuni lipsite de discernământ. Poluarea aerului,

solului, apei, nu este problema numai a unei țări și a unei persoane fizice sau juridice, ci a tuturor locuitorilor planetei.

În cadrul Conferinței de la Rio din anul 1992 s-a afirmat că educația în context școlar și extrașcolar reprezintă mijlocul cel mai puternic și capabil să conducă la ameliorare și schimbări. În noul context socio- cultural, școala își dispută monopolul ca instituție formativă cu mass-media, jocurile de pe internet, televiziune și modelele pe care le observăm în realitatea zilei. Pentru ca elevii să devină membri de succes ai societății trebuie introduse alte modalități de atragere a lor. Educația ecologică, până în prezent, s-a dovedit o alternativă viabilă care stabilește legătura între școală și viață sub forma unui contact permanent.

Ecologia este un domeniu global centrat pe datoria morală a omului față de mediu, față de sine și față de urmași. Aceasta ar trebuie să fie și o politică de stat. Constituția României statuează dreptul oamenilor la un mediu curat. Politica educațională promovată de statul român în prezent acordă o atenție deosebită educației ecologice, cel puțin la nivel teoretic după cum reiese din actele oficiale. Pentru a dispune de o educație cât mai solidă este necesar ca profesorii să îi ajute pe elevi în conștientizarea ideii că omul, ca specie biologică, este dependent de natură și că nu poate trăi în afara ei. Educația ecologică și de protecție a mediului în învățământul preuniversitar începe o dată cu studiile preșcolare și se continuă în învățământul primar, gimnazial și liceal, în școala de arte și meserii și în învățământul postliceal.

În cadrul învățământului preșcolar, programa cuprinde și educația ecologică, iar obiectivele acesteia sunt următoarele (Burcu, A., 2005, Ciubotaru, M., Geamănă, N. A., Jalbă, C., 2005):

1. educarea conștientă față de mediul înconjurător și cunoașterea concretă a locului pe care îl ocupă omul în lumea vie;
2. educarea copilului în spiritul responsabilității față de natură și viață, în vederea păstrării echilibrului natural.

În prezent, în România sunt implementate proiecte și programe de educație ecologică, de la nivel de grădinițe la instituții de învățământ superior. Exemplificăm câteva dintre acestea:

- NE JUCĂM ȘI RECICLĂM - program de educație ecologică pentru preșcolari;
- ȘCOLI PENTRU UN VIITOR VERDE - se adresează tuturor școlilor și grădinițelor din România având ca scop informarea preșcolarilor, a elevilor, cadrelor didactice, părinților și comunității locale cu privire la problemele actuale ale mediului. Concursul este organizat în trei secțiuni, după categoria de vârstă a participanților: PIPO pentru grădinițe și preșcolari, DOXI pentru învățământul primar și TERRA MAGAZIN pentru învățământul gimnazial și liceal;
- ECO-ȘCOALA / GRĂDINIȚA - este un program internațional ce are ca scop îmbunătățirea calității mediului, având activități specifice ce reprezintă o alternativă ecologică, de petrecere a timpului liber. Plecând de la ideea implicării elevilor în rezolvarea problemelor locale de mediu, proiectul urmărește ca acest program să contribuie la creșterea gradului de conștientizare a elevilor în privința problemelor de mediu și a elementelor dezvoltării durabile, prin studiu în clasă și acțiuni concrete în cadrul școlii și comunității.

Mai trebuie menționat că educația ecologică nu se desfășoară doar în cadrul instituțiilor specializate de învățământ, ci poate funcționa și în afara acestora prin activități extracurriculare. Astfel, anual se organizează tabere de ecologie în cadrul cărora au loc concursuri pe teme ce țin de acest domeniu, unde elevii sunt supuși nu numai testării teoretice, ci și evaluării practice. În fiecare an, cu ocazia Zilei Internaționale de Protecție a Mediului,

Zilei Emisiilor de CO₂ sau Zilei Apei se organizează concursuri de afișe, mese rotunde, simpozioane și concursuri de proiecte de mediu cu participări naționale și internaționale. De exemplu, la Olimpiada Internațională de Mediu de la Istanbul, România a avut până în prezent 10 reprezentări din cele 14 ediții existente, iar proiectele prezentate în acest cadru s-au bucurat de un larg interes. În foarte multe școli există numeroase reviste editate de către elevi care au un caracter ecologic („Eco”, „Univers ecologic”, „Prietenii naturii”). Alte tipuri de acțiuni care vizează tot educația ecologică, sunt cele care se derulează în parteneriate cu ONG care au în vedere dezvoltarea practică a preocupărilor pentru protejarea mediului înconjurător.

În concluzie, se poate afirma că România a început cu pași mărunți procesul de implementare la nivel național al educației ecologice și pentru protejarea mediului, implicându-se destul de activ în aceste proiecte care au o reprezentare internațională, dar se găsește abia la început de drum.

Necesitatea implicării educației ecologice în curriculumul preșcolar

„Educația pentru protecția mediului a devenit, în multe țări, o nouă dimensiune a curriculumului, cu scopul de a iniția și promova o atitudine responsabilă față de mediu, de a-i face pe tineri să conștientizeze pericolele unei degradări accentuate a mediului. „Un obiectiv transdisciplinar regăsit la nivelul politicilor curriculare din aproape toate țările este cel privitor la *educația pentru mediu* (engl. *environmental education*)” (Ciolan, 2006). „Caracterul interdisciplinar al educației ecologice este determinat de complexitatea influențelor negative asupra mediului care reclamă o analiză multireferențială” (Idem). Educația ecologică vizează diferite laturi ale dezvoltării personalității individului. Ea are ca scop formarea premiselor de înțelegere a efectelor unui comportament necorespunzător asupra mediului și, deci, a atitudinii de protejare a mediului.

Protecția naturii devine tot mai mult una din cele mai importante preocupări ale societății contemporane și comportă trei aspecte importante: prevenirea deteriorării mediului, acțiuni de depoluare și reconstrucție ecologică, ce constau, în principal, în măsuri reparatorii, și păstrarea sau întreținerea zonelor depolate. Interesul și dragostea pentru natură sunt, la majoritatea copiilor, instinctive. În plus, comportamentele și convingerile formate copiilor la o vârstă cât mai fragedă sunt cele care se păstrează cel mai bine toată viața. De aceea, în educația realizată în grădiniță trebuie să pornim de la interesul firesc al copiilor pentru plante și animale, pentru ceea ce reprezintă, în general, natura pentru ei.

Scopul principal al educației privind mediul înconjurător este acela de a oferi fiecărui individ posibilitatea de a manifesta o atitudine personală, responsabilă față de mediul în care trăiește. Educația ecologică are semnificația deprinderii unui anumit mod de a înțelege relația dintre om și mediul de viață, care nu este numai al său, ci și al plantelor și animalelor. Punctul de plecare al acestui demers îl constituie optica noastră ce trebuie să exprime respectul pentru mediul natural de care beneficiem cu toții și pe care îl vor moșteni generațiile viitoare. Deci este important ca noi, cei ce avem misiunea de a-i educa pe cei mici, să avem o conștiință ecologică bine conturată, pentru ca acțiunile pe care le desfășurăm să fie eficiente și credibile în fața copiilor.

Preșcolarii trebuie să realizeze că problemele mediului înconjurător sunt ale lumii întregi, ale fiecăruia dintre noi, iar fiecare acțiune negativă a noastră, oricât de insignifiantă ar fi, poate să afecteze în mod distructiv natura. Semnalele de alarmă lansate de specialiști, explicațiile și statisticile întocmite de aceștia au un rol incontestabil, dar pentru implicarea și acțiunea eficientă de formare în sens ecologic se ajunge prin sensibilizare și prin antrenarea componentelor afective și volitive ale copiilor. De aceea, activitățile de educație ecologică se desfășoară într-o atmosferă relaxantă, unde interesul și comunicarea să încurajeze inițiativele, dar și opțiunile fiecăruia.

Abordarea educației ecologice în grădiniță prezintă anumite particularități metodologice, scopul final al acestui demers fiind formarea unui comportament ecologic adecvat și derularea de acțiuni concrete de protecție a mediului înconjurător. Schema logică de abordare a educației ecologice prezintă câteva etape care descriu un traseu formativ ce poate fi urmat de către orice cadru didactic, prin valorificarea atentă a conținutului și metodologiei specifice disciplinei (Environmental Protection Agency):

1. Perceperea și observarea naturii. Această primă etapă poate fi realizată cel mai bine prin ieșirile în natură, excursii, tabere. Este primul pas de contact nemijlocit cu elementele mediului și constituie premisele etapelor următoare.

2. Determinarea trăirii unor senzații și sentimente și conștientizarea copiilor asupra acestora. În urma percepției aspectelor din mediul înconjurător, copiilor li se atrage atenția asupra plăcerii de a privi cerul senin, de a trage în piept aerul curat al unei păduri, de a asculta susurul unui pârâu, etc... În această etapă educatoarei îi revine rolul de a discuta și a atrage atenția asupra acestor aspecte și de a sublinia beneficiile unui mediu curat, sănătos, precum și apartenența noastră la sistemele naturale de viață și comunicarea existentă între noi și mediul natural.

3. Implicarea personală. Prin discuții, în urma stabilirii locului și rolului fiecăruia în spațiu și timp, în cadrul social pot fi relevate modalități de implicare individuală, felul în care putem fi de folos.

4. Asumarea responsabilității. Această etapă este esențială în formarea unei structuri comportamentale adecvate. Existând implicare, trebuie să existe și responsabilitate. Etapele menționate de desfășurare a educației ecologice asigură, potrivit nivelului acestei vârste, adoptarea comportamentului ecologic. Este implicit faptul că informația motivează, însoțește și susține percepția senzorială, analiza senzațiilor, încadrarea în sistemul natural de viață, definirea rolului personal, respectiv, implicarea individuală și asumarea responsabilității.

5. Alcătuirea unei strategii de acțiune. Această etapă reprezintă trecerea spre acțiunea concretă. Faptul că, în calitate de cadre didactice, organizăm acțiuni diverse împreună cu copiii, nu este suficient. Realizarea, într-adevăr importantă, ar fi să formăm copiilor acel interes și acele abilități care să le permită să înțeleagă cum se organizează astfel de acțiuni și să acționeze din imbold propriu.

Programa preșcolară stabilește pentru fiecare nivel cunoștințele ce se transmit copiilor despre mediul ambiant, viața socială și natură. Aceste cunoștințe diferă de la o grupă la alta. Volumul lor se îmbogățește treptat, astfel încât de la o grupă la alta se realizează o creștere atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.

La **copiii de 3-4 ani**, programa are în vedere doar cunoștințele privitoare la activitatea copiilor și a adulților din familie și grădiniță, preșcolarii mici trebuind să-și însușească denumirea principalelor acțiuni ale copiilor în grădiniță sau în familie sau în legătură cu activitatea îndeplinită de părinți și de personalul grădiniței. Lor li se transmit cunoștințe referitoare la jucăriile și obiectele de uz personal, de îmbrăcăminte, veselă; în legătură cu denumirea lor (mașină, minge, prosop, batistă), cu forma și culoarea lor (rotund, roșu, galben, etc.), cu dimensiunea lor (mic, mare), cu acțiunea acestora (sare, merge, cântă, doarme).

Însușirea cunoștințelor noi contribuie la dezvoltarea vocabularului, la exprimarea corectă. Cunoașterea țării se realizează numai în direcția cunoașterii locului natal, a casei părintești, a grădiniței. Referitor la cunoașterea unor evenimente, copiii sunt puși în situația de a participa la pregătirea și sărbătorirea acestora.

La **copiii de 4-5 ani**, cercul de cunoștințe se lărgțe. Se introduc amănunte în legătură cu activitatea părinților și a altor membri din familie, cât și în legătură cu activitatea adulților din grădiniță și din afară. Copiii încep să se familiarizeze cu unele obiecte și unelte folosite de adulți în timpul muncii, cât și cu unele mijloace de locomoție și de transport.

Referitor la cunoștințele despre patrie, despre evenimentele istorice și despre sărbători, la acest nivel se adaugă cunoașterea satului sau a cartierului în care locuiesc. Copiii vor cunoaște semnificația zilelor de 1 Decembrie, 8 Martie, 1 Iunie.

Pentru **copiii de 5-6 ani**, volumul cunoștințelor despre obiectele uzuale crește. Ei își însușesc cunoștințe referitoare la materialele din care sunt făcute diferite obiecte (lemn, pânză, carton, sticlă), la duritatea materialelor, la temperatură, la dimensiunea acestora. Copiii învață despre locul unde se pot păstra aceste obiecte și modul lor de întrebuințare.

Preșcolarii își însușesc și alte noțiuni generale: mobilă, lenjerie, veselă etc... Copiii sunt deprinși să se orienteze în spațiu și timp, făcându-li-se cunoscute o serie de noțiuni: sus-jos, lângă, în spate, sub, deasupra, zi, noapte, mâine, denumirea zilelor săptămânii și a anotimpurilor. Pentru realizarea educației intelectuale, Programa preșcolară prevede pentru fiecare nivel un bogat volum de cunoștințe referitoare la caracteristicile anotimpurilor, plantelor și animalelor, la activitatea oamenilor în natură. Preșcolarii mici primesc cunoștințe simple ce vizează interesul și dragostea față de natură, cei mari învață să observe frumusețile naturii, să sesizeze caracteristicile anotimpurilor, li se transmit cunoștințe despre cultivarea plantelor și îngrijirea animalelor.

Pentru a le forma copiilor o conduită ecologică putem porni de la o idee simplă, dar destul de eficientă în planul emoțiilor și sentimentelor: transpunerea copilului în locul elementului din natură care a suferit o agresiune din partea omului. Pus în postura celui agresat și care nu se poate apăra singur, copilul va realiza că trebuie să acorde „drept la existență” tuturor elementelor mediului din jurul său. Treptat va înțelege că orice acțiune de distrugere sau exterminarea de orice fel este cât se poate de dăunătoare pentru că strică echilibrul naturii.

De asemeni, ca orice „ființă vie”, natura are nevoie de prieteni. Nu mila de viețuitoare cu respectul este necesar unei adevărate prietenii cu natura. De aceea este necesară integrarea armonioasă a noastră, a oamenilor în natura, fără a provoca daune care de multe ori, sunt ireversibile. Orice copil poate deveni un prieten al naturii, cu condiția să respecte natura. Aceasta înseamnă azi, mai mult ca oricând să o privească în calitate de adevărat ecologist, cu gândul refacerii ei. Uneori cuvintele, expresiile copiilor ni se par "trăsnite", dar dincolo de partea hazlie, educatorul descoperă modul de gândire original alimentat de o curiozitate și o imaginație ieșite din comun. Avalanșa de întrebări cum ar fi: „Ce-i luna?”, „Ce-i soarele?”, „Cum apar plantele, oamenii?”, „De ce nu se simte când Pământul se învâрте în jurul Soarelui?”, „De ce sunt războaiele?”, „De ce sunt răi oamenii?”, „De ce se ceartă mama cu tata?”, „De ce, de ce, de ce .?”. Din lipsa de timp sau alte motive, adulții se mulțumesc să răspundă în glumă sau să amâne răspunsurile până când vor crește mai mari, ignorând faptul că acum e terenul fertil pentru a semăna sămânța cunoașterii pentru că acum gândirea e mai creativă, memoria mai plastică, mintea mai iscoditoare.

În munca cu preșcolarii, pentru a te face înțeles, trebuie să faci efort, să vezi ce și cât știi sau pot înțelege copiii. „Dacă vreau să reușesc în a aduce pe cineva la un anumit punct, în primul rând trebuie să văd cum pot să ajung în lumea lui și să încep de acolo”, spunea, în acest sens filozoful danez S. Kierkegard. Explicațiile formulate trebuie să fie cât mai accesibile cu putință. În marea lor majoritate, părinții, bunicii nu pot, nu au pregătirea necesară și nici timpul pentru a face acest efort. Speranțele lor se îndreaptă spre grădiniță și școală unde trebuie să găsim și timp și răbdare și înțelegere pentru o astfel de inițiere, dezbateri și comunicare.

Musser (1995) spune că majoritatea lucrurilor care pot fi învățate la această vârstă sunt pur și simplu lucruri bune în viață. „Este un bun obicei de viață să nu lași apa să curgă aiurea, să nu o risipești. Lucruri ca acestea trebuie învățate de la o vârstă fragedă”.

Deci, a ocroti și îmbunătăți mediul înconjurător reprezintă pentru întreaga societate un obiectiv primordial, o sarcină a cărei realizare trebuie coordonată și armonizată foarte bine în sistemul educațional. Acțiunea de protecție a mediului nu este ușoară în comunitate. Schimbarea mentalității oamenilor este dificilă, iar fără educația fiecărui individ în acest sens, începând de la vârste timpurii, orice demers la scara socială de ocrotire a mediului este supus eșecului.

BIBLIOGRAFIE:

- Andrășanu, A., Palcu, D.V., Bălcănuță, O., Suci, R., Munteanu, C., Ruști D., *Carte pentru Natură. Ghid de prezentare a politicilor de conservare a naturii*, București, Universitatea din București, Ars Docendi, 2003.
- Burcu, A., Burcu, A., *Educația ecologică, dezvoltarea durabilă și calitatea vieții*, Cluj-Napoca, Mega, 2005.
- Geamăna, N. A., Dima, M., *Educația ecologică la vârsta preșcolară*, „Supliment al Revistei Învățământul Preșcolar”, București, Arlequin, 2013.
- Vădineanu, A., *Dezvoltare durabilă - Teorie și practică*, București, Universitatea București, 1998.
- *** *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, București, V&I Integral, 2000.
- *** VEEC (Victorian Environment Education Council) *Learninf to Care for Our Environment - Victoria's 's onmental Education Strategy*”(1992), Melbourne. VEEC.

ACTIVITĂŢILE DE TIP OUTDOOR

Cecilia-Carmen CIOTMONDA
Grădinița cu Program Prelungit „Trenulețul Veseliei”,
Bistrița, județul Bistrița-Năsăud



Conceptul de „outdoor education” sau „educația în aer liber” este o noțiune ce

vizează o educație bazată pe experimente și activitate practică desfășurată în afara grupei, în aer liber. Aceasta se bazează pe filozofia, teoria și practica educației experiențiale, a educației ecologice și educației pentru mediu, dezvoltând la copii înțelegerea și aprecierea de sine a celor din jur și a lumii naturale; produce efecte educative mai puternice și mai durabile, în ceea ce privește dobândirea capacității de stăpânire a unor situații complexe, de inovare, de conducere, de spirit de echipă și de comunicare, dar și pentru alte aspecte ale vieții.

Acest tip de educație include educația ecologică, activitățile de dezvoltare personală și socială, precum și educația experiențială, fiind cea mai directă și clară metodă de a învăța, de a încuraja copiii să se implice fizic, emoțional și mental și de a stimula explorarea, luarea deciziilor și jocul. A încerca să definești educația de tip outdoor este destul de greu, deoarece definiția trebuie să atingă mai multe aspecte: psihologic, ecologic, experiențial. Educația outdoor are un caracter nonformal și urmărește schimbările vizibile la nivel comportamental și atitudinal participanților; trebuie să fie atent pregătită în prealabil pentru a asigura securitatea, iar în cadrul ei se învață totul în mod practic, activ, prin experiențe personale, la care, mai apoi, trebuie să se reflecte pentru a extrage învățăturile într-un mod experiențial.

În general, educația de tip outdoor poate fi definită ca orice formă de activitate de învățare care se desfășoară în afara sălii de grupă/clasă. Există două motive principale pentru a încuraja dezvoltarea unui cadru teoretic a ceea ce înseamnă educația outdoor. În primul rând, educația de tip outdoor este menționată în documentele curriculare, iar în al doilea rând cadrele didactice să apeleze ori de câte ori este nevoie la literatura de specialitate pentru a da valoare activităților în aer liber. Este de menționat faptul că referirile la educația de tip outdoor au fost fundamentate de către curentul cunoscut sub denumirea de Educația Experimentală care s-a manifestat în America de Nord. Și Marea Britanie are experiență în derularea unor astfel de programe de educație de tip outdoor, promovând activități bazate pe învățarea prin experiență, în afara sălii de clasă.

Promovarea ideii de dezvoltare socială și personală a individului prin implicarea acestuia în activități de învățare în aer liber își are originea în teoriile elaborate de Kurt Hahn, care a pledat pentru utilizarea unor activități în aer liber provocatoare, cu scopul de a forma caractere puternice. Definierea conceptului de sine este deseori asociat activităților de tip outdoor, care au menirea de a forma și consolida acest aspect; copilul se dezvoltă sub aspect social, fiind unul dintre actorii procesului de învățare și interacționând cu ceilalți, dar și sub aspect personal: cognitiv, afectiv, moral și social.

În comparație cu metodele tradiționale, această nouă metodă de învățare produce efecte educative mai puternice și mai durabile în ceea ce privește dobândirea capacității de stăpânire a unor situații complexe, de inovare, de conducere, de spirit de echipă și de comunicare, permițând participanților să experimenteze „învățarea activă, bazată pe experiența proprie”¹ într-un cadru natural, dincolo de școală. Acest tip de educație nonformală o completează pe cea formală în modul cel mai plăcut, susținând educația primită în familie și în școală prin metode moderne de formare, precum: jocurile de echipă, discuțiile libere, jocurile de rol, activitățile practice, studiile de caz, învățarea prin acțiune, experiențe și experimentări, excursii, vizite. Educația outdoor, pe larg, cuprinde educație de mediu, tehnici de conservare, educație prin aventură, tabără și alte aspecte ale recreerii în aer liber; este conexată la conținuturile școlare, fiind un mediu de explorare sau experimentare a unor cunoștințe stipulate în Curriculum școlar.

Educația outdoor este o ieșire în natură cu un scop bine definit, diferită de ieșirile în aer liber doar pentru relaxare. De aceea, trebuie să aibă beneficii menite să sprijine educația pentru mediu, obținute prin participarea la activități în mediul preponderent natural. Deci, educația outdoor înglobează elemente curriculare, de recreere în aer liber și de educație pentru mediu așa încât să creeze o experiență de învățare, dincolo de spațiul clasei.

Educația outdoor are câteva trăsături distincte. E mai simplu să arătăm ceea ce educația outdoor NU este:

- Educația outdoor nu se rezumă la a scoate elevii în aer liber doar pentru a parcurge conținutul curricular, tradițional în alt decor.
- Educația outdoor nu este doar o ieșire afară în care să se desfășoare activități recreative în aer liber, de obicei implică efort uman de planificare și de desfășurare, ceea ce o deosebește radical de activitățile recreative sau de relaxare.
- Educația outdoor nu este în principal focalizată pe predarea-învățarea competențelor necesare unei participări sigure în activitățile în aer liber, ci se referă, mai degrabă, la conținuturile învățării dintr-o experiență de aventură și competiție în mediul natural.
- Educația outdoor nu este educație pentru mediu, ci presupune ambianța naturală propriu-zisă în care elevii pot înțelege și aprecia mai bine mediul înconjurător și legătura lor cu acesta.

Având în vedere copilul însuși, în statutul său de elev, putem afirma că activitățile outdoor vizează explorarea posibilităților lui de utilizare a mediului natural ca spațiu de învățare și formarea unor deprinderi pentru a lucra tematic, folosind acest spațiu într-un mod interdisciplinar. În acest sens, cadrele didactice trebuie să poată să creeze situații educaționale care să întărească încrederea în sine, desfășurând cât mai multe activități în aer liber. Activitățile outdoor care se desfășoară cu preșcolarii pot fi organizate sub formă de ateliere de creație, activități sportive, excursii, jocuri diverse, acțiuni practic-gospodărești. Fiecare activitate în parte are rolul de a aduce copilului experiențe noi, de a-l pune în situația de a găsi soluții singur sau de a aduce copilul în situația de a conlucra cu coechipierii pentru a ajunge la rezultatul dorit. Așadar activitățile experiențiale dezvoltă interacțiunea la nivel de grup, gândirea critică și rezolvarea de probleme, cooperarea, luarea deciziilor, încrederea în sine, lucrul în echipă, leadership-ul.

Prevenirea sedentarismului, dezvoltarea capacității de a interacționa social, relaționarea conceptului cu reprezentarea lui concretă din lumea reală sunt alte variabile semnificative ale educației outdoor. Așadar, procesul educației outdoor ar putea fi sintetizat

¹ *Manualul de educație outdoor*, 2013, Comenius Regio Partnership Eco- Edu Beyond Rhetoric Project, traducere

astfel: copilul este plasat într-un mediu fizic și social unic, apoi primește un set de provocări, care într-o primă fază duce la apariția stresului, însă, mai apoi, prin perseverență, abilități și competențe învățate, toate acestea sunt rezolvate. Acest fapt determină autocunoașterea, introspecția și dezvoltarea personalității copilului.

Față de sistemul tradițional de instrucție și educație, educația în aer liber prezintă anumite avantaje: mobilizează resursele corporale și mintale, oamenii fiind mult mai sensibili când se află în mijlocul naturii, viața în aer liber arată omului ce slab este în mijlocul naturii și îl obligă să colaboreze cu ceilalți și să se bazeze pe ei, produce efecte educative mai puternice și mai durabile privind dobândirea capacității de stăpânire a unor situații complexe, de inovare, de conducere, de spirit de echipă și de comunicare.

Învățarea experiențială este forma esențială a educației outdoor. Cu toate acestea, învățarea prin experiență nu este clar înțeleasă de către mulți educatori și acest lucru se datorează unei lipse de înțelegere a proceselor de învățare care au loc în general, fie că se vorbește despre educația de tip tradițional sau despre educația de tip outdoor. Multe dintre teoriile actuale care fac referire la procesele învățării prin experiență au avut ca punct de pornire analiza realizată de către Kolb în anul 1984. Definiția dată de către Kolb unui astfel de tip de învățare se referă la procesul prin care este generată „cunoașterea” prin transformarea experienței. Astfel, simpla percepere a experienței nu este suficientă pentru a cunoaște, este nevoie de mult mai mult, adică trebuie ceva anume cu această experiență. Procesul de învățare este prezentat în teoria lui Kolb ca și un ciclu, care pornește de la experiența concretă – observația reflexivă-conceptualizarea abstractă-experimentarea-experiența concretă. Acest ciclu al experiențelor de învățare poate fi prezentat sub genericul: a plănuți, a face, a revizui.

BIBLIOGRAFIE:

- Manualul de educație outdoor*, Comenius Regio Partnership Eco-Edu Beyond Rhetoric Project, traducere, 2013.
- Borțeanu, S., Brănișteanu, R., Clapou, C., Preda, V., *Educația outdoor*, Editura Trend, Pitești, 2016.

ECOLOGIA – DE LA ȘTIINȚĂ LA CONȘTIINȚĂ

Silvia-Cristina FULAȘ
Colegiul Național „Sfântul Sava”,
Sector 1, București

*P*e măsura conștientizării mizei ecologice, științele biologice au făcut apel la

științele umaniste: *etnologia* – a denunțat decivilizarea promovată de occidentali contra etniilor și culturilor minoritare; *demografia* – s-a confruntat cu creșterea mondială a populației și cu impactul, pe măsură, asupra mediului; *sociologia* – a început un război între societate și natură; *filosofia* – ce corelează termeni precum natură, știință, tehnică, hrănind vechile sale dezbateri asupra acestor noi constatări; *teologia* – care urmărește „impactul condițiilor de existență, asupra spiritualității sistemului uman, în interiorul și sub influența cărora se găsește un individ sau un microgrup determinat.”¹

Studiind Sfânta Scriptură, îndeosebi « Cartea Facerii », cu ochi de biolog, apare evident faptul că, „Dumnezeu este cel mai mare ecolog, poate singurul ecolog, pentru că El Își iubește creația așa cum nu o iubește nici un om. Toate principiile ecologiei par a fi prezente anticipat în gândul lui Dumnezeu.”² Legile ecologiei, ca toate legile creației divine, au fost date de Dumnezeu « zidirii » Sale, iar omul, în toate vremurile, a descoperit aceste legi. Învățându-le și supunându-se acestora, omul devine ecolog, datorită lui Dumnezeu.

De remarcat este și faptul că Dumnezeu a înzestrat biosfera cu o putere de a se autocurăți, prin activitatea diferitelor specii ce aparțin ecosistemelor sale. Intervenția omului, interesat doar să exploateze resursele naturale, strică acest echilibru ecologic, omul anihilând activitatea unor specii cu asemenea rol în viața planetei, iar mediul, neavând posibilități nelimitate în a oferi omului tot ceea ce acesta îi solicită.

Astfel, din mediul prietenos, favorabil vieții, pământul, poate deveni periculos pentru cei ce trăiesc în interiorul lui. Acest lucru, Biserica îl mărturisește demult, anume că greșeala săvârșită de om, nu numai că l-a murdărit pe el, dar a poluat întreaga creație. După păcatul originar, în ființa umană s-a produs o dezordine, ce a continuat și în mediul din care omul a fost creat după trup. Însă omul cuprinde în el existența lumii, și, la nivel individual, poate schimba mediul în care trăiește, doar dacă schimbarea se produce în el, în modul său de a gândi, de a acționa și de a se înțelege pe sine. Intensificarea relației cu Dumnezeu, Care dă sens vieții, Care îndrumă pe calea binelui, asigură creației creșterea în bunătate și statornicirea în bine.

¹Gheorghe Coman, *Ecologie spirituală*, UEDC, Iași 1998, pag.17

²Prof. Marian Niță, *op.cit.*, pag.130

Dacă nu lucrează în duhul lui Dumnezeu, omul se expune la două mari greșeli:

- să abuzeze în stoarcerea mediului de resursele naturale, cu consecințe grave pe termen lung, pentru că ar dereglă sistemele naturale de reglare;
- să creeze lucruri artificiale care, odată, se vor întoarce împotriva lui.

Deși înzestrat de Dumnezeu cu rațiune, înțelegând aceste pericole, omul nu s-a arătat destul de înțelept încât să și țină cont de aceste avertismente primite în multe feluri. De exemplu, multe specii au dispărut datorită acestor excese, dar cu toate acestea, grija pentru speciile declarate acum a fi pe cale de dispariție, nu este îndeajuns de mare și de generală. Dar „omul nu a fost creat și așezat în creație ca prădător. În cadrul sistemului de relații în care a fost instituit, omul primește cele necesare pentru a fi și a rămâne om, în schimb, oferă față de toate, un tip de comportament personal prin acte libere, conștiente, responsabile și cu sens.”³

Dacă omul nu uită și se vrea fiu al lui Dumnezeu, atunci el se va simți și moștenitor, iar moștenitorul nu este numai beneficiar, doar cu drepturi depline asupra averii primite, ci are și obligații, atât în a apăra moștenirea, cât și pentru a-și apăra propriile interese. „Dumnezeu i-a încredințat omului lumea ca pe un talant, l-a făcut responsabil față de ea. Scriptura nu ne spune că omul ar fi regele creației, că ar fi în centrul creației, ci că este o prezență reprezentativă și cu responsabilități în lume.”⁴

Pe Dumnezeu Îl laudă, după cum ne spune psalmistul, nu numai toate cele însuflețite și neînsuflețite care locuiesc pe pământ, ci și cerurile cerurilor, universul întreg. (Ps. 148)

BIBLIOGRAFIE:

- Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Institut. Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București 1997.
- Coman, Gheorghe, *Ecologia spirituală*, UEDC, Iași, 1998.
- Niță, prof. Marian, *Biologia – văzută prin ochii credinței în Dumnezeu*, Editura Mitropolia Olteniei, 2005.
- Răducă, pr. prof. univ. dr. Vasile, *Antropologia Sfântului Grigore de Nyssa*, Editura Institut. Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Romane, București 1996.

³Pr.prof.dr.Vasile Răducă, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Justinian Patriarhul”, Universitatea București, 2015, op.cit., pag.8

⁴*Ibidem*, pag.7

METODE DIDACTICE MODERNE

Profesor Carmen IONESCU
Liceul Pedagogic „Matei Basarab”,
Slobozia, județul Ialomița

Temă lucrării este o temă de actualitate a învățământului românesc. Metodele,

strategiile didactice, ca și întreaga proiectare, au în vedere rigorile curriculare și așteptările sociale: demersul didactic devine astfel mai coerent, urmează un plan prestabilit și plasează elevii „în situația de învățare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiții și resurse care să permită dobândirea competențelor prefigurate prin obiective. Strategia didactică este, în fapt, dovada peremptorie a măiestriei profesorului în a folosi resursele școlii, disponibilitățile celor educați (educatibilitatea lor), știința sa și a le pune în valoare, reprezentând” o combinare și organizare optimă a celor mai adecvate metode să confere actului didactic calitatea prezentă în orizontul de așteptare al elevilor și al familiilor lor.

Activitățile din clasele profesorilor sunt ghidate de referințe interne, care sunt înrădăcinate în experiența personală, mai ales cea din interiorul școlii și se bazează pe această experiență. Acest cadru de referință include credințele spre scopurile educaționale, elevi și învățare, imagini ale experiențelor bune și rele, concepții despre rolurile profesorilor și cele ale elevilor.

Aceste elemente dau sens activității curente a profesorilor, identifică cele mai potrivite acțiuni și conduc la realizarea scopurilor, iar acest tip de teorie, rolul metodologiei didactice, dă contur activității din clasă și este construită pe interpretarea acțiunilor trecute. Deci aceasta se numește după literatura de specialitate “Teorie practică” și indică faptul că o bună parte a reflecției didactice este născută din experiențele proprii și se circumscrie fără a elimina posibilitățile de generalizare, unor situații foarte concrete și precis delimitate.

Căile sau modalitățile prin care profesorii facilitează astfel procesul de învățare stau sub semnul conceptului de învățare activă și este considerat a fi un demers care asigură elevilor modalități de implicare consistentă în procesul învățării. Termenii precum “tip de învățare”, “context” sau “mediu de învățare” sunt la fel de frecvent folosiți ca și cei referitori la scopurile învățării sau la rezultatele învățării.

Metoda se definește drept cale sau modalitate de lucru folosită de profesori și elevi în interacțiunea didactică pentru atingerea scopului educațional propus.

Deși se consideră că profesorul este singurul care trebuie să decidă în privința metodelor folosite, pentru a se atinge scopurile educaționale propuse, documentele curriculare, mai ales programele școlare încep să conțină elemente legate de metodologia didactică.

Odată aleasă metoda, profesorul trebuie să aibă în vedere:

- identificarea resurselor de care are nevoie pentru utilizarea sa;
- stabilirea secvențelor, formularea cerințelor și repartizarea timpului;
- integrarea rezultatelor activității elevilor în desfășurarea lecției.

Una dintre metodele activ participative care poate fi folosită în mai multe discipline de învățământ printre care și istoria este metoda „știu / vreau să știu / am învățat” care trece în revistă ceea ce elevii știu deja despre o anumite temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsurilor în lecție.

Etapele metodei sunt:

1. Profesorul cere elevilor să formuleze perechi și să facă o listă cu ceea ce știu despre tema abordată.
2. În timp ce elevii realizează lista, profesorul construiește pe tablă un tabel cu următoarele coloane:
 - ceea ce știm/credem că știm;
 - ceea ce vrem să știm;
 - ceea ce am învățat.
3. Elevii spun ceea ce au scris, iar profesorul trece în prima coloană informațiile cu care tot grupul este de acord.
4. Folosind aceeași metodă elevii vor elabora o listă cu întrebări.
5. Elevii vor identifica întrebările pe care le au despre subiectul abordat iar profesorul le va lista în a doua coloană a tabelului.
6. Elevii citesc textul.
7. După lectura textului se revine asupra întrebărilor din prima coloană, se constată la care s-au găsit răspunsurile în text și se trec în coloană „am învățat”.
8. Elevii vor face comparație între ceea ce ei cunoșteau deja despre tema abordată, tipul și conținutul întrebărilor pe care ei le-au formulat și ceea ce au învățat prin lecturarea textelor.

Spre exemplu în cadrul lecției „Tudor Vladimirescu - un erou al Revoluției” metoda „știu / vreau să știu / am învățat” se poate aplica în felul următor (pentru a fi aplicată mai ușor se poate folosi ca un fel de metodă și „blazonul eroului”):

- elevii sunt împărțiți în grupe de câte șase unde sunt solicitați să răspundă la întrebarea „ Ce reprezintă un erou?” dând în același timp și exemple de eroi din istoria națională și universală;
- profesorul notează răspunsurile pe prima coloană a metodei prezentate;
- fiecare grupă de elevi completează primele două coloane cu informații, opinii, idei despre Tudor Vladimirescu;
- profesorul sintetizează răspunsurile, le notează pe tablă, iar în același timp clarifică eventualele informații greșite deținute de către elevi;
- elevii completează cu ajutorul profesorului primele două rubrici ale metodei prezentate, urmând ca ultima rubrică să fie completată de către elevi la încheierea activității;
- profesorul prezintă și tehnica „blazonului” iar elevii care sunt împărțiți deja în grupe completează acest blazon prezentat de profesor, care după completarea lui, reprezentanții grupelor sunt invitați să prezinte informațiile culese din „foițele personale” (texte la prima vedere care cuprind un desen, un epitet, un citat, etc., care reprezintă în opinia elevului pe inegalabilul erou);

- profesorul strânge foițele personale și le lipește pe blazon și apreciază viziunea elevilor la modul original de a și-l reprezenta pe Tudor Vladimirescu;
- astfel „blazonul” fiind finalizat, elevii vor completa astfel a treia rubrică „ am învățat”, rubrică care reprezintă feedback-ul întregii activități;
- profesorul apreciază astfel prin calificative /note întreaga activitate a elevilor;
- exemple de fișe care să ajute la aplicarea metodei „știu / vreau să știu / am învățat” și a „tehnicii blazonului”.

Fișa 1. Ce reprezintă un erou?

- eroi ai istoriei universale – eroi naționali.

Fișa 2. ȘTIU / VREAU SĂ ȘTIU / AM ÎNVĂȚAT

- Se completează după elaborarea blazonului - activitatea 3 (evaluarea activității).

Fișa 3. BLAZONUL EROULUI TUDOR VLADIMIRESCU (denumire dată de popor, caracterizare fizică, date antropometrice, caracterizare psihică, temperament, caracter, inteligență, personalitate, realizări politice și militare, dorințe/ neîmpliniri, cuvinte de îmbărbătare).

Rubrica la alegere: simbol, epitet, desen, metaforă, motto (se lipesc foițele personale).

O altă metodă care poate fi folosită în cadrul orei de istorie este „*Diagrama Wenn*” care este o metodă grafică folosită pentru a compara procese, evenimente, personalități și poate fi utilizată în activitățile de învățare sau la fixarea cunoștințelor, ca temă pentru acasă. Această metodă este eficientă în formarea capacității elevilor de a compara două evenimente, procese, noțiuni istorice și de a selecta asemănările dintre acestea. Diagrama este formată din două cercuri care se suprapun parțial.

Elevii pot lucra individual în perechi sau în echipă.

De exemplu, atunci când elevul lucrează individual se completează cercurile cu informațiile referitoare la problemele de comparat, iar în zona suprapusă notează asemănările. (În clasă activitate de învățare, acasă activitate de fixare a cunoștințelor)

Când se lucrează în perechi fiecare elev completează un cerc cu câte una din problemele de comparat apoi le suprapun și realizează diagrama perechii, completând asemănările.

La lucrul pe echipă se prezintă mai multe produse care sunt afișate, analizate și corectate, astfel că profesorul poate realiza o diagramă a clasei pe tablă.

Ca o evaluare formativă sunt laudate cele mai complete și mai frumoase produse, iar elevii sunt atrași de ideea de a desena la ora de istorie și de a își prezenta rezultatele echipelor în fața claselor.

Pentru a vedea dacă activitatea a avut un impact asupra elevilor, profesorul poate folosi și o fișă de evaluare care cuprinde următoarele:

1. ce va plăcut la această activitate?
2. ce nu va plăcut?
3. ce sugestii aveți?

Metodele de învățare sunt mai ușor de aplicat dacă sunt selectate foarte bine sursele de informație și le utilizăm în așa fel încât elevii să fie încurajați să procedeze la cercetări individuale, în funcție de nivelul de cunoaștere și de cadrul general al învățării, încurajându-se în acest fel totodată curiozitatea și inițiativa lor totodată în ceea ce privește strângerea de informații și capacitatea lor de a identifica principalele evenimente istorice.

Trebuie să fie încurajate și grupurile de elevi, clasele și școlile pentru a se angaja în proiecte de cercetare sau în folosirea metodelor active pentru a crea astfel condițiile pentru dialog și pentru un schimb de idei deschis și tolerant.

Studierea istoriei ar trebui să aibă întotdeauna la bază o abordare inter și multidisciplinară, punând în valoare legăturile cu alte obiecte de învățământ din cadrul curriculum – ului, ca de exemplu literatura, geografia, științele sociale, filosofia, artele și științele.

BIBLIOGRAFIE:

- Mihai Manea, Eugen Palade, Nicoleta Sasu, *Istorie - Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative*, București, Educația 2000+, 2006.
- Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Tendențe în didactica istoriei*, Pitești, Paralele 45, 2005.
- Marin Manolescu, *Metode, tehnici, instrumente- Evaluarea școlară*, București, Meteor Press, 2005.
- Gheorghe Iuțiș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *Elemente de didactica istoriei*, Iași, Graphis, 2008.

METODE, TEHNICI ȘI INSTRUMENTE MODERNE DE EVALUARE LA GEOGRAFIE

Profesor Roxana-Silvia NĂTRUȚ
Școala Gimnazială „Constantin Trușcă”,
Pătulele, județul Mehedinți



procesul de învățământ, evaluarea reprezintă o componentă fundamentală, având rolul de reglare, optimizare, eficientizare a activităților de predare-învățare.

Mi-am propus prin acest lucrare, să urmăresc prin exemple concrete din experiența mea la clasa, la orele de geografie din cadrul Școlii Gimnaziale „Constantin Trușcă” Pătulele, metodele alternative de evaluare, pentru că ele prezintă cel puțin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.” (Radu, 2000, 223-224).

Am ales să dezvolt următoarele metode, tehnici și instrumente moderne de evaluare:

1. Hărțile conceptuale
2. Metoda R.A.I.
3. Portofoliul

1. Hărțile conceptuale

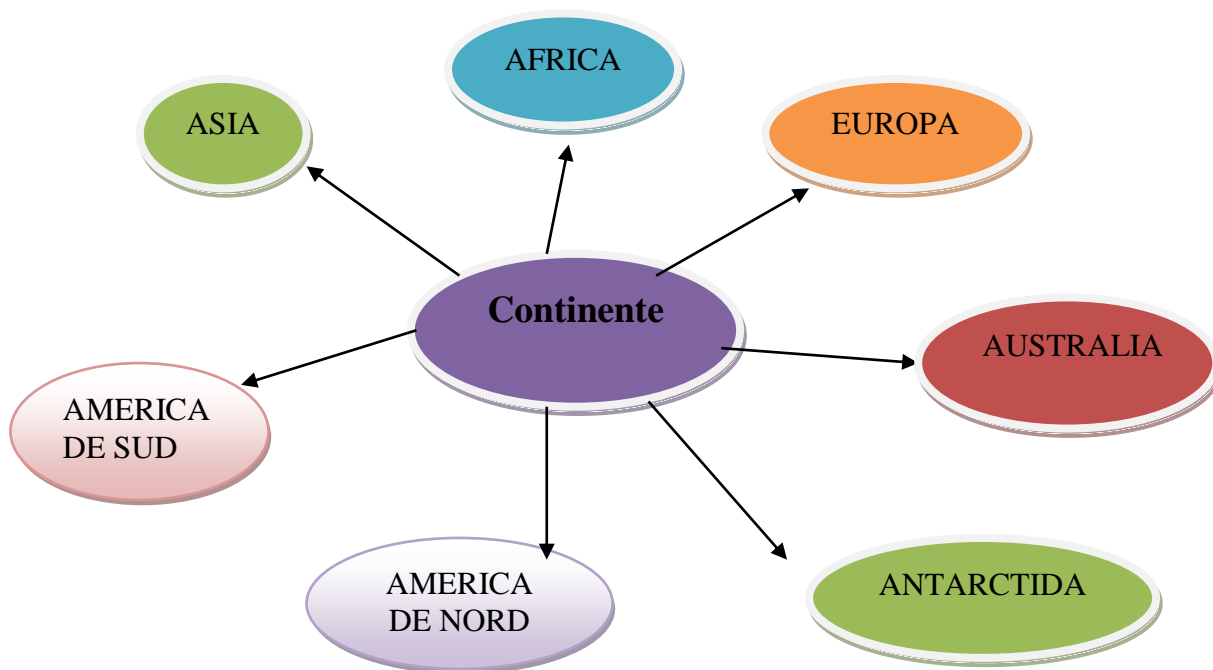
- ❖ „Hărțile conceptuale („conceptual maps”) sau hărțile cognitive („cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele.” (Oprea, 2006, 255).
- ❖ Hărțile conceptuale „oglesc rețelele cognitive și emoționale formate în cursul vieții cu privire la anumite noțiuni.” (Siebert, 2001, 92).

Hărțile conceptuale sunt de mai multe tipuri:

- a. Hărți conceptuale tip „pânză de păianjen”;
- b. Hartă conceptuală ierarhică;
- c. Harta conceptuală linear.

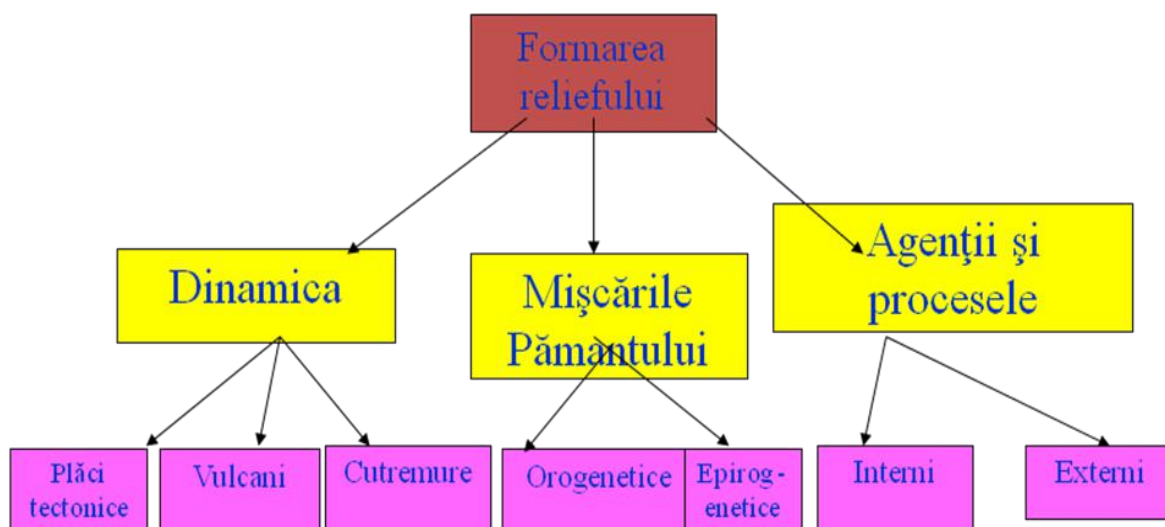
a. Hărți conceptuale tip „pânză de păianjen”

Se plasează în centrul hărții conceptul nodal (tema centrală), iar de la acesta, prin săgeți, sunt marcate legăturile cu noțiunile secundare.



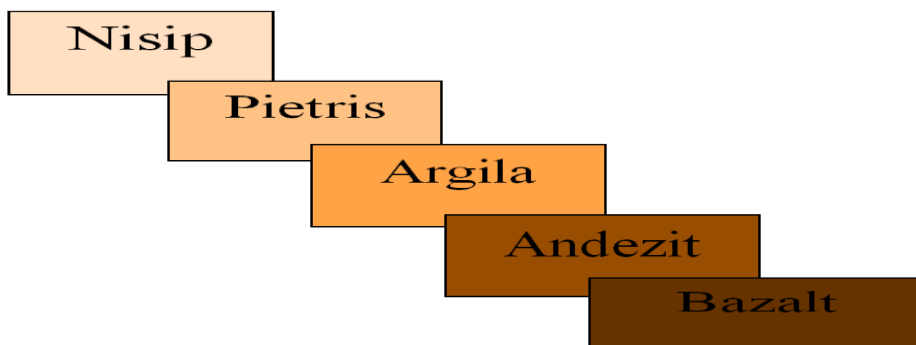
b. Hartă conceptuală ierarhică

Presupune reprezentarea grafică a informațiilor, în funcție de importanța acestora, stabilindu-se relații de supraordonare/subordonare și coordonare. Se obține o clasificare a conceptelor, redată astfel:



c. Harta conceptuală lineară

Specificul acestui tip de hartă rezidă în prezentarea lineară a informațiilor.



➤ Principalele *avantaje* ale utilizării *hărților conceptuale*:

- facilitează evaluarea structurilor cognitive ale elevilor, cu accent pe relațiile stabilite între concepte, idei etc.;
- determină elevii să practice o învățare activă, logică;
- permit profesorului să emită aprecieri referitoare la eficiența stilului de învățare al elevilor și să îi ajute să-și regleze anumite componente ale acestuia;
- asigură „vizualizarea” relației dintre componenta teoretică și practică a pregătirii elevilor;
- facilitează surprinderea modului în care gândesc elevii, a modului în care își construiesc demersul cognitiv, permițând ulterior diferențierea și individualizarea instruirii;
- pot fi integrate cu succes în orice strategie de evaluare;
- pot servi ca premise pentru elaborarea unor programe eficiente de ameliorare, recuperare, accelerare sau în construcția unor probe de evaluare;
- permit evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor cognitive propuse, dar pot evidenția și elemente de ordin afectiv („O hartă cognitivă conține atât cunoștințe abstracte, cât și empirice, și totodată logici afective, cum ar fi entuziasmul sau respingerea.” - Siebert, 2001,170);
- subsumate demersului de evaluare formativă, evidențiază progresul în învățare al elevilor;
- pot fi valorificate în secvențele următoare de instruire etc..

➤ În sfera *dezavantajelor* includem:

- consum mare de timp;
- risc crescut de subiectivitate în apreciere, în absența unor criterii de evaluare clare;
- efort intelectual și voluntar intens din partea elevilor, care trebuie să respecte anumite standarde și rigori impuse de specificul acestei metode.

2. Metoda R.A.I.

- ❖ Metoda R.A.I. vizează „stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat.” (Oprea, 2006, 269).

Denumirea acestei metode provine de la asocierea inițialelor cuvintelor **R**ăspunde – **A**runcă – **I**nteroghează.

Poate fi utilizată în orice moment al activității didactice, în cadrul unei activități frontale sau de grup. Un demers evaluativ realizat prin intermediul acestei metode implică respectarea următorilor pași (în cazul unei activități frontale):

- se precizează conținutul/tema supus/ă evaluării;
- se oferă o minge ușoară elevului desemnat să înceapă activitatea;
- acesta formulează o întrebare și aruncă mingea către un coleg care va preciza răspunsul; la rândul său, acesta va arunca mingea altui coleg, adresându-i o nouă întrebare;
- elevul care nu va putea oferi răspunsul corect la întrebare va ieși din „joc”, răspunsul corect fiind specificat de cel ce a formulat întrebarea; acesta are dreptul de a mai adresa o întrebare, iar în cazul în care nici el nu cunoaște răspunsul corect, va părăsi „jocul” în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea;
- în „joc” vor rămâne numai elevii care demonstrează că dețin cunoștințe solide în legătură cu tema evaluată;
- la final, profesorul clarifică eventualele probleme/întrebări rămase fără răspuns.

Pot fi sugerate, de asemenea, următoarele întrebări:

- Cum definești conceptul.....?
- Care sunt noțiunile cheie ale temei.....?
- Care sunt ideile centrale ale temei.....?
- Care este importanța faptului că.....?
- Cum argumentezi faptul că.....?
- Care consideri că sunt efectele.....?
- Cum consideri că ar fi mai avantajos: să.....sau să.....?
- Cum poți aplica noțiunile învățate.....?
- Ce ți s-a părut mai interesant.....?
- Ce relații poți stabili între.... și.....între.....? etc..

➤ Avantajele metodei R.A.I.:

- este, în același timp, o metodă eficientă de evaluare, dar și o metodă de învățare interactivă;
- elementele de joc asociate acestei metode transformă demersul evaluativ într-o activitate plăcută, atractivă, stimulativă pentru elevi;
- nu implică sancționarea prin notă a performanțelor elevilor, având rol constativ-ameliorativ, ceea ce elimină stările emoționale intens negative;
- promovează interevaluarea și interînvățarea;
- permite realizarea unui feedback operativ;
- contribuie la:
 - ✓ formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
 - ✓ formarea și dezvoltarea capacității reflective;
 - ✓ dezvoltarea competențelor de relaționare;
 - ✓ dezvoltarea competențelor de comunicare;

- ✓ formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare;
- ✓ dezvoltarea capacității argumentative etc..

Exemple de întrebări utilizate de metoda R. A. I.:

- Care sunt unitățile de relief care se află pe teritoriul comunei Pătulele?
- Cum poți calcula densitatea medie a populației din comuna Pătulele?
- Care sunt principalele plante cultivate în comuna Pătulele?

3. Portofoliul

- ❖ Este „o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate.” (Cucoș, 2008, 140).
- ❖ Portofoliul reprezintă „un veritabil „portret pedagogic” al elevului, relevând: nivelul general de pregătire, rezultatele deosebite obținute în unele domenii, ca și rezultatele slabe în altele, interese și aptitudini demonstrate, capacități formate, atitudini, dificultăți în învățare întâmpinate ș.a.m.d.” (Radu, 2000, 226).

Portofoliul este un instrument utilizat în cadrul evaluării sumative, care permite estimarea progresului în învățare al elevului, prin raportare la achizițiile realizate în perioade de timp mai mari (semestru, an școlar sau chiar ciclul de învățământ).

Astfel, un portofoliu poate conține următoarele „piese”:

- fișe de informare și documentare independentă;
- referate, eseuri, creații literare proprii, rezumate, articole;
- pliante, prospecte;
- desene, colaje, postere;
- teme, probleme rezolvate;
- schițe, proiecte și experimente;
- date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări audio/video, fotografii;
- fișe de observare;
- reflecții ale elevului pe diverse teme;
- decupaje din reviste, reproduceri de pe internet;
- liste bibliografice și comentarii cu privire la anumite lucrări;
- hărți cognitive etc..

➤ *Avantajele utilizării portofoliului:*

- permite aprecierea unor tipuri variate de rezultate școlare și a unor produse care, de regulă, nu fac obiectul niciunei evaluări;
- evidențiază cu acuratețe progresul în învățare al elevilor, prin raportare la o perioadă mai lungă de timp;
- facilitează exprimarea creativă și manifestarea originalității specifice fiecărui elev;
- determină angajarea și implicarea efectivă a elevilor în demersul evaluativ;
- permite identificarea punctelor forte ale activității fiecărui elev, dar și a aspectelor ce pot fi îmbunătățite;
- constituie un reper relevant pentru demersurile de diferențiere și individualizare a instruirii;

- cultivă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare și pentru rezultatele obținute;
- nu induce stări emoționale negative, evaluarea având ca scop îmbunătățirea activității și a achizițiilor elevilor;
- facilitează cunoașterea personalității elevului și autocunoașterea.

➤ *Dezavantajele utilizării portofoliului:*

- dificultăți în identificarea unor criterii pertinente de evaluare holistică;
- riscul preluării unor sarcini specifice elaborării portofoliului de către părinți etc..

Conținutul portofoliului, termenele de execuție, criteriile de evaluare și notare se comunică elevilor de la început. Nota finală este media aritmetică a notelor acordate fiecărei componente a portofoliului.

De exemplu, un portofoliu la clasa a V-a poate conține:

1. Copac de idei pe tema: Importanța fluviului Dunărea pentru comuna Pătulele
2. Poster: „Satul meu”
3. Studiu de caz: poluarea aerului în comuna Pătulele
4. Prezentare Power Point: defrișarea pădurilor – efecte asupra cadrului natural al comunei Pătulele
5. Proiect: evoluția așezărilor umane pe teritoriul comunei Pătulele

BIBLIOGRAFIE:

Valentin Dogaru Ulieru, Luminița Drăghicescu (coordonatori), *Educație și dezvoltare profesională*, Editura Scrisul Românesc, 2011.

PROCESUL EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL NEVOII DE CREȘTERE A CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL

Profesor Adelina PARTENIE,
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



valuarea definește procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea

rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în desfășurarea activității, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare.

Evaluarea poate include trei concepte, des vehiculate:

- *măsurare* - corespunde în mod esențial evaluării normative, deoarece rezultatele elevului sunt raportate la o normă, de regulă la rezultatele medii ale unui grup de referință (clasa din care elevul evaluat face parte);
- *congruența* - se înscrie în criteriile evaluării formative, întrucât se estimează convergența, apropierea între rezultatele elevului și cerințele programei școlare;
- *judecare* - este mai curând o evaluare de progres, deoarece ia în seamă dinamica prestației elevului într-un timp dat.

Evaluarea, ca parte integrantă din activitatea cadrului didactic la clasa de elevi, este foarte des neglijată, sau superficial tratată, eventual prea mult dramatizată din perspectiva examenelor naționale în funcție de nivelul de studiu și disciplina de studiu.

Evaluarea, ca proces, este menită, să vină în completarea actului de predare-învățare, realizând verificarea nivelului de atingere a standardelor descrise în cadrul disciplinei și reglând procesul didactic din perspectiva utilizării unor metode adecvate de lucru pentru realizarea obiectivelor propuse.

Foarte multe cadre didactice consideră evaluarea, ca un proces de sine stătător, un “rău necesar” care este menit să verifice doar nivelul de cunoștințe al elevului la un moment dat, dar nu are niciun efect asupra actului didactic, eventual intervine în procesele de învățare la nivelul elevului.

De fapt învățarea poate fi influențată doar prin intervenția reglatoare a cadrului didactic la nivelul strategiilor didactice, rezultatele evaluărilor având rolul de a face relația cadru didactic-elev motivantă sau, dimpotrivă, determinând elevul să-și piardă complet interesul pentru studiul disciplinei respective.

Evaluarea prezintă mai mult aspecte:

- *participanții*: profesor – elev;
- *tipul* – inițial, formativ, sumativ;
- *metode* – tradiționale, alternative;
- *instrumente* – itemi, probe, teste.

Din punctul de vedere al participanților este de importanță deosebită personalitatea cadrului didactic evaluator, respectiv sentimentele generale față de elevi, față de propriul statut, față de disciplina pe care o predă; dorința de a depune o muncă de calitate; deschiderea spre noutate; profesionalismul și măiestria didactică.

Cadrul didactic evaluator trebuie să dea dovadă în permanență de foarte multă creativitate și flexibilitate pentru a asigura un demers de evaluare corect bazat pe cerințele actuale ale disciplinelor de studiu stipulate prin programele curriculare și/sau programele de examen.

Evaluarea aplicată la diferite momente ale activității la clasă arată clar necesitatea actului reglator la nivelul predării.

Tipuri de evaluare:

- inițială
- formativă
- sumativă

Evaluarea inițială informează cadrul didactic asupra nivelului de pregătire al elevilor precum și asupra unor particularități în receptarea informațiilor și în aplicarea cunoștințelor dobândite; oferă un argument clar pentru adoptarea unor metode de lucru, a unui anumit stil de predare la clasa respectivă. Este de preferat ca această evaluare să fie făcută în timp scurt, în scris, printr-o diversitate mare de itemi, dar poate cuprinde și elemente de practică.

Evaluarea formativă are cea mai mare importanță în procesul reglator, aducând informații privind receptarea de către elevi a cunoștințelor transmise precum și asupra modulului lor de prelucrare la nivel individual. De fapt actul reglator trebuie să intervină la nivelul motivării elevului pentru interiorizarea informației, prelucrarea acesteia și găsirea modalităților de aplicare. Evaluarea formativă se realizează în momente bine definite și prin metode specifice, individual sau în grup. Cadrul didactic care găsește modalitățile și timpul potrivite pentru realizarea acestui tip de evaluare reușește de fapt să obțină un feed-back permanent atât în ceea ce privește rezultatele propriei activități didactice, cât și privind activitatea de învățare a elevilor săi, nivelul de competențe la care a ajuns fiecare individual, și poate urmări progresul realizat într-o anumită perioadă de timp definită. Acest tip de evaluare deci se integrează deci, atât din punctul de vedere al obiectivelor vizate, cât și metodologic în actul didactic de predare-învățare servind pentru ridicarea nivelului calitativ al demersului didactic.

Evaluarea sumativă se realizează la sfârșitul unor unități de învățare, la sfârșit de semestru sau de an școlar, poate fi de tip examen și reprezintă o modalitate de a măsura nivelul atingerii unor standarde, de dezvoltare a unor competențe sau chiar abilități practice pornind de la obiectivele specifice definite în corelație cu obiectivele programelor școlare curriculare.

Experiența pedagogică a dus la conturarea unei serii de metode și tehnici de verificare: observația curentă, chestionarea sau examinarea orală, probele scrise, grafice sau practice, la care se adaugă testele de cunoștințe, evaluarea de portofoliu etc.

- *Observația curentă.* În activitatea de fiecare zi la clasă, în contextul muncii de predare profesorul sesizează contribuțiile spontane ale copiilor, modul cum își realizează tema de casă, calitatea prestațiilor în munca independentă și la fixarea cunoștințelor, manifestări de neatenție, dificultăți și greșeli semnificative etc. Asemenea constatări făcute de profesor „din mers” le încredințează memoriei sale; ele contribuie la schițarea unei imagini asupra unui elev sau altul - ca și asupra reușitei lecției ca atare - în consonanță cu informațiile culese prin diferite procedee sistematice.

- *Chestionarea sau examinarea orală.* Constituie o formă particulară a conversației prin care se verifică gradul de însușire a cunoștințelor și deprinderilor, pricepera de a interpreta și prelucra datele, stăpânirea operativă a materialului în cadrul aplicațiilor practice.

- *Probele scrise, grafice, practice etc.* reprezintă modalități economice de verificare. Acestea completează chestionarea orală și pun elevul în situații „productive”: de elaborare, de exprimare în scris a ideilor, de construcție efectivă etc. În procesul de evaluare, care este un act de culegere de informație, de indici - în funcție de anumite criterii - profesorul deține o informație anterioară despre elev, o părere care-l încadrează în categoria școlarilor buni, mediocri, slabi etc. În timpul examinării sau a corectării lucrărilor scrise/practice evaluatorul culege informații treptate, pe parcurs.

- *Evaluarea de portofoliu.* Toate metodele de evaluare consacrate în științele educației: chestionarea orală, probele scrise și practice, chiar testele docimologice sunt sondaje de volum restrâns, atașate sau adăugate procesului de predare și învățare. În contrast cu aceste demersuri, portofoliul consemnează rezultatele elevului și ale clasei sau grupului (produsele activității școlare), așa cum se relevă ele pe durata programului de studiu. Portofoliul definește totalitatea produselor pe care elevii sunt capabili să le elaboreze, grație parcurgerii unor experiențe de învățare. În produsele activității școlare se proiectează întreg spectrul achizițiilor învățării: sistemul noțional, operațiile gândirii și procesul cognitiv ca atare, capacitățile de aplicare și transfer etc.

Portofoliul exprimă ceea ce știe elevul, precum și ceea ce știe să facă în mod concret, practic; evaluarea acestor variabile ale învățării permite optimizarea demersului didactic. Într-un portofoliu elevul asamblează o colecție de lucrări care definesc dezvoltarea achizițiilor sale. Evaluarea produselor activității școlare nu poate fi standardizată, aceasta este o provocare continuă atât pentru profesor cât și pentru elevi. Portofoliul este întotdeauna personalizat și particular. Ținta evaluării prin portofoliu este determinarea progresiei învățării, este vorba, deci, de o evaluare de progres; determinarea gradului de apropiere a elevului de standardele de performanță statuate la începutul programului de studiu. Măsurare și cuantificare. Fără raportarea la standarde de performanță și în lipsa cuantificării, portofoliul rămâne o simplă colecție de produse școlare. Criteriile de măsurare permit profesorilor să aprecieze calitatea prestației școlare, evoluția achizițiilor învățării în timp etc.

- *Autoevaluarea* îl ajută pe elev să conștientizeze progresele și achizițiile făcute, să-și dezvolte un stil propriu de lucru, să se poată situa în raport cu exigențele procesului didactic. Există un număr mare de modele de autoevaluare, funcție de diferiți parametri care trebuie înregistrați.

Metodele alternative de evaluare presupun evaluarea comportamentului elevilor în timpul dezbaterilor și discuțiilor, urmărind mai multe aspecte care vor fi notate de la 1 (nu îndeplinește cerințele respective) la 5 (se implică în mod clar în activitatea desfășurată). Această modalitate de evaluare pune în evidență cunoștințe, capacități/deprinderi, dispoziții afective, tipuri de comportament.

Valențele formative ale metodelor complementare de evaluare se referă la:

- oportunitatea creată profesorului de a obține noi și importante informații asupra nivelului de pregătire al elevilor. Pe baza acestor informații profesorul realizează o apreciere cât mai obiectivă a performanțelor elevilor și a progreselor înregistrate de către aceștia;
- posibilitatea elevilor de a arăta ce știu și mai ales ce știu să facă, într-o varietate de contexte și situații;
- oferirea unei imagini permanent actualizată asupra performanțelor elevilor, în raport cu abilitățile și capacitățile pe care aceștia le dețin, precum și a unei imagini cât mai complete asupra profilului general de dezvoltare al elevilor;
- asigurarea unui demers interactiv al actului de predare-învățare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- exersarea abilităților practic-aplicative ale elevilor, asigurând o mai bună clarificare conceptuală și integrare în sistemul noțional a cunoștințelor asimilate, care astfel devin operaționale.

Principiile care trebuie urmărite obligatoriu în activitatea de evaluare sunt:

- obiectivitate
- atitudine pozitivă
- încurajare
- motivare

Din nefericire sistemul actual de evaluare în școala românească este unul de tip negativ – pe de o parte evaluarea fiind privită ca o activitate conexasă, care nu are nimic comun cu ceea ce se întâmplă în clasă (din cauza unor probe de examen care nu respectă programele școlare), iar pe de altă parte de multe ori se reduce la a „pândi” elevii și a-i „taxa” pentru greșelile lor.

Însuși sistemul de notare stipulat prin Legea învățământului „de la 10 la 1” încurajează această atitudine negativistă și nu lămurește foarte clar rostul rolul notelor de 2 și 3, în condițiile în care 4 deja nu mai este notă de trecere.

Discrepanțele între acordarea unor note pe răspunsuri orale și teste scrise sunt vizibile, pe când evaluarea orală presupune un grad mare de subiectivism și depunctarea greșelilor, evaluarea scrisă mai ales cea de tip examen (deci notată de la 1 la 10) presupune de obicei un efort deosebit din partea elevului pentru obținerea notei de trecere.

Totuși notele nu oglindesc un nivel unitar de cunoștințe, din lipsa standardelor foarte clar definite. Pe de altă parte însă ar fi și foarte dificil să se descrie standardele detaliate pe discipline pentru cele 10 nivele de notare, în condițiile în care nu există o unitate a sistemului de notare 1-10.

BIBLIOGRAFIE:

- Cucoș C., *Pedagogie*, Editura Polirom, București, 2006.
- Dulamă M.E., *Modelul învățării depline a geografiei: teorii și practici didactice*, Editura Clusium, Cluj Napoca, 2004.
- Jinga I., Petrescu A., Gavotă M., Ștefănescu V., *Evaluarea performanțelor școlare*, Editura Afeliu, 1996.
- Mândruț O., Steluța D., *Didactica geografie: o abordare actuală*, Editura Corint, București, 2004.
- Programul Național de Dezvoltare a competențelor de evaluare a cadrelor didactice (DeCeE)*, suport de curs.

NOILE EDUCAȚII ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ

Profesor Adelina PARTENIE,
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



Este larg acceptat faptul că școala reprezintă una din cele mai valoroase instituții

sociale ale umanității. Sistemul educațional din România, deși s-a aflat permanent sub emblema reformei, are în continuare profunde probleme funcționale. Slaba capacitate a acestuia de a antrena manifestarea creativă și acumularea de cunoștințe în rândul elevilor este o consecință a lipsei de stimulente și constrângeri existente în școli.

În prezent se observă tot mai mult manifestarea unui interes largit în direcția analizei economice a educației, odată cu recunoșterea educației ca factor determinant al progresului societății. Analizând conceptul de educație, putem regăsi, pe de o parte, o latură formală identificată cu școala și procesul de învățământ și, pe de altă parte, o latură non-formală reprezentată de educația dobândită în cadrul familiei, prin intermediul mass-mediei, bisericii sau altor instituții sociale.

Educația este un proces de învățare care se desfășoară în întreaga viață, nu numai în școli, ci și în toate celelalte sfere ale vieții. Când copilul se joacă, sau își ascultă părinții sau prietenii, sau citește ziarul, sau muncește, el se educă. Învățământul formal reprezintă numai o mică parte din procesul educațional; el este cu adevărat potrivit numai pentru subiectele de studiu formale, în particular pentru subiectele mai avansate și mai sistematice.

Calitatea educației este dată de o transformare inovatoare, căutându-se în permanență o diversificare a funcțiilor școlii în scopul dezvoltării acesteia ca centru de resurse pentru elevi și părinți, dar și pentru ceilalți membri ai comunității. Ritmul și dinamismul dezvoltării poate izvorî din educație, aceasta având mijloacele și forța de a instrui și educa generații mobile și active, bine înzestrate din punct de vedere intelectual, capabile să depășească inerția unui mediu social refractar, în care se resimt încă note accentuate de prejudecată și discriminare.

Dimensiunea europeană a educației este reflectarea unei realități care exercită presiuni, determinându-ne să întreprindem măsuri pentru a-i sprijini pe tineri să găsească modalități de răspuns la provocările lumii contemporane.

Proiectele Școlare Comenius au ca scop îmbunătățirea calității și consolidarea dimensiunii europene în educație, încurajarea învățării limbilor străine și a cooperării transnaționale între școli, promovarea conștiinței interculturale și a inovației în ceea ce privește metodele pedagogice și tehnicile informaționale. Aceste proiecte sunt promovate și susținute financiar de către Comisia Europeană prin Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, se derulează în învățământul

preuniversitar și implică un număr mare de persoane: elevi, părinți, toate categoriile de personal didactic, precum și comunitatea locală și asociații non guvernamentale. Schimbările politice din ultimele decenii au generat în domeniul educației problema valorilor democrației și drepturilor fundamentale ale omului: pace, toleranță, comunicare, mass-media, democrație și dezvoltare.

Problemele lumii contemporane au impus constituirea unor noi tipuri de educație dintre care: educația relativă la mediu (educația ecologică), educația pentru pace și cooperare, educația pentru participare și democrație, educația pentru sănătate, educația interculturală, educația în materie de populație sau demografică, educația economică și casnică modernă, educația pentru drepturile omului, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru comunicare și mass-media, educația nutrițională, educația pentru timp liber.

Noile educații s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor nevoi de ordin sociopedagogic. Vastul evantai de necesități creează dificultăți autorităților în ceea ce privește includerea lor în planurile de învățământ. În ultimii ani s-au promovat încă de la nivelul preșcolar noile educații: educația rutieră, educația ecologică, educația sanitară, educația pentru timp liber. Noile educații încearcă să răspundă la problemele lumii contemporane privind apărarea păcii, salvarea mediului, respectarea drepturilor și libertăților fundamentale.

Omul modern trebuie să se adapteze la un mediu nou de viață. Accelerarea progresului a produs schimbări radicale în toate aspectele vieții oamenilor: în domeniul profesional, în configurația geopolitică a lumii, schimbarea stilului de viață etc.

„Omul nu poate deveni om decât prin educație”- spunea Kant. Omul nu se naște om: „tot ceea ce constituie umanitate: limbajul și gândirea, sentimentele, arta, morala – nimic nu trece în organismul noului născut”- fără educație. Rolul educației este acela de a dezvolta omul, comunitatea etnică și umanitatea, prin cultivarea valorilor spiritului. Educația este unul dintre fenomenele care a apărut o dată cu societatea umană, suferind pe parcursul evoluției sale, modificări esențiale. A apărut ca acțiune empirică de pregătire a tinerilor pentru viața social. Educația a parcurs un drum lung devenind o adevărată știință cu statut propriu.

Trăim în era informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependențelor culturale, economice care pune probleme cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată în istoria sa.

Educația e privită sub trei aspect: formală, nonformală și informal, scopul ei fiind formarea și dezvoltarea personalității adaptabile la nou, creative și responsabile.

Rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Specialiștii sunt de acord cu următoarele teze pe care trebuie să se bazeze acțiunea constructivă:

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

Demersul disciplinar angajează noile educații în cadrul unei discipline școlare distincte. De exemplu educația ecologică apare ca disciplină de învățământ, integrată în planul de învățământ, proiectat la nivelul sistemului școlar respectiv, cu obiective pedagogice instituționalizate la nivelul programei școlare, care procesează adecvat resursele generale și specifice ale tuturor dimensiunilor educației. Acest tip de demers a introdus deja în planurile de învățământ noi discipline școlare: educația ecologică, educația civică, educația pentru

drepturile omului, educația sanitară, educația demografică și nu în ultimul rând educația tehnologică.

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

A. Toffler afirma că trebuie create „consilii ale viitorului” care au nevoie de planificatori profesioniști, dar și de studenți, de tineri care caută responsabilitățile și le văd ca fiind aducătoare de beneficii și satisfacții.

Problematika lumii contemporane prezintă:

- caracter universal, în sensul că nici o țară de pe glob și nici o regiune nu se poate plasa în afara acestei problematice;
- caracterul global, în sensul că ea afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise și, în unele cazuri, de dificultăți atât pentru sfera vieții materiale, cât și pentru cea a vieții spirituale;
- o evoluție rapidă și greu previzibilă, în sensul că oamenii se văd puși în fața unor situații complexe pentru care nu sunt pregătiți, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluții adecvate;
- caracterul pluridisciplinar, adică cu conexiuni puternice și numeroase în fața acestor demersuri epistemologice; oamenii, tentați să folosească demersuri unidisciplinare și nu pluridisciplinare, se văd dezorientați;
- caracter prioritar și presant, în sensul că presiunile exercitate asupra comunității mondiale și a fiecărei comunități naționale sunt puternice, de neeludat, cerând răspunsuri prompte, ingeniozitate și deseori eforturi financiare importante.

Analfabeți nu sunt doar cei ce nu știu să scrie și să citească, ci și cei care au deficiențe în cunoștințele de bază, vorbindu-se de analfabetismul funcțional, iar mai nou și de cel computerial. Impasul în care a intrat școala contemporană a fost provocat de trei categorii de explozii: explozia cunoștințelor, explozia demografică și explozia aspirațiilor. Datorită dezvoltării științei și tehnicii, s-a acumulat o imensă cantitate de informație care depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut.

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

Computerul este folosit acum cu succes pentru educare / instruire / învățare. Dinamica noilor metode de învățare este fundamental alta, elevul este învățat cum să învețe adaptând mijloacele propuse la propriile capacități și abilități, este deprins mai degrabă să caute informația, folosind algoritmi preciși, decât să o rețină fără discernământ. Noile tehnologii informaționale și de comunicare au devenit instrumente de utilitate universală, este necesar să se dezvolte în acest sens un nou mod de gândire și comportament care va permite cadrelor didactice să facă față oricărei noi cerințe. Fiecare profesor va trebui să capete deprinderi în domeniul TIC.

Tehnologiile informaționale și de comunicație sunt acum mai accesibile tinerilor decât oricând, în special acasă, unde accesul la calculatoare și Internet continua să crească. În mod special, alte tehnologii cu potențial educațional (cum ar fi televiziunea digitală interactivă sau din ce în ce mai sofisticatele jocuri elaborate de Piticlic sau Furnicuța) devin lucruri uzuale în viața elevilor. Tehnologiile evoluează pentru a pune la dispoziție o funcționalitate crescândă, în timp ce aplicațiile software devin din ce în ce mai inteligente și captivante pentru cel care le utilizează. Luate împreună, aceste activități vor pune la dispoziție noi oportunități pentru elevi de a-și personaliza accesul la resursele de învățare digitală în școală și în afara ei, devenind mult mai importantă posibilitatea de a aduce una lângă alta aceste experiențe de învățare. TIC este din ce în ce mai importantă pentru școala generală, pentru elevii ale căror studii pot include elemente vocaționale și pentru elevii cu nevoi speciale sau handicap medical, care îi împiedică să urmeze o școală obișnuită.

Computerul a devenit instrument de lucru. Din perspectiva informațiilor, acesta este mijlocul prin care putem efectua schimbul de informații. Multimedia se adresează oamenilor, iar oamenii pot simți informațiile prin sistemul perceptiv format din cel puțin 7 simțuri și anume, vedere, auz, atingere, miros, gust, echilibru, poziție. Diferitele tipuri de medii sunt asociate diferitelor simțuri umane, astfel deosebindu-se vederea – text, imagini, grafică 2D și 3D, animații, video; auzul – sunet (vorbitură, muzică, etc.); atingere – limbajul Braille; echilibrul – jocuri video; poziția – realitatea virtuală; mirosul și gustul nu au încă tehnologii. Se pot identifica mai multe criterii prin care mediile se deosebesc. Sistemul perceptiv uman este unul dintre criterii, după care deosebim mediul vizual, audio, etc.

CONCLUZII

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

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

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

Ideile libertății și descătușării, umanismului și creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste care ani în șir a creat stereotipii eronate. În actualul context, avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice.

BIBLIOGRAFIE:

- Maziliu D., *Teoria Generala a dreptului*, Bucureşti, 1999.
- Conf. Univ. Dr. Niţă I., *Integrarea României în Uniunea Europeană-acquis-ul comunitar, negocierile și Tratatul de aderare, impactul integrării*, Ghidul și tipurile de proiecte cu finanțare comunitară Lumina Lex, Bucureşti, 2007.
- Zlatescu Moroianu Irina, *Carta socială europeană*, Bucureşti, 1999.
- Zone prioritare de educație*, Institutul de Științe ale Educației, Alpha Bucureşti, 2006.
- www.academiaonline.ro – Academia On-line.
- www.didactic.ro – portalul profesorului.
- www.leducat.ro și www.ise.ro – Institutul de Științe ale Educației.
- www.edu.ro – Ministerul Educației.
- www.europa.eu.int – site-ul Uniunii Europene, Direcția pentru Educație.
- www.unesco.org – UNESCO.

ARIILE STRICT PROTEJATE DIN REZERVAȚIA BIOSFEREI DELTA DUNĂRII

Profesor Adelina PARTENIE,
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

La capătul celor 2.860 km pe care-i străbate de la izvoare, din Munții

Pădurea, mai exact de la localitatea Donaueschingen, din Germania și până la Pontus Euxinus (Marea Neagră), Dunărea clădește, de mai bine de 12.000 ani, una dintre cele mai reprezentative și mai frumoase delte din Europa și chiar din lume.

Cu toate că este a doua din Europa, ca mărime (după cea a râului Volga) și a 20-a din lume, prin bogăția peisagistică și prin fauna, în care păsările ocupă locul cel mai important, Delta Dunării prezintă un interes cu totul deosebit din punct de științific - un adevărat laborator de formare a ecosistemelor deltaice, turistic și economic prin resursele sale naturale regenerabile.

Din cei 4.180 km² la cât este apreciată suprafața Deltei Dunării, cea mai mare parte (84%, respectiv 3.510 km²) se găsește pe teritoriul României, axată pe cele trei brațe principale - Sfântu Gheorghe, Sulina și Chilia, păstrându-se ordinea menționată și în privința vârstei, cel mai vechi fiind Sfântu Gheorghe.

Delta Dunării a fost declarată în 1990 rezervație a biosferei, fiind inclusă, un an mai târziu, pe lista Patrimoniului Natural Mondial UNESCO și a Convenției RAMSAR privind zonele umede de importanță internațională.

Acest teritoriu, remarcat și descris încă din Antichitate de numeroși învățați ca Herodot și Plinius cel Bătrân, a beneficiat de-a lungul secolelor de numeroase studii care permit o evaluare a evoluției sale, a calității mediului și a presiunii antropice. Metodele recente mult mai precise, cum sunt cele bazate pe analiza și tratarea sedimentelor, pe teledetecție și pe realizarea unor modele ale sistemelor deltaice complexe, aduc un plus de precizie evaluărilor de mediu.

În interiorul acestei suprafețe, Rezervația Biosferei Delta Dunării (RBDD) este structurată astfel: arii strict protejate în număr de 18 (506 km²), zone tampon (2.233 km²), care înconjoară ariile strict protejate, pentru reducerea treptată a presiunii antropice, și zone economice (3.061 km²) unde se practică, în mod curent, activitățile economice tradiționale și care cuprind toate localitățile rurale și urbane (Sulina).

Ariile strict protejate, răspândite în tot perimetrul rezervației, cu diferite extinderi au ca obiectiv protecția păsărilor de apă - 10 specii monumente ale naturii și 224 de specii protejate prin Convenția de la Berna (pelicanul comun și creț, stârcul lopătar, egreta mare și

mică, lebăda mută și cântătoare, piciorongul, călifarul alb și roșu, spârcaciul) -, a păsărilor de pădure (vulturul codalb), a unor mamifere, plante și peisaje naturale deosebite, mai puțin deteriorate.

Zone cu regim de protecție integrală din perimetrul Rezervația Biosferei Delta Dunării

Zonele cu regim de protecție integrală cuprind, în principal, formațiuni fizice și biologice sau grupuri de asemenea formațiuni, habitate ale speciilor de animale și vegetale amenințate sau situri naturale cu valori excepționale din punct de vedere științific, al conservării sau al frumuseții lor.

1. Roșca-Buhaliova (90,25 km²)

Nucleul acestei zone cu regim de protecție integrală îl constituie lacurile Roșca, Argintiu și altele mai mici. În mod corespunzător, fauna acestei zone protejate prezintă o remarcabilă diversitate reprezentată de: mamifere - vidra, nurca, hermina, câine enot, vulpe, mistreț etc; de fauna ornitologică - prezența celei mai mari colonii de pelican comun (*Pelecanus onocrotalus*) din Europa (aici cuibărind cca 3.500 de perechi), mai puține perechi de pelican creț - cca 50 (*Pelecanus crispus*). De asemenea, s-au semnalat peste 150 specii de păsări, multe incluse în Lista Roșie a RBDD, numeroase specii de pești, amfibieni, nevertebrate, caracteristice deltei. Ariile lacustre sunt invadate de specii de nufăr alb și galben (*Nymphaea alba*, *Nuphar lutea*), piciorul-cocoșului (*Ranunculus acris*), iarba-broaștelor (*Hydrocharis morsus-ranae*), plutnița (*Lymnathemum nymphoides*), ciulinul (*Trapa natans*), rizacul (*Stratiotes aloides*). În apele sărace în nitrați, din unele japșe sau ochiuri de apă dintre plauri, apar plante ca: otrătelul de baltă (*Utricularia vulgaris*) și aldrovanda (*Aldrovanda vesiculosa*). Flora submersă este alcătuită din majoritatea speciilor cunoscute și în alte ape continentale.

2. Pădurea Letea (28,25 km²)

Aici au fost identificate peste 500 de specii de plante superioare. Pădurea care se dezvoltă în spațiile depresionare dintre dune, cu umiditate mai ridicată, se prezintă sub forma unor fâșii late de 10-250 m și este alcătuită, în principal, din: stejarul de luncă (*Quercus robur*), stejarul brumăriu (*Quercus pedunculiflora*), plopul alb (*Populus alba*), plopul negru (*P. nigra*), frasinul de luncă (*Fraxinus angustifolia*), frasinul de baltă (*F. palisae*), părul (*Pirus piraster*), teiul alb (*Tilia tomentosa*), ulmul (*Ulmus foliacea*) și, foarte rar, arinul negru (*Alnus glutinosa*), completată de un subarboret bogat – păducel (*Crataegus monogyna*), păr sălbatic (*Pirus pyraster*), călin (*Viburnum opulus*), verigar (*Rhamnus catharica*), sânger (*Cornus sanguinea*), cătina albă (*Hippophae rhamnoides*), cătina roșie (*Tamarix gallica*), dracilă (*Berberis vulgaris*) ș.a. Pe dunele înalte cu nisip nefixat și nesolificat, coabitează perișorul (*Elymus sbulosus*), vinețele de nisip (*Centaurea arenaria*), troscot de nisip (*Polygonum arenarium*), pelinul de nisip (*Artemisia arenaria*). De asemenea, o caracteristică o constituie abundența plantelor cățărătoare ca: vița sălbatică (*Vitis silvestris*), hameiul (*Humulus lupulus*), curpenul (*Clematis vitalba*) și specia mediteraneană liana grecească (*Periploca graeca*), ce conferă pădurii un aspect subtropical.

În covorul vegetal se întâlnesc, de asemenea, unele specii rare: brândușa de nisip (*Ephedra distachya*), volbura de nisip (*Convolvulus persicus*) și specii de orhidee (*Anacamptis pyramidalis*, *Epipactis atrorubens*, *Orchis corophora* și *Platanthera bifolia*).

Au fost identificate peste 500 de specii de insecte (mai mult de 200 dintre acestea au fost semnalate pentru prima dată în RBDD după anul 1990, circa 60 fiind descrise pentru prima dată în România). Dintre cele circa 120 specii de păsări observate, 70 sunt potențial

cuibătoare aici. Tabloul faunistic este completat de amfibieni și reptile, mai puțin numeroase, și de circa 8 mamifere de interes comunitar.

3. Lacul Răducu (250 km²)

Pe grinduri cu soluri sărace, mobile sau slab fixate se găsește perișorul (*Elymus sabulosus*), rogoz (*Carex ligerica*) și *Agropyrum elongatum*, pajiști stepice cu *Salix repens* și *Euphorbia sequeriana*, sau arii depresionare cu apă temporară, caracterizată de tufe cu *Juncus gerardii*. Lacul Răducu este acoperit, pe o mare suprafață, de o asociație de nufăr galben (*Nuphar lutea*). Lacurile Răducu și Răduculeț reprezintă zona de reproducere și hrănire pentru 24 de specii de pești stagnofili-reofili (crap, somn, șalău, plătică etc.) ce pătrund din Dunărea Veche, precum și pentru specii stagnofile (știucă, biban, roșioară, lin, caracudă etc.). Între cele peste 150 de specii de păsări semnalate, cca 50 cuibăresc aici. De asemenea, sunt prezente și 9 specii de mamifere.

4. Lacul Nebunu (1,15 km²)

Aici au fost identificate peste 100 de specii de alge și peste 100 de specii de plante superioare, din care două pentru prima dată în RBDD după anul 1990 (*Bidens vulgata* și *Lemna minuta*), iar una dintre speciile acvatice, pentru prima dată în România (*Elodea nuttallii*). Lacul Nebunu reprezintă o arie de reproducere și hrănire pentru cca 23 de specii de pești (7 specii de interes comun). De asemenea, tot aici au fost semnalate peste 100 de specii de păsări; în partea nord-vestică a lacului este o colonie polispecifică, în care cuibăresc cca 100 de perechi de cormoran mic (*Phalacrocorax pygmeus*), 500 de perechi de egretă mică (*Egretta garzetta*), 500 de perechi de stârc galben (*Ardeola ralloides*), 450 de perechi de țigănuși (*Plegadis falcinellus*), 300 de perechi de stârc de noapte (*Nycticorax nycticorax*), 20 de perechi de lopătari (*Platalea leucorodia*), câteva perechi de stârc de cireadă (*Bubulcus ibis*), stârc cenușiu (*Ardea cinerea*), acestea având asigurate condiții bune de hrană.

5. Vătafu-Lunguleț (16,25 km²)

Aici au fost identificate 60 de specii de alge, peste 70 de specii de plante superioare (răișoară și ciulini de baltă), iar în apele cu un conținut mai redus de azot dizolvat sunt prezente plante carnivore (otrățel). Dintre cele 15 specii de pești, 6 sunt de interes comunitar, caracuda și linul fiind frecvent întâlnite. De asemenea, sunt prezente populații mari de amfibieni, inclusiv cele aparținând broaștei mici verzi (*Rana lessonae*).

Prin formațiunile de plaur, specifice acestor biotopi preponderent stuficoli, această arie reprezintă și un important loc de cuibărit pentru stârcul pitic și cormoranul mic în colonii mixte.

6. Pădurea Caraorman (22,5 km²)

În această arie strict protejată au fost identificate cca 400 de specii de plante superioare, printre care o specie endemică (*Ornithogalum amphibolus*), 4 specii de comune (*Euphorbia lucida*, *E. Palutris*, *E. Seguieriana*, *Trapa spp.*), 2 specii de orhidee periclitare în cadrul RBDD (*Cephalanthera longifolia* și *Dactylorhiza incarnata*). În extremitatea sudică a pădurii se păstrează exemplare monumentale de stejari, cu diametre de 4,20-4,70 m. Spectrul floristic al pădurii Caraorman este asemănător cu cel din pădurea Letea. Fauna este reprezentată prin insecte, peste 600 de specii, cel puțin 150 de specii de vertebrate. În pădure cuibăresc și păsări răpitoare, cum sunt vânturelul roșu (*Falco tinnunculus*), vânturelul de seară (*Falco naumanni*), șoimul rândunelelor (*Falco subbuteo*), vulturul codalb (*Haliaeetus albicela*) etc. Se întâlnește și o importantă populație de șopârle (*Lacerta agilis euxinica* și *Eremias arguta*).

7. Sărături-Murighiol (0,87 km²)

Acest lac cu apă cloro-sulfatică este lipsit de pești, dar bogat în specii fitoplanctonice și zooplanctonice, fiind singurul loc din România unde se găsește o colonie de pescăruși cu cap negru (*Larus melanocephalus*). Pe insulițele din lac cuibăresc peste 150 de perechi aparținând acestei specii. De asemenea, aici se mai găsesc peste 200 de specii de păsări care cuibăresc, dintre care și pescărușul caspic (*Larus ichthyaetus*) - cca 150 de perechi, pescărușul râzător (*Larus ridibundus*) - cca 400 de perechi, chira de baltă (*Sterna hirundo*) - aproape 2.000 de perechi, câteva perechi de piciorong (*Himantopus himantopus*), prundăraș de sărătură (*Charadrius alexandrinus*), rața cu ciuf (*Netta rufina*), etc. Datorită salinității apei, lacul îngheață numai în perioadele cu temperaturi foarte scăzute și o perioadă scurtă, ceea ce transformă acest areal într-o importantă zonă de hrănire și în timpul iernii, cu deosebire pentru gârlițe (*Anser albifrons*, *A. erythropus*), lebede (*Cygnus cygnus*) și pentru numeroase păsări de mal (limicole).

8. Arinișul Erenciuc (0,5 km²)

Din cele cca 100 de specii de păsări observate, unele cuibăresc în acest habitat, printre care este și vulturul codalb (*Haliaeetus albicella*). Nu lipsesc nici alte specii de animale, printre care și 11 mamifere (6 sunt de interes comunitar).

9. Insula Popina (0,98 km²)

Aici au fost identificate cca 300 de specii de plante superioare, două dintre acestea (*Euphorbia agraria* și *E. senguieriana*), fiind specii comune, iar *Ornithogalum oreoides*, specie endemică. Dintre plantele identificate, 38 specii au fost semnalate pentru prima dată pe teritoriul RBDD după anul 1990. De asemenea, au fost identificate cca 200 de specii de insecte, trei dintre ele fiind descrise pentru prima dată - *Isophya dobrogensis*, *Homorosoma validirostris*, *Lixus scabricornis*. Tot aici trăiește și cel mai veninos păianjen - văduva neagră (*Latrodectus mactans tredecimguttatus*), și scolopendra uriașă (*Scolopendra cingulata*). În zonele stâncoase de țârm, insula adăpostește o numeroasă populație a șarpelui de apă (*Natrix tessellata*), iar dintre cele cca 130 de specii de păsări semnalate, 17 sunt cuibăritoare. În faleza de loess cuibăresc câteva perechi de călifar alb (*Tadorna tadorna*) și vânturel roșu (*Falco tinnunculus*). Primăvara și toamna, insula constituie un important loc de popas pentru numeroase specii de păsări migratoare.

10. Sacalin-Zătoane (214,1 km²)

Această arie extinsă se caracterizează prin multe tipuri de habitate, dominate de stufărișuri și păpuriș. Aici au fost identificate peste 150 de specii de alge și cca 300 de specii de plante superioare, acestea formând aproximativ 85 de tipuri de asociații vegetale. Dintre plantele superioare, *Eclipta alba* a fost pentru prima dată semnalată în România. Această zonă protejată are o importanță deosebită din punct de vedere avifaunistic atât ca loc de pasaj în timpul migrațiilor, cât și a prezenței în zona Lejai a unei colonii de pelicani - cca 400 de perechi creți și cca 100 de perechi pelicani comuni. De asemenea, axată pe Gârla Turcească, se mai formează o colonie cu cca 100 de perechi de egrete mici și cca 50 perechi de stârci de noapte. Lacurile oferă condiții bune pentru cuibăritul lebedei mute (*Cygnus olor*) și pentru hrana speciilor limicole, abundente aici. Atât lacurile, cât și grindurile sau plaja litorală sunt locuri de maximă concentrare a ornitofaunei în timpul migrației de primăvară - toamnă. Insula Sacalin, alcătuită din nisip amestecat cu cochilii, săracă în vegetație de sărătură, reprezintă zona cea mai importantă de nidificare, premigrație și migrație, un „cartier” de iernare pentru numeroase specii.

11. Periteașca-Leahova (41,25 km²)

Aici au fost identificate 45 de specii de alge și cca 70 de specii de plante superioare, unele de interes comunitar (*Euphorbia seguieriana*, *Trapa natans*), pe cordonul litoral fiind bine reprezentate speciile *Crambe maritima* și *Stachis maritima*. Dintre speciile de plante, *Salsola kali tragus*, *Suaeda splendens*, *Lycopsis arvensis orientalis* și *Lolium multiflorum* sunt prima dată menționate în RBDD după anul 1990, iar *Suaeda confusa* a fost prima dată semnalată în România. În zona litoralului au fost înregistrate peste 100 de specii de insecte (subsp. *Diachrysia chryson deltaica*, un fluture descris prima dată pentru știință). Tot în această arie există cel puțin 30 de specii de pești, una descrisă prima dată științific (*Knipowitschia cameliae*), 10 specii sunt comune pentru deltă. Speciile de amfibieni și reptile sunt reprezentate prin populații numeroase. Dintre cele cca 180 de specii de păsări înregistrate, mai mult de jumătate cuibăresc aici. Aria deține o deosebită valoare ornitologică, prin faptul că aici staționează pentru hrănire și popas numeroase păsări precum gărlilele, gâsca cu gât roșu, pelicani, rațe, călifari etc. Pe insula Biserița cuibăresc cca 26 exemplare de călifar alb (*Tadorna tadorna*).

12. Capul Doloșman (1,25 km²)

Aici se găsesc cca 160 de specii de insecte, dintre care s-a identificat și un coleopter endemic (*Proscouris phelandrii*). Baza falezei, pe toată lungimea sa, adăpostește o populație numeroasă a șarpelui de apă (*Natrix tessellata*), iar în arbuștii și ierburile mai înalte este frecvent gușterul vârgat (*Lacerta trilineata dobrogica*). De asemenea, atât pe platou, cât și în crevasele falezei trăiește șarpele rău (*Coluber caspius*), însă puțin numeros. Dintre cele cca 70 de specii de păsări, 9 sunt cuibăritoare (drepneaua neagră, rândunica, lăstunul de mal, vrabia de câmp, stâncuța, pescărușul albastru, vânturelul roșu, cucuveaua și buha mare). Dintre cele 13 specii de mamifere, 8 sunt comunitare, inclusiv dihorul de stepă. Zona are și importanță arheologică, aici existând vestigiile ale cetății Argamum.

13. Grindul Lupilor (20,75 km²)

Dintre cele 300 de specii de plante identificate, trei sunt de interes comunitar (*Alyssum bozaeanum*, *Euphorbia seguieriana* și *Trapa natans*), 27 specii au fost semnalate pentru prima dată în RBDD după anul 1990, iar patru, pentru România (*Atriplex micrantha*, *Suaeda confusa*, *Linaria euxina* și *Bidens connata*). Au fost semnalate, de asemenea, 169 de specii de insecte, din care lăcusta *Saga pedo* este de interes comunitar, 59 de specii pentru prima dată în RBDD, după anul 1990, 10 specii, semnalate pentru prima dată în România și o specie descrisă în premieră științific (*Ciropillus spp.*). Populațiile de amfibieni și reptile sunt bine reprezentate, grindul fiind loc de depunere a pantei pentru numeroase țestoase de apă. Grindul Lupilor reprezintă un important refugiu de cuibărire și hrănire a păsărilor, îndeosebi în perioada migrației de toamnă, când zona devine o impresionantă concentrare a faunei ornitologice și, în special, a oaspeților de iarnă (gâște, rațe), deoarece în lacul Sinoie apa este mai sărată la sud de Grindul Lupilor, decât la nord, spre Razim. În apele lacurilor limitrofe are loc reproducerea naturală a peștilor (43 specii). De asemenea, dintre cele 20 specii de mamifere se găsește și o populație mică, o specie de bursuc foarte rar întâlnită (*Meles meles*). Iarna - când lacurile Razim și Sinoie sunt înghețate - aici poposesc câteva haite de șacal auriu (*Canis aureus*), venite din sudul Europei.

14. Istria-Sinoie (40 km²)

Se caracterizează printr-o mare varietate de specii de floră și faună. Dintre cele cca 350 de specii de plante superioare care formează 26 de asociații vegetale, trei specii sunt de interes comunitar (*Euphorbia peplis*, *E. seguieriana*, *E. falcata*). Insectele au fost apreciate la cca 80 de specii, dintre care 9 au fost semnalate pentru prima dată în RBDD, după anul 1990. Dintre cele 7 specii de reptilele, se întâlnesc: șopârta de iarbă (*Padarcis taurica*), șarpele rău (*Coluber caspius*) și țestoasa de uscat (*Testudo graeca iberi*). De asemenea, broasca de pământ siriacă (*Pelobates syriacus balcanicus*) este numeroasă. Grindul constituie un important loc de pasaj pentru cca 290 de specii de păsări observate în timp, iar dintre acestea o treime cuibăresc aici. Zona prezintă și o valoare arheologică deosebită. Cetatea Histria a fost întemeiată în anul 657 î.Hr. de grecii din Milet, datorită, printre altele, și bogăției în pește din lacurile limitrofe.

15. Grindul Chituc (23 km²)

Vegetația este caracteristică zonelor litorale cu sol nisipos sărăturat. Aici au fost identificate 165 de specii de plante superioare, dintre care 7 sunt semnalate pentru prima dată în RBDD, după anul 1990, 2 specii (*Euphorbia seguieriana* și *Salvinia natans*) fiind de interes comunitar. De asemenea, au fost semnalate 4 specii de amfibieni, 6 specii de reptile, 315 specii de păsări, Grindul Chituc fiind un important loc de pasaj al păsărilor migratoare. Tot aici au fost identificate 14 specii de mamifere.

16. Lacul Rotund (2,28 km²)

Fiind o zonă supusă inundațiilor dunărene, în lac au fost identificate 39 de specii de alge și 57 de specii de plante superioare, acestea din urmă formând 8 asociații vegetale caracteristice habitatelor acvatice și palustre. Dintre nevertebratele de aici, 26 de specii sunt planctonice, 5 bentonice, 19 specii de moluște, 177 de specii de insecte (17 specii semnalate pentru prima dată în RBDD, după anul 1990, iar specia *Planeustomus heydeni* a fost semnalată pentru prima oară în România). De asemenea, au fost identificate 21 de specii de pești (ex. plătică, șalău), zona constituind un important loc de reproducere și de hrănire pentru puiet. Tot aici au fost observate peste 150 de specii de păsări și 11 specii de mamifere.

17. Lacul Potcoava (6,52 km²)

În lacuri au fost identificate 41 de specii de alge, caracteristice apelor eutro-hipereutrofice, 48 de specii de plante superioare, printre care ciulinul de baltă și rățișoara. Dintre nevertebratele prezente, 31 sunt specii planctonice și 6 bentonice. Peștii sunt reprezentați prin 20 de specii, populații mari având linul și caracuda. La acestea se mai adaugă 4 specii de amfibieni, 2 specii de reptile și cca 100 de specii de păsări. Constituie loc de cuibărit pentru specii acvatice (rațe, lișițe, cârstei, corcodei etc.), aici existând colonii polispecifice de stârci, țigănuși, egretă mică și cormoran mic.

18. Lacul Belciug (1,1 km²)

În lac au fost identificate 70 de specii de alge (acestea indicând ape mezo-eutrofe) și peste 80 de specii de plante superioare care formează 9 asociații vegetale, dispuse la marginea lacului (specia *Lycopus exaltatus* a fost identificată pentru prima dată în RBDD, după anul 1990). Dintre cele cca 300 de specii de nevertebrate identificate aici, molusca *Oxyloma pinteri* este un endemit național, cu un areal limitat doar la Lacul Belciug, cu o populație numeroasă se impune a fi protejată în mod deosebit. Lacul este un refugiu pentru specii de pești ca linul și caracuda, dar mai ales abundă în exemplare mari ale unor specii precum: crap, știucă, somn, plătică. De asemenea, aici au fost identificate cca 100 de specii de păsări, prezente în perioada migrațiilor (loc de hrănire), dar și pentru cele care cuibăresc în apropiere.

CONCLUZII:

În cadrul RBDD aceste zone sunt în număr de 18, totalizând o suprafață de 506 km² și au ca scop principal conservarea și protecția păsărilor, ihtiofaunei, pădurilor cu aspect original și a unor eșantioane cu peisaj deltaic deosebit. Aici se pot desfășura cercetări științifice privind biologia, menținerea și conservarea calității mediului, precum și monitorizarea principalilor parametri ce definesc starea de evoluție a acestora.

BIBLIOGRAFIE:

- Banu A. C., Rădulescu L., *Delta Dunării*, Editura Științifică, București, 1965.
- Botnariuc N., Vădineanu A., *Tendențe în evoluția Deltei Dunării și posibilitățile de protecție, ocrotirea naturii, tradiție, actualitate, perspective*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1988.
- Gâștescu P., Știucă R., *Delta Dunării. Rezervație a Biosferei*, Editura Dobrogea, 2006.

MOTIVAȚIE ȘI RECOMPENSĂ ÎN PREDAREA DISCIPLINEI RELIGIE

Profesor Daniela PÎRLOG
Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”,
Focșani, județul Vrancea

Dumnezeu îl cheamă pe om să crească de la chip la asemănarea cu El

(Facerea I, 28), să urmeze din fragedă vârstă un parcurs ascendent înspre cunoașterea Lui și în comuniunea cu El, în iubire. Pentru educatorul creștin, investirea de către însuși Învățătorul Suprem cu puterea de a învăța aduce o responsabilitate care se amplifică pe măsură ce acesta conștientizează că misiunea lui nu este oarecare, ci una în care urmează să pregătească¹ - în lume fiind - „un atlet pentru Hristos”, căruia să îi arate că El este „*Calea, Adevărul și Viața*” (Ioan 14, 6). Voia lui Dumnezeu cea desăvârșită este aceea ca omul să-și întipărească în suflet chipul unei vieți binecredincioase, demers posibil doar prin intermediul unui set de acțiuni educativ-religioase, desfășurate pe tot parcursul vieții, care presupun evaluări permanente ale acțiunilor proprii, raportate la Dumnezeu, la semeni și la șine însuși.

Prin porunca pe care Dumnezeu a dat-o omului de a crește (Facerea I, 28), omul are sarcina de a crește procentual în cunoașterea și comuniunea cu El în iubire prin sine și semeni; dar și datoria de a crește în cunoașterea și descoperirea minunăției acestei lumi în care el este investit împărat. Omul primește porunca de a crește și în potențialul intelectual, în zestrea gândirii și a rațiunii. Descoperirea ca și cunoaștere are rol educativ. Omul cunoaște dacă descoperă și descoperă dacă dorește să avanseze în tainele acestei lumini, în necunoscutul pe care îl vrea cunoscut. Cel care dorește să devină educat, se lasă educat de cel care a avut performanțe, cel care nu se lasă educat decât de propria-i lege, poate rătași sau poate da naștere unor aspecte negative. În acest caz, se ia în considerare educația religioasă, cea care însumează toate educațiile deoarece ea vine de la Învățătorul Suprem, de la Marele Pedagog, Cuvântul Însuși.

Educația este absolut necesară omului. În om există dorința, înclinația, dar și capacitatea de a răspândi zestrea înțelepciunii și învățaturii sale, “de a se perpetua spiritualicește, dincolo de timpul și spațiul ce i-au fost hărăzite”². Educația este specifică ființei umane: omul devine om numai prin educație.

Educația religioasă este astfel definită ca fiind ramura educației prin care se dezvoltă în mod conștient predispoziția spre religiozitate, înnăscută, proprie persoanei umane, pe baza unor principii didactice și cu ajutorul unor metode și mijloace specifice. „Educația religioasă

¹ Dictionarul Explicativ al Limbii Române, 1998.

² Pr. Lect. Vicovan, Ioan, Idealul educativ creștin - scopuri obiective educația religioasă-morașă, în Pastorație și Misiune, Editura. Episcopiei Dunării de Jos, Galați 2001, p.244.

creştină se fundamentează pe două adevăruri de credinţă: existenţa sufletului uman, care poate fi modelat doar pe calea educaţiei, şi întruparea Mântuitorului Iisus Hristos - Fiul lui Dumnezeu, Care S-a făcut om pentru a-i da omului posibilitatea de a participa la viaţa veşnică. O educaţie religioasă integrală valorifică potenţialul formativ-educativ al disciplinei religie şi îl sprijină pe tânăr să devină capabil de a integra şi recrea, prin propria dinamică sufletească valorile unei societăţi aflate într-o continuă schimbare, cu un ritm al schimbării tot mai accentuat”³.

Educaţia, în înţelesul ei de bază, presupune atât o parte programatică cât şi una normativă, ea realizându-se atât prin cunoaşterea teoretică, dar mai ales prin aplicarea teoriei studiate şi învăţate în viaţa de zi cu zi. La baza normativităţii activităţii didactice se află *principiul didactic*. „Principiile didactice sunt norme generale pe care se întemeiază procesul de învăţământ, asigurând condiţiile necesare îndeplinirii scopurilor şi obiectivelor pe care le urmăreşte în desfăşurarea sa.”⁴

Pedagogia cunoaşte mai multe tipuri de principii didactice, dar cele aplicate studiului religiei sunt: principiul intuiţiei, principiul accesibilităţii, principiul învăţării active şi conştiente, principiul sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor, principiul îmbinării teoriei cu practica, principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, principiul asigurării conexiunii inverse, principiul motivaţiei, principiul eclesiocentric şi principiul hristocentric.

Dumnezeu, în iubirea Sa, îl cheamă pe om spre Sine, dar în acelaşi timp îi lasă darul primar: libertatea, confirmând: „*Dacă vrea cineva să vină după Mine, să se lepede de sine, să-şi ia crucea şi să-Mi urmeze Mie.*” (Matei 16, 24). ”Libertatea religioasă este o ipostază a drepturilor omului. Această libertate constă în aceea că toţi oamenii trebuie să scape de orice constrângere, ca indivizi luaţi izolaţi sau în grupuri, de la orice putere constrângătoare ce contravine conştiinţei intime, personale.”⁵ Aşadar omul a fost şi este sub incidenţa motivaţionalului, sau a palpabilului; să ştie de ce şi pentru ce; să fie motivat şi recompensat.

Potrivit DEX, motivaţia este ”totalitatea motivelor sau mobilurilor (conştiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acţiune sau să tindă spre anumite scopuri.” Aceste motive pot fi înnăscute sau dobândite, conştiente sau nu, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte. În acest context, elevul faţă de mediu poate fi independent, acţionând pe cont propriu, sau dependent, satisfăcându-şi stările de necesitate prin schimburi energetic cu mediul ambiant. Motivaţia a fost definită ca „*totalitatea mobilurilor interne* ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte”⁶.

Elevul rămâne protagonist al formării sale. El are la dispoziţie latura informaţională determinată de nevoia sau necesitatea de a cunoaşte, şi latura dinamică care implică experiment, trăire, convingere. ”Motivaţia, numită şi motorul învăţării, pune în mişcare raţiunea, voinţa şi sentimentul elevilor şi menţine atenţia voluntară. Motivaţia învăţării poate fi exterioară (competiţia, încurajarea, lauda, recompensa sau, dimpotrivă, teama, musturarea, pedeapsa, etc.) şi interioară (curiozitatea de a şti cât mai multe, dorinţa de a fi cât mai bine pregătit la o anumită disciplină, dorinţa de a fi cât mai bun, etc)”⁷.

Pentru o bună reuşită a activităţilor de educaţie religioasă, preotul sau profesorul de religie are obligaţia de a radiografia cu mare atenţie starea moral-duhovnicească a elevilor. Acest lucru se poate face fie prin discuţii directe, sincere şi deschise cu elevii, fie prin anumite chestionare anonime în care elevii sunt rugaţi să-şi expună opiniile cu privire la o anumită

³ Patriarhia română, Apostolat educaţional, Ora de religie- cunoaştere şi devenire spirituală, Editura Basilica a Patriarhiei Române, Bucureşti, 2010, p24

⁴ Pr. Prof. univ. dr. Şebu Sebastian, Prof. Opriş Monica, Metodica predării religiei, Alba-Iulia, Reîntregirea, p.51

⁵ Cucoş Constantin, Educaţia religioasă, Editura Polirom, Iaşi, 1999

⁶ ROSCA, AL. (1975), *Psihologie generala*, EDP, Bucureşti. p.377

⁷ Pr. Prof.univ.dr. Şebu Sebastian, Prof. Opriş Monica, Metodica predării religiei, Alba-Iulia, Reîntregirea, p.57

problemă de factură moral-duhovnicească. „Întrucât aceste motive apar cu o pondere variabilă de la un elev la altul, profesorul de religie va cultiva la elevi motivația internă, ca suport trainic al educației religioase în vederea atingerii scopurilor acesteia, fără însă a neglija rolul motivației externe.”⁸

În general, elevul nu este interesat de toate activitățile ce se desfășoară în școală. De aceea, deseori se folosesc recompense externe, care favorizează motivația extrinsecă în detrimentul celei intrinseci. Elevul este preocupat de cunoașterea rezultatelor școlare, de succesul școlar, de bucuria recompensei simbolice, nota și de asumarea pedepsei. Ca un sâmbure ce germinează, motivația intrinsecă din elev trebuie să-i încurajeze propria afirmare, să-i trezească curiozitatea, să-l responsabilizeze, să-i transmită impulsuri, intenții, tendințe, interese. Acordarea unei recompense materiale, concrete tip cadou, uneori poate conduce la apariția unui risc: „învățarea unui anumit tip de șantaj” – „voi vreți să fac asta, eu nu prea vreau dar... vreau, în schimb, altceva, așa că... plățiți! – ceea ce determina superficialitatea”⁹.

Formarea integrală a elevului nu se reduce la domeniul intelectual, ci trebuie să cuprindă tot ceea ce privește identitatea sa. Nucleul său esențial ar trebui să-l constituie formarea sa duhovnicească. Dorința de a forma o persoană, în orice domeniu, fără participarea ei activă și interesată, rămâne o iluzie. Se va putea obține cel mult participarea la toate cursurile, se vor forma intelectuali, fără să se realizeze însă o adevărată formare interioară. Dumnezeu dorește colaborarea omului, deschiderea și ascultarea fără de lucrarea Duhului Sfânt care, alături de rugăciune, meditație, viață liturgică și sacramentală, fac parte din efortul continuu al formării duhovnicești. Dascălul, conștient de această realitate, trebuie să primească cu iubire sinceră pe copiii pe care familia și Biserica îi încredințează în mâinile sale pentru a-i ajuta în drumul spre deplina maturitate-Hristos.

Când un elev se confruntă cu momente de criză, el are nevoie să fie încurajat și sprijinit la nivel uman, dar este mult mai important să fie ajutat în acest moment și să-și ridice privirea și să găsească în Dumnezeu nădejdea și puterea sa. Orice circumstanță negativă va putea fi transformată într-un mijloc de revigorare a stării lui de creștin. Atunci va înțelege pe deplin cuvintele Mântuitorului: *”Bucurați-vă și vă veseliți, că plata voastră multă este în ceruri”* (Matei 5,12), va ști care este adevărata recompensă pe care o poate primi ori de câte ori realizează un lucru constructiv, îndeplinește o poruncă, salvează o viață sau dă sens pozitiv alteia.

Dascălul, în predarea religiei nu este un simplu depozitar și transmițător de cunoștințe ci, în primul rând, este un modelator, un formator de suflete și de conștiințe. Sfântul Apostol Pavel îndeamnă în acest sens *”Cele ce ați învățat și ați auzit și ați văzut la mine, acestea să faceți și Dumnezeuul păcii va fi cu voi”* (I Filipeni, 4,9). De aceea, nimic nu poate fi mai dăunător pentru sufletul elevilor decât un profesor de religie care nu face ceea ce îi îndeamnă pe elevi să facă. În activitatea didactică, profesorul de religie trebuie să manifeste dragoste față de ființa umană și înțelegere a copilăriei, pentru că a educa înseamnă a iubi, a urma țelul Mântuitorului în transmiterea și răspândirea învățaturii sale, dăruire și jertfă. Astfel, el face dovada că activitatea sa este duhovnicească, pentru că din credința și evlavia profesorului se dezvoltă credința și evlavia elevilor. Un profesor adevărat va considera că orice rezultat pozitiv, orice progres realizat în formarea elevilor vine de la Dumnezeu și este rodul acțiunii sale sfințitoare. De aceea, nu-și va atribui sieși calitățile proprii, inteligența, farmecul; ceea ce aparține lucrării lui Dumnezeu Care, la planul Său de mântuire și sfințire include și participarea oamenilor. Formarea duhovnicească este un proces lent progresiv, de aceea profesorul de religie trebuie să colaboreze îndeaproape cu elevul pentru a-l susține și a-l dirija spre preotul paroh care-l va sprijini în urcușul duhovnicesc. În acest fel se valorifică șansa de

⁸ Idem, op.cit. p57

⁹ Negovan, V., *Introducere in psihologia educatiei*, Editura Universitara, București, 2005, p.111

a modela pe cei mici, fără a uita cuvântul Mântuitorului: „Cel ce va face și va învăța, acesta mare se va chema în împărăția cerurilor.” (Matei 5,19).

Într-o lume caracterizată de o tot mai mare diversitate etnică și religioasă, educația religioasă propune cunoașterea propriei identități, dar și a celor de alte credințe și convingeri, favorizează incluziunea socială și contribuie la depășirea prejudecăților și a oricăror forme de discriminare. Argumentele pe baza cărora educația religioasă își reafirmă permanent capacitatea de a răspunde la așteptările tot mai mari ale societății în plan formativ și educativ au în vedere faptul că învățătura creștină pe care se susține și promovează respectul reciproc și prețuirea semenilor ca principii fundamentale, iar o educație religioasă bazată pe acestea poate contribui în mod decisiv la formarea unei societăți pașnice, la conviețuirea în armonie cu aproapele. „Atmosfera religioasă și climatul moral vor constitui un deziderat comun al școlii, familiei, bisericii, societății, în care ținerii să învețe prețuirea, iubirea de semeni și reținerea de la a săvârși răul.”¹⁰.

BIBLIOGRAFIE:

- ****Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998.
- Pr. Lect. Ioan Vicovan, *Idealul educativ creștin - scopuri obiective educația religio-morală*, în „Pastorație și Misiune”, Editura Episcopiei Dunării de Jos, Galați. 2001.
- Patriarhia Română, Apostolat educațional, *Ora de religie - cunoaștere și devenire spirituală*, Editura Basilica a Patriarhiei Române, București, 2010.
- Pr. Prof. univ. dr. Șebu Sebastian, Prof. Opreș Monica, *Metodica predării religiei*, Editura Reîntregirea Alba-Iulia, 2017.
- Cucoș Constantin, *Educația religioasă*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Roșca Alexandru, *Psihologie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
- Negovan Valeria, *Introducere în psihologia educației*, Editura Universitară, București, 2005.
- Salade Dumitru, *Dimensiuni ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

¹⁰ Salade Dumitru *Dimensiuni ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 86.

SINAGOGA ȘI BISERICA

Elena POPA
Inspectoratul Școlar Brașov

Structura fizică identificată cu sinagoga, este identificată apoi cu comunitatea

locală, ca entitate socială și politică și devine simbol al Iudaismului. În locul *theosebeis*, stăteau ne-iudeii, atrași de comunitățile iudaice din motive religioase, ei împărtășeau credința iudaică, dar nu ajungeau la o convertire deplină. Greaca¹ este limba funcțională în contextul sinagogii. Greaca era valabilă considerabil în numeroase situații din afara sinagogii, proporțional cu activitățile sinagogii. Limba purta împreună comunitatea și viața ei, ca și împreună viețuirea. Limbajul poate servi scopuri naționaliste, cu rol de unificare ce depășește barierele ridicate de-a lungul istoriei. Limba poate facilita etnicitatea și naționalismul, dar nu este echivalentă cu acestea.

Sinagoga și biserica nu se exclud reciproc, întrucât există numeroase puncte comune. Sinagoga fusese locul favorit pentru predica creștină, mai întâi prin citirea și interpretarea Scripturilor, iar acolo se adunau și cei dintre neamuri. În Faptele Apostolilor, Sfântul Pavel își începe slujirea predicând în fiecare sinagogă a orașului sau cetății (Fa 13,5. 43; 14,1; 17,1.10.17; 18,4.7.19.26; 19,8), întâlnind opoziția iudeilor, de aceea se întoarce către neamuri și astfel sinagoga îi conduce pe ucenicii lui Hristos, către neamuri.

Sinagoga este *locus classicus* ca model, deși devine locul din care creștinii sunt excluși, o excludere văzută ca *separare* între iudei și creștini sau între Iudaism și Creștinism, poate fi chiar o *excomunicare*. Excluderea devine ostilitate. „Evanghelia de la Matei surprinde această ostilitate prin folosirea cuvântului *iudei*. Matei redactează modelul său Marcan ca să accentueze sinagoga, ca *sinagoga lor*, Mt 4,23 (Mc 1,39); 9,35; 10,17; 12,9; 13,54; 23,34 și ca loc al opoziției față de Iisus, ca și opoziția față de ucenicii Săi: *Feriți-vă de oameni, căci vă vor da pe mâna soboarelor, și-n sinagogile lor vă vor biciui* (10,17, cf. 23,34). *Sinagoga* asumă structural și unitar, Iudaismul. Matei introduce termenul *ecclisia* (16,18; 18,17), însă fără a pune termenii într-o opoziție explicită unul față de celălalt”.² Sfântul Ioan Hrisostom³

¹ Chiar dacă influența originalului ebraic al Vechiului Testament asupra traducerii grecești poate fi estimată cu greu, este de mare importanță să fim conștienți de faptul că nu toate nivelele de limbă sunt influențate egal. Mai mult, observațiile făcute la un nivel de limbă nu poate fi găsit automat ca fiind valide pentru alte nivele ale limbii. S-a observat că vocabularul Pentateuhului are multe în comun cu vocabularul papirusului egiptean, dar nu înseamnă că sintaxa este aceeași. Iar dacă sintaxa cazurilor este aceeași în Pentateuh, precum în originalul grec, aceasta nu înseamnă că ordinea cuvintelor este aceeași. De aceea, este foarte important să privim o traducere tehnică a traducerilor Pentateuhului ca să găsim nivelele limbii la care se face traducerea. Atunci când ne concentrăm asupra sintaxei și a ordinii cuvintelor, putem vedea că acolo sunt doi factori cu importanță decisivă pentru traducerea în greacă: mai întâi, adeseori o expresie greacă este traducerea uneia și aceleiași expresii ebraice; apoi, traducătorul era înclinat să redea ordinea cuvintelor din ebraică. (Cf. *The Ancient Synagogue From Its Origins until 200 C.E.*, p. 261-262)

² *The Ancient Synagogue From Its Origins until 200 C.E.*, p. 196

condamnase teatralitatea Sinagogii și denunțase practicile asociate cu aceasta și chiar dacă fusese model pentru experiența închinării primare, ajunge să fie privită în contrast.

Interesează instituțiile și monumentele, ca și cutumele și manierele acestei societăți iudaice în care Iisus a crescut, a trăit, a învățat. Existența umană a lui Hristos este absolut inseparabilă de iudaismul palestinian. Societatea palestiniană din timpul lui Iisus ne era cunoscută din ultimele cărți ale Vechiului Testament și din lucrarea tradiției rabinice, *Talmudul*. Talmudul este constituit pe un sistem de întrebări și răspunsuri⁴, acestea „constituie fondul tuturor enunțurilor și al tuturor interpretărilor. În conformitate cu una din tehnicile cele mai vechi de studiere a Talmudului, depunându-se eforturi de reconstituire a întrebării pe baza răspunsului enunțat. Nu este întâmplător că Talmudul este atât de bogat în vocabular interogativ și acoperă toate nivelurile de întrebări, de la simple curiozități, la tendința de a contesta relevanța însăși a problemei dezbătute. Se poate distinge îndoială fundamentală și interogare superficială, întrebări de principiu și incertitudini minore. Îndoiala, în Talmud, nu este doar legitimă; este un demers esențial, pentru avansarea studiului. Se poate zice, într-o anumită măsură, că regula permite să se vadă toate urmele de îndoială; abundența de bine nu afectează. Nicio întrebare nu este percepută ca rău intenționată sau deplasată atâta timp cât se raportează la subiect sau se poate ilumina unul din aspecte. Aceasta se aplică la textul Talmudului, dar și la studiul său și la o recenzie. Odată dobândită cunoașterea de bază, se așteaptă ca cel ce studiază, să pună întrebări. În această privință, Talmudul este probabil singurul text sacru din toată istoria culturii care autorizează și în același timp, încurajează propria provocare.

Această trăsătură caracteristică ne conduce spre evocarea unui ultim aspect a compoziției și studiului Talmudului. Nu este o lucrare pe care s-o poată privi din exterior. Originalitatea sa profundă face superficiale toate apropierile descriptive de conținutul său sau de metodele sale. Accesul la cunoașterea veritabilă este înlesnit de comuniunea spirituală; cel care învață trebuie să participe intelectual și emoțional la dezbaterile talmudice, în devenire el însuși, într-o direcție sigură, creatoare”.⁵

În legătură cu *practicarea Torei*, Talmudul și-a fixat ca scop esențial să înarmeze poporul evreu cu un corp de doctrine care să nu fie numai un obiect de credință, dar și călăuză permanentă a vieții sale. El a creat lumea în care își ducea existența evreul, atmosfera în care el respira. „Având rădăcinile în cele 613 principii conținute în Pentateuh, s-a înălțat un arbore cu ramificații nenumărate, ale căror fructe erau hrana de zi cu zi a celui care avea grijă să le

³*The Ancient Synagogue From Its Origins until 200 C.E.*, p. 201

⁴„Analogii cu natura Torei s-au făcut foarte devreme: „Una este teoria, că și un arhitect construiește o casă după un plan, la fel Sfântul, a binecuvântat să fie, a cugetat asupra Torei Sale în timp ce a creat lumea. Această concepție implică o corelație necesară între lume și Tora, aceasta fiind esența lumii naturale și nu o simplă privire speculativă, din exterior. În plus, un astfel de sistem, niciun subiect nu poate fi atât de străin, atât de deplasat sau bizar ca să nu fie studiat. Dacă Talmudul reflectă o paletă largă de interes este pentru că această compoziție nu este lucrarea unui singur autor. Atunci când mai mulți scriitori s-au asociat pentru a scrie o carte, ei au în minte un obiectiv precis care determină orientarea și caracterul lucrării. Talmudul, în sine, este produsul creat sub forma unor cugetări și a unor cuvinte ale numeroșilor înțelepți, ce-au trăit în epoci foarte diferite și dintre care nici unul nu este apreciat la momentul redactării finale a textului. Comentariile sau observațiile lor, ridicate prin problemele care le sunt prezentate, precum și schimbul de opinii între dascăl și ucenici, născuți din aceeași viață. De aceea nu putem identifica o direcție clară sau obiectivul specific în Talmud. Fiecare discuție este, într-o mare măsură, independentă de altele și originală; și fiecare subiect este central la momentul la care se discută. Aceasta nu împiedică să atribuim Talmudului un caracter propriu, de netăgăduit și izbitor; dar nu poartă amprenta unui individ, ci a redactorilor diferiți; are un caracter colectiv, reflectând poporul evreu în întregime, într-o perioadă dată. Diferențele individuale sunt șterse în favoarea unui spirit general, nu numai în mii de opinii anonime, dar identificarea redactorului sau autorului. Apar totuși divergențe, pentru ceea ce înțelepții au avut în comun, trăsături și caracteristici ale minții, nu, în cele din urmă, ascuns ochilor cititorilor, prin urmare capabil să primească o unitate de ansamblu ce transcende toate diferențele” (Chantal MAAS, *Ouverture vers le Judaisme*, Ed. Fundației Alfa, Cluj Napoca, 2001, p. 38).

⁵Chantal MAAS, *Ouverture vers le Judaisme*, p. 39

folosească: Talmudul stă mărturie pentru bucuria și iubirea care îi însușeau pe aceia care se supuneau *jugului Torei*”.⁶

Găsim texte heteroclite, propoziții, istorisiri, comentarii. „Înainte sfârșitului secolului II d.Hr., rabinii au dorit să fixeze în scris învățătura înaintașilor lor. S-a constituit *Michna* sau *repetarea*. O altă colecție este *Tosephta*. (...) Talmudul este incontestabil cel mai prețios document despre viața iudaică, constituit pe tradiția orală, iar *Mișna* reflectă cu fidelitate starea de spirit din mediul în care trăiesc și creștinii. Singura rezervă privește raportul dintre tradiția rabinică și învățătura lui Iisus, în ceea ce privește data: o influență creștină nerecunoscută s-a exersat asupra rabinismului, după perioada apostolatului. Bineînțeles, în Talmud nu găsim informații istorice despre Iisus. Tot ceea ce rabinii lasă să se întrevadă despre El, este ostilitate, malițiozitate, insulte”.⁷ În legătură cu metodele de învățare ale rabinilor, cărora Iisus, pe de o parte le aduce reproș, pe de altă parte le elogiază, sunt tehnicile de transmitere orală, asemănătoare primilor creștini, sunt seturi greu de înțeles, ce pot surprinde esențialul. Pe farisei, adversarii lui Iisus îi regăsim în Talmud. Tradiția rabinică însăși condamnase ipocrizia, așa cum Iisus îi numește pe farisei, *morminte văruite*.

În acest context didactic, Sfântul Matei și-a scris **Evangelhia** mai întâi în limba aramaică (ebraica vorbită de contemporanii săi și în care propovăduise Domnul), în jurul anului 50, pentru creștinii proveniți dintre iudeii din Palestina; această versiune nu a ajuns până la noi. În preajma anului 65 (oricum înainte de 70), Matei a rescris-o în greacă, limbă în care, practic, circula toată cultura imperiului roman; versiunea ni s-a păstrat în peste 500 de codici.⁸

BIBLIOGRAFIE:

Noul Testament, versiune revizuită, redactată și comentată de Bartolomeu Valeriu Anania, EIBMBOR, București, 1995.

*** *The Ancient Synagogue From Its Origins until 200 C.E, Paper Presented at an International Conference at Lund University, October 14-17, 2001*, edited by Birger Olsson and Magnus Zetterholm, Almqvist and Wiksell International, Stockholm, 2003.

Maas, C., *Ouverture vers le Judaisme*, Ed. Fundației Alfa, Cluj Napoca, 2001.

Cohen, A., *Talmudul*, trad. din limba franceză de C. Litman, Ed. Hasefer, București, 1999.

Rops, D., *Jesus en son temps, HISTOIRE SAINTE*, Artheme Fayard, F. Brouty, J. Fayard et Cie, 1945.

⁶A. COHEN, *Talmudul*, p. 226

⁷DANIEL-ROPS, *Histoire Sainte. Jesus en son temps*, Artheme Fayard, F. Brouty, J. Fayard et Cie, 1945, 54-55

⁸Cf. *Noul Testament comentat*, versiune revizuită, redactată și comentată de ÎPS Bartolomeu Valeriu Anania, București, 1993, p. 1

22 MARTIE – ZIUA INTERNAȚIONALĂ A APEI. DESPRE APĂ, RESURSĂ VITALĂ

Profesor Anca POPESCU
Școala Gimnazială „Basarab I”,
Curtea de Argeș, județul Argeș



Într-o zi, poate, vei dori să bei un pahar de apă. Dar apă nu va mai fi. Ți-ai

imaginat vreodată cum e să fii însetat și setea să te ardă pe interior și tu să nu poți stinge focul? Anual, în lume, milioane de oameni simt setea. Mai ales în Africa unde apa, o resursă vitală, este destul de puțină. Cu toții știm că fără apă, viața nu este posibilă. Și totuși, apa suferă: este risipită, poluată, oceanele găzduiesc mii de tone de plastic, malurile râurilor sunt pline de deșeuri, apele sunt eutrofizate din cauza deversărilor, animalele au de suferit. Și oamenii? Și oamenii, da, dar unora nu le pasă. Când ai acces la apă curată, filtrată 24 de ore din 24, îți este greu să îți imaginezi că nu peste tot în lume se întâmplă același lucru.

Populația Terrei este într-o continuă creștere, astfel, nevoia de apă este tot mai mare. În Asia, Africa problemele de mediu s-au accentuat atât de mult, încât milioane de migratori climatici și-au părăsit locurile natale în căutarea unor teritorii prielnice vieții.

Doar 3 % din resursele de apă ale planetei înseamnă apă dulce, dar o parte din aceasta este stocată sub formă de ghețari. Ghețarii montani alimentează marile fluvii ale Terrei, dar din cauza încălzirii climatice globale, acestea și-au redus considerabil debitul pe fondul retragerii ghețarilor.

Peste 1,3 miliarde de locuitori nu au acces la apă potabilă, iar aproape 1,8 miliarde de locuitori nu au acces la avantajele serviciilor de apă purificată. În jur de 200 de milioane de persoane contactează anual, boli de origine hidrică, în timp ce aproximativ 10 milioane de locuitori mor, anual, ca urmare a maladiilor hidrice.

De ce este importantă apa? Iată câteva exemple: hidratare, prepararea hranei, igienă, activități agricole, activități industriale respectiv fabricarea unor bunuri, transport naval, mediu de viață pentru animale, producerea energiei electrice, agrement, turism, îngrijirea sănătății etc.

Pentru a atrage atenția asupra importanței apei, dar și asupra pericolelor care o amenință, din 1992 la nivel mondial și din 1993 în țara noastră, se sărbătorește Ziua Mondială a Apei.

În școli este nevoie de informații despre apă ca resursă vitală. Activități teoretice, activități practice, postere, desene, pliante, sloganuri, vizite, dezbateri, iată doar câteva dintre modalitățile prin care elevii pot învăța, în mod atractiv, despre apă.

Ce putem face acasă, la școală, în natură pentru a avea grijă de apă?

1. *Să închidem robinetul în timp ce ne săpunim, șamponăm sau ne periem dinții!*
2. *Să reparăm instalațiile sanitare defecte!*
3. *Să colectăm apa din precipitații pentru diferite nevoi gospodărești!*
4. *Să nu aruncăm deșeuri în apă sau pe marginea apelor!*
5. *Să nu ne batem cu apă!*
6. *Să preferăm dușul unei căzi pline cu apă!*
7. *Să nu aruncăm ulei sau mâncare în apă! Este dezastruos pentru viața acvatică!*
8. *Să avem o atitudine responsabilă gândindu-ne la copiii din Africa al căror acces la resursele de apă este limitat!*

Știați că?

- Apa are memorie? Spunând cuvinte frumoase, apa cristalizează în minunate forme pe când, cuvintele urâte determină opusul, ceea ce ne poate afecta starea de sănătate?
- În organismul uman, mare parte este apă?
- Fără apă nu am putea supraviețui mai mult de câteva zile?
- Pentru a fabrica un tricou din bumbac este nevoie de peste 2700 l de apă, adică acea cantitate necesară unui om, timp de trei ani?
- Nu se recomandă folosirea apei calde de la chiuvetă pentru consum? Apa rece și fiartă este mai potrivită. Apa fierbinte de pe țeavă e mult mai corozivă și poate conține deșeuri periculoase?
- După studiile de la Universitatea din Washington, un pahar cu apă calmează foamea la aproape 100% dintre persoanele aflate la dietă?
- Aceleași studii științifice arată că dacă bei între opt și zece pahare cu apă pe zi, poți calma semnificativ durerile de spate și pe cele ale articulațiilor? Procentul persoanelor care demonstrează acest lucru este de 80%.
- La 37% dintre americani, mecanismul setei este atât de slab, încât frecvent îl confundă cu foamea?
- Lipsa apei e cauza numărul unu a oboselii din timpul zilei?
- scădere de doar 2% a apei din organism poate duce temporar la pierderea memoriei, la dificultate în calculele de bază din matematică și la probleme de focalizare în fața monitorului sau în fața unei pagini imprimată?
- Dacă bei cel puțin cinci pahare de apă pe zi, scade cu 45% riscul de cancer de colon și cu 79% riscul de cancer la sân?
- Aproximativ 50 de revărsări de alge toxice au loc în apele japoneze în fiecare an?
- 20% din poluarea apei provine din industria textilă?

În fiecare an, Ziua Internațională a Apei este sărbătorită evidențiindu-se un anumit aspect. Anul 2021 este despre valorizarea acestei resurse fără de care viața plantelor, animalelor, oamenilor nu este posibilă.

TU CE FACI ASTĂZI PENTRU APĂ? DAR MÂINE?

SITOGRAFIE:

<http://www.cabuzau.ro/club-h2o/curiozitati/>, 22.03.2021.

https://www.dcbusiness.ro/de-cata-apa-este-nevoie-pentru-fabricarea-unei-perechi-de-blugi_599682.html, 22.03.2021.

https://ro.wikipedia.org/wiki/Ziua_Mondial%C4%83_a_Apei, 22.03.2021.

FIȘĂ DE LUCRU – ANTRENAMENT PENTRU PREGĂTIREA CONCURSURILOR ȘCOLARE CLASA A V-A

Profesor Anca POPESCU
Școala Gimnazială „Basarab I”,
Curtea de Argeș, județul Argeș

I. *S*ă se completeze enunțurile de mai jos, cu răspunsul corect:

1. Cea mai mare planetă din Sistemul Solar se numește
2. Este supranumită Luceafărul, planeta
3. Mișcarea de rotație a Pământului se realizează în jurul
4. Cele trei elemente care trebuie să apară pe o hartă corect realizată sunt titlul, și
5. Paralela care desparte emisfera nordică de emisfera sudică se numește
6. Singurul satelit natural al Pământului este
7. Cea mai întinsă insulă vulcanică de pe Glob este insula
8. Riftul apare între două plăci tectonice care se una de alta.
9. Au înălțimi sub 300 m și relief neted, formele de relief numite
10. Cel mai întins continent al Terrei se numește.....
11. Cel mai mic ocean ca suprafață se numește
12. Stratosfera este localizată între și
13. Instrumentul cu care se măsoară presiunea atmosferică se numește
14. Munții Himalaya sunt localizați pe continentul
15. Cel mai mare deșert al Terrei este traversat de Tropicul

II. Se dă următoarea imagine a unui vulcan. Răspundeți la solicitări:



1. Notați pe imagine componentele: crater și con
2. Numiți alte două componente ale unui aparat vulcanic
.....
3. Dați exemplu de câte un vulcan situat pe fiecare dintre următoarele continente:
Europa, Asia, Africa, America de Nord și America de Sud
.....
.....
4. Enumerați semne ale unei viitoare erupții vulcanice:
.....
.....

III. Oferiți câte trei argumente pentru a demonstra fiecare dintre situațiile următoare:

1. Vântul poate să ne fie prieten
.....
.....
.....
2. Vântul poate să ne fie dușman
.....
.....
.....

IV. Stabiliți diferențe între:

1. Meteorii și meteori
.....

- 2. Planete și stele
.....
- 3. Globul geografic și harta geografică
.....
- 4. Minerale și roci
.....
- 5. Scoarța continentală și scoarța oceanică
.....
- 6. Latitudine și longitudine
.....
- 7. Paralele și meridiane
.....
- 8. Alizee și vânturi polare
.....

V. Numiți fenomenul sau procesul ilustrat în fiecare dintre imaginile de mai jos:



1



2



3



4

a) Pentru fenomenele ilustrate în imaginile 2 și 3 precizați câte o cauză și câte o soluție pentru ca aceste fenomene să nu mai aibă loc;

.....
.....
.....
.....

b) Numiți câte o urmare posibilă pentru fiecare dintre fenomenele ilustrate în imaginile 1 și 4.

.....
.....
.....
.....

VI. Explicați:

1. De ce temperatura aerului este mai mică la Polul Nord decât la Ecuator?

.....
.....
.....

2. De ce nu trebuie să fugim pe scări în cazul producerii unui cutremur de pământ?

.....
.....

3. Importanța stratului de ozon

.....
.....

Timp de lucru: 2 ore

Felicitări! Concursurile de geografie te așteaptă! Îți urăm succes!

MODUL ÎN CARE GEOGRAFIA CONTRIBUIE LA ATINGEREA COMPETENŢELOR CHEIE

Profesor Anca POPESCU
Școala Gimnazială „Basarab I”,
Curtea de Argeș, județul Argeș

*G*eografia este mai mult decât este o disciplină, este un mod de viață. Pe

parcursul ciclului gimnazial, elevii au ocazia să o studieze, timp de patru ani de zile, geografia contribuind la formarea competențelor cheie, prin natura conținuturilor, metodele de lucru utilizate, activitățile de învățare selectate, modul de organizare a acestora, valorile și atitudinile promovate.

1. Competențe de comunicare în limba română

– Elevii învață să caute, să colecteze, să proceseze informații, să emită opinii, să exprime sentimente, idei, să citească și să înțeleagă texte, să dialogheze, să se adapteze unor situații de comunicare.

– La geografie, vor fi îndrumați să citească, să caute informații despre diferite teritorii, ceea ce va contribui la dezvoltarea spiritului de aventură, la folosirea unui limbaj specific, la utilizarea termenilor specifici în contexte variate și la dezvoltarea vocabularului.

– Elevii vor fi capabili de conversații pe diferite teme geografice, vor înțelege și se vor implica în contexte de comunicare specifice.

– Contextele de învățare și sarcinile de lucru contribuie la dezvoltarea comunicării.

– Activitățile practice, desfășurate pe teren, contribuie la înțelegerea și fixarea unor noțiuni.

– Geografia utilizează noțiuni și sintagme specifice precum: natalitate, mortalitate, spor natural, unitate de relief, tip de relief, densitate a populației, spor migratoriu, imigrant, emigrant, amplitudine termică, indicatori demografici, potențial turistic, import, export, axă de navigație, etaje climatice, zone de vegetație etc., cu acestea lucrându-se atât la gimnaziu, cât și în cadrul învățământului liceal.

– Elevii vor fi îndrumați să își formeze o bibliotecă cu lucrări de specialitate.

2. Competențe de comunicare în limbi străine

- Studiul continentelor, studiul țărilor vor dezvolta la elevi capacitatea de a pronunța diferite cuvinte în engleză, franceză, spaniolă etc.
- Profesorul de geografie poate recomanda surse bibliografice ce aparțin unor autori străini iar elevul poate studia diferite articole în limbi străine ceea ce va contribui la dezvoltarea pronunției, învățarea unor cuvinte noi, înțelegerea sensului unor fraze formulate în limbi străine.

3. Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii

- La geografie se calculează scara hărții, distanțe, suprafețe, valori ale unor indicatori (climatici, demografici) pe baza unor formule, se construiesc/citesc/interpretează grafice, se ordonează crescător și descrescător valori numerice, se fac comparații între unități de relief având ca reper altitudinea maximă, între state având ca reper numărul de locuitori, se folosesc formule chimice pentru exprimarea unor informații ce țin de alcătuirea unor elemente, se vorbește despre viteza de deplasare a corpurilor cerești, despre coordonate geografice și se calculează matematic latitudinea și longitudinea, scara hărții care se reprezintă și grafic etc.
- Elevii învață despre natură, plante, animale, probleme de mediu, măsuri de ameliorare a acestora, utilizează tehnologia informatică pentru a se documenta, a realiza proiecte, a acoperi sarcinile de lucru, a fixa informații apelând la imagini, jocuri tematice, înregistrări audio-video.
- Legătura dintre geografie și alte discipline poate fi evidențiată de modul în care elevii judecă situații geografice, în context global, înțelegând cauzele și consecințele acestora.
- Geografia contribuie la adoptarea unui mod de viață sănătos, la modelarea comportamentului ce presupune grijă față de componentele naturale ale mediului înconjurător, la formarea abilităților de dezvoltare durabilă.

4. Competența digitală este necesară în contextul în care calculatoarele sunt membri de familie, iar tehnologia computerizată ne oferă o mulțime de informații și contribuie la dezvoltarea cunoașterii. Astfel, elevii vor fi capabili să utilizeze dispozitive și aplicații digitale pentru căutarea și selecția unor resurse informaționale și educaționale digitale relevante pentru învățare, să respecte normele și regulile privind dezvoltarea și utilizarea de conținut virtual (drepturi de proprietate intelectuală, siguranță pe internet).

- La geografie, își vor forma această competență prin colectarea de informații de pe site-uri de specialitate, realizarea de proiecte tematice și prezentarea lor cu ajutorul tehnologiei computerizate.
- Profesorul de geografie se folosește la rândul său de tehnologia informatică pentru a prezenta conținuturi și informații despre teritorii mai mult sau mai puțin îndepărtate, populații din diferite colțuri ale lumii.

5. A învăța să înveți

- La geografie, elevii vor învăța să selecteze informația, să lege cunoștințele, să fixeze noțiuni, să-și gestioneze timpul de învățare, să atingă obiective, să fie autodidacți, să aibă încredere în ei, să se autoevalueze cu obiectivitate și să înțeleagă cum să intervină pentru a umple golurile.
- Geografia îi va sprijini în acest demers, prin utilizarea unor resurse didactice specifice: Harta geografică, Globul geografic, desenul geografic, machete, mulaje apelarea la metode precum: observarea directă și indirectă, modelarea, exercițiul, problematizarea, studiul de caz etc.

6. Competențe sociale și civice:

La geografie elevii învață, prin natura conținuturilor:

- să opereze cu valori și norme de conduită relevante pentru viața personală și pentru interacțiunea cu ceilalți;
- -să relaționeze pozitiv cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare, prin exercitarea unor drepturi și asumarea de responsabilități;
- -să își manifeste disponibilitatea pentru participare civică în condițiile respectării regulilor grupului și valorizării diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.).

Studiind despre tradiții și obiceiuri la diferite popoare, despre mediul înconjurător, despre plante și animale, despre diversitatea culturală, despre comunități umane, despre probleme specifice fiecărui continent, elevii își vor modela comportamentul, se vor responsabiliza, se vor implica în acțiuni civice, devenind sensibili la nevoile celor din jur.

7. Spiritul de inițiativă și antreprenoriat reprezintă alta competență cheie la formarea căreia disciplinele de gimnaziu contribuie.

- Elevii studiază orizontul local, au ocazia să cunoască comunitatea locală, activitățile acesteia putând să se implice în acțiuni caritabile pentru persoanele aflate în nevoie.

- Studiul unor componente naturale sau antropice, evidențierea unor probleme ale cadrului geografic pot fi puncte de plecare în încurajarea inițiativei privind implicarea și ameliorarea acestora.

8. Sensibilizare și exprimare culturală

– Studiul statelor din punct de vedere al cadrului natural, dar și al aspectului uman și economic și realizarea unor legături între acestea.

– Studiul elementelor culturale la diferite popoare.

– Studiul tipurilor de așezări, al activităților economice.

– Corelarea elementelor, proceselor, fenomenelor și explicarea lor în contextul localizării geografice.

– Studiu practic în orizontul local și observarea elementelor ce țin de specificul zonei, tradiții, obiceiuri, mod de realizare a construcțiilor, activități economice ce pot fi explicate în context geografic.

Iată doar câteva dintre aspectele prin care geografia contribuie la formarea competențelor cheie, prin activități atractive, într-un mod util și necesar formării culturii generale și al dezvoltării unei personalități armonioase.

EDUCAȚIA MULTISENZORIALĂ LA ELEVUL CU TSA

Profesor educație specială Minodora SÎRBU
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă
„Rudolf Steiner”,
Lupeni, județul Hunedoara



Aspecte generale ale tulburărilor din spectrul autist

Etiologia tulburărilor din spectrul autismului (TSA) are un caracter multifactorial complex, literatura de specialitate făcând referire de la factori genetici până la factori de mediu. Conform criteriilor DSM-5, tulburarea din spectrul autist se definește prin întrunirea următoarelor criterii:

- a) persistența deficitului în comunicarea și interacțiunea socială în contexte, medii diferite;
- b) existența unor pattern-uri comportamentale, interese sau activități ce au caracter restrictiv și repetitiv;
- c) simptomele trebuie să fie prezente în perioada de dezvoltare timpurie;
- d) simptomatologia determină afectarea semnificativă în plan social, ocupațional sau în alte arii importante pentru funcționarea cotidiană;
- e) afectarea funcționării nu este mai bine clarificată de dizabilități intelectuale sau de întârzieri globale ale dezvoltării (American Psychiatric Association, 2013).

Abilități și dificultăți asociate autismului

Pentru includerea unui copil cu TSA în mediul educațional este primordial de ținut cont în primul rând de abilitățile acestora. Ele sunt cheia succesului în construirea unei strategii de succes. Putem enumera mai multe abilități deosebite asociate autismului, dar printre cele mai des întâlnite sunt:

- Abilități vizuale deosebite – abilitatea de a fotografia vizual o imagine a unui oraș sau orice alt loc/obiect timp de câteva secunde și apoi de a o putea reproduce cu o remarcabilă precizie. Abilitatea de a înțelege și reține concepte concrete, reguli, enumerări sau tipare. Printre observațiile lui L. Kanner, legate de autism, apare și aceea conform căreia exista ”ceva” la copiii cu tulburări din spectrul autist care îi forțează să tindă în mod imperios către un mediu static, neschimbat și ca memoria lor în această privință este deseori remarcabilă.

- Memorarea detaliilor sau a datelor ce pot fi învățate pe de rost (date matematice, programul trenurilor, rezultate sportive).

- Memorie pe termen lung. Persoanele cu autism învață un pic mai greu decât cele tipice, dar odată ce au învățat ceva, ele nu mai uită niciodată.

- Abilități în domeniul IT și tehnologiei. Compania germană de IT Auticon, Compania Ford, compania Microsoft, sunt doar câteva exemple de companii din lume care angajează persoane cu autism pentru calitățile lor unice.

- Abilități muzicale sau interes pentru muzică. Exemplu este cazul lui Leslie Lemke, adult cu tulburare de dezvoltare și cu paralizie cerebrală, care, deși nu a studiat pianul, compune muzică și poate cânta sute de piese după ce le-a auzit o singură dată

- Concentrare intensă și exclusivă, mai ales asupra unei activități preferate. Au abilitatea de a studia cu multă profunzime un anumit domeniu, de a memora diferite date și de a vorbi încontinuu despre acest domeniu.

- Talent artistic.

- Pricepuți la matematică. Abilitatea de a rezolva probleme. Există lucruri pe care copiii cu autism le învață singuri, mult mai repede decât alți copii tipici sau decât rudele lor de vârstă apropiată.

Copiii cu TSA întâlnesc următoarele dificultăți în procesul educațional:

- dificultăți în înțelegerea vorbirii și îndeplinirea instrucțiunilor verbale;
- dificultăți privind limbajul expresiv;
- dificultăți privind competențele sociale, motivația socială redusă;
- incapacitatea de a înțelege instrucțiuni adresate grupului;
- autostimulările.

Autostimulările sunt forma cea mai vizibilă a dificultăților de procesare senzorială și presupun executarea de mișcări repetitive și/sau manipularea obiectelor în mod repetitiv.

Probleme de cooperare în timpul orelor și comportamentelor nedorite (inadecvate) sunt specifice pentru mulți elevi cu TSA. Copiii pot fi hiperactivi – pot sări dintr-un loc în altul, să se deplaseze prin clasă, să manifeste agresivitate față de profesori sau colegii săi cu scopul de a evita sarcinile, să se autostimuleze în loc să îndeplinească instrucțiunile etc.

- *Atenție selectivă (concentrarea selectivă)* este caracteristică pentru elevii cu TSA.
- *Lipsa sau limitarea capacității de a imita.* Capacitatea de a imita spontan acțiunile altei persoane, imediat sau într-o situație similară reprezintă bazele procesului de învățare. Deseori lipsa capacității de a imita atât acțiuni simple (a repeta o mișcare la orele de educație fizică), cât și acțiuni complexe (de a bate ritmul la lecția de muzică).
- *Dificultățile de generalizare a cunoștințelor și abilităților* complică procesul de învățare a oricărui copil cu TSA.
- *Lipsa inițiativei și dependența de prompt (ajutor)* este caracteristic pentru copiii cu TSA în procesul de comunicare și învățare. Deseori copiii cu TSA nu inițiază o comunicare, nici chiar în procesul educațional.

Descoperirea propriului corp și a lumii exterioare devine prioritară pentru creșterea gradului de adaptabilitate, pentru formarea unor deprinderi de autonomie personală și socială și pentru înțelegerea și perceperea corectă a lumii în care trăiesc.

Cunoaşterea mediului înconjurător oferă copiilor ocazia de a gândi și a învăța, de a-și dezvolta curiozitatea și interesul pentru anumite aspecte ale lumii înconjurătoare, prin acțiune directă, explorare și observație.

Stimularea senzorială și motorie condiționează abilitarea copilului pe axele principale: comunicare, abilități cognitive, autonomie personală și socială. Educarea proceselor senzorial-motorii primare și dezvoltarea motricității generale vizează dezvoltarea unor abilități și deprinderi care constituie punctul de plecare în dezvoltarea cognitivă, a limbajului, a comunicării.

Stimularea senzorială joacă un rol important în dezvoltarea personalității copilului. Simțurile îl ajută în primii ani să descopere lumea și să se descopere pe sine. Prin intermediul simțurilor învață să se apropie sau să se ferească de lucruri, locuri, persoane.

Simțurile sunt mijloace importante prin care mediul înconjurător contribuie la dezvoltarea personalității copilului. Stimularea acestora într-un mod potrivit vârstei și nevoilor copiilor este deci folositoare pentru creșterea lor într-un mod frumos și firesc.

Dezvoltarea proceselor senzoriale este foarte importantă pentru cunoaşterea și adaptarea la mediul înconjurător. Stimularea senzorială se poate face prin activități care implică materiale diverse. Și partea frumoasă este că nu este nevoie de mare efort pentru a crea manual propriile materiale, deoarece orice obiect banal poate fi folosit pentru stimularea senzorială.

Cu minim de efort, câteva materiale și puțină imaginație se pot crea activități deosebite care să-i ajute pe copii, spre exemplu:

1. Desene în făină

Pe un carton negru se cerne un strat fin de făină cu ajutorul unei site. Copiii sunt încurajați să deseneze cu degetul diferite contururi - ex. niște fețe și expresii faciale. La fiecare detaliu, copilul este încurajat să spună ce reprezintă desenul, exemplificând cu propria persoană - ochiul, capul etc. - sau imită starea expresiei desenate (plânge tare sau râde în hohote).

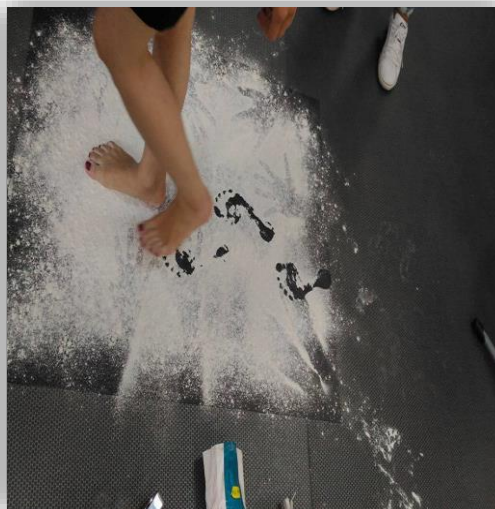
Utilizând același carton negru se pot pune câteva figurine din hârtie, decupate anterior (de ex. 5 peștișori, 4 fluturi, 3 căței etc.) pe care sunt lipite niște agățători. Pe deasupra figurinelor se cerne făină.

Copiii sunt invitați să ridice figurinele, pe carton rămânând formele lor în negru. După ce toată lumea conștientizează câte forme sunt pe carton, ele sunt acoperite una câte una cu făina cernută. În acest timp copiii sunt ajutați să numere câte forme mai sunt pe carton.

Folosind tot un carton negru, profesorul are la îndemână câteva păhăruțe de diverse dimensiuni și o cutie cu făină. El ia cu paharul făina, o presează în pahar bine după care răstoarnă forma rezultată pe carton, având grijă ca aceasta să nu se împrăștie (în cazul în care se împrăștie se reia procedura). Copiii sunt încurajați și ajutați să așeze și ei pe carton forme folosindu-se de pahare de dimensiuni diferite.

Profesorul cerne făină pe bucata de carton neagră, formând o „potecă”. Copiii sunt invitați unul câte unul să traverseze “poteca” de făină, în urma lor rămânând amprenta specifică a încălțăminteii sau chiar amprenta plantară. Copilul trebuie să își conștientizeze amprentele (acestea îi sunt arătate, are voie să pună mâna pe ele etc.).

Copiii își așază mâinile creând forme diferite, deasupra cartonului negru, iar terapeutul cerne făină peste brațele lor. Copiii își retrag ușor mâinile de pe suprafața cartonului, rezultând astfel un tablou interesant.



2. Forme din amidon

Pe fiecare masă avem: 1 castron cu amidon, 1 pahar cu apă, sticlute cu colorant alimentar de diferite culori și o sticlută de ulei volatil de diverse arome.

Copiii sunt încurajați să toarne singuri apa peste amidonul din castron, în cantități mici, până când acesta are consistența unei creme. Amestecul obținut se răstoarnă pe masă iar copiii trebuie să interacționeze cu el: să îl strângă în mâini, să îl ridice și să îl lase să curgă, să facă diverse forme. Din când în când se toarnă câte puțin colorant și ulei volatil din sticlute, pe anumite porțiuni din amestecul de amidon. Copiii sunt încurajați să exploreze tactil și olfactiv amestecul rezultat, în diferite modalități.



BIBLIOGRAFIE:

- Roșan, A. (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Editura Polirom, 2015.
- Vlad, M. (coord.), *Curriculum național pentru învățământul special și special integrat- o abordare modernă, de tip european*, Iași, Editura Spiru Haret, 2010.
- ****DSM-5. Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*, București, Editura Medicală Callisto, 2016.

EDUCAREA LIMBAJULUI

Profesor înv. preșcolar Dorel STAN
Școala Gimnazială Oprișor,
Județul Mehedinți

REZUMAT

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari; și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm cum să se adapteze.” (Maria, Montessori) (Burnett. A,1962, p.71)

Dezvoltarea limbajului și asimilarea limbii materne nu trebuie privită ca o sarcină ce revine numai limbii române și activităților incluse în acest obiect de studiu. Atât latura lexicală, semantică, cât și cea gramaticală se realizează prin intermediul tuturor activităților și factorilor adiacenți procesului instructiv-educativ.

În cadrul activităților de educarea a limbajului, în grădiniță, are loc o dezvoltare și perfecționare a acestuia sub aspect fonetic, lexical și gramatical. Perfecționarea limbajului copiilor de vârstă preșcolară are importanță deosebită, atât pentru integrarea copiilor în școală, cât și pentru dezvoltarea întregii lor personalități.

Cuvinte cheie: educarea limbajului, cunoaștere, obiective stabilite.

LANGUAGE EDUCATION

SUMMARY

"Do not educate our children for the world of today. This world there will not be when they grow up; and nothing allows us to know what will be their world. Then teach them how to adapt." (Maria Montessori) (Burnett.A 1962, p.71)

Maternal language development and language acquisition should not be viewed only as a burden on Romanian language and activities included in this subject matter. Both sides lexical semantics and the grammatical are done through all activities and factors adjacent educational process.

In the language education activities in kindergarten has a development and improve it in terms of phonetic, lexical and language grammatical. The improvement of preschool children has great importance both for the integration of children in school and to develop all their personalities.

Key words: language education, knowledge, set goals.

Dezvoltarea limbajului și asimilarea limbii materne nu trebuie privită ca o sarcină ce revine numai limbii române și activităților incluse în acest obiect de studiu. Atât latura lexicală, semantică, cât și cea gramaticală se realizează prin intermediul tuturor activităților și factorilor adiacenți procesului instructiv-educativ.

Pentru că „*limba este lăcașul de adăpost al ființei*” (Heidegger), noi, cadrele didactice trebuie să-i construim cu grijă și responsabilitate lăcașul de adăpost cel mai îngrijit cu puțința ființei de mâine și astfel să ajutăm copilul să se construiască pe sine. Grijă pentru educarea limbajului la copii trebuie să constituie o preocupare permanentă a părinților și mai ales a educatoarelor/învățătorilor (în cazul preșcolarilor și a școlărilor mici).

„*Limbajul, o forma specifică de activitate umană, realizat prin intermediul limbii și al tuturor resurselor ei, asigură comunicarea între oameni și între copii de grădiniță. Forma de baza, naturală și concretă a limbajului este vorbirea, adică realizarea verbală a procesului de comunicare. Vorbirea este unul din aspectele limbajului, cel mai important, este forma concretă în care se manifestă limba. Vorbirea este deci actul de folosire individuală și concretă a limbii, în cadrul procesului complex al limbajului*”¹. Limbajul se dezvoltă și progresa în mod continuu la copil, iar noi, educatoarele avem un rol decisiv copilul imită în vorbire, gesturi, mimică – doresc să facă tot ce face educatoarea. Exprimarea caldă, curată, frumoasă a educatoarei este receptată de către copii. Ținând cont de conținutul activităților și specificul procesului instructiv-educativ din grădiniță, primul pas în dezvoltarea creativității trebuie să fie legat de stimularea imaginației, care influențează flexibilitatea și originalitatea gândirii, atitudinea pozitivă față de descoperirea a ceea ce este nou. Stimularea gândirii creatoare a preșcolarului necesită utilizarea unor mijloace didactice variate, a unor metode active din care să nu lipsească jocul.

Încurajarea creativității a preșcolarului este o obligație morală a celor care îi educă, deoarece procesul de învățământ oferă o multitudine de ocazii de cultivare a creativității. „*Progresul omenirii nu este posibil fără activitatea creatoare, teoretică sau practică a oamenilor. Din acest motiv este firesc ca activitatea creatoare să fie considerată ca forma cea mai înaltă a activității omenești*”².

Cultivarea gândirii creative a preșcolarilor, trebuie dezvoltată prin căutarea diferitelor modalități de exprimare creativă a acestora, oferindu-le totodată posibilitatea de a se manifesta liber, într-o ambianță plăcută, pentru a se putea manifesta. Preșcolarii au capacități creatoare și acestea trebuie stimulate prin educare³.

Preocupările legate de creativitate trebuie să înceapă cu educarea limbajului și să se intensifice progresând odată cu creșterea preșcolarilor, prin modalități clare de exersare a capacităților creatoare în grădiniță, cu referire exactă la anumite conținuturi⁴.

În anii petrecuți de copil la grădiniță, sub influența procesului de învățământ, are loc o asimilare rapidă a diferitelor aspecte ale limbii; dezvoltându-se astfel noi funcții și forme a limbajului. În grădiniță copilul vorbește mai mult cu alți copii despre ceea ce a văzut, a auzit, a făcut, a gândit. Astfel va trece treptat de la limbajul situativ la limbajul contextual (de comunicare, care are un rol preponderent față de primul), iar pe măsura ce copilul explorează lumea înconjurătoare, el depășește tot mai mult limitele experienței desprinzându-se de influența momentului prezent⁵.

¹ Boca-Miron, E.; Chichișan, E. și colaboratorii, *Documentar metodic pentru activitățile de educarea limbajului la preșcolari*, Editura V&I Integral, București, 2001, p. 56.

² Bocoș, M., Catalano, H., *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Presa Universitară Clujeană, 2006.

³ Bratu, B., *Preșcolarul și literatura*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

⁴ Bratu, B., *Creativitatea copilului*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.

⁵ Preda, V., *Grădinița altfel*, Editura V&I Integral, București, 2003.

În grădiniță, parcurgând cele trei grupe, și la școală – clasa pregătitoare, copiii dobândesc un bagaj de cunoștințe, iar vorbirea devine din ce în ce mai bogată, mai clara, mai corectă, asigurându-se astfel dezvoltarea intensă a gândirii.

Întreaga experiență instructiv-educativă din grădiniță pune accent pe activitățile de comunicare, pe dialogul liber, pe formarea deprinderilor de exprimare ordonată a gândurilor, de însușirea treptată a structurii gramaticale a limbii⁶.

Pentru a favoriza educarea conduitei verbale a pre-școlarilor este necesar ca activitatea educativă să fie făcută în așa fel încât aceștia să fie stimulați să participe în mod activ la activități, atât verbal cât și mental, obiectivele pentru activitatea de îmbogățire a vocabularului și de formare a unei conduite verbale a copiilor preșcolari, fiind următoarele:

- *perceperea și pronunțarea clară a tuturor sunetelor și a grupurilor de sunete ale limbii române, integrate în cuvinte;*
- *sporirea zestrei lexicale și activizarea noilor achiziții;*
- *plasticizarea exprimării prin selecții sinonimice, grupări antonimice și diferențieri omonimice;*
- *folosirea cuvintelor și expresiilor învățate, în mod creator, în îmbinări și combinații personale;*
- *cultivarea deprinderii de folosire corectă a limbii române.*

Obiectivele stabilite pentru fiecare activitate indică metoda de bază, căile și modalitățile care pot fi folosite. De obicei, în cadrul aceleiași activități, unele metode alternează. Se știe, că observarea unor obiecte sau lectura după imagini sunt corelate cu convorbirea. Cu ajutorul observației, preșcolarul își formează unele reprezentări despre obiectele și fenomenele lumii obiective, cu însușirea lor cu relațiile în care se află; verbalizează rezultatele observării, se exprimă în termeni adecvați conținutului cognitiv, își fixează în vocabular o terminologie specifică⁷.

Activitățile de memorizare au ca obiective dominante atât în dezvoltarea capacității de memorare a unor conținuturi informaționale cât și a unor structuri lexicale și gramaticale specifice. Convorbirile vizează formarea capacității de participare la dialogul limitat de două persoane, apoi multiplicat, iar jocurile didactice au ca obiectiv evaluarea progresului copiilor în achizițiile lexicale. Activitățile care urmăresc, cel mai mult formarea capacităților de audiere, reproducerea unui conținut de idei, după o expunere liberă sau după o lectură, sunt povestirile.

Educatorei are rolul de a sugera copiilor acele activități care să le capteze interesul, să le trezească nevoia de a se exprima prin cel mai precis mod de expresie, limbajul verbal.

Problema limbajului la vârsta preșcolară a fost și este obiectul a numeroase studii și cercetări care au subliniat importanța lui în procesul comunicării copilului cu persoanele din jur, în activitatea de cunoaștere, în dezvoltarea proceselor psihice, precum și în dezvoltarea vorbirii reproductive în procesul comunicării cu cei din jur, copilul exprimându-și cu ușurință dorințele, impresiile, gândurile, etc.

În cadrul activităților de educarea a limbajului, în grădiniță, are loc o dezvoltare și perfecționare a acestuia sub aspect fonetic, lexical și gramatical. Perfecționarea limbajului copiilor de vârstă preșcolară are importanță deosebită, atât pentru integrarea copiilor în școală, cât și pentru dezvoltarea întregii lor personalități⁸.

Folosind limba ca mijloc de educație: intelectuală, morală, estetică, educatoarea le dezvoltă vorbirea necesară în procesul de comunicare și de cunoaștere a vieții înconjurătoare

⁶ Rawlinson, G., *Gândirea creativă și brainstorming*, Editura Codecs, București, 1998.

⁷ Roșca, Al. și colaboratorii, *Creativitate, nivele, programare*, Editura Științifică, București, 1967.

⁸ *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, M.E.C.T. U.M.P.I.P., 2008.

le perfecționează exprimarea, corectează pronunția, îmbogățește vocabularul și îi ajută pe copii să-și însușească în mod practic structura gramaticală a limbii române.

BIBLIOGRAFIE:

- Boca-Miron, E.; Chichișan, E. și colaboratorii, *Documentar metodic pentru activitățile de educarea limbajului la preșcolari*, Editura V&I Integral, București, 2001.
- Bocoș, M., Catalano, H., *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Presa Universitară Clujeană, 2006.
- Bratu, B., *Preșcolarul și literatura*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Bratu, B., *Creativitatea copilului*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
- Preda, V., *Grădinița altfel*, Editura V&I Integral, București, 2003.
- Rawlinson, G., *Gândirea creativă și brainstorming*, Editura Codecs, București, 1998.
- Roșca, Al. și colaboratorii, *Creativitate, nivele, programare*, Editura Științifică, București, 1967.
- Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, M.E.C.T. U.M.P.I.P., 2008.

EDUCAȚIA DIGITALĂ

Profesor Nicoleta-Grațîela ȘĂRBAN
Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”,
Focșani, județul Vrancea

*S*chimbările economice și sociale influențate de difuzarea tehnologiei în

majoritatea domeniilor se reflectă și în practicile educaționale contemporane. Tendințele relevante în dezvoltarea mediilor educaționale îmbunătățite tehnologic au drept finalitate dezvoltarea creativității și a capacității de inovare ale tinerilor.

O perspectivă globală asupra educației la început de mileniu evidențiază o serie de schimbări care își au originea în evoluția spectaculoasă a tehnologiei. Este important pentru orice cadru didactic să cunoască procedurile legate de transmiterea conținuturilor învățării cu ajutorul tehnologiei. În acest demers, există și avantaje, dar și potențiale riscuri.

Învățarea în societatea cunoașterii presupune o nouă perspectivă asupra conținuturilor învățării prin integrarea oportunităților aduse de noile tehnologii de informare și comunicare. Acest efort presupune curaj, creativitate și activism colaborativ din partea mai multor resurse umane din sistem, atât din perspectivă „tradițională” (profesor, manager școlar), cât și „modernă” (informatician, inginer de sistem).

Este un mediu nou, care forțează oarecum cunoașterea să se plieze pe alte coordonate epistemice, pe structuri de idei, pe înțelegere sau operare cognitivă, pe abordări inter- sau transdisciplinare.

De asemenea s- au evidențiat disfuncții privind următoarele activități-suport pentru învățare: comunicare autentică și relaționare umană, sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare, lipsa unui dialog autentic cu clasa, imposibilitatea urmăririi notițelor elevilor, dificila administrare a probelor evaluative. Totodată, lipsa dotărilor tehnice performante, complicațiile generate de necesitatea instalării, mentenanței setării și managementului platformei, lipsa unor instrumente tehnologice necesare în managementul real al clasei au fost considerate elemente de risc.

Profesorii au remarcat că dedică mai mult timp decât în maniera tradițională și reușesc mult mai greu să motiveze și să mențină treaz interesul elevilor. Dacă pentru unii elevi cu rezultate bune și foarte bune aderența la modul de învățare cu ajutorul tehnologiei se dovedește a fi una de lungă durată, pentru elevii cu rezultate școlare medii și slabe acest lucru este mai dificil. (ei dispunând de un tip de cod tehnologic restrâns, bazat în special pe utilizarea tehnologiei pentru scopuri de socializare și entertainment).

Rolul educației în societatea contemporană este decisiv. După opinia profesorului George Văideanu dezvoltarea societății este puternic influențată de calitatea educației, deoarece omul este dincolo de ereditate și mediu produsul școlii, al sistemului educativ din fiecare țară.

„Educația precede și face posibilă dezvoltarea cu condiția de a fi adaptată trebuințelor națiunii respective și exigențelor viitorului, deci de a fi pertinentă și modernă”(George Văideanu).

De fapt, ceea ce i se reproșează tot mai mult școlii în prezent este tocmai incapacitatea ei de a se adapta la cerințele vieții, ale practicii, de a sesiza schimbările și de a pregăti noile generații în consens cu ele. Legătura școlii cu viața, cu practica este cu atât mai necesară pentru elevii din clasele mai mari, cu cât aceasta le oferă numeroase avantaje cum ar fi: posibilitatea de a-și evalua corect aptitudinile și posibilitățile reale și de a-și fixa scopuri în viață în strânsă corelație cu ele; dobândirea acelor competențe care să le faciliteze adaptarea și readaptarea în cariera profesională; dezvoltarea responsabilității profesionale și sociale.

„Dezvoltarea” sau „creșterea” elevului este un scop la care subscriu toți profesorii și toate școlile. Profesorii trebuie să învețe aptitudini și metode prin care să ajute o persoană să își găsească propria direcție, propria responsabilitate, propria determinare, propriul control și propria evaluare. Astfel de calități nu se dezvoltă accidental. Ele trebuie întreținute în mod deliberat de către părinți și profesori.

Evenimentele recente ne-au arătat că ne aflăm în fața unor provocări majore și digitalizarea educației poate să fie o soluție pentru a flexibiliza modalitățile de abordare și de adaptare la acest viitor.

BIBLIOGRAFIE:

- Constantin Cucuș, Ciprian Ciobanu, Olimpiu Istrate, Ion-Ovidiu Pânișoară, *Educația digitală*, Editura Polirom, Iași, 2020.
- Jinga, Ioan, *Bazele managementului educațional*, Editura ASE, București, 2009.
- Thomas Gordon, Noel Burch, *Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*, Editura TREI, București, 2011.

EVANGHELIA ÎN BISERICA PRIMARĂ

Profesor Mihaela-Gabriela TURTUREANU
Școala Gimnazială Nr. 2,
Codlea, județul Brașov



descrierea Persoanei lui Iisus, Biserica este păstrătoarea tradiției autentice

și garantează cunoașterea. Dar terminologia Bisericii, învățătura doctrinală, ține de experiența înnoită și de participarea intimă la Hristos.

Imperiul pregătise cadrul răspândirii Evangheliei, căile de comunicare utilizate de Apostoli și pacea ce-i permite să prindă rădăcini, înaintea celor mai importante tulburări. Pentru toate problemele oamenilor, Hristos aduce soluția.¹ Pentru criza înțelepciunii: „învățătura lui Iisus va reconstrui însăși baza persoanei pe temelia unui nou umanism. Pentru criza morală: are loc o schimbare radicală în principii, care, în locul dependenței de singurul motiv și de interesele sancționate de legile colective, se referă direct la Dumnezeu. Pentru criza socială: Evanghelia, care-l aduce pe om la demnitatea sa și proclamă că singura lege este dragostea, umple de nădejde pe sclavii umili și permite societății să-i circule prin vene un vin nou. Pentru criza spirituală: o aspirație către un ideal de dreptate și de pace pe pământ, deschis dincolo de mormânt, în lumina unei învățături precise, mai curată decât toate celelalte”.² Faptul istoric al Imperiului roman a permis seminței semănate în pământul Palestinei, să germineze, să crească și să trăiască.

Înțelesul termenului *Evanghelie* ne trimite la învățătura profeților pentru că în Deutero-Isaia avem o serie de rostiri profetice centrate împrejurul evenimentului istoric al eliberării poporului din robia babiloniană. Dumnezeu intervine deja și poporul se află pe calea eliberării promise (Is 40,1-11), veștile bune anunță o izbăvire iminentă (Is 52, 7-8). Aceste referințe, cu siguranță, revin în mintea credincioșilor din Biserica primară, ca expresie al aceluiasi sens al eliberării și bucuriei ce însoțește vestea Evangheliei apostolice (Mc 1,3; Rom 10, 15). Substantivul *Evanghelie* nu-l găsim în Vechiul Testament, aflăm doar verbul corespunzător, tradus literar cu *a evangeliza*, dacă urmăm Septuaginta, respectiv ebraicul *basar*.³ De fapt, se anunță una din lucrările lui Dumnezeu în mijlocul poporului ales. Is 40,9:

¹ Creștinismul a simțit și a trebuit să-și satisfacă de la început, nevoia de învățatură „spre deosebire de politeism, cel grec- naturalism poetic și antropomorfism, cel roman- cult al unei religii abstracte și idealiste, fără dogme, creștinismul era o religie dogmatică, avea o doctrină, deci o teologie. Politeismul nu propunea adevăruri de credință, nu revela și nu dezbătea chestiuni metafizice. Politeismul nu era deci o doctrină, cât un cult, a cărui justificare era de ordin practic, sau se pierdea teoretic în legendă, mit, superstiție. Spre deosebire de acestea, de rit și de mister, creștinismul avea la bază o doctrină și presupunea cunoașterea și crederea, iar credinciosului i se cerea convingere și adeziune personală” (Prof. Teodor M. Popescu, *Primii didascalii crestini*, in ST, an. III, 1932, nr. 2, p.142).

²DANIEL-ROPS, *Histoire Sainte. Jesus en son temps*, p. 149.

³Atât forma ebraică, dar și cea greacă sunt înțelese cu *a aduce vești bune*.

Suie-te pe munte înalt, cel ce binevestești Ierusalimului, ridică glasul tău cu putere, cel ce binevestești Ierusalimului, înalță glasul și nu te teme, zi cetăților lui Iuda: Iată Dumnezeuul vostru! Revelația are loc într-un context istoric evident.

În Noul Testament, *Evanghelia* cuprinde mesajul creștin, cu înțelesul de „vești bune”. Uneori apare ca *Evanghelia lui Dumnezeu*, pentru că aici aflăm vești bune despre Dumnezeu, dar și vești bune de la Dumnezeu, El Însuși luând inițiativa să se descopere oamenilor. Este și *Evanghelia lui Hristos* pentru că citim veștile bune aduse de El, dar conținutul acestora este Hristos Însuși, Care își începe slujirea în mijlocul oamenilor. Hristos este în același timp, Mesagerul și Mesajul însuși (Mc 12, 1-11). Iisus, Fiul lui Dumnezeu, moare pe cruce, dar această jertfă aduce mântuirea întregii lumi, pentru că își arată puterea în propria Înviere. Astfel, narațiunea evanghelică nu este doar o cronică a evenimentelor și învățăturilor, ci portretul teologic al lui Iisus, Cel ce vorbește mulțimilor și „a lucrat cu mâini omenești crezul crezurilor”. El este „cuvântul făcut trup”. Dumnezeu Însuși vorbește și slujește prin Fiul Său (Evr. 1,1).

Dar termenul *Evangheliie* se distinge de *didache* sau de orice altă învățătură morală. Catehumenii creștini mărturiseau la Botez că „Iisus este Domnul” (Rom 10,9) și astfel, „dădeau viață” sau puneau în practică învățăturile Lui (Mt 7, 21-23; Lc 6,46). Atât prin mărturisire, cât și prin viețuirea după poruncile lui Hristos, ucenicul creștin este un evanghelist, este „sarea pământului” și „lumină a lumii” (Mt 5,13-14).

În Noul Testament, ucenicul lui Hristos nu-și vestește credința separat de Biserică, ci ca membru și trăitor în sânul acesteia, Noul Israel. Existența sa creștină nu constă doar în vestirea cuvântului mântuitor, a Evangheliei, mesajul prinde viață în ceea ce ucenicii împlinesc. Și iubirea iertătoare a lui Dumnezeu, oferită păcătosului este o temă importantă în *Evangheliie*, iar această iertare trebuie actualizată în comunitatea în care Hristos este viu, ucenicii știu că urmează lucrările lui Dumnezeu: „iubiți pe vrăjmașii voștri... și veți fi fiii Celui Preaînalt” (Lc 6,35), „Fiți binevoitori unii față de alții, ...iertăți-vă unii pe alții, precum Dumnezeu în Hristos v-a iertat pe voi” (Ef 4,32). Din învățătura lui Iisus, *Evanghelia* propovăduiește relația *kerygma-didache*, ca împreună elemente constituente: „Ia-ți crucea și vino după mine”, chiar dacă această cale înseamnă suferință, sacrificiu și moarte. Dragostea lui Dumnezeu este în același timp fără compromis sub aspect moral și fără limită în milă, în compasiune. În limbaj paulin, Biserica este *trupul lui Hristos*, mâinile, picioarele și vocea Domnului, Care astfel se face auzit și văzut de lumea întreagă.

Acum este general acceptat că cea mai mare parte a mesajului Bisericii⁴ din perioada primară îl identificăm în predica Apostolilor Petru și Pavel din Cartea Faptele Apostolilor: cuvântarea lui Petru din Ziua Pogoării Duhului Sfânt (Fapte 2,14-36. 38-39), sau de după vindecarea ologului (Fapte 3,12-26), în fața Sinedriului după arestarea Apostolilor (Fapte 4,8-12). Cea de-a patra cuvântare apare la întâlnirea cu sutașul Corneliu (Fapte 10,34-43). Apostolul Pavel vorbește „bărbaților israeliți” în Antiohia, la Pisidia (Fapte 13,16-41). Noi avem acces la acestea în forma pe care evanghelistul Luca ne-o oferă, chiar dacă ne asigurase încă de la începutul Scrierilor sale, în legătură cu valoarea surselor, a metodei pe care o folosește și asupra motivației sale (Lc 1,1-4; Fapte 1,1-4): își alege sursele cu mare grijă, fiind mereu preocupat de credibilitatea lor. Probabil face apel și la bunăvoința autorității romane

⁴ Propovăduirea era și învățătură: *didahi, didaskalia* sau *lecție* iar Mântuitorul este numit *Învățător, Rabbi, Didaskalos*. Ucenicii, *matitai* apărau credința „ca singura adevărată, iar ei sunt discipoli și învățăcei. Doctrinal, individualist, universalist și misionar, creștinismul era o religie-învățătură și trebuia să aibă un învățământ religios” (Prof. Teodor M. Popescu, *Primii didascoli creștini*, p. 142).

prin intermediul unui important și prietenos oficial, Teofil, cu speranța că acesta va adopta o atitudine mai favorabilă față de creștini⁵.

În aceste cuvântări se pot distinge⁶:

- zorii timpului mesianic și plinirea mesajului profetic al Vechiului Testament, odată cu Întruparea Fiului lui Dumnezeu;
- scurtă prezentare a slujirii, morții și Învierii lui Iisus, în a Cărei Persoană și lucrare, moarte și Înviere, timpul mesianic își are început în istoria prezentă;
- Înălțarea lui Hristos Cel înviat de-a dreapta lui Dumnezeu, ca și Cap al Noului Israel, Biserica;
- Duhul Sfânt ca semn al prezenței active a lui Hristos în Biserică și a grijii Sale continue față de aceasta;
- A doua venire a lui Hristos, ca ultim act al lucrării Sale (Fapte 3,20-21; 10,42);
- Un apel la pocăință și darul iertării în numele lui Iisus.

În această *Evanghelie primară*⁷ Iisus Hristos este în același timp, „subiect și obiect al credinței. Evanghelia este de asemenea o afirmație de credință. Este important de reținut că istoria vieții, morții și Învierii lui Iisus, înțeles ca un eveniment divin în istorie – *Dumnezeu era cu El* (Fapte 10,38) – devine un factor integral al întregii *Evanghelii*”⁸. Pentru cel care predică, Iisus Cel ce vine în lume este Dumnezeu veșnic, înțeles ca „Același ieri și azi și

⁵Este evident că evanghelistul Luca apelează la tradiții scrise demne de încredere. În cuvântări, așa cum ni le redă, regăsim și semne ale altui stil de scriere, decât al său. Apar importante indicii lingvistice și gramaticale în legătură cu varianta greacă a textului, o traducere a surselor timpurii aramaice. Aceste surse își au probabil originea în comunitatea ierusalimiteană, dar și traducătorul „trădează” autenticitatea textului întrucât el cunoștea mai bine aramaica, decât greaca. Totuși Sfântul Luca menține traducerea greacă, cu particularitățile sale stilistice și nu apelează la versiunea originală a textului...Biserica își asumă totuși că în aceste enunțuri apostolice din Fapte, avem o sursă demnă de încredere în ceea ce privește mesajul creștin al *Evangheliei*, din Biserica primară. (Cf. *The Interpreter's Bible*, p. 5).

⁶C. H. Dodd, *The Apostolic Preaching and Its Developments*, Hodder & Stoughton, London, 1936, p. 37-45

⁷Probabilitatea ca aceste ziceri să fi fost adunate și păstrate de către Biserica primară din Palestina, este sugerată de următoarele considerații: a) titlul și concepția despre Împărăția cerurilor precum o aflăm în aceste ziceri, are un caracter iudaic; b) interesul dovedit pentru Sfântul Petru, ca și poziția ce-i este atribuită, punctează în aceeași direcție; c) faptul că misiunea lui Mesia și a Apostolilor Săi este limitată către poporul iudaic. Aceasta, conform „Eu n-am fost trimis decât către oile cele pierdute ale casei lui Israel” (15,24); „Mergeți mai degrabă către oile cele pierdute ale casei lui Israel” (10,6); „adevărat vă grăiesc, nu veți isprăvi de mers prin cetățile lui Israel, până ce va veni Fiul Omului” (10,23); „voi veți ședea pe douăsprezece tronuri, judecând pe cele douăsprezece seminții ale lui Israel” (19,28). (...) Dar editorul *Evangheliei* este încredințat el însuși că vestea cea bună se îndreaptă și către neamuri. Despre primirea neamurilor se face aluzie și-n 8,5-13, iar cele trei parabole din 21,28-22,14, ca și poziția în *Evanghelie*, sugerează același aspect. Deosebit de sugestivă este inserția 25,31-46, probabil o omilie creștină, cu 24,14 de la Marcu; sau 28,16-20 și în special v.19, derivat probabil de la Marcu, dintr-un sfârșit. Nimic din aceste pasaje reținute de Matei nu ne îndepărtează de punctul de vedere iudeo-creștin al creștinismului timpuriu din Ierusalim, descris în Fapte 1-15. Repulsia din Biserică față de admiterea neamurilor în Biserică scăzuse în intensitate atât de mult, încât s-a admis faptul că *Evanghelia* putea fi predicată și neamurilor. Dar punctul de plecare adoptat pare similar celui al profeților canonici, care vesteau faptul că religia iudaică avea rostul de a atrage la sine toate neamurile, dar nu par să fi pus la îndoială faptul că rezultatul ar fi participarea neamurilor la privilegiile Iudaismului. În același timp, în prima *Evanghelie* nu aflăm nimic în dezacord cu concepția creștină despre un Iudaism purificat, destinat să atragă la sine însuși ucenici (prozeliți) din toate neamurile. Desigur, zicerile creștine conțin în ele însele un spirit larg și liber, dar Biserica iudeo-creștină a Palestinei putea cădea în a vedea ca ultim scop, universalismul, spre care această învățătură tinde inevitabil; d) insistența privind validitatea permanenței Legii mozaice, cf. 5,17-20; 18,16; 23,3.23; e) frazeologia iudaică a acestor ziceri: *h` basilei,a tw/n ouvrnw/n*; *o` path.r u`mw/n*; *o` path.r u`mw/n o` ouvra,nioj*; *ziza,nia*, 13,25; 13,38- oî` ui`oi. th/j basilei,aj; 13,40- th/| suntelei,aj; 13,52- grammateu.j; 16,17- sa.rx kai. ai-ma; 16,18- pu,la; 16,19- klei/daj; 19,28-paliggenesi,a; f) polemica anti-fariseică: 3,9; 5,20; 6,2; 6,5; 6,16; 15,2-14; 23. (Cf. Willoughby C. ALLEN, *A Critical and Exegetical Commentary on the Gospel According to S. Matthew, third edition, Edinburgh, T. and T. Clark, 38 GEORGE STREET*, p. Ixxvi).

⁸*The Interpreter's Bible*, p. 5.

întotdeauna”. Ucenicii care Îl însoţesc învaţă din toată slujirea Sa, personalitatea Lui îşi pune „amprenta” pe conştiinţa celor ce-I ascultă învăţăturile. Toate acestea însă, în lumina Învierii experimentate şi a prezenţei Duhului Sfânt. Astfel pot rodi, aşa cum le promisese Iisus (Ioan 15,4-5). De la început, mesajul evanghelic este prezentat şi înţeles ca o lucrare divină şi se constituie într-o scurtă afirmaţie de credinţă (Fa 2,22; 10,37-38).

Celelalte aspecte importante ale mesajului creştin din Biserica primară se referă la *a Doua Venire a Mântuitorului*, la *învăţătura despre Duhul Sfânt*, respectiv ideea Bisericii creştine ca popor al lui Dumnezeu, Noul Israel, sau la valoarea pocăinţei în legătură cu Crucea Domnului. Învăţăturile pauline sunt în concordanţă deplină cu cele din Evanghelii şi în prezent este comun asumat faptul că Biserica Primară a trăit în atmosfera aşteptării Venirii lui Iisus cel Înviat, iar întru slavă şi cu putere multă.

Fiecare cuvânt al lui Iisus, cuprins în colecţii vechi de ziceri, se constituie în mărturie pentru un ideal sau credinţă a comunităţii. Astfel, comunitatea primară îşi asumă responsabilitatea de a aduna învăţăturile lui Iisus, care apoi sunt păstrate în Evanghelii. Noua viaţă ce presupune mai multă comuniune putea să-şi aibă propriile deziluzii sau propriile căderi (ex. Anania şi Safira, ipocrizia, păcat împotriva Duhului Sfânt). Există convingerea că Evanghelia creştină aduce porunci etice, iar acestea dovedesc inima omului.

BIBLIOGRAFIE:

Allen, W. C., *A Critical and Exegetical Commentary on the Gospel According to S. Matthew*, third edition, Edinburgh, T and T Clark, 38 George Street.

Dodd, C. H., *The Apostolic Preaching and Its Developments*, Hodder & Stoughton, London, 1936.

Rops, D., *Jesus en son temps, HISTOIRE SAINTE*, Artheme Fayard, F. Brouty, J. Fayard et Cie, 1945.

Popescu, M. T., *Primii didascăli creştini*, în „Studii Teologice”, an III, nr. 2, 1932.

TUDOR VLADIMIRESCU LA 200 DE ANI

Professor Iulian-Nicuțor ȚIGĂNELE
Liceul Tehnologic „Matei Basarab”,
Strehaia, județul Mehedinți

Tudor Vladimirescu reprezintă una dintre figurile tragice ale istoriei naționale.

Importanța revoluției conduse de el în urmă cu 200 de ani a fost una incontestabilă și a reprezentat un cutremur care a reșezat o parte dintre straturile societății autohtone, cu această ocazie dispărând domniile fanariote, dar s-au și însămânțat ideile care au rodit ceva mai târziu, în anul revoluționar 1848 și mai ales în 1877, când am obținut independența față de Imperiul Otoman. Tudor Vladimirescu a reprezentat o conștiință națională, sacrificiul său fiind unul asumat și necesar pentru constituirea viitoare a statului național.

Cu maximă exactitate, nu se cunoaște nici data, nici locul nașterii. Cel mai probabil a văzut lumina zilei în satul Vladimiri din Gorj, în jurul anului 1780, deși s-a avansat și ipoteza nașterii sale undeva pe Valea Desului. De mic a rămas orfan de tată, Constantin, supranumit Ursu, rămânând în grija mamei, pe numele ei Ana Bondoc din Vladimiri. Familia sa era una de moșneni, deci de mici proprietari de pământ. De crescut, a crescut în casele boierului Glogoveanu din Craiova, împreună cu fiul acestuia. Fire întreprinzătoare, Tudor reușește până la vârsta de 30-35 de ani să strângă o însemnată avere, în special ca urmare a negoțului cu vite și porci, dar și cu cereale. Interesant că nu altfel și-a dobândit averea și întemeietorul uneia dintre cele două dinastii fondatoare ale Serbiei (Karagheorghevici și Obrenovici), Petru Karagheorghevici, inițiatorul luptei antiotomane dintre anii 1804-1812. Vladimirescu deținea câteva moșii la Cerneți, Cloșani, Purcari, Topolnița, Baia de Aramă etc. Ridică biserica din Prejna și începe construirea altui lăcaș la Cloșani. Avea o cârciumă și câteva mori de apă. Oamenii lui sau el însuși mergeau la Pesta, Viena sau la sud de Dunăre. Tudor știa greaca, rusa și germana.

Ca înfățișare era, după mărturia unui contemporan, „om de statură mai înalt decât de mijloc, talia bine proporționată, fața blondă, mustața galbenă, părul castaniu, obrazul mai mult rotund decât oval, nici prea durduluiu, nici slab, cu o mică bărbie, om nu urât; sta drept, tanțoș, vorba brevă (scurtă), răstită și... destul de elocventă, aier de comandant... Netăgăduit este că era om de inimă. Cine știe ce ar fi fost într-o altă sferă, într-o altă epocă, cu spiritul mai cultivat, un asemenea om! Avea stofă de om mare, dar timpul, locul și mijloacele i-au lipsit”. S-a emancipat din slujba lui Glogoveanu intrând în rândurile pandurilor – armată cu obligații semipermanente – și participă la războiul ruso-turc din 1806 – 1812, recompensat de oficialitățile ruse cu ordinul de cavalerie Ordinul Vladimir, clasa a III-a.

1806 a fost numit vătaf de plai la Cloșani, adică administrator al unui district de munte, funcție pe care o va deține până în 1820. În perioada 14 iunie-26 decembrie 1814 a efectuat o călătorie la Viena, în perioada Congresului de Pace de la Viena (1814-1815), pentru a lichida moștenirea soției lui Nicolae Glogoveanu (fiul lui Ioniță Glogoveanu), decedată la Viena, și pentru a-i aduce în țară fetița. Cunoscător al limbii germane, Tudor Vladimirescu a putut să urmărească problemele politice care se dezbăteau în presă în capitala Imperiului Austriac. Întors în țară la începutul anului 1815, Tudor a aflat că garnizoana otomană din Ada-Kaleh, care cutreierase județele Mehedinți și Gorj, distrusese și gospodăria lui de la Cerneți și îi luase toate bucatele.

Prezent apoi în capitala țării pentru susținerea unui proces de moșie în fața Divanului, Tudor află de hotărârea Eteriei de a porni mișcarea de eliberare a Greciei. Considerând momentul prielnic pentru a ridica poporul la luptă, are unele discuții cu reprezentanții Eteriei pentru cooperare militară, pentru ca „*pandurii să înlesnească trecerea lui Ipsilanti peste Dunăre*“.

Cererile norodului românesc a fost un document cu caracter constituțional elaborat de Tudor Vladimirescu la 17 ianuarie 1821. În cele peste 30 de puncte ale acestui act, se evidențiază scopul revoluției de la 1821, ca fiind acela de a se pune capăt amestecului puterilor străine în treburile interne ale țării, ca și realizarea unor reforme. Se insistă asupra înființării unui stat obștesc, domn pământean, ales de cler și boieri.

Domnul țării să nu aducă cu înălțimea sa aicea în țară mai mulți boieri greci decât patru, adică un postelnic mare i un cămăraș i un portar și un grămatic mare.

Toate scaunele arhieresti și toate mănăstirile țării să fie apărate cu totul de către călugări greci, rămânând pe sama țării, precum este legat și precum să coprinde în hatișeriful răposatului întru fericire împăratul sultan Selim din anul 1802.

Din șase dăjdii, care s-au întocmit de către măriia sa domnul Caragea, două să lipsească cu totul, iar patru să rămâie după aceiași legătură socotindu-se pe trei luni, una.

Toate câte s-au întocmit și s-au făcut de către răposat întru fericire domnul Alexandru Șuțu să strice cu totul, și să rămâie toți streinii și toate cumpăniile precum s-au întocmit de către măriia sa domnul Caragea; cum și toate ludile câte s-au mai adăogot pe la județe de către numitul domn Șuțu să scază; iar anaforalile¹ și întăririle ce s-au făcut de către acel domn asupra arătatorilor madele², în fața norodului, să arză toate; precum și oieritul și dijmăritul și vinăriciu, să nu fie slobod a să mai adăuga măcar un bănuț piste legătura ce s-au făcut de către domnul Caragea.[...]

Toate dregătoriile țării, atât cele politicești, cât și cele bisericesti, de la cea mare până la cea mai mică, să nu să mai orânduiască prin dare de bani, pentru ca să poată lipsi jafurile din țară.

Asemenea și toate dările preotești să scază, după cuviință. Și preoți cu dare de bani să nu mai facă, ci numai care va fi destoinic și unde face trebuință.

Zapcii prin plăși să nu fie slobod a să orânduie câte doi, ci numai câte unul, și acela să fie pământean, și prin chezășie că nu va face jaf.

Caftane cu bani să înceteze cu totul de a să mai face, ci numai după slujbă.

Poslușnicii să lipsească cu totul, fiindcă este numai un catahrisis al țării și folos al jefuitorilor; precum și toți scutelnicii.

Dregătoria spătării cei mari, dimpreună cu toți dregătorii și toți slujitorii spătărești, să lipsească cu totul, fiindcă este de mare stricăciune țării, despre partea jafurilor, cu căpităniile lor cele spătărești.

Țara să fie volnică a-ș face și a ținea patru mii de ostași panduri cu căpeteniile lor și două sute arnăuți, scutiți de toate dările, și cu leafă ușoară, a cărora leafă să economisească din veniturile mănăstirilor.

A semnat o înţelegere cu *Comitetul de obləduire* prin care Tudor urma să ridice „*norodul la arme*”, având drept obiectiv înlăturarea regimului fanariot. Conţinutul prea revoluţionar al „*Proclamaţiei de la Padeş*” i-a speriat pe boieri, care trimit corpuri de oaste pentru a-l opri. Adresându-i-se lui Nicolae Văcărescu, unul dintre cei însărcinaţi cu înfrângerea oştirii pandurilor, Tudor arată că „*pesemne dumneata pă norod cu al căror sânge s-au hrănit şi s-au poleit tot neamul boieresc, îl socoteşti nimic, şi numai pe jefuitori îi numeri patrie... Dar cum nu socotiţi dumneavoastră că patria se cheamă poporul, iar nu tagma jefuitorilor*”. Diplomat, Tudor asigură în permanenţă paşalele de la Dunăre şi Poarta Otomană că poporul s-a revoltat din cauza „*cumplitelor patimi ce suferă din partea unirii pământurilor boieri, cu cei după vremi trimişi domni şi ocărnuitori acestui norod*”.

Proclamaţia de la Padeş (23 ianuarie S.N./4 februarie 1821 S.V.)

“*Cătră tot norodul omenesc din Bucureşti şi din celelalte oraşe şi sate ale Ţării Româneşti, multă sănătate! Fraţilor lăcuiitori ai Ţării Româneşti, veri de ce neam veţi fi!*

Nici o pravilă nu opreşte pe om de a întâmpina răul cu rău! Şarpele, când îţi iasă înainte, dai cu ciomagul de-l loveşti, ca să-ţi aperi viaţa, care mai de multe ori nu să primejduieşte din muşcarea lui!

Dar pre bălaurii care ne înghit de vii, căpeteniile noastre zic, atât cele bisăriceşti, cât şi cele politiceşti, până când să-i suferim a ne suge sângele din noi? Până când să le fim robi?

Daca răul nu este primit lui Dumnezeu, stricătorii făcătorilor de rău bun lucru fac înaintea lui Dumnezeu! Că bun este Dumnezeu şi ca să ne asemănăm lui trebuie să facem bine! Iar acesta nu se face până nu să strică răul. Până nu vine iarna, primăvară nu se face!

Au vrut Dumnezeu să se facă lumină? Aceia s-au făcut, după ce au lipsit întunericul! Vechilul lui Dumnezeu, prea puternicul nostru împărat, voieşte ca noi, ca nişte credincioşi ai lui, să trăim bine. Dar nu ne lasă răul, ce ni-l pun peste cap căpeteniile noastre!

Veniţi dar, fraţilor, cu toţii, cu rău să pierdem pe cei răi, ca să ne fie nouă bine! Şi să se aleagă din căpeteniile noastre cei care pot să fie buni. Aceia sunt ai noştri şi cu noi dimpreună vor lucra binele, ca să le fie şi lor bine, precum ne sunt făgăduiţi!

Nu vă leneviţi, ci siliţi vă veniţi în grabă cu toţii; care veţi avea arme, cu arme, iar care nu veţi avea arme, cu furci de fier şi lănci; să vă faceţi de grabă şi să veniţi unde veţi auzi că se află adunarea cea orânduită pentru binele şi folosul a toată ţara.

Şi ce vă vor povăţui mai marii Adunării aceia să urmaţi şi unde vă vor chema ei acolo să mergeţi. Că ne ajunge, fraţilor, atâta vreme de când lacrimile de pe obrazele noastre nu s-au uscat.

Şi iar să ştiţi că nimenea dintre noi nu este slobod [...], ca să să atingă macar de un graunţi, de binele sau de casa vreunui neguţător, oroşan sau ţăran sau de al vreunui lăcuiitor, decât numai binele şi averile cele rău agonisite ale tiranilor boieri să să jertfească: însă al cărora nu vor urma nouă – precum sunt făgăduiţi – numai al acelora să să ia pentru folosul de obşte!”

Intrând în Bucureşti în fruntea „*adunării poporului*”, este primit cu entuziasm de către masele populare din capitală. Preia de fapt, în primăvara anului 1821, conducerea ţării, fiind numit de popor „*Domnul Tudor*”. Prezenţa lui Alexandru Ipsilanti la Bucureşti în fruntea unei armate nedisciplinate, după ce acţiunea lui fusese dezavuată, ca şi a românilor de altfel, de către Rusia, l-au pus într-o situaţie dificilă. Tudor îi cere conducătorului Eteriei să treacă Dunărea, aşa cum promisese iniţial, pentru ca Ţara Românească să nu fie transformată în teatru de război.

Pe 21 martie 1821, Tudor Vladimirescu intra în Bucureşti, ţinând în mână o pâine mare, semn al păcii şi belşugului. Până pe 23 martie, a continuat tratativele cu boierii, finalizate cu două documente. În primul rând, mitropolitul ţării, episcopii de Argeş şi Buzău,

împreună cu alți 53 de dregători, îi dau lui Tudor o „carte de adeverire”, în care afirmă că: *„pornirea dumnealui slugerului Teodor Vladimirescu nu este rea și vătămătoare, nici în parte fiecăruia, nici patriei, ci folositoare și izbăvitoare”*.

La rândul său, Tudor dă un „jurământ” scris prin care se angajează să recunoască ca reprezentant legal al țării „vremelnica ocârmuire” (practic, boierii rămași în București), în care figura centrală era marele vistier Alexandru Filipescu-Vulpe. În realitate, „vremelnica ocârmuire” reprezenta aparența puterii, iar Tudor – realitatea ei. Sau, cum sugestiv nota cronicarul Dobrescu: *„Tudor era poruncitor țării”*.

Mișcarea lui Tudor Vladimirescu (de fapt, un război, având în vedere strategia și regulile militare după care s-a desfășurat) începuse pe 23 ianuarie 1821 la Padeș, unde el a citit celebra proclamație. Pe 28 februarie, Tudor a părăsit tabăra de la Țânțăreni, pornind în marș către București. Între timp, copii ale *Proclamației de la Padeș* au fost trimise în toată Oltenia, fapt care a contribuit la o masivă adeziune a populației la mișcarea inițiată de el. În zilele de 16 și 20 martie, înainte de intrarea sa „oficială” în Capitală, Tudor Vladimirescu a adresat locuitorilor Bucureștiului, același mesaj.

Tudor organizează marșul oamenilor săi după toate regulile artei militare, așa cum făcuse și pe drumul spre București. În primul rând, el pune mare preț pe disciplină, fapt care îl face, potrivit unui martor ocular, M. Cioranu, să execute până la Golești, pentru *„furtișaguri mărunte, cu ștreang și cu glonț, douăzeci și doi de panduri în vârsta tinereții, bravi și făcuți pentru război”*. Mai mult chiar, la poșta Cărcinovului, Tudor solicită tuturor căpitanilor săi să se angajeze în scris că nu vor mai tolera jafurile și furtișagurile. În caz contrar, ei urmau să fie răspunzători. Patru dintre căpitani, Ghiță Cutui, Ene Enescu, Ion Oarcă și Ioniță Urdăreanu, refuză. La Golești, Tudor îl execută pe Urdăreanu prin spânzurare, ceilalți trei reușind să scape. Această stare de tensiune din tabăra pandurilor va favoriza complotul eterist de curmare a vieții lui Tudor. Același M. Cioranu afirmă în amintirile sale că execuția lui Urdăreanu, *„un flăcău [...] în cea mai frumoasă vârstă a juneței sale [...] și de o frumusețe nespusă”*, în plus, rudă cu cea mai mare parte a căpitanilor lui Tudor, i-a indignat profund pe aceștia din urmă. De aici până la trădare sau cel puțin o pasivitate condamnabilă în fața acțiunii eteriste nu a fost decât un pas.

În noaptea de 20/21 mai, în tabăra de la Golești sosește Iordache Olimpiotul, omul lui Ipsilanti și fostul „tovarăș de drum” al lui Tudor pe drumul din Oltenia spre București. Profitând de starea de agitație din tabăra pandurilor și de insuficiențele măsuri de pază luate de Tudor pentru siguranța sa personală, el reușește să-l aresteze pe acesta, punându-i în față acuzațiile de înțelegere cu turcii și de executare fără motiv a lui Urdăreanu. Ipsilanti și oamenii lui ajunseseră demult la concluzia că Vladimirescu trebuie eliminat. Sperau în acest fel să alăture oastea pandurilor propriilor lor forțe în vederea conflictului cu turcii care devenise inevitabil. Dorință irealizabilă din moment ce pandurii, chiar și după arestarea lui Tudor, se vor îndrepta spre Oltenia sub conducerea propriilor lor comandanți. După un popas de o zi la Pitești, Tudor este dus la Târgoviște, în fața lui Ipsilanti. Dacă a fost sau nu judecat, aceasta rămâne încă o întrebare deschisă. Și, la urma urmei, cine să-l judece și pentru ce? *„L-au judecat? El nu era un om să răspundă. L-au osândit? Ce preț putea să aibă osânda de la astfel de judecători? A fost omorât noaptea la marginea orașului, sub geana dealului de pe care priveghează mânăstirea Dealului cu rămășițele pământești ale lui Mihai”* (N. Iorga).

Într-adevăr, crima s-a produs în puterea nopții (26/27 mai), iar sinistra faptă a fost dusă la îndeplinire de Vasile Caravia, un bețiv notoriu poreclit și „monstrul de la Galați”, Gherasim Orfanos și Constantin Cavaleropoulos. Aceștia au hăcuit trupul lui Tudor cu sulite și topoare, aruncându-l apoi într-o fântână părăsită. Așa s-a sfârșit din viață unul dintre cei mai remarcabili oameni pe care i-a dat acest pământ românesc: trădat, umilit și ucis mișelește de niște venetici. Tudor rămâne însă în istorie și în conștiința românilor drept omul care, într-o clipă grea a existenței noastre, s-a ridicat și a glăsuț: *Destul! Paloșul lui Vladimirescu a pus*

capăt unui veac de împilare, trasând calea neamului românesc spre o nouă epocă, cea a libertăţii şi modernităţii.

Anul 2021 este „Anul Tudor Vladimirescu”, potrivit unei legi promulgate de preşedintele Klaus Iohannis. Potrivit actului normativ, Tudor Vladimirescu este declarat „Erou al naţiunii române”, „pentru rolul marcant, curajul, eroismul şi sacrificiul lui din timpul Revoluţiei din 1821”. Cu acest prilej, autorităţile administraţiei publice centrale şi locale, precum şi de instituţiile publice de cultură din ţară şi din străinătate pot organiza programe şi manifestări cu caracter cultural-ştiinţific. Evenimentele organizate în cadrul „Anului Tudor Vladimirescu” sunt „menite să marcheze aspecte cu ocazia împlinirii a 200 de ani de la Revoluţia de la 1821 condusă de Tudor Vladimirescu şi care a fost unul dintre evenimentele care au marcat începutul procesului de renaştere naţională a României”...

BIBLIOGRAFIE:

<https://www.historia.ro/sectiune/portret/articol/ce-stiati-si-ce-nu-despre-tudor-vladimirescu-de-ce-a-fost-asasinat-donnul-tudor>.

Octavian Dan, *200 de ani de la Tudor Vladimirescu*.

A. Oţetea (coord), *Documente privind istoria României. Răscoala din 1821*, Bucureşti.

EVOLUȚIA SITUAȚIEI ETNICE ÎN REGIUNEA KOSOVO PÂNĂ LA DECLANȘAREA CONFLICTULUI DIN 1999

Profesor Daniel-Nicu ZAMFIR
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

P

entru ca problema Kosovo să fie foarte bine percepută este necesară o aplecare asupra istoriei regiunii.

Pentru sârbi, Kosovo este un mare Ierusalim presărat în evul mediu cu mănăstiri ortodoxe. Metoh - ținut monahal. Slavii sunt convinși că numele provinciei este de origine sârba. A fost auzit pentru prima oară prin secolul al XII-lea, când localnicii au botezat așa ținutul mierlelor. Kos - mierla.

Despre Metohia se spune că este cea mai mare „vale” din Iugoslavia.

Albanezii susțin că teritoriul de la est de Adriatică, care cuprindea sudul Dunării, Muntenegru, o parte a Macedoniei și regiunea Kosovo, a fost al ilirilor. În antichitate, ținutul s-ar fi numit Dardania. În albaneză, dardhë însemna para. Ținutul Perelor, locuit de dardani, populație iliră, precursori ai majorității albanofone din provincia Kosovo.¹

Încă din secolul VIII structura etnică a regiunii se prezenta ca o mixtură între slavi și albanezi. În 1389 Cneazul sârb Lazăr este înfrânt de otomani în ceea ce va fi numită Prima luptă de la Kosovopolje. În secolul XV otomanii preiau întreg controlul asupra regiunii, fapt ce va genera mutații etnico-religioase, în sensul că mare parte a slavilor părăsesc spre nord sau vest iar cei rămași se convertesc în bună parte la islamism. Kosovo se menține totuși ca și centru cultural al sârbilor până prin secolul XVIII, dar desființarea Mitropoliei Ortodoxe de Peç a dus la diminuarea rolului cultural al regiunii.

Istorici, sociologi și etnologi au inspirat explicații ale convertirii în masă a albanezilor. Ca să scape de impozitele grele ale Porții și stimulați de avantaje economice și sociale, islamismul ar fi putut deveni o monedă de schimb acceptabilă. Sub Imperiul Otoman albanezii au fost ieniceri și chiar mari viziri. La fel de posibil este și un așa-zis prilej de revanșare a albanezilor „segregați social” de feudalismul sârb preotoman.

Secolul XIX dezvăluie primele situații conflictuale de natură etnică. Există în Kosovo două perspective, cea sârbă care considera leagănul civilizației sale aici; cea albaneză, care pe

¹ Titel Folea- Kosovo. Ultimul cântec al mierlei În Lumea Magazin ;nr. 5/1999

fondul unei asidue activităţi a etnicilor de această naţionalitate din Prizren transformă oraşul într-un important centru cultural şi naţional al lor.

Serbia obţinea independenţa în 1878 la Berlin însă Kosovo va rămâne sub autoritate otomană până în 1913 când prin Pacea de la Bucureşti va reveni sârbilor, însoţite de primele manifestări antisârbe ale etnicilor albanezi din Kosovo². În 1918 Serbia reintra în posesia Kosovo. Prin Tratatul de la Saint-Germain sunt delimitate graniţele Regatului Sârbilor, Croaţilor şi Slovenilor.

Organizarea Serbiei interbelice a fost un eşec al diplomaţiei europene, o bombă cu ceas care a explodat la finele secolului XX. A fost o federaţie eterogenă bazată pe originea etnică comună fără a se lua în considerare evoluţia specifică a fiecărei părţi a slavilor sudici. Pe lângă aceasta adăugăm şi problema religioasă încercându-se o coabitare forţată între aceleaşi limite artificiale a 8.000.000 ortodocşilor (sârbi), 6.500.000 catolicilor (croai şi sloveni), 4.600.000 musulmanilor (albanezi şi bosniaci ,turci).³

În 1931 se ratifica colonizarea slava în Kosovo, perioada interbelică va fi una în care guvernul Iugoslav va duce o politică hotărâtă de populare a regiunii cu slavi, nu fără a întâmpina rezistenţă din partea localnicilor albanezi.

În perioada celui de al doilea Război Mondial Kosovo alături de Albania se aflau sub un protectorat italian. În 1945 în Kosovo este instituită administraţia militarizată Acesta va dispărea la finele conflagraţiei, regiunea fiind luată în administrare de guvernul comunist condus de Tito. Acesta este nevoit încă de la început să înfrângă o nouă revoltă a etnicilor albanezi care doreau unirea cu fraţii lor din sud-vest. Zeci de mii de albanezi se refugiaseră în Kosovo de frica regimului de la Tirana între 1944-1950. Acelaşi conducător reia politica de slavizare a regiunii până la jumătatea anilor 60, o politică întregită de suprimarea naţionalismului albanez din Kosovo. Explozia de etnici albanezi a creat în Kosovo un paradox demografic: între 1950 şi 1983 kosovarii albanezi s-au înmulţit de peste două ori, populând de departe cel mai aglomerat spaţiu ex-iugoslav.⁴ Între 1955-1956 valuri de teroare antialbaneză se concretizează prin deportarea în Turcia a mii de albanezi musulmani.

Prin două articole din constituţia federală a anului 1974. Tito acordă kosovarilor autonomia numind la conducere membrii albanezi ai Partidului Comunist din zonă. Urmează o perioadă de albanizare cu asentimentul guvernului federal. Procentele cu privire la segmentele etnice în Kosovo se modifică. Dacă în 1946 se înregistra un număr egal de sârbi şi albanezi în 1981 se va ajunge la un procent al etnicilor albanezi de 75 % iar în 1991 de 80%. La aceasta se adaugă şi migrarea sârbilor către zonele urbane sau către alte regiuni datorită sărăciei şi lipsei de perspective economice din Kosovo. Nu trebuie ignorată nici rata de natalitate crescută în rândul albanezilor. O altă constituţie din 1974 reafirmă statutul de provincie autonomă a Kosovoului. În 1974, Iosif Broz Tito, liderul comunist al Iugoslaviei, a creat două provincii autonome în cadrul Serbiei (Kosovo şi Voivodina) Tito le-a acordat ambelor provincii dreptul de veto asupra oricărei decizii a Parlamentului Sârb, acesta era un nivel de autonomie fără precedent în istoria politică.

În cele din urmă acesta a creat o criză constituţională din cauza impasului politic pe care acest grad de autonomie îl ridica. Dificultăţile economice şi sărăcia populaţiei din această zonă au stopat măsurile reformatoare ale liderului iugoslav.

În 1981 albanezii din regiune au cerut ca provincia să se desprindă de sub tutela Serbiei şi să devină republică de sine stătătoare în cadrul Iugoslaviei, Tito murise iar Iugoslavia nu îşi găsea încă drumul pe care să continue, putem afirma că începuse agonia federaţiei. Acţiunea a fost reprimată în forţă de armată, sporadic violenţele au reînceput ele nefiind niciodată stopate. Se instituia temporar legea marţială.

² Dennison Rusinow- *Yugoslavia— A Fractured Federalism*. Microsoft® Encarta® Encyclopedia 2002. © .

³ Titel Folea- loc. cit.

⁴ ibidem.

Separatismul albanez se putea observa și în Parlamentul Federal unde aceștia pactizau nu de puține ori cu celelalte republici contra intereselor Serbiei.⁵

Este oarecum normală, în situația existentă, reacția Serbiei care alege în 1987 ca președinte al Partidului Comunist, apoi ca președinte al Iugoslaviei în 1989 pe Slobodan Miloșevici, care avea ca temă centrală a campaniei sale electorale controlul direct asupra celorlalte națiuni din federație deci implicit asupra kosovarilor. Președintele Parlamentului Sârb Borislav Jovic afirmat că astfel pretențiile secesioniste ale Kosovoului au luat sfârșit⁶. Liderii comuniști din Kosovo nu au dat votul lui Miloșevici.

Este ascensiunea unui naționalist într-un stat multinațional care nu aveau cum să coabiteze, lucru ce se va observa în numai trei ani. Înainte de a critica sau aprecia atitudinea Miloșevici trebuie văzut cine a generat-o sau a susținut-o ținând cont că în 1990 el a recâștigat alegerile cu o majoritate covârșitoare. A fost probabil Slobodan Miloșevici omul care a știut să se folosească de frustrările unui popor recunoscut pentru naționalismul său, frustrări generate de un pol etnic albanez care nu a știut până unde se poate desfășura această autonomie, dacă este în stare să susțină în mod pașnic acțiunile secesioniste, antislave.

Așa cum promisese, Slobodan Miloșevici desființează autonomia Kosovoului, parlamentul regiunii și instituțiile de limbă albaneză mai exact instituțiile de învățământ. Prin amendarea constituției la 28 martie 1989. Regiunea devenea parte integrantă a Republicii Serbia. Abolirea parlamentului regional al Kosovo a determinat pe liderii politici să se refugieze în Macedonia de unde vor autoprocama Kosovo ca entitate statală independentă. Populația albaneză, așa cum deja devenise regulă, protesta violent față de autoritarismul președintelui. La acestea se poate adăuga și situația economico-socială a locuitorilor din regiune, în 1990 mii de albanezi au rămas fără adăpost datorită incapacității de a plăti taxele către stat.

În aceste condiții Senatul S.U.A. a cerut președintelui american să monitorizeze respectarea drepturilor omului în Iugoslavia și să regândească relațiile economice cu statul balcanic⁷. În legătură cu acest ultim punct al rezoluției Senatului, pe 2 august 1990 în Camera Reprezentanților a fost propus un proiect de lege care viza ridicarea clauzei Națiunii celei mai favorizate acordată de S.U.A., R.S.F. Iugoslavia.

Inițiatorii legii și au justificat cererea pe cinci puncte. Dintre acestea trei făceau referire directă la Kosovo: persecutarea etnicilor albanezi, fapt care intra în contradicție cu tratatul de la Helsinki deoarece nu respecta drepturile omului; desființarea instituțiilor autonome ale regiunii Kosovo; reintroducerea stării de urgență în provincie și creștere forțelor militare și polițienești din regiune.⁸ Pentru prima oară Congresul American luase în discuție problema Kosovo în sesiunea din 9 martie 1989 când ceruse președintelui Bush senior să intervină pe lângă ambasada Iugoslavă pentru a fi menținută autonomia din Kosovo.⁹

Două rapoarte din 1989 respectiv din 1990 ale Amnesty International specificau faptul că în Kosovo drepturile omului stabilite prin Declarația Universală a Drepturilor Omului; Convențiile Internaționale cu privire la drepturile Omului; Actul final al Conferinței Pentru securitate și Cooperare în Europa semnat la Helsinki; au fost încălcate. Aceasta deoarece manifestațiile de protest ale majorității albaneze față de Constituția amendată în 1989, s-au

⁵ Ramet P. Sabrina - *Balkan Babel: Politics, Culture, and Religion in Yugoslavia*, Microsoft® Encarta® Encyclopedia 2002. ©

⁶ *Expressing the sense of the Congress criticizing the infringement of Albanian ethnic rights in Yugoslavia.* pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>-April 4, 1989

⁷ ibidem.

⁸ *Expressing the sense of the Congress regarding human rights violations against the ethnic Albanian minority in southern Yugoslavia* pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>-August 2, 1990

⁹ *Expressing grave concern over the rapidly deteriorating condition of ethnic Albanians living in the Socialist Federal Republic of Yugoslavia* pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>-March 9, 1989

sfârșit prin acțiuni violente ale forțelor de ordine, astfel fiind încălcat dreptul oamenilor la opinie și la manifestarea acesteia.

S-a recomandat guvernului de la Belgrad să înceteze în a folosi măsuri coercitive contra manifestațiilor, iar albanezilor să nu răspundă cu violență la atitudinea guvernului condus de Ante Markovici.¹⁰

În noua postură etnicii albanezi organizează un referendum în septembrie 1990 care nu este însă recunoscut nici de Belgrad, nici de comunitatea internațională, singura Albania a recunoscut în 1991 rezultatele. Acesta are drept rezultat într-o proporție covârșitoare dorința de separare a acestora față de Serbia.

Alegerile din 1992 duc la formarea unui guvern albanez în umbră. Autoproclamata republică Kosovo își alege în același an drept președinte pe Ibrahim Rugova, capitala devine Priștina. Liderul albanezilor a fost adeptul unei atitudini pasive față de nedreptățile sârbilor. Cu toate ca guvernul condus de Rugova a organizat și structuri secrete de poliție și securitate, el a fost tot timpul un promotor al ideii ca independența trebuie obținută prin mijloace pașnice. Pentru această atitudine, Rugova a primit laude de peste tot din lume și a fost numit chiar un "Gandhi al Balcanilor"¹¹. Răspunsul său l-a constituit crearea de școli albaneze particulare, sistem de colectare a taxelor sau organizarea de alegeri de către albanezi, nerecunoscute nici de Serbia nici de comunitatea internațională. Sârbii au reacționat printr-o intervenție a armatei sârbe în regiune. Această atitudine a constituit una dintre cauzele reacției din anii următori ale Croației, Sloveniei, Macedoniei sau Bosniei și Herțegovinei care vor ieși din federație pe cale pașnică sau violentă.¹²

Miloșevici nu va interveni imediat asupra lui Rugova confruntându-se cu problema dezintegrării Iugoslaviei. O tentativă de reslavizare a regiunii, forțată de împrejurări, a fost în 1995 când mare număr de refugiați sârbi din provincia Krajna supusă ofensivei croate au venit în Kosovo. Acest fapt a atras dezavuarea din partea Albaniei care a văzut acest lucru ca pe o acțiune de slavizare a unor provincii majoritar albaneze din Iugoslavia.

Rugova însă a pierdut teren tocmai datorită atitudinii pasive prin care nu a obținut nici-o concesie din partea guvernului sârb cu excepția recunoașterii activității unor școli de limbă albaneză; s-a încercat obținerea situației hotărâtă prin referendumul din septembrie 1990 de către Comunitatea Europeană fără succes însă; problema regiunii Kosovo nu a fost luată în considerare în cadrul negocierilor de la Dayton¹³. Nemulțumiți albanezii vor înființa KLA - Kosovo Liberation Army (Armata de Eliberare din Kosovo) sau U.C.K. (Ushtria Clirimtare E Kosovës) în 1996 care trece la acțiuni violente contra poliției sârbe din regiune. Aceasta era inițial formată dintr-un număr restrâns de combatanți albanezi ce duceau un război de gherilă contra milițiilor sârbe din Kosovo. Acțiunile KLA vor crește în intensitate pe măsură ce Albania va furniza ajutor financiar și în arme luptătorilor. Un important sprijin în atingerea scopurilor sale Armata pentru Eliberarea Kosovoului l-a primit și de la diaspora albaneză din America. Aceasta nu a furnizat doar fonduri, ea a făcut lobby pe lângă autoritățile de peste ocean pentru cauza albanezilor kosovari și chiar a reușit să strângă o grupare de voluntari.¹⁴

¹⁰ *Expressing the sense of the Congress regarding human rights violations against the ethnic Albanian minority in southern Yugoslavia* pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>-October 19, 1990

¹¹ Tim Judah - *La moartea arhitectului provinciei Kosovo* în *Balkan Investigative Reporting Network*; pe www.birn.eu.com/insight_17_8_rom.php

¹² Rusinow Dennison - *Yugoslavia— A Fractured Federalism*, Microsoft® Encarta® Encyclopedia 2002. ©

¹³ Allcock B. John - *Yugoslavia in Transition. Choices and Constraints*, Britanica Encyclopedia 2003

¹⁴ Stacy Sullivan - *Cum a contribuit un meșter de acoperișuri din Brooklyn la ademenirea Americii în Războiul din Kosovo*; St. Martin's Press, New York, 2005.

Pusă în fața pericolului de a pierde un nou teritoriu, fără a avea probleme în partea de vest, armata sârbă este trimisă încă o dată să restabilească situația în Kosovo. De data aceasta însă luptele vor avea o amploare mai mare care va duce la adevărate genociduri din partea sârbilor urmate de intervenția nemaîntâlnită până atunci a NATO împotriva unui stat suveran.

BIBLIOGRAFIE:

Folea, Titel, *Kosovo. Ultimul cântec al mierlei*, în „Lumea Magazin”, Nr. 5/1999.
Sullivan, Stacy, *Cum a contribuit un meșter de acoperișuri din Brooklyn la ademenirea Americii în Războiul din Kosovo*, St. Martin’s Press, New York, 2005.

WEBOGRAFIE:

Expressing the sense of the Congress criticizing the infringement of Albanian ethnic rights in Yugoslavia, pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery> - April 4, 1989.
Expressing the sense of the Congress regarding human rights violations against the ethnic Albanian minority in southern Yugoslavia pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>.
Expressing grave concern over the rapidly deteriorating condition of ethnic Albanians living in the Socialist Federal Republic of Yugoslavia pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>.
Expressing the sense of the Congress regarding human rights violations against the ethnic Albanian minority in southern Yugoslavia pe <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery>.
Tim Judah, *La moartea arhitectului provinciei Kosovo*, în „Balkan Investigative Reporting Network”; pe www.birn.eu.com/insight_17_8_rom.php.
Allcock B. John, *Yugoslavia in Transition. Choices and Constraints*, Britanica Encyclopedia 2003.
Dennison Rusinow, *Yugoslavia - A Fractured Federalism*, Microsoft® Encarta® Encyclopedia 2002. ©.
Ramet P. Sabrina, *Balkan Babel: Politics, Culture, and Religion in Yugoslavia*, Microsoft® Encarta® Encyclopedia 2002. ©.
Rusinow Dennison, *Yugoslavia - A Fractured Federalism*, Microsoft® Encarta® Encyclopedia 2002. ©.

UTILIZAREA METODELOR *WHOLE BRAIN TEACHING* ÎN CADRUL LECȚIILOR DE ISTORIE

Profesor Daniel-Nicu ZAMFIR
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*M*ETODOLOGIA DIDACTICĂ - COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A CURRICULULUI ȘCOLAR

Sistemul educațional românesc a cunoscut în ultimii ani o reformă în plan structural, organizațional și curricular. Aceasta s-a realizat pentru a ralia spațiul românesc la realitățile globale din secolul XXI, pentru a respecta tratatele internaționale și directivele europene pe care statul român și le-a asumat, nu în ultimul rând, pentru a oferi indivizilor posibilitatea integrării într-o societate multiculturală aflată în continuă dezvoltare.

Fără a ignora importanța structurii și organizării învățământului românesc, comunicarea de față își propune să abordeze componenta curriculară a sistemului nostru educațional, accentul orientându-se către metodele utilizate în cadrul orelor de istorie pentru atingerea competențelor specifice menționate de programele școlare ale acestei discipline.

Disciplina *Istorie*, în gimnaziu, continuă și aprofundează demersul inițiat în învățământul primar, în ceea ce privește formarea unui cetățean creativ, cu abilități de comunicare socială, verbală și non-verbală, urmărindu-se însușirea unor competențe generale și specifice de către elev prin activitatea de instruire.

În planul practicii instruirii, reforma curriculară sprijină acțiunile efective de proiectare, organizare, desfășurare și conducere a activităților didactice, dezvăluind multiplele corespondențe ce se stabilesc între componentele procesului de învățământ¹.

Una din componentele esențiale ale curriculumului școlar o constituie metodologia didactică, respectiv sistemul de metode și procedee didactice, care asigură atingerea obiectivelor informative și formative ale învățământului².

Aflându-ne în plin proces de globalizare inclusiv în plan educațional, cadrul didactic este dator, să se documenteze prin varii surse, asupra noilor metode folosite în procesul de predare-învățare. Astfel el poate cunoaște, adopta și adapta noi metode, materiale și

¹ Bocoș, M., *Curriculumul școlar și aspectele sale esențiale. Metodologia activității*, în coord. Ionescu M., Radu I., „Didactica modernă”, Cluj-Napoca, Editura Dacia., 2001, p.104.

² Chiș, V., Ionescu, M., *Metodologia Activității Didactice între Rutină și Creativitate Esențiale*, în coord. Ionescu, M., Radu, I., „Didactica modernă”, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p.124.

documente didactice cu scopul îmbunătățirii activității sale dar mai ales atragerii și implicării elevilor în propria educație.

Unul dintre sistemele de metode folosit în S.U.A. este *Whole Brain Teaching*, acesta cuprinzând o serie de metode care pot fi preluate și adaptate în cadrul sistemului de învățământ românesc.

METODELE *WHOLE BRAIN TEACHING*

Apariția și evoluția

După peste 25 de ani de profesorat, Chris Biffle, alături de foștii săi studenți Jay Vanderfin și Chris Rekstad, introduc începând cu 1999 în sistemul educațional californian un nou mod de a desfășura activitatea de predare. Acesta a fost numit *Whole Brain Teaching* (W.B.T.) sau *Power teaching*. Acest sistem de predare este considerat „o educație bazată pe giumbușlucuri pentru dezvoltarea gândirii” el atrăgând peste 2500 de participanți la seminariile de prezentare a sistemului care a fost apoi aplicat pentru educarea a circa 200.000 elevi.³

Metodele Whole Brain Teaching

Sistemul cuprinde mai multe metode de predare-învățare, metode care stârnesc interesul prin noutate, dinamism și eficacitate.

Aceste metode sunt:

- 5 reguli;
- Clasă - DA;
- Predați - OK;
- Schimbă;
- Ochi și urechi;
- Oglinda;
- Tabela de marcaj.

5 reguli reprezintă, așa cum îi spune și titlatura, un set de cinci reguli ale clasei în timpul activității după cum urmează:

1. Realizează rapid sarcina: elevii trebuie să realizeze în cel mai scurt timp sarcina trasată de profesor.
2. Ridică mâna pentru a vorbi: orice elev dorește să comunice cu profesorul sau cu unul dintre colegi trebuie să ridice mâna.
3. Ridică mâna pentru a părăsi locul din bancă: atunci când elevul dorește să părăsească locul pe care se află pentru a realiza una dintre cerințele cadrului didactic, spre exemplu pentru a plasa pe axa cronologică un eveniment sau pentru a indica un anumit loc pe harta istorică.
4. Ia decizii înțelepte: elevul trebuie să aibă o atitudine prin care să demonstreze că acțiunile pe care le desfășoară nu au fost unele instinctuale acestea fiind determinate de un scop precis.
5. Menține-ți profesorul fericit: elevul trebuie să se comporte de-a lungul lecției astfel încât să nu afecteze negativ activitatea desfășurată de profesor.

Metoda *Clasă - DA*, reprezintă modul de captare a atenției elevilor. Cadrul didactic spune „Clasă”, iar colectivul de elevi răspunde în cor prin „DA”. Astfel, este pregătit cadrul pentru o bună desfășurare a activităților următoare.

³ Biffle C. (2010) *Whole brain teaching for challenging kids*, pe <http://wholebrainteaching.com/docman.html>.

Predați - OK se desfășoară în mai multe etape: mai întâi profesorul expune o idee pe care elevii trebuie să și-o însușească; întărește atenția clasei asupra etapei următoare prin metoda *Clasă-DA*; cadrul didactic va cere elevilor să prezinte colegului de bancă informația care tocmai a fost expus de către profesor; cadrul didactic va spune „Predați”, iar elevii vor răspunde „OK” (pentru a întări atenția și motivația elevilor, profesorul poate lega de îndemnul predăți un anumit gest care va fi imitat de elevi înainte să spună „OK”; acțiunea de predare reciprocă se realizează pe rând, între cei doi colegi de bancă (în tot acest timp cadrul didactic va fi în mijlocul elevilor urmărind modul în care se realizează procesul de învățare reciprocă); după câteva minute, acestea oscilând în funcție de gradul de dificultate al noțiunilor prezentate, profesorul va cere din nou atenția elevilor prin afirmația „Clasă!” După care elevii vor răspunde prin „DA”; profesorul va numi un elev care urmează să prezinte ceea ce i-a fost explicat de către colegul de bancă, implicit ceea ce profesorul a prezentat inițial. Un răspuns corect din partea unuia dintre elevi va fi primit de colegi prin exclamația „BINE!”. Răspunsul corect dat de elev va fi transcris de profesor pe tablă. Această acțiune se repetă până când profesorul transmite toate informațiile privitoare la subiectul lecției.

În cadrul metodei *Predați - OK* se poate insera o altă metodă, numită *Schimbă*, care urmează pașii metodei anterioare, diferența fiind reprezentată de faptul că, în timpul predării reciproce, apare comanda „SCHIMBĂ”, moment în care colegul de bancă va continua ideea din punctul în care ajunsese prezentarea colegului său activitatea continuând pe aceleași etape ca și metoda *Predați - OK* până la final.

Ochi și urechi este o metodă care poate fi introdusă în cadrul desfășurării activității de predare-învățare atunci când profesorul consideră că informația este esențială pentru atingerea obiectivelor specifice propuse în demersul didactic. Pentru a maximiza atenția elevilor profesorul spune *Ochi și urechi*, iar elevii vor urmări explicația profesorului reluându-se etapele metodei *Predați-OK*⁴.

Oglinda este o metodă care presupune transmiterea de informații de către profesor, informația fiind completată de indicații prin *gesturi*. Informațiile cât și gesturile se repetă simultan de elevi, care trebuie să imite și gestică profesorului.

Tabela de marcaj este asemănătoare unei table care ține scorul în cadrul diferitelor competiții sportive. Ea va avea două coloane: pe una va fi trecut punctajul profesorului iar pe o alta punctajul pe care îl va realiza clasa. Clasa primește puncte în momentul în care duce o sarcină la îndeplinire: spre exemplu când se observă că o anumită informație a fost asimilată corect de toți elevii sau când o informație esențială a fost asumată de elevi. Profesorul de fapt nu primește puncte, în rubrica sa fiind trecute penalizările pentru activitatea clasei, exemplu încălcarea uneia dintre cele cinci reguli de către un elev sau când clasa manifestă dezinteres față de activitatea propusă. La finalul orei elevii vor fi recompensați în cazul în care au avantaj pe tabelă⁵.

Analiza sistemului Whole Brain Teaching

Trebuie amintit încă de la început că metodele de învățare propuse de Chris Biffle pot fi adoptate dar mai ales adaptate în cadrul activităților de predare-învățare, deoarece procesul instructiv-educativ reprezintă o activitate complexă, constituită dintr-o continuă împletire de acțiuni de predare și acțiuni de învățare, în cadrul cărora, metodologia didactică ocupă poziția centrală; acțiunea instructiv-educativă se prezintă ca un proces de transformare a omului, ce se desfășoară în condiții specifice, în care intervențiile profesorului, îndreptate spre obținerea unor modificări în personalitatea elevilor, sunt întâmpinate de propria acțiune de învățare a

⁴ Biffle C. (2009), *Industrial strength power teaching*, pe <http://wholebrainteaching.com/docman.html>.

⁵ Biffle C. (2010), *Whole brain teaching for challenging kids*, pe <http://wholebrainteaching.com/docman.html>.

acestora⁶. Astfel, aceste metode pot fi utilizate cu precădere în cadrul lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe, cu care se va opera de a lungul unui capitol mai amplu. De asemenea, acestea incită interesul elevilor de gimnaziu în special din clasele a V-a și a VI-a, de altfel ei aflându-se în cadrul ciclului curricular de dezvoltare⁷.

Fiecare dintre metodele folosite în cadrul W.B.T. corespund unor momente din cadrul scenariului desfășurării lecției:

Cele 5 reguli reprezintă elementul de bază în buna desfășurare a lecției. Ele vor genera un climat care să ajute atât cadrul didactic cât și colectivul de elevi să își desfășoare activitatea la parametrii optimi.

Regula numărul 1 are drept obiectiv scurtarea timpului de realizare a unei sarcini, astfel încât să nu existe timpi morți în desfășurarea lecției.

Regula numărul 2 urmărește crearea unui climat optim pentru comunicarea între profesor și elevi cât și între elevi în cadrul orei.

Regula numărul 3 este o completare în fapt a regulii numărul 2 având același scop, acela de a realiza o bună translație între momentele de activitate în perechi și realizarea unor activități care presupun indicarea sau plasarea pe harta istorică a diferitelor fapte și evenimente.

Regula numărul 4 este o regulă pe care profesorul trebuie să o prezinte ca una general valabilă atât în cadrul orelor de curs cât și în afara acestora, iar elevul să conștientizeze că acțiunile sale trebuie să fie bine gândite pentru ca rezultatul să fie unul pozitiv pentru el la nivel individual.

Regula numărul 5 presupune direcționarea discuției spre cadrul didactic, acesta trebuind să aibă o atitudine binevoitoare, insuflând elevilor prin expresia feței și prin atitudine o stare pozitivă, elevii urmând să acționeze astfel încât această situație să rămână neschimbată până la finalul lecției. Momentul încălcării unei dintre reguli de către un elev are ca efect acordarea unui punct în tabela de marcaj în dreptul profesorului. Prin aceasta elevul este determinat să conștientizeze eroarea făcută. Acest lucru va fi îndeplinit nu doar de cadrul didactic, ci și de colegi, care lucrează de-a lungul orei tocmai pentru a obține un scor superior care să le aducă „victoria” la finalul orei.

Cele 5 reguli, din punct de vedere psihologic, implicând privirea, auzul, vorbirea, acțiunea, activează: cortexul prefrontal, aria Broca, aria Wernicke, hipocâmpul, cortexul vizual și cortexul motor.

Clasă - DA coincide cu momentul realizării unui climat educațional propice desfășurării lecției, deoarece elevii prin răspunsul pe care îl vor da profesorului vor acorda implicit atenția necesară desfășurării în bune condiții. Ca un punct tare al acestei etape putem considera timpul scurt în care se realizează. O amenințare pentru această etapă putem considera a fi dezinteresul pe care îl pot manifesta unii dintre elevi sau nerespectarea comenzilor profesorului. Acestea sunt însă remediate prin existența *Tabelei de marcaj* care prin acordarea unui punct în dreptul rubricii profesorului sau printr-o discuție profesor-elev care să evidențieze aportul negativ pe care elevul l-a avut la rezultatul clasei.

⁶ Chiș, V., Ionescu, M., op.cit., p. 125-126.

⁷ Bocoș, M., op.cit., p.104.

Procesul învățării se desfășoară în mai multe faze:

- receptarea și înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenție și activare cerebrală;
- înțelegerea și generalizarea prin formarea de noțiuni;
- fixarea în memorie, actualizarea prin reproducere a cunoștințelor și transferul acestora;
- învățare cognitivă deoarece elevii achiziționează noțiuni.⁸

Metodele de învățare *Predați - OK* precum și *Schimbă* combină activitatea frontală, expunerea, explicația, considerată o metodă tradițională, cu cea de predare reciprocă perechi, metodă considerată o metodă modernă. Mesajul este unul unidirecțional într-o primă fază, atunci când profesorul transmite informația. Se realizează astfel o îmbinare a tradiționalului cu modernul în desfășurarea lecțiilor. Ca și puncte tari putem evidenția dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, dezvoltarea capacității de a adresa întrebări, de a formula răspunsuri.

Un avantaj major al acestei metode îl reprezintă feed-back-ul permanent primit din partea elevilor deoarece orice problemă predată în cadrul perechi este imediat solicitată drept răspuns de către profesor. Un alt plus al acestei metode este reprezentat de sentimentul pe care îl are elevul cu un răspuns corect la solicitarea profesorului; aceasta deoarece el va percepe nu doar aprecierea profesorului pentru răspunsul dat ci aprecierea întregii clase.

O amenințare pentru buna desfășurare a acestei etape o constituie modul în care cadrul didactic transmite informația, acest lucru ține atât de comunicarea verbală cât și de cea nonverbală. Folosind un limbaj inteligibil și adecvat, bazat pe o comunicare expresivă și convingătoare, cadrul didactic va încerca să transfere conținutul predat în mod atractiv, nuanțat, apelând la întregul arsenal metodic și logistic de care dispune⁹.

Pin expunere, elevilor li se oferă cunoștințe de-a gata, metoda predispune la pasivism și absența spiritului critic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism și superficialitate în învățare. Comunicarea între profesor și elev este unidirecțională, iar feed-back-ul este mai slab în același timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării și învățării.¹⁰

Explicația reprezintă o metodă didactică în care predomină acțiunea de comunicare orală expositivă, bazată, în special, pe valorificarea resurselor raționamentului de tip deductiv. Opțiunea pentru această metodă este necesară în condițiile avansării unor obiective prioritare cognitive care vizează înțelegerea anumitor principii, legi, situații, fenomene, expresii etc, evaluabile la nivelul capacității elevului de redefinire și de corelare a cunoștințelor dobândite¹¹.

O altă amenințare este dată de neimplicarea anumitor elevi în activitatea de predare în perechi, situație care va fi remediată prin prezența profesorului în mijlocul elevilor pentru a observa cât mai bine modul în care aceștia își realizează sarcina și pentru a determina implicarea lor. Nu în ultimul rând relativa dezordine care se creează în timpul învățării reciproce poate devia bunul mers al procesului de predare-învățare.

Din punct de vedere psihologic, prin folosirea metodei *Clasă-DA* sunt activate cortexul prefrontal.

⁸ Stoica, M., *Pedagogie și psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2001, p.96-97.

⁹ Zlate, Ș., *Metode și tehnici de învățare interactiv-creative*, în Dogaru-Ulieru V. și Drăghicescu L. „Educație și dezvoltare profesională”, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011, p.172.

¹⁰ Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p.88.

¹¹ Cristea, S., *Dicționar de termeni Pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p.165.

Predați - OK implică cortexul prefrontal, prin ascultare este activată aria Broca, în timp ce aria Wernike este implicată prin activitățile de comunicare verbală, în timp ce hipocâmpul este utilizat pentru formarea unei memorii de lungă durată.

Metoda *Schimbă* îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de comunicare și de ascultare prin folosirea ariilor Wernike și Broca¹².

Tabela de marcaj reprezintă un mijloc de contabilizare a activității desfășurate de elevi pe parcursul lecției. Prin faptul că se desfășoară o competiție între cadrul didactic pe de-o parte și colectivul de elevi pe de altă parte se creează o atmosferă de competiție și de asemenea de unitate între membrii grupului în atingerea scopului comun, acela de a reuși ca până la finele orei să fie câștigători. Un alt câștig al acestei metode este dat de faptul că elevii simt că fac parte dintr-un colectiv și că acțiunile lor pot influența rezultatul clasei. Prin faptul că există o rubrică pentru recompensarea elevilor iar cea de penalizare este mascată de recompensarea pentru profesor, se încearcă crearea unei stări de întărire pozitivă¹³.

Un minus al tabelii de marcaj este dat de posibilitatea existenței unui decalaj prea mare între punctele obținute de elevi și cele ale profesorului, de aceea se recomandă ca acesta să nu fie mai mare de trei puncte, deoarece la elevi poate apărea mulțumirea iar randamentul să fie scăzut, viceversa pentru a evita o stare de frustrare a elevilor se recomandă ca decalajul în favoarea profesorului să nu fie mai mare de trei puncte.

Tabela de marcaj acționează sistemul limbic și amigdala creierului, mai întâi prin emoții apoi prin înregistrarea plăcerii atunci când elevii sunt recompensați sau când profesorul punctează în propria rubrică.¹⁴

Evaluarea rezultatelor acestor metode este orală și continuă deoarece profesorul primește răspuns din partea elevilor după fiecare moment al lecției putând interveni astfel pentru a ameliora rezultatele. Evaluarea are funcția prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancționărilor apreciative viitoare; determină relații de cooperare între profesori și elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare și autoevaluare la nivelul elevilor.

Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor și clasa de elevi, iar feed-back-ul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare ale elevilor. De multe ori, însă, obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenției unei multitudini de variabile: starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaților etc. în același timp, nu toți elevii pot fi verificați, ascultarea fiind realizată prin sondaj.¹⁵ (Cucoș, 1996, 107-109).

Desfășurarea lecției de istorie cu ajutorul metodelor Whole Brain Teaching

În anul școlar 2010-2011, începând cu semestrul al II-lea, am introdus metodele W.B.T. în cadrul lecțiilor de istorie la clasele a V-a. Am folosit aceste metode pentru a atinge competența generală, utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate prin competența specifică, utilizarea termenilor specifici cronologiei, preistoriei și epocii antice, în diferite situații de comunicare scrisă sau orală.

¹² Biffle C., *Power teachers training manual*, pe http://wholebrainteaching.com/doc_download/10-whole-brain-teachers-training-manual.html.

¹³ Bernat, S. *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003, p.37.

¹⁴ Biffle C., *Power teachers training manual*, pe http://wholebrainteaching.com/doc_download/10-whole-brain-teachers-training-manual.html.

¹⁵ Cucuș C., *op.cit.*, p. 107-109.

Am introdus aceste metode explicând elevilor că ei au atins un nivel de dezvoltare care să le permită introducerea acestor noi metode. Am evitat să le prezint noile metode ca pe o inovație didactică tocmai pentru a nu trezi un sentiment de neîncredere față de activitățile din cadrul orelor de istorie.

Inițial am prezentat cele cinci reguli care trebuie respectate, apoi am prezentat metodele de învățare și m-am asigurat că acestea au fost înțelese și însușite de către elevi.

Introducerea tabelului de marcaj și a sistemului de recompense au determinat o atitudine pozitivă din partea elevilor.

Am încercat să ofer lecțiilor de istorie o atmosferă destinsă încercând să le ofer elevilor senzația că învață prin joc.

În primele lecții au existat momente în care informațiile necesare atingerii competențelor au fost însușite mai greu, într-un interval de timp mai mare; această problemă a fost cauzată de adaptarea la nou și de asimilarea deprinderilor în utilizarea noilor metode.

Rezultatele au fost cuantificate prin răspunsurile corecte pe care elevii le au dat pe parcursul lecției, la momentul fixării cunoștințelor, dar și la momentul realizării de ancore pentru buna desfășurare activității didactice. Astfel, în cadrul a șase ore de istorie desfășurate cu ajutorul metodelor W.B.T., 56 de elevi au oferit 223 de răspunsuri corecte și 28 de răspunsuri care au necesitat informații suplimentare. Astfel, media pe lecție, la o singură clasă, a fost de 37 răspunsuri corecte. În comparație cu semestrului I, când am folosit metodele de evaluare orală tradiționale, media răspunsurilor corecte, într-o oră, era situată între 20-25 de răspunsuri corecte.

În cadrul lecțiilor de istorie, pentru a atinge și celelalte competențe generale și specifice, am folosit metode de predare-învățare interactive, în special în perechi, deoarece metodele W.B.T. nu reușeau atingerea competențelor respective.

BIBLIOGRAFIE:

- Bernat, S., *Tehnica învățării eficiente*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2003.
- Bocoș, M., *Curriculumul școlar și aspectele sale esențiale. Metodologia Activității*, în coord. Ionescu M., Radu I., în „Didactica modernă”, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
- Chiș, V., Ionescu, M., *Metodologia activității didactice între rutină și creativitate esențiale*, în coord. Ionescu, M., Radu, I., în „Didactica modernă”, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
- Cristea, S., *Dicționar de termeni Pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
- Cucoș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 1996.
- Stoica, M., *Pedagogie și psihologie*, Craiova, Editura Gheorghe Alexandru, 2001.
- Bârsănescu Ș., *Politica culturii*, Iași, Polirom, 2003.
- Zlate, Ș., *Metode și tehnici de învățare interactiv-creative*, în Dogaru-Ulieru V. și Drăghicescu L. „Educație și dezvoltare profesională”, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 2011.
- ****Programe școlare istorie clasele a V-a – a VIII-a*, București.

WEBOGRAFIE:

http://aei.uoregon.edu/de/iraqelt/handouts/power_teaching_summary.pdf.

<http://www.canadianteachermagazine.com/pdf/CTM-JanFeb2012-whole-brain-teaching.pdf>.

<http://www.powerteachers.net/>.

Biffle C., *Power teaching challenging teens*, 2007,
<http://wholebrainteaching.com/docman.html>.

Biffle C., *Power teachers training manual*, 2008,
http://wholebrainteaching.com/doc_download/10-whole-brain-teachers-training-manual.html.

Biffle C., *Industrial strength power teaching*, 2009,
<http://wholebrainteaching.com/docman.html>.

Biffle C., *Whole brain teaching for challenging kids*, 2010,
<http://wholebrainteaching.com/docman.html>.



Arte

Școala Mehedințului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

IMPORTANȚA MUZICII ÎN VIAȚA UNUI ADOLESCENT

Alice-Virginia MIRICIOIU
Liceul Teoretic „Constantin Brâncoveanu”,
București

*D*in cele mai vechi timpuri, omului i-a plăcut muzica. O naștere era

sărbătorită, printre altele, cu muzică; o înmormântare are și ea o linie melodică. Când e trist, când e vesel, când e într-un impas sau când vrea să se relaxeze, omul ascultă melodii. În special tinerii, pentru care muzica joacă un rol important în ceea ce privește găsirea propriei identități.

Muzica, în funcție de gen, ne relaxează, având efectul cathartic (eliminator al emoțiilor negative acumulate), ne induce o stare de somnolență, sau dimpotrivă ne poate crea o dispoziție proastă, având un efect psihedelic asupra individului. De asemenea, s-a constatat că muzica ajută la amplificarea sau eliminarea unor stări interioare, favorizează comunicarea între indivizi sau accelerează bătăile inimii, uneori mișcările corpului acompaniind muzica pe care o auzim (dansul este un exemplu în acest sens). Repetarea acestor efecte imediate vor fi pe parcurs asimilate de psihic acesta considerându-le ca fiind naturale și ale lui de drept. Acest lucru duce în timp la modelarea personalității.

Muzica este una dintre cele mai importante elemente din viața noastră. Acesta este ceea ce ne definește, care ne ajută să supraviețuim și să ne echilibrăm starea emoțională. Muzica ne vine în ajutor atunci când suntem triști sau suntem veseli, diferența este doar că în momentul în care suntem fericiți, savurăm muzica și ne distrăm când auzim ritmul, însă în momentul în care suntem triști, înțelegem versurile pe care aceasta ni le transmite.

Pe ritmurile muzicii aflăm ce este bucuria dar și tristețea. În viața unui adolescent aceasta este foarte importantă. Un tânăr, visează, speră, citește, scrie pe ritmul muzicii. Această artă îl ajută să viseze la tot ce este frumos, să iubească cu inima și cu patimă, îl înalță în pași de dans și îi creează o stare euforică, o stare de bine. Muzica îi trezește sentimente ascunse, îi dă o stare de bine, îl face fericit. În pași de dans tânărul își exprimă candoarea, grația, își poate strânge în brațe marele vis, iubita adorată, mama sau o persoană dragă.

Muzica te face mai melancolic, mai dornic de a trai o viață mai frumoasă, o viață trăită cu intensitate maximă. Adolescentul se distrează în compania acestei minunate arte și este benefică pentru el.



Adolecenţilor le este recomandat să asculte aproape toate tipurile de muzică, mai puţin cele care transmit un mesaj violent. Aceştia înţeleg mai bine scopul vieţii, mai ales dacă respectiva melodie are un mesaj emoţionant despre viaţă.

BIBLIOGRAFIE:

Text – *Wikipedia*.
Imagini – *Google*.

FOLCLORUL MUZICAL – SURSĂ DE INSPIRAȚIE ÎN CREAȚIA COMPOZITORILOR ROMÂNI

Alice-Virginia MIRICIOIU
Liceul Teoretic „Constantin Brâncoveanu”,
București

Folclorul, acest nesecat izvor de inspirație pentru compozitori, a jucat un rol

deosebit de important în arta cultă. Avem marea șansă că în folclorul nostru se găsesc multe din elementele care au revoluționat din temelie discursul muzical de tip clasic – e destul să ne referim la sunete nedeterminate precis, sferturi de ton, poliritmie, polimodalism, eterofonie și aleatorism... încât muzica românească, nu numai că nu dispare sau se stinge, dar se arată într-o lumină vie, chiar strălucitoare.

În dorința de a se apropia de sufletul poporului și de a crea o artă inteligibilă, în lumina trăsăturilor naționale și populare ale limbajului unui cerc cât mai larg de auditori, numeroși compozitori au pornit de la izvoarele muzicii populare, meritul acestor compozitori fiind acela de a-și fi însușit folclorul, ținând seama de toate cuceririle tehnice ale artei componistice a timpului lor, și realizând într-o formă nouă, creații la un înalt nivel artistic.

În moștenirea lăsată de compozitorii de muzică corală se întâlnesc cântece pe o singură voce, coruri *a capella* și coruri pe mai multe voci, cu acompaniament de pian și mai puțin numeroase, creații vocal – simfonice.

Aria conținutului muzical, a lucrărilor corale se întinde de la cântecele populare, la cele lirice și satirice, de la cântecele epice la cele pătrunse de vigoare și dinamism. Acestea le sunt adăugate lucrări religioase de o neasemuită autenticitate și frumusețe.

Atitudinea creatoare față de folclor este evidentă în lucrările corale. În această privință se pot întâlni cântece populare aranjate pentru cor în care rolul compozitorului s-a rezumat la transcrierea melodiei folclorice; cântece în caracter popular ce presupun o atitudine creatoare din partea compozitorului, manifestată de regulă prin dezvoltări tematice și împrumutarea din cântecul popular a unor formule melodice și ritmice și coruri de inspirație proprie, în care specificul național este asimilat și redat în toată bogăția și varietatea manifestărilor sale.

Muzica corala românească reprezintă o parte prețioasă a patrimoniului cultural național. Muzica corala românească este prețioasă nu numai pentru că a valorificat de minune folclorul, freamătul undulațiilor noastre sufletești, ci și pentru faptul că aparține marelui tezaur clasic și universal al muzicii.

Muzica are o uriașă calitate, aceea de a putea „absorbi” sensibilitățile specifice fiecărei nații, iar compozitorii aleși de noi spre a face cunoscută muzica corală românească constituie puncte de reper în universul muzical național, atât creația cultă, cât și prelucrările folclorice constituind bijuterii muzicale de valoare ce trebuie promovate ca atare.

Poate n-ar fi total lipsit de utilitate să se reamintească că muzica clasică românească își are sursa de inspirație în vechea muzică populară românească. Școlile componistice importante au apărut în secolul al XIX-lea în Moldova, acolo unde își desfășurau activitatea Gavriil Musicescu, Ciprian Porumbescu, Eusebie Mandicevschi, și în Transilvania și Banat, acolo unde creau Gheorghe Dima, Iacob Mureșianu și Tiberiu Brediceanu.

Adevărata muzică de inspirație folclorică precum și tonalitățile modale ale muzicii bizantine, eliberate de influențele sonore și ritmice proprii școlilor componistice romantice din Germania și Franța, pătrund, la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, odată cu înființarea Coralei „Carmen”, o societate muzicală preocupată de creațiile cu adevărat valoroase. În acest cadru își încep activitatea D. G. Kiriac și George Cucu.

Astfel, în perioada la care facem trimitere, există un raport foarte bine definit între idealurile componistice și interesele manifestării unei școli cu adevărat românești de compoziție. și acestea n-ar fi complete dacă nu am face referire la crezul exprimat al lui Tiberiu Brediceanu: „Cunoașterea, pătrunderea și asimilarea desăvârșită a folclorului național, a muzicii noastre populare este crezul meu. Ce împrejurări dă muzicii timbrul, coloritul, caracterul specific național? Motivul național – prin colectarea, fixarea pe note și armonizarea muzicii noastre populare”.

Gavriil Musicescu (n. 20 martie 1847, Ismail, sudul Basarabiei, acum în Ucraina – d. 21 decembrie 1903, Iași) a fost un compozitor, muzicolog și dirijor român. Muzician de înaltă pregătire, unul dintre primii muzicologi care au pătruns în esența comorilor folclorului românesc, excelent pedagog muzician, Gavriil Musicescu a desfășurat pe cele mai diverse planuri o adâncă operă de creație, de promovare a valorilor artistice românești, de educație muzicală. El are meritul de a fi fost primul care a descifrat caracteristicile modale ale cântecului nostru național.

Prin cântecele sale, Gavriil Musicescu a fost prezent în toate manifestările patriotice și culturale ale țării. O remarcabilă autenticitate artistică o demonstrează *Hora de la Plevna*, pe versuri de Vasile Alecsandri, *Stejarul și cornul*, pe versuri populare, *Ca un glob de aur*, pe versuri de Dimitrie Bolintineanu.

Creația sa cuprinde muzică corală, religioasă și laică, dar și lucrări ocazionale, armonizări de melodii populare, recenzii și studii muzicale, articole în legătură cu valoarea folclorului ca bază pentru dezvoltarea muzicii culte.

Ciprian Porumbescu - viața marelui compozitor a confirmat pe deplin vechea zicală, potrivit căreia valoarea nu așteaptă numărul anilor pentru că, în scurt timp, Porumbescu a creat valori ce străbat timpul și dăinuie peste timp.

Talent complex, Ciprian Porumbescu a scris nu numai lucrări muzicale, ci și multe poezii, articole de presă, a cules folclor, a redactat un manual didactic pentru școlile populare.

Sunetele folclorului românesc i-au mângâiat pruncia, iar mai târziu, muzica specifică mediului urban i-a fascinat tinerețea. Din această simbioză s-au născut horele de salon, cadrilurile pe motive populare, valsurile, polcile și mazurcile pe intonații folclorice. Opera muzicală a lui Porumbescu are în jur de 300 de compoziții. Printre cele mai populare lucrări ale sale sunt: „Balada pentru vioară și orchestră” op. 29, opereta „Crai nou”, „Rapsodia română pentru orchestră” sau faimoasele sale cântece folclorice „Hora de la Stupca”, „Hora Brașovului” sau „Hora Prahovei”.

George Enescu (n. 19 august 1881, la Liveni, județul Botoșani, România - d. 4 mai 1955, Paris, Franța) este cel mai mare muzician român.

Opera lui George Enescu, care - de la „folclorica” Sonata a III-a pentru pian și vioară” în caracter popular românesc până la „pan-europeanul Oedip” - a parcurs toate zonele spectrului muzical la o altitudine artistică incomparabilă.

Celebrele Rapsodii Române ale lui George Enescu nu mai au nevoie de niciun fel de prezentare elogioasă privind desăvârșirea lor muzicală. Ele au fost compuse în perioada 1901-1902 (la numai 21 ani!) la Paris, premiera a avut loc în data de 23 februarie 1903, într-un concert dirijat de compozitor și Eduard Wachmann la Ateneul Român, și au fost publicate în 1904 la editura muzicală pariziană *Enoch*.

Fondul melodic constituent al acestor două compoziții, despre care se știe foarte puțin, reprezintă o serie de melodii populare urbane muntenești din secolul al XIX-lea, cântate cu multă măiestrie și popularizate de marii lăutari contemporani cu compozitorul nostru (Cristache Ciolac, familia de lăutari și muzicieni Dinicu), dar și melodii țărănești, din Moldova, pe care le găsim în a doua rapsodie. Astfel, **Rapsodia Română Nr. 1**, cu caracter sărbătoresc, dinamic, vesel, dansant, mult mai cunoscută decât a doua, începe cu *Am un leu și vreau să-l beau* (sau *Pasăre galbenă-n cioc*, în Transilvania), despre care se spune, din câte am citit în mediul virtual, că ar fi fost culeasă de compozitor de la lăutarul Niculae Chioru.

Cu mici excepții însă, vom vedea că avem de-a face și cu teme de factură cultă, nu numai folclorică: un cântec patriotic, un marș militar, melodia unui dans popular stilizat etc.

Grigoraș Dinicu (n. 3 aprilie, 1889 la București – d. 28 martie 1949 la București) a fost un violonist virtuoz și compozitor român, care s-a impus printr-o manieră deosebită de interpretare a vechilor piese muzicale din repertoriul lăutăresc, prin sobrietatea stilului său individual și prin tehnica instrumentală excepțională. Este cunoscut în toată lumea mai ales pentru compoziția sa din 1906, *Hora staccato*. A participat la Expoziția mondială de la Paris din 1937, unde a impresionat vizitatorii interpretând faimoasa „Ciocârlia” atrăgând atenția lumii asupra comorilor folclorului românesc.

În unanimitate este desemnat să reprezinte România și la următoarea Expoziție mondială de la New York, din 1939, fiind alături de Maria Tănase, „ambasadori ai muzicii populare românești”. Grigoraș Dinicu, virtuos violonist se bucură alături de tânăra interpretă de elogiile presei americane.

Compozițiile sale s-au bucurat de un foarte mare succes au contribuit la afirmarea valorilor, bogăției și frumuseții folclorului muzical românesc, destăinuind lumii întregi bucuriile, tristețile, aleanurile și aspirațiile poporului nostru. A făcut remarcate întregii lumi semnificațiile izvoarelor noastre folclorice ridicându-le pe culmile aprecierii și recunoașterii universale.

Sabin V. Drăgoi (n. 6 iunie 1894, Seliște, județul Arad - d. 31 decembrie 1968) a fost un compozitor și folclorist român de excepție.

Sabin Drăgoi s-a format ca muzicolog studiind în Iași, Cluj și Praga. S-a remarcat în primul rând printr-o bogată activitate de folclorist, culegeri precum *303 colinde cu text și melodie*, *360 melodii din Arad și Hunedoara* poartă semnătura lui.

Unul dintre inițiatorii Școlii Muzicale Românești bazate pe folclorul țărănesc, este creatorul a peste 100 de lucrări în toate genurile muzicale.

Lucrări simfonice de inspirație folclorică:

- ✚ *Petrecere populară*
- ✚ *Divertisment rustic*
- ✚ *Rapsodia bănățeană*
- ✚ *Dansuri simfonice: Ce aude Murășul?*

Gheorghe Danga (1905-1959) și-a dedicat întreaga activitate artistică muzicii corale românești. În calitate de dirijor, a interpretat în nenumărate concerte, cântece de masă, prelucrări de folclor și poeme corale. A creat un număr considerabil de compoziții vocale, în deosebi pentru formațiile de amatori, concepute în cel mai autentic spirit popular, simple, cantabile și larg accesibile. Stilul său este armonic și diatonic, mai apropiat de major-minorul occidental decât de problemele discursului muzical modal, ritmica clară și simetrică, cu accente metrice regulate. Muzica corală a lui Gheorghe Danga nu a depășit stadiul prelucrărilor de folclor, totuși datorită sincerității expresiei și îngrijitei scriituri vocale, ea se cântă cu plăcere și emoționează. Câteva titluri de lucrări corale: *În poeniță lângă plopi, Sârba-n căruță, Di, di, di, murgule, di, Ca la Breaza, Zamfira, Sârba pe loc, Ca pe Împăratul, Unule născut*.

Paul Constantinescu (n. 30 iunie 1909, Ploiești – d. 20 decembrie 1963, București) a fost un compozitor român, membru corespondent (1963) al Academiei Române.

A întreprins culegeri de folclor, a susținut prelegeri, conferințe, emisiuni de radio și televiziune. Întreaga sa creație arată orientarea spre valorificarea valențelor folclorului și ale melosului psaltic, bizantin. A compus practic în toate genurile muzicii clasice, de la operă la lied, de la balet la simfonie, de la muzică de film la oratoriu.

Creația sa cuprinde muzică de teatru, muzică simfonică, muzică vocal-sinfonică, muzică de cameră, muzică pentru pian, muzică corală, muzică vocală (lieduri), muzică de film. Un *Trio de tinerețe* (1928), două *Oratorii bizantine*, de Crăciun și de Paști, *Concertul pentru orchestră de coarde* (1955) și opera „*O noapte furtunoasă*”, sunt capodoperele muzicii sale.

Achim Stoia (n. 1910 Mohu, județul Sibiu, d. 1973, Iași) a fost un compozitor român, care a străbătut țara în lung și-n lat, culegând folclor muzical: doine, balade, cântece vocale, melodii de jocuri populare românești, maghiare, săsești pe care le-a transcris, selectat, publicat și valorificat în concerte în țară și străinătate.

Compoziții: Lucrări simfonice: *Învârtită* (1937); *Coral variat* (1947); *Trei jocuri din Ardeal* (1947), *Suita în lumea copiilor* (1950); *Suita a II-a simfonică* (1952); *Suita a III-a simfonică* (1956); *Suita a IV-a „Sibiana”* (1956); *Rapsodia I „Moldovenească”* (1963); *Suita a V-a „Mica suită”* (1966); *Suita a VI-a „Ardelenească”* (1967).

Constantin Arvinte, (n. 21 mai 1926, comuna Voinești, județul Iași) este unul dintre cei mai cunoscuți dirijori folcloriști și compozitori ai timpurilor noastre, a avut o contribuție remarcabilă în domeniul muzicii folclorice românești, fiind distins cu nenumărate premii de creație folclorică.

Din creația sa muzicală se pot aminti peste 200 de lucrări pentru cor, cor și orchestră, soliști vocali, soliști instrumentiști, cu acompaniament de instrumente populare sau clasice. Lucrările sale sunt interpretate de numeroase formații corale, orchestre și mari ansambluri folclorice din țară și străinătate. Compozițiile sale, din care amintim, au incantat publicul atât din țară cât și de peste hotare:

- *Joc din Oaș* (1964), dans simfonic;
- *Doină și joc în stil românesc* (1971), pentru 12 viori;
- *Cântări străbune* (1978), preludiu simfonic;
- *Corăghiasca din Hârlău* (1985), dans simfonic;
- *Coloana infinită* (1985), piesă pentru orchestră simfonică;
- *Suita sătmăreană* (1986) pentru oboi și orchestră de coarde.
- *Balada lui Pinteza Viteazul* (1961), piesă pentru solist, cor mixt și orchestră, versuri populare;

Muzica românească are nevoie de o nouă direcție și de conturarea unei identități proprii. Acest lucru presupune contribuția unor generații capabile să realizeze acest „obiectiv” prin propriul talent.

Inspirația pentru descoperirea identității și direcției muzicii românești se poate naște oricând și nu este o problemă atât de dificilă pe cât pare, deoarece noi avem un izvor nesecat de inspirație – folclorul muzical românesc.

BIBLIOGRAFIE:

Curs de istoria muzicii-forme muzicale, prof. Liviu Brumariu.

Curs de etnografie și folclor, prof. Gheorghe Oprea.

DE LA ORIGINEA MUZICII LA MAREA MUZICĂ

Profesor Sergiu PARTENIE,
Colegiul Național „Traian”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*M*OTO: „O inimă fără muzică este ca o frumusețe fără melancolie”

- Emil Cioran -

„Nu există civilizație care să nu fi țesut o legendă frumoasă în jurul originii și a creării acestei arte miraculoase”, spunea muzicologul francez Jacques Chailley. Cu tot aportul paleontologiei, arheologiei, antropologiei, etnologiei, originea muzicii rămâne o mare necunoscută.

Nu se știe *când, unde, cum, prin ce mijloace* a apărut muzica.

Jacques Chailley a descoperit o frescă în *Grota celor trei frați* din Ariège, ce reprezintă o scenă muzicală din epoca paleolitică, pe care arheologii o datează la 40.000 de ani vechime. În paleolitic muzica însoțea incantațiile magice ale vrăjitorilor, precum și activitățile cotidiene ale oamenilor primitivi. „Fresca descoperită este cea mai veche mărturie precisă, legată de istoria muzicii pe planeta noastră” precizează muzicologul de la Sorbona.

În secolul trecut, o seamă de oameni învățați, dorind să-și etaleze și cunoștințele în domeniul artei sonore, au emis păreri cu privire la originea muzicii.

Charles Darwin lansează teoria perpetuării speciei și explică începuturile artei sunetelor prin aspectul biologic, al atragerii dintre indivizii de sex opus.

Kurt Sachs crede în existența unui *centru superior de cultură* undeva pe glob de la care s-a răspândit spre alte centre mai puțin dezvoltate, prin migrația unor popoare cât și prin amestecul acestora cu alte neamuri pe care le întâlnesc în drumul și popasul lor.

Karl Stumpf este de părere că muzica a apărut și s-a dezvoltat, în comunitatea umană, ca mijloc de comunicare sub formă de semnale și comenzi, în timpul activităților de grup restrâns sau mai mare.

Jules Combarien amintește de practicile magice ale primitivilor, prin care aceștia invocau natura neexplicabilă minții lor, solicitând ocrotire și bunăvoință.

Aceste mici „producții artistice” care cuprindeau ritm, mișcare, dans și vorbire, se constituiau în ofrande aduse forțelor de care se temeau și din care a luat naștere muzica.

Luete separat, fiecare din aceste teorii au limitele lor și expun unele neadevăruri. În totalitatea lor, se pot desprinde, însă, și alte elemente care pot constitui un punct de pornire în cercetarea acestui mare necunoscut: *originea muzicii*.

De la simplele manifestări arhaice ale muzicii, pășind pe curcubeul timpului ajungem la *muzica sferelor – marea muzică*, o muzică subtilă care se adresează celor mai profunde straturi ale psihicului uman. O muzică ce poate să exprime bucuria, veselia, duișia și dragostea, dar poate, de asemenea, să ne sugereze neliniște, melancolie și chiar teama de ură.

Ea poate să ne evoce stări și sentimente sau să ne trezească amintiri plăcute, de o profunzime care poate transforma total sufletul și spiritul nostru.

Sunetele produse de instrumentele muzicale sau de vocea umană fac să vibreze în fiecare din noi, separat sau în grup, trăiri profunde și foarte diferite care trezesc în noi înclinări tânguitoare și nostalgice după alte lumi.

Această artă miraculoasă se revarsă în adâncurile sufletului, în cele mai tăcute taine ale simțirii.

Din această cauză toate religiile au adoptat muzica drept stimulator al textelor religioase, începând cu politeismul mesopotamian, egiptean, sau greco-roman și continuând cu hinduismul, creștinismul și mahomedanismul.

La fel ca toate celelalte arte, muzica a avut o evoluție ascendentă, pe măsură ce oamenii au constatat forța ei de sugestie și capacitatea ei de a crea în noi, frumuseți spirituale nebănuite.

MAREA MUZICĂ este o artă exercitată în special de profesioniști, muzicieni cu atribuții precise de compozitori sau interpreți.

În epoca modernă, muzica a început să devină creație a marilor genii.

Există deci o evoluție ascendentă din paleolitic până azi, evoluție pe care o putem constata și în literatură. Între Epopeea lui Ghilgameș, Iliada lui Homer, tragediile lui Eschil, Divina Comedie a lui Dante și teatrul shakespeareian sau romanele lui Proust și Joyce există diferențe marcante.

În pictură, evoluția este și mai evidentă. La început au fost picturile murale din peșterile neolitice; admirăm tablourile lui Raphael și Leonardo da Vinci din secolul al XV-lea d.Ch., iar cinci secole mai târziu vor trăi pictorii Matisse, van Gogh și Picasso.

Evoluția muzicii este mai pregnantă. De la primele forme arhaice ale muzicii la muzica antică egipteană și grecească, religioasă ori populară, s-a transformat, în timp, în muzica renascentistă a lui Palestrina și Monteverdi, apoi muzica preclasică a divinului Bach și a marelui Handel, urmând perioada clasică a lui papa Haydn, a geniului Mozart și a titanului de la Bonn.

Din a doua jumătate a sec. al XVIII-lea se prefigurează începutul unei muzici visătoare, plină de parfumul romanțat al epocii Romantice. Este perioada compozitorilor: Schubert, Webern, Messiaen.

Marea muzică devenea MUZICA SFERELOR, muzica celor mai profunde sentimente umane.

Emil Cioran spunea „Când ascuți Bach vezi că se înfiripă Dumnezeu, căci muzica lui este generatoare de Divinitate. După un oratoriu, o cantată sau o pasiune, trebuie să existe Dumnezeu. Cât timp a compus Messia, Händel s-a simțit transpus la cer. La Haydn întâlnim grație și puritate”.

Muzica lui Mozart este aeriană, ușoară, transparentă și grațioasă, fină, dincolo de orice închipuire și imaterială până la iluzie, o muzică divină în care dispar crispările, suficiența și moartea.

Muzica li se adresează oamenilor doar cu începere de la Beethoven, Înainte, ea nu stătea de vorbă decât cu Dumnezeu. Beethoven l-a eliminat pe Dumnezeu din muzică, din cauza predominării elementului eroic.

În marii creatori muzicali ai perioadei romantice, infinitul melancoliei devine vibrație puternică; aspirațiile vagi, aventuri determinate, presimțirile devin trăsnit, lacrimile-furtuni, tremurul imaterial-voință de realizare.

Iată deci MAREA MUZICĂ, o muzică în care se ajunge pe deplin numai depășind umanul.

Luceafărul muzicii românești, **George Enescu**, cel ce trezește în noi dorul pentru plaiurile românești spunea: „*Ceea ce e important în artă, e să vibrezi tu însuși și să faci și pe alții să vibreze*”.

BIBLIOGRAFIE:

- Brumaru L., *Istoria muzicii universale*, Editura Fundației România de Măine, București 1999.
- Cioran E., *Cioran și muzica*, Editura Humanitas, București 2016.
- Vasile V., *Metodica educație muzicale*, Editura Muzicală, București 2004.

CONCEPȚIA EDUCAȚIEI MUZICALE

**PROFESOR SERGIU PARTENIE,
COLEGIUL NAȚIONAL „TRAIAN”,
DROBETA-TURNU-SEVERIN, JUDEȚUL MEHEDINȚI**



baza prezentei variante de Curriculum sunt puse principiile și orientările conținute în Concepția dezvoltării învățământului în România și în Curriculum-ul de bază al învățământului național românesc. Astfel, educația muzicală școlară se efectuează sub două niveluri: informativ-teoretic și formativ-aplicativ.

Nivelul informativ – teoretic vizează instruirea, dobândirea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi reproductiv – interpretative. În rezultatul contactului cu realizarea muzicală și prin exerciții se formează reprezentări, noțiuni, categorii, judecăți, capacități de reproducere și interpretare; se desprind criterii de apreciere valorică, se formează cultura teoretică, capacitatea de a utiliza limbajul muzical și de a descifra mesajul artistic.

Nivelul formativ – aplicativ se referă la atitudinea adecvată față de valorile estetice muzicale și se concretizează atât prin idealul estetic, sensibilitate, capacitate de a trăi emoții estetice, satisfacții sufletești în fața frumosului din opera de artă, cât și prin capacitatea de a audia, cânta, interpreta și a crea valori muzicale.

Pentru a defini mai cuprinzător și exact scopul educației muzicale în școală, este necesară însăși precizarea denumirii obiectului de studiu, care a variat de-a lungul timpului în funcție de scopul fixat: „Cântul”, „Cântul și muzica”, „Însușirea elementelor de tehnică muzicală”, a „Elementelor de limbaj muzical”, a „Noțiunilor de interpretare adecvată”, manifestându-se tendințele de limitare a conținutului obiectului la activitatea de cântare, de execuție muzicală și învățare de cântece, lucrări muzicale sau de însușire a unor noțiuni de teorie a muzicii și de deprinderi elementare de solfegiere (în cadrul orelor de instrument, din cadrul liceelor de specialitate).

Denumirea de *educație muzicală*, acceptată în tot mai multe țări, este mai adecvată, mai complexă, ea deplasând accentul de la teorie și cunoștințe elementare de notație muzicală, de deprinderi de solfegiere și cântare, acumulate de deprinderi interpretative, de redare instrumentală, deprinderea de repetare și transmitere a mesajului muzical, spre cunoașterea, înțelegerea, simțirea și trăirea muzicii ca fenomen artistic, emoțional-psihologic și spiritual.

Educația muzicală, disciplină școlară, are ca scop final performanța în educația artistică ca parte componentă a culturii spirituale. Noțiunea de educație artistică (muzicală) este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contactare cu artele frumoase ca mijloc de reflectare, prin imagini artistice, a universului în care individul se vede ca element component.

Educația omului și nu a muzicianului – iată dezideratul disciplinei „Educația muzicală și instrumentală” în învățământul preuniversitar ce include în sine realizările tradiționale și actuale ale științei pedagogice moderne ale cărei finalități educaționale muzicale se centreză în jurul necesității de a forma cultura muzicală a elevilor ca parte componentă a culturii lor spirituale.

Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin virtuțile sale formative, muzica trebuie să solicite nu numai fondul intelectual al elevului, ci, mai ales, pe cel afectiv și psihologic, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, pregătindu-l pentru vibrația în fața marilor probleme ale vieții, și pe cel moral, contribuind la creșterea unui „suflet frumos”, armonios, cu o aleasă sensibilitate pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală și socială existentă astăzi pentru dezvoltarea abilităților de gândire superioară în procesul de instruire și educare artistică muzicală la început de secol XXI.

BIBLIOGRAFIE:

- Antonesei L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, 1996.
Cucoș C., *Pedagogie*, Editura Polirom, 2001.
Macavei E., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
Nicola I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, 2003.

ROLUL ȘI FUNCȚIA DINAMIZATOARE A PROFESORULUI, DIRIJORULUI ȘI COMPOZITORULUI I. ȘT. PAULLAN ÎN CREAREA ȘI ACTIVITATEA SOCIETĂȚII MUZICALE „DOINA” DIN DROBETA-TURNU-SEVERIN

Profesor Sergiu PARTENIE,
Colegiul Național „Traian”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

P

entru Severineanul de la începutul secolului al XX-lea, până la sfârșitul

perioadei interbelice, Societatea muzicală „Doina” și fondatorul ei, profesorul, scriitorul, compozitorul și dirijorul I. Șt. Paulian au constituit repere culturale fundamentale.

Pedagog, om de cultură, artist autentic cu frumoase înzestrări naturale, I. Ștefan Paulian a fost un patriot și luptător consecvent, prestigiul său depășind net zona Severinului și a Mehedințiului, iar numele său a fost cunoscut nu numai în întreg vechiul Regat ci și peste Carpați, mai cu seamă în Banat, cu mult înainte de 1918.

Orașul în care a luat naștere Societatea muzicală „Doina”, Drobeta Turnu Severin, este o așezare străveche, situată într-o pitorească depresiune a podișului Olteniei, la poalele unor dealuri în lanț, lângă respirația arhaică a Danubiului, acel fluviu cântat de Strauss și care scaldă malurile mai multor state de-a lungul cursului său, de la izvoarele din Pădurea Neagră până la vărsarea în Marea Neagră, prin celebra lagună cu cele trei brațe ale ei, Delta Dunării.

Dirijorul Ioan Ștefan Paulian s-a născut la 4 februarie 1864 în Craiova, provenind dintr-o familie de intelectuali.

Între anii 1889 - 1893 a urmat la Conservatorul de muzică și declamațiune din București.

Cu toate că inițial se orientase spre cariera de cântăreț, după absolvirea studiilor muzicale, a renunțat la cariera scenică, optând pentru învățământ.

Au urmat apoi anii petrecuți la Slatina (1893 - 1897), care au însemnat pentru el o perioadă de fructuoasă experiență didactică și artistică. Ca orice tânăr profesor dornic de afirmare, I. Șt. Paulian a reușit printr-o muncă asiduă să ridice prestigiul muzicii în cadrul școlii și să înjghebeze un cor de tineri de care orașul Slatina va fi mândru (mai ales că în 1896 cu prilejul trecerii împăratului Franz Joseph prin gara orașului, oficialitățile au primit felicitări

pentru ţinuta artistică a formaţiei, iar dirijorul a fost decorat pe loc). În scurtă vreme, profesorul Paulian a încheiat şi primul cor al catedralei oraşului.

Rezultatele bune obţinute de Paulian au trecut repede barierele urbei, astfel încât directorul liceului „Traian” din Turnu Severin, omul de fier Teodor Costescu, după numeroase insistenţe ispititoare, reuşeşte să-l aducă în oraşul său ca profesor de muzică la liceul „Traian”.

Aici Paulian găseşte condiţii mai bune de muncă şi sprijin din partea profesorilor. Din acel moment se poate spune că a început a doua viaţă pentru tânărul muzician.

Cu toate acestea, el nu s-a limitat doar la misiunea de dascăl, ci a pus bazele unui cor de tineri la liceul „Traian” din Turnu Severin, precum şi formarea unui cor mixt la catedrala Grecescu, ulterior dând naştere Societăţii muzicale „Doina”.

Venirea la catedra de muzică a liceului „Traian” a profesorului Paulian a însemnat un pas important în iniţierea unei activităţi muzicale de calitate în Turnu-Severin.

Venit la liceul „Traian”, Paulian propagă ideea înfiinţării unei societăţi de muzică, astfel că, la 12 noiembrie 1897, reuşeşte fondarea acesteia, sub denumirea de „Doina”. Scopul declarat al societăţii era acela de a răspândi gustul muzical şi în special a celui naţional în toate păturile sociale.

Societatea muzicală „Doina” avea un comitet şi oferea posibilitatea înscrierii tuturor celor animaţi de aspiraţii muzicale. Înscrierile de membrii activi merg anevoios, iar dintre cei înscrişi puţini posedau măcar cele mai elementare cunoştinţe muzicale. Acesta era explicabil fiindcă cei înscrişi primii în societate au fost cei din clasele de jos: meseriaşi, lucrători şi funcţionari, care şi de data aceasta au dat probă că au mai multă inimă, că au mai larg suflet, mai mult dor de muncă, că sunt mai dezbăraţi de prejudecăţi decât cei din clasele superioare şi, drept vorbind, în ei îşi pusese speranţa şi domnul Paulian atunci când a organizat societatea. Pentru îndulcirea vieţii lor, fondase „Doina”.

Faţă de greutăţile ce întâmpina, I. Şt. Paulian se mulţumeşte deocamdată a alcătui un cor bărbătesc, format din oameni de vârste şi profesii diferite. Abia în 1905 se realizează înjghebarea unui cor mixt, datorită bunăvoinţei directoarei pensionului de fete din oraş, căreia profesorul îi solicitase participarea fetelor pentru a susţine partitura sopranelor şi artistelor.

Formându-se un cor mixt, activitatea concertistică a Doinei devine din ce în ce mai prestigioasă. Ca o societate respectabilă, Societatea muzicală „Doina” stabileşte pentru o bună organizare „Statutele Societăţii muzicale române Doina”, la 7 septembrie 1905.

Desigur că din toate iniţiativele şi împlinirile care au legat numele lui I. Şt. Paulian de mişcarea artistică din Turnu-Severin, realizarea principală va rămâne Societatea muzicală „Doina”. În mai puţin de cinci ani de la formare, formaţia severineană şi-a dobândit un prestigiu naţional. Doina a devenit plămâni de respiraţie cultural-artistică ai dirijorului, a doua familie a lui I. Şt. Paulian.

Dar, Paulian nu a fost numai un simplu organizator, un simplu animator al vieţii cultural-artistice ci şi un compozitor. Muzica compozitorului I. Şt. Paulian deşi rămâne departe de valoarea artistică a lucrărilor colegilor săi (I. Vidu, D. G. Kiriac), a slujit totuşi eficient momentul istoric prin care trecea poporul român în pragul primului război mondial.

Aproape tot ce a scris poartă pecetea sentimentului patriotic. Titlurile corurilor sale vorbesc de la sine: Imnul Unirii, Fraţi români, Horia, Cloşca şi Crişan, Marşul dorobanţilor, Nu disperaţi. Nu de puţine ori şi-a conceput singur şi versurile.

Din aceeaşi dragoste sinceră faţă de popor au izvorât atât prelucrările corale de folclor, cât mai ales acţiunile culturale menite să lumineze ţărâtimea: conferinţe, concerte, şezători, organizări de biblioteci săteşti.

De asemenea, dirijorul şi compozitorul I. Şt. Paulian a întreţinut corespondenţe cu mari personalităţi ale epocii. El a avut marea grijă, dar şi dorinţă, de a întreţine corespondenţă

cu dirijorii Ion Vidu, Gheorghe Dima, Iacob Mureșianu, din celelalte provincii românești, unele aflate sub stăpânire străină.

Trainice legături profesionale și de prietenie aveau să-1 apropie de marii compozitori și dirijori. Dincolo de asemenea legături, Paulian a căutat să atragă în Turnu Severin o seamă de personalități ale culturii românești capabile să dea strălucire manifestărilor artistice ale Doinei. Legăturile cu marele muzician Ion Vidu, cu Selceanu și Muzicescu, au întărit colaborarea dintre cele două societăți, Reuniunea de cântări din Lugoj și Societatea muzicală Doina, aparținând unor zone separate de istoriei, făcând ca Severinul, localitate mică dar cu locuitori receptivi la frumos, să fie scos din anonim.

Doina severineană, idee a profesorului Paulian, urzită în cancelaria liceului „Traian”, a devenit în Turnu-Severin o prezență de primă însemnătate în seria factorilor spirituali ce și-au înscris în statute nobila misiune de educare a maselor însetate de frumos și cunoaștere. Peste tot unde concertau, doiniștii transmiteau mesajul lor artistic și național, îndemnându-i pe toți românii la lupta pentru înfăptuirea marilor idealuri naționale. Sunt reprezentative pentru aceasta următoarele fragmente:

„Urmași ai marilor martiri
Nu disperați de-amarul trai.
Veni-vor zile de noroc,
Stăpâni să fiți pe gând și grai !

Nu disperați ! La luptă dar !
Ca niște bravi vă înarmați !
La cer e scris liber să fiți
Neam de eroi, nu disperați !”

Sunt versurile profetice din marșul „Nu disperați”, al profesorului Paulian, care, pentru credința sa, pentru strădania sa, a suferit închisori și deportare, dar a continuat fără răgaz până în ultima clipă a vieții sale.

Concertele date la Turnu-Severin, în alte localități ale județului, cele prezentate la Craiova, Calafat, Târgu-Jiu și Hațeg, precum și răsunătorul succes de la marele festival de la București, prezența statornică la frații din Banat, sunt tot atâtea momente edificatoare, care definesc rolul și locul pe care societatea muzicală Doina 1-a ocupat în peisajul cultural artistic al țării.

În Banat, drumul societății muzicale Doina a fost deschis de doinitorul Banatului, marele muzician Ion Vidu. Aici, doiniștii au susținut numeroase concerte, contribuind astfel la strângerea legăturilor dintre frați. Această prezență în Banat (în special până la izbucnirea războiului de întregire națională), pare a fi capitolul cel mai însemnat din viața Doinei, înscriindu-se la loc de frunte pe firmamentul mișcării corale de amatori din România.

În anul 1930 I. Șt. Paulian, după o muncă rodnică de aproape 40 de ani în învățământ este pensionat, iar la catedra de muzică la Liceul „Traian” este numit profesorul Petre Severin, absolvent al Conservatorului din București. I. Șt. Paulian încredințează instruirea și dirijarea corului Doina, tânărului său urmaș la catedră, rămânând însă în mijlocul doiniștilor, până la sfârșitul vieții sale, ca președinte al societății, îndrumător al activității ei în spiritul tradiției sănatoase pe care a creat-o în îndelungata sa activitate.

Cu forțe tinere și o astfel de îndrumare, Doina își ia avânt spre noi realizări. La 6 decembrie 1930, dă primul concert sub noua conducere cu concursul orchestrei simfonice Amicii Muzicii de sub conducerea inginerului Sabin Săceanu, directorul șantierului naval, vechi doinist și animator al vieții muzicale din Turnu Severin. Concertele urmează regulat în fiecare an. Se introduc în activitatea corului concertele anuale de colinde, iar repertoriul se îmbogățește cu lucrări vocal-simfonice, operete, etc. Astfel, în 1933, s-a reprezentat La șezătoare de Tiberiu Brediceanu, în 1934, opereta Crai Nou de Ciprian Porumbescu, iar în

1935, oratoriul Stabat Mater de Rossini. La aceste realizări au contribuit, pe lângă soliștii Doinei și unii soliști din corul lui Vidu, în acel timp condus de compozitorul Filaret Barbu, prieten bun al Doinei și al lui Paulian. Acești soliști au fost: C. Dobrin, bariton și profesorul Vasile Popescu, tenor, ginerele lui Vidu. În anul 1932, împlinindu-se 30 de ani de la prima vizită a Doinei în Banat, comitetul societății hotărăște să comemoreze acest eveniment printr-o excursie la Caransebeș și Lugoj, unde să prezinte concerte, amintind de vechile legături ale Societății Doina cu corurile din Banat și îndeosebi cu reuniunile din Caransebeș și Lugoj, și să facă un pelerinaj la mormântul lui Ion Vidu. Excursia a fost fixată pentru zilele de 21 și 22 mai. După pregătirile necesare, în dimineața zilei de 21 mai, în două mari autobuze, membrii corului Doina și câțiva pornesc spre Caransebeș.

Primirea ce li s-a făcut la Caransebeș și Lugoj a fost impresionantă. Bănățenii au căutat să reamintească primirea din 1902. Corespondentul din Caransebeș al ziarului Universul relatează în nr. 143 al ziarului din 26 mai următoarele: „După 30 de ani auzim glasul Doinei, al acelei societăți corale și al aceluia maestru, care odinioară pășea maiestos pe străzile acestui oraș, dându-ne curaj și împărtășindu-ne cu sentimentul național.”

La ora 3, așteptați de o mulțime imensă, în frunte cu autoritățile civile și militare, poposesc oaspeții, cărora le ieșiseră înainte o delegație compusă din domniile profesor Vlad, directorul liceului Armaș, notarul public Gh. Repede, comandantul garnizoanei colonel Savu și adjutanții, profesorul Topliceanu, dr. Rădulescu, judecătorul dr. Sgavardia ș.a..

După ce toate societățile corale intonează „Doina noastră”, domnul profesor Alexandru Buțu, președintele Reuniunii de cântări din Caransebeș, îi întâmpină cu cuvinte călduroase, și după ce face un scurt istoric al turneului corului Doina în 1902, le mulțumește pentru osteneala de azi. La orele 9 seara în saloanele Verde „s-a dat un concert al cărui venit a fost vărsat în fondul pentru ridicarea bustului lui Ion Vidu. Programul concertului a fost alcătuit din coruri de Vidu, Paulian, Filaret Barbu, Borgovan, C. I. Baci, C. Franck ș.a.. După concert a avut loc o reuniune în cadrul căreia membrii celor două societăți corale au petrecut clipe neuitate”.

A doua zi, ca și în 1902, doiniștii se găseau la Lugoj. Au fost primiți cu același fast și cu aceeași căldură. Compozitorul Filaret Barbu împreună cu corul Vidu și autoritățile orașului au ținut să dea evenimentului însemnătatea cuvenită.

După pelerinajul la mormântul lui Vidu și Coriolan Brediceanu, seara, în sala teatrului, corul Doina a prezentat același program ca și la Caransebeș, având aici și concursul orchestrei Filarmonice din Lugoj care a acompaniat două piese corale: „Psalmul 150” de Cezar Franck și „Peste deal” de Ion Vidu în orchestrația lui A. Castaldi. Concertul s-a încheiat cu „Pui de lei” de I. Vidu în interpretarea corului Doina și a corului Vidu dirijate de maestrul Filaret Barbu. Venitul concertului s-a vărsat de asemenea pentru bustul lui Ion Vidu. După concert oaspeții împreună cu corul Vidu s-au înfrățit la o masă comună în sala Concordia.

În anul 1934, în zilele de 22 și 23 septembrie Doina a făcut o excursie la Sibiu și Rășinari, unde a vizitat monumentele istorice și de artă și a dat concerte. Profesorul și compozitorul sibian Timotei Popovici a organizat o primire călduroasă oaspeților severineni. Concertul ce s-a dat în seara zilei de 22 septembrie în sala Unicum a avut în program coruri de T. Popovici, Gh. Cucu, N. Oancea, I. Vidu, C. I. Baci, I.V. Borgovan, P. Severin ș.a.. S-a cântat poemul „Regele Munților” de T. Popovici (suită corală din Cântece despre Avram Iancu) care a rămas apoi în repertoriul corului. A doua zi la Rășinari, a fost o mare serbare populară organizată de autoritățile comunale împreună cu corul căminului cultural, în cinstea corului din Turnu-Severin. S-a prezentat un concert la care a participat alături de Doina și corul din Rășinari. Cântând împreună câteva piese corale.

Alături de aceste acțiuni mai mari, Doina a vizitat în perioada 1930 -1940, mai multe comune din județul Mehedinți, unde a organizat șezători culturale în cadrul cărora a prezentat programe artistice, variate și instructive, la Baia de Aramă, Strehăia, Broscari, Bistrița, ș.a..

A fost prezentă de asemenea la acţiunile culturale organizate de diferite societăţi culturale din oraş precum şi la sărbătorirea unor evenimente, astfel: în 1933 a organizat un concert festiv cu prilejul sărbătoririi centenarului oraşului Turnu-Severin şi în 1932 un concert în onoarea participanţilor la Congresul Internaţional al Matematicienilor ce s-a ţinut în Turnu Severin.

În luna februarie 1934 Doina, împreună cu societăţile culturale din Turnu-Severin şi cu admiratorii din Banat, au sărbătorit pe I. Şt. Paulian cu prilejul împlinirii vârstei de 70 de ani. Corul a adus, cu acest prilej, omagiul creatorului şi îndrumătorului său. Nimeni nu putea să-şi închipuie însă atunci că peste doi ani Ioan Şt. Paulian nu va mai fi în mijlocul colaboratorilor săi şi în fruntea acţiunilor culturale din oraşul Turnu-Severin.

În luna *august 1936*, Doina cu steagul îndoliat a condus pe ultimul drum pe acela care, timp de 40 de ani a fost far luminos în activitatea culturală şi artistică a acestor meleaguri oltene.

Activitatea sa rodnică pe terenul naţional şi lupta pe care timp de 40 de ani a dus-o fără o clipă de răgaz pentru a stabili şi întreţine mereu vie flacăra dragostei între fraţi îl aşază în rândul celor ce au binemeritat de la Patrie.

BIBLIOGRAFIE:

- Ciobanu Pavel, *Corul „Doina”*, Drobeta Turnu Severin, 1972.
- Coman Viorel, *I. Şt. Paulian în lumina izvoarelor documentare*, Drobeta Turnu Severin, 1973.
- Cosma Viorel, *Ion Vidu*, Casa centrală a creaţiei populare, Bucureşti, 1956.
- Crişan Ion, *Un veac de cântec*, Casa regională a creaţiei populare Banat, Timişoara, 1969.
- Georgescu Constantin, *Istoricul Societăţii muzicale româneşti Doina*, Turnu Severin, 1906.
- Severin Petre, *Contribuţii la cunoaşterea trecutului muzical al Olteniei*, în volumul „Rezonanţe culturale oltene”, Comitetul de cultură şi artă al judeţului Dolj, Craiova, 1971.
- Răţoi Tudor, *Societatea muzicală Doina*, Editura Prier, 1997.
- Răţoi Tudor, *Din istoria vieţii artistice a Severinului*.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN METODE ACTIVE-PARTICIPATIVE ȘI ELEMENTE DE LIMBAJ PLASTIC

Profesor Adriana SCHMIDT
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 4,
Caransebeș, județul Caraș-Severin

P

reșcolăritatea este apreciată ca fiind vârsta ce cuprinde cea mai importantă

experiență educațională din viața unei persoane. Însă, nu putem face abstracție de una din dimensiunile esențiale pentru întreaga dezvoltare și afirmare a personalității, creativitatea.

După P. Popescu-Neveanu, creativitatea presupune predispoziția generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate. După cum se știe, vârsta preșcolară, este perioada care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ care trebuie fructificat, deoarece recuperările ulterioare vor fi minime. Stimularea creativității este un demers socio - educațional complex, care cuprinde simultan fenomenele de activizare (încântare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare prin actualizarea virtualităților creative, pentru accesarea lor de la posibil la real.

De asemenea, este necesară utilizarea adecvată a diferitelor metode și procedee specifice de stimulare a creativității. Modul de predare trebuie să solicite participarea și inițiativa copiilor, iar metodele activ-participative sunt cele care conduc la realizarea acestor deziderate.

La nivelul grădiniței, în cadrul metodelor activ-participative, alături de brainstorming (una din cele mai cunoscute și utilizate metode activ – participative) își găsesc cu maximă eficiență locul și cubul, puzzle-ul, jocurile etc. care constituie o punte de legătură între joc- ca tip de activitate dominantă, și activitatea specifică școlii – învățarea.

Cultivarea gândirii inovatoare a devenit așadar o sarcină importantă a școlilor și grădinițelor. Aceasta implică schimbări importante, atât în mentalitatea cadrelor didactice, cât și în ce privește metodele de educare și instruire.

Potențialul creativ al copiilor presupune o independență acționară. Chiar evenimentele și experiențele pe care le are copilul pot fi considerate noi premise pentru cultivarea unor elemente sau componente ale potențialului creativ. Ca strategie generală de stimulare a creativității în învățământul preșcolar, este utilă valorificarea în cadrul activităților instructiv - educative a condițiilor și principiilor învățării de tip creativ. Aceasta presupune:

- antrenarea capacității de creare a unor povestiri libere sau cu un început dat, după un șir de ilustrații / o jucărie, după un plan sau temă, punând la dispoziția copiilor planșe, machete, siluete, jucării, etc.

- elaborarea unor istorioare ce se pot concepe plecând de la diverse modalități de ordonare logică posibilă a unui număr mare de imagini;
- crearea de desene libere în care să se elaboreze nu numai o idee tematică, dar și unele modele posibile pentru decorarea anumitor spații sau anumitor materiale;
- analiza și interpretarea desenelor/picturilor realizate de copii astfel încât să se releve posibilitățile multiple de utilizare a formelor și culorilor;
- desfășurarea diferitelor jocuri didactice sau a unor jocuri de rol care să antreneze gândirea creatoare;
- confecționarea unui obiect utilizând materiale diverse (pastă modelatoare, aluat, lut etc.);
- combinarea tehnicilor de lucru specifice pentru două domenii astfel încât să obțină un produs nou.

În cadrul activităților la grădiniță se poate urmări evoluția copiilor la activitățile de educație plastică prin diferite mijloace de realizare: desen, pictură, modelaj. Acesta este domeniul de manifestare maximală a potențialului creativ al fiecărui copil. Prin mijloacele de realizare propuse se stimulează expresivitatea și creativitatea, iar minima îngrădire și regulile relativ prezente fac ca inhibițiile copilului să dispară; totul se desfășoară liber, dând frâu liber imaginației.

În continuare, sunt prezentate câteva metode activ-participative în care preșcolarii se pot folosi de elemente de limbaj plastic pentru a-și exprima liber și creativ propriile idei, sentimente, trăiri.

Pentru exemplificare, propun binecunoscuta temă săptămânală: „Primăvară, bine ai venit!”

Spune / desenează / adaugă (tehnica 6/3/5, turul galeriei)

Mod de desfășurare: preșcolarii se împart în grupe de câte 6 copii care au de desenat câte 3 elemente caracteristice anotimpului primăvara, timp de 5 minute. La finalul timpului de lucru din toate elementele desenate se poate forma un poster. Tot aici putem folosi și alte tehnici cum ar fi pictura sau modelajul. De asemenea, fiecare grupă de copii poate realiza tema propusă folosind o tehnică de limbaj plastic diferită de celelalte.

Exemplu: Peisaj de primăvară - fiecare copil desenează / colorează 3 simboluri ale primăverii timp de 5 minute. După expirarea timpului de lucru fiecare contribuie la realizarea posterului final. Dar și prin tehnica modelajului se pot asambla diferite elemente într-un tablou: flori, fluturi, soare, păsări, iarbă, albinuțe, etc. Folosind apoi metoda turul galeriei, toți copiii vizionează posterele.

Săculețul cu surprize (gândiți/lucrați în perechi/comunicați)

Desfășurare : într-un săculeț de pânză se așază jetoane pe care sunt desenate diferite forme geometrice, iar copiii sunt grupați câte 2. Din fiecare pereche câte un copil vine și extrage din săculeț un desen, denumește imaginea, iar educatoarea citește ce scrie pe spatele desenului: “De pui punct, linie, o pată/ Îmi schimb numele îndată.” Apoi, acesta ia desenul, merge la masă și împreună cu perechea schimbă ceva la el (adaugă / șterge ceva sau schimbă culoarea) pentru a obține un element caracteristic anotimpului primăvara. La final se prezintă în fața colegilor.

Scrisoare către Zâna Primăvara (brainstorming, ciorchine)

Mod de desfășurare: se începe cu o poveste: „Copii, aseară vântul poznaș mi-a șoptit că Zâna Primăvara vrea să ne viziteze și va sosi în curând la grădiniță. Vă propun să îi scrieți o scrisoare în care să îi arătați ceea ce vă place cel mai mult la ea.” Mai întâi, prin

brainstorming frontal, copiii prezintă minunățiile pe care primăvara poate să ni le aducă: soare, flori, fluturi, nori, ploaie, păsări, etc. Apoi fiecare copil primește o fișă pe care să „scrie” (prin desen, modelaj sau pictură) scrisoarea. După ce fiecare a completat fișă cu desene ilustrând elementele primăverii o va prezenta în fața clasei, pentru ca vântul pozaș să o vadă și el și să îi dea de veste Zânei.

✚ *Benzi desenate - "O zi de primăvară" (puzzle)*

Se desfășoară împreună cu copiii un proiect colectiv: ilustrarea unui tablou de primăvară prin benzi desenate. Se stabilesc caracteristicile pe care trebuie să le cuprindă tabloul (soare, păsări, plante, pomi înfloriți etc), urmând ca preșcolarii să ilustreze prin desen fiecare din aceste elemente. Se discută și se fac completări, apoi se organizează o prezentare a lucrărilor obținute sub formă de puzzle.

✚ *Mesaje cu ocazia sărbătorilor de primăvară (brainstorming, turul galeriei)*

În cadrul temei „Primăvara” ne putem îndrepta atenția și asupra sărbătorilor de 1 Martie, 8 Martie (sau Pascale) pentru a face o surpriză plăcută mămicilor, bunicilor și prietenilor, pentru a le arăta cât de mult îi iubim. Mai întâi se pot formula oral, mesaje frumoase pentru cei dragi apoi se trece la „punerea acestora pe hârtie” (prin desen, pictură) sau prin confecționarea unor obiecte, prin tehnica modelării, a mulajului. Materialele rezultate pot fi prezentate într-o expoziție pentru a da posibilitatea tuturor să aprecieze și munca celorlalți colegi.

Cu toate acestea, un rol important îl are și atmosfera sau climatul în care copilul își desfășoară activitatea. Un mediu caracterizat prin deschidere și un stil relaxat de creație, prin asigurarea libertății de exprimare, prin recunoașterea și aprecierea pozitivă, prin încurajarea și promovarea efortului creativ, poate avea un rol decisiv în dezvoltarea creativității copiilor. Așadar, creativitatea copiilor poate fi stimulată, dezvoltându-le, în primul rând, încrederea în ei, în ceea ce pot oferi, respectându-i pentru frumusețea și unicitatea lor.

BIBLIOGRAFIE:

- Roco M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
 Breben S., Goncea E., Ruiu G., Fulga M., *Metode interactive de grup – ghid metodic*, Editura Arves, Craiova, 2003, p.13.
 Oprea, C.L., *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 2006.
 Cristea M., *Metodica predării educației plastice în învățământul primar și preșcolar*, Editura Corint, București, 2009.

EDUCAȚIA MUZICALĂ ȘI MIJLOACELE EI

Profesor Ileana TUDOR
Școala Gimnazială Nr. 14,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



educația muzicală asigură dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului, îl

influențează pozitiv și sub aspect intelectual. Piese muzicale audiate sau interpretate aduc cu ele conținuturi noi de idei care fac să crească zestrea spirituală a copiilor, capacitatea lor de a vedea, de a înțelege, de a simți, de a aprecia.

Cântecul este mijlocul prin care se realizează cea mai mare parte dintre sarcinile educației muzicale. Datorită conținutului lor foarte variat, cântecele dezvoltă dragostea copiilor pentru familie, pentru ținutul natal, natură, patrie. Copiii sunt deprinși să asculte muzică, să manifeste interes pentru ea, li se formează unele priceperi și deprinderi elementare de a cânta în colectiv și individual, li se dezvoltă vocea și auzul muzical, simțul melodic precum și cel ritmic.

Materialul muzical cuprinde piese muzicale cu un conținut foarte variat. Multe cântece oglindesc întâmplări și fapte din viața copiilor: „*Noi acum suntem școlari*”, „*Cărticica mea*”, „*Voinicii*” (muzica de N. Ionescu) ș.a.

Noul curriculum presupune și predarea unor cântece ce se referă la diferite fenomene din natură: „*Soare, ieși din închisoare*”, „*Ninge, ninge*”, „*Jocul ploii*” (muzică și versuri de M. Rizea Marinescu), cântece care au versuri foarte simple, dar cu o muzicalitate aparte. Iată, spre exemplu, o strofă din „*Cântec de toamnă*” (muzica de N. Lungu):

*Mândră-i toamna și bogată,
În legume și-apoi iată,
Are fructe câte vrei
Și must bun din stugurei.*

Sunt foarte îndrăgite de copii și cântecele referitoare la unele obiceiuri ale animalelor, păsărilor: „*Căsuța din pădure*” (muzica de I. Nicorescu), „*Fluturaș, fluturaș*”, „*Puișorii de găină*” (muzica de Ana Motora-Ionescu) „*Stă la geam o păsărică*”, „*Capra cu trei iezi*”, „*Iepurașii*” - cântece din folclorul copiilor.

Cântecele trebuie să fie ușoare, adecvate particularităților vocal-auditive ale copiilor, posibilităților lor de interpretare. În aceeași măsură, cântecele trebuie să fie bine realizate artistic, să-i emoționeze pe elevi, să constituie un mijloc de a le forma sentimentele estetice puternice și durabile. Este foarte important să se înceapă studiul muzical cu piese ușoare, ajungându-se treptat la piesele mai dificile, pe măsură ce pregătirea muzicală atinge o dezvoltare corespunzătoare.

Jocurile muzicale ocupă un loc important în educația muzicală a elevilor. Ele contribuie la dezvoltarea simțului ritmic și al celui melodic al elevilor, având un caracter foarte variat. Unele jocuri constau în recitarea silabisită, ritmică a unor versuri, alte jocuri se desfășoară sub formă de exerciții de omogenizare a vocii, așa-zisele vocalize.

În cadrul primelor jocuri muzicale, copiii sunt învățați să recite versuri într-un ritm uniform:

*Ma-ma cum-pă-ră se-ca-ră
Dum-nea-ta să ieși a-fa-ră.
(Numărătoare din folclorul copiilor)*

Recitarea se face pe durate de pătrimi, apoi fiind însoțită cu bătaie de palme, de tobă sau în masă – o bătaie pentru fiecare silabă. Jocul se complică după ce acest procedeu a fost însușit, copiii fiind învățați să facă un pas odată cu rostirea unei silabe, pregătindu-se astfel mersul ritmic.

Pasul următor este acela de a combina bătaia cu pasul pe durate mai scurte, pe optimi, pe versuri ca:

*„Mer-ge ur-sul prin pă-du-re
Du-pă fragi și du-pă mu-re.”*

Jocul „De-a trenul” este foarte îndrăgit de elevi și prilejuiește folosirea diferitelor combinații de durată. Pe durata acestui cântec copiii merg, sar în durate de pătrimi, apoi mai repede în valori de optimi, revenind în final la pătrimi. Mersul este asociat cu mișcarea brațelor și cu onomatopее ”ș, ș, ș,...”

Jocurile muzicale pot contribui și la deprinderea de a executa și improviza diferite mișcări după muzică. Mișcările în ritmul muzicii sunt mai puțin obositoare, dau corpului suplețe și frumusețe. Ele contribuie la dezvoltarea simțului ritmic și la coordonarea mișcărilor, activează pe elevii mai puțin dinamici.

O bună parte din jocurile muzicale ajută și la formarea unei pronunții corecte și clare a cuvintelor, ceea ce constituie o sarcină foarte importantă. Deprinderea unei pronunții corecte asigură emisia naturală a sunetelor, interpretarea cât mai frumoasă a cântecelor, dezvoltându-se și simțul melodic. Acesta din urmă se referă în primul rând la formarea priceperii de a diferenția înălțimea sunetelor, care se poate realiza fie cu ajutorul cântecelor, fie a jocurilor muzicale speciale în care se pornește de la diferențierea sunetelor joase sau înalte, ajungându-se treptat la perceperea unor sunete cu diferențe mici de înălțime.

Alte jocuri muzicale cuprind diferite mișcări cum ar fi: ridicarea brațelor pentru sunetele înalte și coborârea lor pentru sunetele joase. Cert este că prin astfel de jocuri elevii deprind tehnica de diferențiere a înălțimii sunetelor.

Jocurile muzicale ca „Eu cânt tare, tu cânti încet”, „Cum am cântat?”, „Ecoul” contribuie la perceperea de către elevi a intensității sunetelor. De pildă, în jocul „Cum am cântat eu” se cere elevului să sesizeze cum cântă învățătorul (tare sau încet). Jocul „Ecoul” presupune marcarea intensității sunetelor prin diferite mișcări de brațe: apropierea lor pentru tare și depărtarea pentru încet.

Timbrul sunetelor poate fi diferențiat cu ajutorul jocurilor muzicale, în special prin jocuri de genul „Ghicește cine a cântat!”, „Deschide urechea bine!”, „Ghicește în ce am lovit”. În primele două jocuri sarcina elevilor este de a ghici practic persoana care a cântat, de a recunoaște vocea, timbrul vocal. În cel de-al treilea deprinderea urmărită este de a diferenția timbrele jucăriilor muzicale, fără a le vedea.

Jocurile muzicale își aduc mai cu seamă contribuția la formarea deprinderilor tehnice muzicale: pronunțarea clară a cuvintelor, respectarea valorii sunetelor, a intensității lor. Acestea se realizează după exerciții prealabile de omogenizare a vocii – **vocalize**.

La început, vocalizele se realizează cu gura închisă, murmurând sunetul Do din octava centrală, până se va ajunge la sunetul Sol, în urcare și coborâre. Apoi, se pot realiza vocalize pe aceleași sunete și alte durate cu vocalele: a, e, i, o, u, apoi utilizând silabe de genul: ma, me, mi, mo, mu, ta, te, ti, to, tu, ra, re, ri, ro, ru,... . Toate vocalizele se realizează cu gura rotunjită, ca atunci când se pronunță vocala „o”.

Jocurile cu cântec au un rol deosebit în educația muzicală. Sunt utilizate în coordonarea mișcărilor elevilor, care treptat devin mai ritmice și mai expresive, contribuind și la dezvoltarea simțului melodic al copiilor.

Conținutul jocurilor cu cântec îl formează aspecte din viața socială, din natură, din basme, din povestiri. Unele din aceste jocuri reflectă aspecte de muncă, cum ar fi : „Cositul”(folclorul copiilor), „Moara”, în care elevii imită diferite mișcări specifice muncii. Altele oglindesc variate aspecte din viața lor: „Dacă vesel se trăiește”, „Nani,nani” (muzica de I.Filipoiu), „Muzicanții”(muzica de G. Teodosiu), jocuri cu prilejul cărora sunt reproduse mișcări foarte variate de trunchi, mâini, picioare. Unele jocuri cu cântec se referă la caracteristici ale animalelor, în care copiii reproduc diferite mișcări: mersul animalelor, zborul păsărelelor sau glasul specific al animalelor: „Vrăbiuța”, „Prietenii cântăreți”(muzica de Ana Motora-Ionescu), „Piticii”.

Jocurile cu cântec îmbină într-o structură unitară elemente de mișcare cu textul și melodia unui cântec, mișcarea fiind subordonată direct conținutului cântecului. Aceste jocuri se desfășoară în concordanță cu imaginile evocate de textul cântecului. Unele jocuri cu cântec indică precis mișcărilor ce trebuie executate de copii, așa cum se întâmplă, de pildă, în jocul „Bat din palme”:

- „Bat din palme, clap, clap, clap” – elevii cântă și bat din palme la cuvintele ”clap, clap, clap”
- „Din picioare, trap, trap, trap” - elevii cântă și bat din picioare la cuvintele ”trap, trap, trap”.

Aceste jocuri înlesnesc înțelegerea deplină a conținutului unui cântec, a legăturii dintre text și melodie, pregătindu-i pe elevi pentru ascultarea și interpretarea unor piese muzicale din ce în ce mai complexe.

Audițiile muzicale formează și dezvoltă copiilor deprinderea de a asculta conștient, precum și capacitatea de a înțelege mesajul muzical. Elevii prezintă un viu interes pentru ascultarea diferitelor surse sonore din mediul ambiant și pentru audierea unor genuri muzicale specifice muzicii populare, culte și ușoare cu care sunt familiarizați prin intermediul radioului și televiziunii în special.

Pentru ca materialul de cântece să capteze atenția și interesul copiilor este necesar ca acesta să îndeplinească anumite condiții și anume : creațiile să fie cât mai valoroase din punct de vedere al realizării artistice , să fie adecvate vârstei atât din punct de vedere al conținutului, cât și al formei, să corespundă intereselor afective ale copiilor, să fie interpretate cât mai expresiv . Din punct de vedere organizatoric, desfășurarea audițiilor muzicale presupune : asigurarea în bune condiții a audiției, adică pregătirea sălii și a aparatului utilizate, asigurarea liniștii totale, care presupune și o deplină relaxere, prezentarea lucrării muzicale destinate audierii. Finalul momentului pregătit al audiției poate fi însoțit de stingerea luminii, închiderea ochilor sau tragerea jaluzelelor, procedee ce pot simula atmosfera unei săli de concert.

La sfârșitul audiției, se recomandă deprinderea elevilor de a-și comunica răspunsurile la problema urmărită în audiție, acest lucru făcându-se numai după încheierea acesteia și după consumarea ultimelor impresii și trăiri generate de ea. Comentarea audiției de către elevi poate reprezenta pentru învățător un excepțional feed-back, deoarece poate să cunoască reacțiile copiilor, nivelul de dezvoltare a capacităților de receptare a muzicii și dificultățile de

receptare care, uneori, țin mai ales de posibilitatea de a exprima verbal ceea ce ei simt. Comentariile elevilor se pot referi la elemente specifice ale lucrării audiate: genul de muzică, caracterul vocal sau instrumental, elemente timbrale specifice, ritmul, asemănări și deosebiri dintre lucrarea audiată și altele cunoscute de elevi.

Pentru ca audiția să fie așteptată cu interes de elevi, e bine să fie realizată sub forma unui spectacol sau concurs (recunoașterea unor instrumente, a titlurilor unor cântece, a structurilor ritmico-melodice ale cântecelor audiate.).

Timpul destinat audierii poate fi extins progresiv, pornind de la 3 minute, cât durează de obicei, un cântec simplu, prezentat în primele clase primare, până la circa 10 minute la sfârșitul acestui ciclu.

Repertoriul audițiilor școlare este divers. Un material atrăgător și educativ, adecvat audițiilor muzicale pentru elevii din clasele 0-IV, îl constituie muzica populară românească. Jocurile instrumentale, precum hora, sârba, brâul, călușul, interpretate de către diferite formații instrumentale, pot servi ca material de audiție elevilor din ciclul primar. Treptat, dacă audițiile muzicale devin o permanență a orelor de educație muzicală, se poate trece la audierea unor lucrări vocale și instrumentale mai dezvoltate ca: piese sau fragmente din diferite genuri muzicale, dansuri clasice, suite și concerte instrumentale, sonate, simfonii: „*Petrică și lupul*” de Serghei Prokofiev, „*Simfonia copiilor (a jucăriilor) de Joseph Haydn*” „*Anotimpurile*” de Antonio Vivaldi, „*Balada pentru vioară și orchestră*” de Ciprian Porumbescu, „*Rapsodia nr.1 în La major*” de George Enescu ș.a.

În vederea dezvoltării cu succes a simțului ritmic și melodic, în practica școlilor, și nu numai, se folosesc mijloace auxiliare, ca **exercițiile muzicale pregătitoare**, sub formă de joc și **mijloacele audio-vizuale**.

Exercițiile muzicale pregătitoare sunt exerciții ce au drept scop formarea deprinderilor de a respira corect, de a emite și intona natural sunetele, de a pronunța cuvintele clar și corect. De asemenea, exercițiile muzicale cuprind și fragmente ritmico-melodice din piesele ce urmează a fi învățate contribuind la realizarea omogenizării și acordării vocii copiilor.

BIBLIOGRAFIE:

- Palade, Laurențiu, Palade, Corina, *Ghid metodic pentru învățământ preșcolar și primar*, Editura Taida, Iași, 2008.
- Iamandescu, Ioan-Bradul, *Muzicoterapia receptivă*, Editura Romcartexim, București, 1997.
- Zavelea, Elena, *Îndrumător metodic pentru activitatea de educație muzicală destinat educatoarelor, învățătorilor și institutorilor*, Editura Ex Ponto, Constanța, 2003.



Educație fizică și sport

Școala Mehedințiului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȘTI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

CORELAȚIA EDUCAȚIEI FIZICE CU CELELALTE DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI GENERALE

Profesor Cosmin-Ionuț DANA
Colegiul Tehnic „Dinicu Golescu”,
Sector 1, București



UVINTE CHEIE: educație, dimensiunile educației, formele educației.

Ce este *educația*? O „transformare a conștiinței psihologice a individului”, după cum a spus Piaget¹, un fenomen social, o relație între generații, o relație între om și societate.

Prin educație se realizează dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului, se formează personalitatea lui în funcție de condițiile prezente și de viziunea, așteptările și valorile societății viitoare.

Educația ca obiect de studiu specific pedagogiei (științelor pedagogice sau științelor educației) vizează activitățile de formare-dezvoltare a personalității umane, realizabile în esență prin relația educator–educat. Din această perspectivă, educația reprezintă “*activitatea psihosocială proiectată la nivelul unor finalități pedagogice care vizează realizarea funcției de formare – dezvoltare a personalității umane, prin intermediul unei acțiuni pedagogice structurate la nivelul corelației educator - educat.*”².

Conținutul educației este reprezentat de totalitatea valorilor pedagogice fundamentale (bine, adevăr, util, frumos, sănătate ș.a.) care conferă activității de formare-dezvoltare a personalității umane un cadru multidimensional stabil.

Acest cadru, dezvoltat în temeiul acestor valori pedagogice, se referă la următoarele tipuri de educație: a) educația morală; b) educația intelectuală; c) educația tehnologică; d) educația estetică; e) educația fizică; f) educația spirituală; g) noi tipuri de educație- ecologică, pentru pace, pentru sănătate ș.a.m.d.

a) Educația morală reprezintă dimensiunea internă a activității de formare – dezvoltarea a personalității umane care vizează optimizarea raporturilor omului cu lumea și cu sine.

Din perspectivă pedagogică, educația morală „formează conștiința morală a personalității umane proiectată și realizată la nivel teoretic și practic.”

¹ Specificul educației adulților. www.top-referat.ro

² Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

La nivel ideologic, „angajează teoria morală bazată pe norme proiectate și realizate în mod special pe plan cognitiv, dar și afectiv și volitiv”³.

La nivel psihosocial, educația morală acționează în mod special în plan atitudinal. Educația fizică și sportul reprezintă o țintă specială pentru identificarea valorilor socio-morale.

b) Educația intelectuală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane „raționale prin informațiile și capacitățile științifice dobândite în cadrul fiecărei etape de vârstă școlară, postșcolară și psihologică”⁴.

Ca educație științifică, educația intelectuală „avansează premisele necesare pentru realizarea calitativă a tuturor dimensiunilor educației”⁵.

Perspectiva de analiză a raporturilor educație fizică și sport - cogniție este plină de semnificații, de repere strategic formative.

Se cunoaște însemnătatea factorului psihologic în pregătirea sportivilor de performanță, dar și în activitatea de educație fizică.

Antrenamentul psihologic contribuie la realizarea unei capacități psihice superioare – voință, motivație, echilibru afectiv etc., formarea capacității de autoreglare și autoeducație.

c) Educația tehnologică formează și dezvoltă personalitatea umană prin intermediul valorilor științei aplicate, exprimate în termeni de utilitate, productivitate, eficiență.

Aceasta activitate presupune în general aplicarea progreselor tehnologice în toate domeniile vieții sociale, în producție în mod special, cu implicații directe în procesul de orientare școlară, profesională și socială.

Educația fizică este un teren deschis aplicațiilor tehnologice.

d) Educația estetică este activitatea prin care formarea și dezvoltarea personalității se realizează prin intermediul valorilor generale ale frumosului existent în natură, societate, artă, receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității, al raționalității și creativității umane.

Obiectivul său fundamental vizează formarea conștiinței estetice. Acest lucru se realizează atât în plan teoretic prin cunoștințele estetice necesare, cât și în plan practic prin capacitățile estetice necesare.

Educația fizică și sportul prin toate formele activităților sale încorporează valorile esteticului.

Categoriile estetice frumosul, grația, sublimul ș.a.m.d. își găsesc locul în măiestria execuției procedurilor tehnice din unele ramuri de sport din care amintim: gimnastica artistică, gimnastica ritmică, aerobică, patinajul artistic, înotul sincron etc.

e) Educația fizică reprezintă „educație în, prin și pentru activități fizice”.(Neacșu, Ene, 1987, p.24).

Conceptul de educație fizică se definește ca fiind „ansamblu de activități fizice desfășurate în prezența unei persoane special instruite, înseamnă educație în, prin și pentru activități fizice”.(Neacșu, Ene, p. 24).

În Dicționarul de Termeni Pedagogici, definirea educației fizice evidențiază „baza fiziologică și psihologică a activității de formare dezvoltare a personalității umane aflate într-un proces de reaşezare în funcție de solicitările tot mai intense ale societății moderne(intelectuale, etice, politice, religioase, tehnologice, ecologice, estetice, igienice)”⁶.

³ Idem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

În viziunea altor autori, educația fizică reprezintă „*activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi în principal a potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sociale*”. (apud Cârstea, 2000, p.19).

Activitatea de educație fizică vizează întreținerea sănătății, dar și „*provocarea efectelor mentale și morale care sunt mai puțin remarcabile în plan imediat, generând efecte multiple, raportabile la universul valoric propriu culturii fizice și sportului*.”⁷.

Educația fizică este un tip fundamental de activitate motrică care implică legi, norme și prescripții metodice, cu scopul de a îndeplini obiective instructiv - educative bine precizate, ea realizându-se în corelație cu celelalte dimensiuni ale educației generale, valorificate în mod specific.

Este o componentă a educației generale, reprezentând un liant între fizic și psihic, între ereditar și ambiental, între motricitate și emotivitate.

După cum am mai spus, educația fizică și sportul se află în strânsă legătură și interdependență cu toate celelalte dimensiuni ale educației generale.

Funcția educativă se consideră a fi cea mai complexă funcție a educației fizice și sportului, deoarece pe lângă dezvoltarea laturii fizice a personalității umane, are și o influență deosebită în dezvoltarea celorlalte planuri ale personalității: intelectuală, estetică, tehnico-profesională, emoțională, volițională etc.

Corelația cu educația intelectuală este pusă în evidență prin faptul că transmite practicantilor cunoștințe din domeniul fiziologiei și igienei efortului fizic, psihologiei activităților motrice, forme de practicare a exercițiilor fizice și a diferitelor sporturi în timpul liber, individual sau în grup.

Se asigură astfel fondul de bază pentru cunoașterea științifică a practicării exercițiului fizic, rolul său stimulator și necesitatea îmbinării lui cu exercițiul mental, intelectual.

De asemenea, practicarea activităților fizice are o contribuție deosebită la dezvoltarea unor calități psiho-intelectuale importante: memoria, imaginația, atenția, rapiditatea gândirii, spiritul de observație ș.a.m.d.

Prin educație fizică și sport are loc dezvoltarea funcțională a întregului sistem nervos, a activității nervoase superioare, premisă pentru desfășurarea tuturor activităților de învățare eficientă. Din perspectiva aceasta, putem da exemplu:

- practica antrenamentului ideomotor care are efecte educative asupra sportivului, prin creșterea nivelului de conștientizare a activității, prin creșterea capacității de concentrare și disciplinarea gândirii și în general prin dezvoltarea autodeterminării, a conducerii conștiente a întregii activități;
- pregătirea tehnică care are la bază învățarea sub toate tipurile (perceptiv-motrică, motrică, inteligentă, etc.);
- pregătirea tactică este o activitate mentală orientată spre rezolvarea unor situații problematice;
- antrenamentul psihologic care constă în dezvoltarea unor capacități psihice, pregătire intelectuală, afectivă, volitivă și dezvoltarea capacității de reglare și autoreglare a stărilor psihice.

Cu latura cultural-estetică legătura este evidențiată de contribuția educației fizice și sportului la educarea gustului pentru frumos, prin execuțiile tehnice și tactice deosebite și modele de acțiune care asigură o dezvoltare corporală armonioasă.

Prin practicarea unor exerciții fizice pe fond muzical se dezvoltă unele trăsături și calități de ordin estetic: grație, armonie, expresivitate.

⁷ Ibidem.

Se cunoaște contribuția complexă pe care muzica o are asupra perfecționării mișcărilor, prin influențele sale asupra sistemului nervos și analizatorului auditiv, exercițiile fizice pe fond muzical constituind un mijloc important de realizare și perfecționare a unei motricități bazate pe o înaltă coordonare neuro-musculară.

Concordanța dintre muzică și mișcare subliniază rolul important pe care muzica îl are în ușurarea procesului de perfecționare motrică, în formarea capacității de a executa mișcarea degajat, expresiv, artistic.

În pregătirea artistică se folosesc mijloace coregrafice, muzicale, de expresivitate corporală a căror finalitate se materializează în deprinderile motrice executate cu un grad ridicat de expresivitate prin care se transmit mesaje, sentimente, atitudini.

Dansul oferă perspective educative unice, prin dezvoltarea simțului artistic și educarea simțului muzical. De asemenea, dansul dezvoltă importante calități psiho-motrice cum ar fi capacitatea de a comunica cu ceilalți prin intermediul activității motrice, stimularea expresivității corporale, a imaginației artistice și creativității, în vederea formării capacității de a reda prin gest, mișcare, atitudine, diferite teme sau stări sufletești.

Prin mijloacele sale, educația fizică contribuie și la creșterea interesului și preocupării permanente pentru aspectul estetic al atitudinii corporale.

Educația fizică este un domeniu al culturii universale, care „*sintetizează categoriile, legitățile, instituțiile și bunurile materiale create pentru valorificarea exercițiilor fizice în scopul perfecționării potențialului biologic și implicit spiritual al omului*”. (Cârstea, 2000, p.30).

Educația morală are rolul de a crește valoarea omului, a umanismului, a civismului, prin acest lucru înțelegând accentuarea obligațiilor morale și civice, întărirea calităților care definesc profilul moral al unei persoane, precum: demnitate, solidaritate, responsabilitate, încredere, toleranță, respect reciproc, apărarea binelui, a dreptății, cinste, onestitate, reciprocitate, fair-play ș.a.m.d.

Pe plan moral se acționează eficient prin toate formele de practicare a exercițiilor fizice. Așadar, se formează deprinderi și obișnuințe de comportament corect în competiții și în alte forme de practicare a activităților fizice, comportament transferabil și în viața cotidiană și profesională.

Autocontrolul reacțiilor participanților pe parcursul activităților sportive, eliminarea oricăror forme de violență, disciplina în muncă, respectul față de bunurile comune, medierea situațiilor conflictuale care pot apărea în timpul activităților, integrarea în colectivități, respectul față de colegii de întrecere sau adversari, respectul pentru valori, atitudine critică față de comportamente neadecvate reprezintă doar câteva din posibilitățile educației fizice și sportului de a influența pozitiv latura morală a personalității tinerilor.

Influența educației fizice asupra educației tehnico-profesionale este evidențiată prin aportul adus la perfecționarea unor deprinderi psihomotrice precum și la creșterea indicilor unor calități motrice necesare exercitării unor profesii.

Prin practicarea exercițiilor fizice se mai poate acționa pentru prevenirea unor deficiențe fizice profesionale și pentru dezvoltarea reflexelor de autoasigurare.

Activitatea de educație fizică se desfășoară de regulă în grupuri și de aceea contribuie la dezvoltarea unor calități și obișnuințe necesare și în activitatea profesională.

Putem vorbi despre întreținerea de relații interumane, integrarea în colectivități variate, înțelegerea necesității unei ierarhii în cadrul grupului, formarea unor deprinderi organizatorice, capacitatea de cooperare, manifestarea ca lider ș.a.m.d.

De asemenea, aspectul fizic și ținuta corporală reprezintă elemente care pot influența exercitarea unor profesii.

Educația fizică aduce o contribuție valoroasă la pregătirea tinerilor pentru o viață autonomă, îi conștientizează de importanța activității fizice și a legăturilor dintre educația fizică și alte zone curriculare.

Pentru perspectiva educațională, pozitive se dovedesc a fi abordările de tip conexiune între adaptarea organismului uman și efectele acestuia asupra imaginii de sine, stresului și anxietății, rezolvării de probleme, deciziei, acțiunii, emoțional-afectivității și atitudinilor sociale.

BIBLIOGRAFIE:

- Cârstea, G., *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. București, Editura An-Da, 2000.
- Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
- Dragomir, P., Scarlat, E., *Educație fizică școlară*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
- Neacșu, I., Ene, M., *Educație și autoeducație în formarea personalității sportive*. București, Editura Sport-Turism, 1987.
- Specificul educației adulților*, www.top-referat.ro

BENEFICIILE PRACTICĂRII ACTIVITĂŢILOR DE TIMP LIBER

Profesor Cosmin-Ionuț DANA
Colegiul Tehnic „Dinicu Golescu”,
Sector 1, București

Una din ideile de bază ale lucrării de față este aceea că toată lumea, indiferent

de sex, vârstă, ocupație, etc., are nevoie de mișcare în aer liber și în timpul liber, pentru menținerea la un nivel superior a marilor funcții vegetative (respirația, circulația sangvină, metabolismul, termoreglarea), pentru combaterea unor atitudini nesănătoase, datorită posturii vicioase (din procesul muncii, de la școală, etc.), pentru fortificarea sistemului muscular și a celui nervos, pentru dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale.

CUVINTE CHEIE: timp liber, exercițiu fizic, socializare, sănătate.

INTRODUCERE

În concepția actuală, activitatea sportivă în timpul liber capătă două aspecte fundamentale: utilitatea practică și lupta împotriva oboselii, plăcerea de necontestat a exercițiilor fizice și a mișcării în aer liber a oamenilor.

Folosirea utilă a exercițiului fizic trebuie întregită cu petrecerea plăcută, de agrement a timpului în aer liber folosind jocurile, sporturile și turismul (pescuitul, vânătoarea și cicloturismul).

Dacă timpul liber este folosit judicios, el devine un mijloc de formare a personalității umane, de educație permanentă.

Aceste activități libere trebuie organizate cu colegii, prietenii, cu familia atât sub forma necompetițională (plimbări, excursii, jocuri dinamice, înot etc.), cât și sub forma unor competiții.

Esențial este ca aceste activități de educație fizică și sport să intre în regimul zilnic de viață al fiecărui individ. Obişnuirea treptată cu practicarea sistematică a exercițiilor fizice și a mișcării înseamnă modelare, conștientizare și participare activă.

Astfel educația sportivă fizică capătă un caracter proiectiv-formativ, care împreună cu ceilalți factori educativi (familia, organizațiile de tineret) fac ca acțiunile lor să fie convergente.

Universul și problematica sportului recreativ

Activitatea sportivă-recreativă constituie o necesitate care condiționează randamentul sport solicitat cetățeanului indiferent de vârstă și profesie.

Prin rolul atribuit de societate, activitățile sportive recreative depășesc dimensiunile unor activități de agrement, înscriindu-se plener în vastul program de pregătire și formare a cetățeanului pentru munca și viața socială.

Întregul ansamblu al activităților sportive recreative, organizate în scop de fortificare, compensare, destindere și agrement, cunoaște în zilele noastre o extindere din ce în ce mai mare. Integrate organic în viața omului contemporan, ele constituie preocupări constante și majore pentru toți factorii ce se ocupă de pregătirea sportivă, de crearea cadrului adecvat asigurării și păstrării unui echilibru rațional în dezvoltarea ființei umane.

Includerea unor noi ramuri de sport, creșterea numărului de participanți, au determinat o implicare în plan financiar mare din partea organizatorilor.

Astfel, au fost situații concrete în care marile concerne care au oferit sume de bani sau servicii organizatorilor s-au implicat în unele domenii participând la hotărâri pentru care nu au competența necesară în scopul de a-și amortiza mai rapid investițiile.

Numeroasele schimbări și remarcabilele progrese pe care omul le-a cunoscut în special în ultimele cinci decenii, mai ales pe tărâm economic și politic, par a fi asociate cu globalizarea.

Astfel globalizare într-o accepțiune partizană este asociată ca înțeles peiorativ cu progresul, ea conferind noi dimensiuni.

Globalizarea se manifestă prin tendințe noi de modificare a echilibrelor de putere, liberalizarea comerțului mondial și accentuarea diviziunii internaționale a muncii.

Aceste mutații sunt considerate ca fiind dramatice în toate planurile: economic, politic, social și cultural. Realitățile globalizării arată că este un curent progresist care vizează viitorul, care impune un nou tip de libertinism căutând să creeze un nou mediu, mentalități noi de extindere și adâncire a legăturilor transnaționale în toate sferele vieții.

În noul context, statul este constrâns să accepte un dublu transfer de putere - unul în interior și altul în exterior.

Cel în exterior necesită organisme regionale, continentale și internaționale conducând la ruperea unui monopol al statului dar și o subordonare indirectă, o dependență decizională și materială.

Beneficiile activităților de timp liber în vederea socializării

Sportul și exercițiul fizic pot fi considerate instrumente de socializare extrem de importante și de aceea oricărui stat îi revine o mare responsabilitate în a le promova și dezvolta.

În societățile moderne sportul reprezintă un fenomen a cărui importanță a crescut foarte mult, fiind „omniprezent“ în preocupările unei largi categorii umane, devenind mult mai practicat și mult.

Marea sa forță de atracție a făcut ca tot mai mulți oameni să pășească în arenele sale unde întrecerile sportive de orice gen au devenit veritabile spectacole ocupând un loc important în preocupările moderne ale mass-mediei.

Activitatea sportiv-recreativă și-a lărgit cadrul de participare de la tineri la vârstnici, de la bărbați la femei, de la activitatea școlară la timpul liber, de la hobby la profesiune, reușind prin intermediul exercițiului fizic să modeleze fizionomia și comportamentul uman.

Larga sa reprezentare dovedește că este un fenomen de masă care este capabil să producă modificări fundamentale în peisajul social global.

Acest proces evolutiv s-a datorat atenției pe care sportul a acordat-o individului uman indiferent de poziția sa socială, indiferent de vârstă sau de sex, indiferent de etnie sau religie, lăsând de-o parte orice discriminare și a atras în sfera sa toate categoriile sociale – pe unii ca practicanți, pe alții ca spectatori.

Acest dualism protagonist – spectator a permis modelarea caracterului și a oferit noi motivații, unele ideatice, altele materiale.

Chiar dacă motivele de a face sport sunt diverse, sportul face loc și celor ce vor performanțe și celor ce vor câștiguri, constituind un mijloc ideal de manifestare a preocupărilor a năzuințelor.

Sportul ca activitate recreativă creează destindere, este mijlocul ideal de a avea contact cu alți semeni și de a stabili noi relații, un mijloc de a consuma energia dar care poate să conducă și către un alt simț estetic.

Prin marele său caracter integrator el devine un suport ideal de manifestare și exprimare, de descoperire a sine-lui.

Dualismul menționat se manifestă și într-un alt mod și anume divertisment și profesionalizare, fiindcă sportul oferă posibilitatea unei largi categorii de practicanți să-și petreacă timpul într-un mod plăcut și util, iar altele să profeseze în cadrul instituțional sportiv sau adiacent acestuia.

Toate aceste aspecte relevă din plin diversitatea sportului și creează în societatea modernă o nouă imagine, de la comportamentul individului la comportamentul grupului, ceea ce poate crea și alte aspecte ale căror efecte sunt și benefice dar și nefaste în funcție de interesele manifestate de protagoniști, care de cele mai multe ori depășesc sfera sportului, căpătând alte dimensiuni.

Dintre acestea se disting și integrarea și excluziunea sentimentelor identității locale sau naționale și al integrării internaționale, hemoragia politică și democrația, agresiunea și armonia, degradarea mediului și protecția mediului.

Aceste dimensiuni arată că sportul este o componentă importantă a calității vieții și culturii care trebuie susținut primordial de către tot aparatul instituțional. Statul trebuie să fie un factor important în asigurarea unui optim funcțional (tehnic și logic) care să garanteze tuturor cetățenilor dreptul la practicarea exercițiului fizic.

Sportul recreativ a reușit încă de la apariția sa să aibă o semnificație socială foarte mare și acest lucru s-a realizat doar prin prisma caracterului său mobilizator, a numeroaselor sale pilde și modele, a numeroaselor sale principii care au găsit tot mai mulți adepți.

Extinderea ariei sociale a sportului a făcut ca sportul să fie considerat o necesitate pentru stat, în special în țările europene moderne care au căutat să promoveze sportul la scară națională pentru a lărgi participarea și aria de răspândire a unor elemente de specific național (exemplu – oina în România) și lărgirea conotației sportului prin amplul său efect formativ și cultural, prin educația fizică.

Este foarte adevărat că există o varietate mare de forme de sprijinire a sportului de către stat, ele diferind de la țară la țară și de la o perioadă la alta în raport cu specificul fiecărei țări.

Modelele europene și rezultatele obținute de ele relevă nu numai aspecte legate de o educație sănătoasă dar și grija pe care factorii de decizie și organele abilitate ale acestor țări de a găsi măsuri de preîntâmpinare a fenomenului, iar rezultatele obținute sunt elocvente atât în plan biologic cât și economic.

În numeroase rânduri s-au făcut recomandări privind legătura dintre SPORT-MUNCĂ-CONFORT FIZIC în care se accentua creșterea posibilităților de practicare a sportului și a activităților de destindere și de implicare în activitățile voluntare în sport, în condițiile creșterii timpului liber, a creșterii imobilismului datorat tehnologiilor și a creșterii tensiunii sistemului nervos datorat stresului.

Pentru a se ajunge la un rezultat pozitiv, promovarea sportului trebuie să se facă pe principii noi bazate în primul rând pe participare și mai puțin pe competiție.

Noi considerăm că participarea în activitățile sportive-recreative creează numeroase avantaje:

- formă fizică (o condiție fizică excelentă și un corp mai estetic);
- atitudini mentale pozitive (eliminarea complexului de perdant și o autocunoaștere mai bună);
- spiritul de echipă ce poate aduce efecte benefice asupra mediului de muncă;
- simțul apartenenței, paralel cu cel de echipă contribuie la o dezvoltare benefică a activității;
- sănătatea (activitățile fizice reduc absenteismul și îmbunătățesc starea generală de sănătate);
- ameliorează comunicarea (sportul este un stimulent al comunicării);
- stimulează viața comunitară (introduce norme și valori de conlucrare și cooperare a diferitelor grupe țintă – ex. vârstnicii, femeile etc.).

Activitățile sportive devin mai importante în societățile moderne, tot mai mulți oameni practică sportul sub diferite forme sau sunt spectatori de manifestări sportive, citesc despre sport sau încearcă noi forme de manifestare a exercițiului fizic.

Aceste activități sunt practicate nu numai în timpul liber ci pentru un număr impresionant de persoane ele devin un mod de viață; ne referim aici nu numai la participarea activă la activități sportive dar și la consumarea lor ca spectator, mod important de formare ca și ulterior practicant de sport.

Astfel putem formula mai multe puncte de vedere referitoare la aceste beneficii ale sportului:

- a) *participarea în sport*: putem remarca că această activitate nu mai este preponderent a tinerilor, ea fiind practică în mare măsură și de femei, persoane vârstnice, persoane cu handicap, etc. De aici și caracterul de generalitate al sportului și mișcării sportive care este deschis pentru orice categorie de persoane indiferent de rasă, sex, vârstă sau convingeri religioase;
- b) *motivația*: sportul nu mai este orientat exclusiv către performanță și competiție, ci din ce în ce mai mult către noi forme de motivație - recreere, valori estetice, comunicare socială, integrare socială, stare de sănătate;
- c) *organizarea sportului*: sportul și activitatea sportivă în ultimele decenii nu mai sunt oferite doar de organizațiile private sau de stat, ci și de un mare număr și o mare diversitate de furnizori și agenți sportivi și este practicat tot mai mult în moduri neformale.

Sportul, ca mediu de socializare este un proces prin care indivizii învață deprinderile, aptitudinile, valorile și comportamentele care îl abilitază să participe în calitate de membru al societății în care trăiește; procesul de socializare este în fapt un fenomen complex datorită diversității culturale, politice și economice din diferitele țări.

Impactul sportului se adaugă și altor factori socializatori. Avantajul sportului constă în influența pe care o exercită atât corpul cât și mintea, în acest fel sportul contribuind la socializare prin mișcare și prin efectul mișcării asupra dezvoltării personalității, dar și prin natura contactelor sociale.

Sportul poate avea impact asupra asumării de roluri, adaptării la necesitatea conformării la norme, întăririi respectului de sine și a identității.

De asemenea, se consideră că valorile culturale, certitudinile și comportamentele individuale și sociale învățate în cadrul activităților fizice se interferează și în alte sfere ale vieții sociale.

Nu se poate vorbi despre socializare fără a menționa dezvoltarea personalității și mai ales a valorilor morale astfel că:

- atitudinile față de încălcarea regulilor devin mai tolerante odată cu înaintarea în vârstă (creșterea experienței);
- mediul sportiv tinde să modifice opiniile;
- noțiunea de fairplay este vitală; socializarea nu poate fi promovată decât dacă sunt dezvoltate trăsăturile morale.

Societatea actuală pendulează între dimensiunea competitivă a sportului și cea ludică (de recreere), spiritul de cooperare, de luptă, de apartenență la o grupare (club, asociație), evidențiază calitățile prin care omul își afirmă caracterul său social și sociabil.

Competiția, caracteristică atât sportului de performanță cât și sportului de masă, presupune acumularea a numeroase resurse individuale și în primul rând a celor de ordin fizic în vederea atingerii scopului.

Efectul socializator al activităților fizice și a sportului generează o multitudine de efecte pozitive asupra mai multor categorii de beneficiari:

1). Copiii și tineretul - sunt principalii beneficiari ai practicării activităților fizice, copilăria timpurie este perioada în care activitatea motrică are o importanță vitală pentru socializare, copilul fiind sensibil la dezvoltarea cognitivă și morală, el asumându-și roluri diferite, învață că este deosebit de ceilalți și mai ales învață să construiască relații cu ceilalți.

Acordarea importanței cuvenite jocului și jocurilor în copilărie reprezintă premisa unei dezvoltări sănătoase pe plan motric, social și cognitiv, permițând să adopte treptat diferite roluri sociale care le dau posibilitatea să dobândească priceperi, deprinderi, abilități necesare ulterior în contexte mai largi.

De cele mai multe ori, chiar și în cazul adulților, anturajul este cel care-i mobilizează pentru o anumită activitate sportivă, dictată și în funcție de zona geografică (munte - mare) în care-și petrec timpul liber.

2). La adulți - interesul față de sport și activitatea fizică diferă în funcție de mai mulți factori cum ar fi: cariera sportivă, educația, statutul social, ocupația, timpul liber.

Caracterul distractiv al sportului înlătură anxietatea, depresia sau sentimentele negative.

Activitățile fizice practicate în cluburi, centre de fitness sau în aer liber, constituie mobilul unor contacte frecvente, prilej de a forma noi relații sau posibilitatea îmbunătățirii capacităților de comunicare.

Există beneficii afective mai ales la persoanele ezitante, timide sau lipsite de ambiție mai ales într-un mediu în care nivelul inferior de autoapreciere nu prezintă un rol important, facilitând contactele sociale.

Adesea, activitățile fizice sunt practicate pentru o îmbunătățire a condiției fizice în scop profilactic, în cadrul unor programe moderate cu efecte sociale de implicare în grup și cu modificări ale imaginii corporale a celor implicați.

3). Vârsta a treia - problemele acestei vârste sunt pe de o parte afectarea tuturor funcțiilor organismului și tendința de îmbolnăvire, pe de altă parte, în special după pensionare (prin pierderea statutului social) pot apărea diverse tulburări legate de izolarea parțială, conducând la depresie, anxietate, etc.

Practicarea exercițiilor fizice de către vârstnici poate produce efecte pozitive în primul rând prin încetinirea diminuării funcțiilor corporale, ameliorând starea de sănătate, și se menține la standarde optime conceptul de conștiință de sine.

În al doilea rând, aceste efectele pozitive vizează influența benefică, directă asupra contactelor sociale și impactul terapeutic asupra stării lor mentale, sporindu-le buna dispoziție.

BENEFICIILE ACTIVITĂȚILOR DE TIMP LIBER ÎN VEDEREA MENȚINERII ȘI AMELIORĂRII STĂRII DE SĂNĂTATE

Lipsa activităților fizice regulate poate contribui la debutul precoce a unor boli, în special cardio-vasculare, dar orice creștere al nivelului acestor activități va aduce beneficii asupra stării de sănătate.

Beneficiile exercițiilor fizice - de la prevenirea bolilor până la sporirea încrederii în forțele proprii - sunt greu de ignorat și sunt următoarele:

- exercițiile fizice vor îmbunătăți starea de spirit și imagine de sine, reducând stările de depresie și anxietate;
- combat bolile cronice, controlează tensiunea arterială, nivelul colesterolului prin creșterea nivelului HDL (colesterolul „bun”) și scăderea LDL (colesterolul „rău”), de asemenea ajutând la prevenirea diabetului și a osteoporozei;
- exercițiile fizice ajută la menținerea controlului asupra greutatei prin arderea caloriilor, efortul depus netrebuind să fie de intensitate mare și nici nu necesită mult timp de practicare (urcatul scărilor, mers, jogging, exerciții compensatorii în pauzele de lucru);
- exercițiile fizice au rol în îmbunătățirea sistemului respirator, vascular și a funcționării optime a inimii;
- practicarea activității fizice oferă un somn liniștit, ajutând concentrarea, productivitatea și starea de spirit, fiind recomandate a fi executate în cursul după-amiezii.

O activitate fizică suficientă de 50 de minute mers pe jos, 30 de minute alergare în tempo moderat pe zi timp de 5 zile pe săptămână, sau 20 de minute alergare într-un tempo susținut de 3 ori pe săptămână, scade numărul infarctelor, iar inima se adaptează mai ușor la variațiile de intensitate ale efortului în timp, se contractă mai bine și devine mai puțin sensibilă la factorii de stres.

Prin practicarea activităților fizice tensiunea arterială se menține în limite normale și masa musculară se dezvoltă. Beneficiile activităților fizice sunt valabile pentru toate categoriile de persoane indiferent de sex sau vârstă, la copii și adolescenți favorizează dezvoltarea armonioasă, iar la persoanele adulte și de vârstă a treia practicarea unui sport ușor conferă o menținere a tonusului fizic și psihic.

Persoanele cu diverse afecțiuni, dar în special celor cu probleme cardio-vasculare, nu li se interzice cu desăvârșire practicarea activităților fizice, o activitate bine selectată permite o recuperare mai bună după boală, evitând astfel și recidiva (mersul pe jos, înotul, ciclismul, joggingul, activități gospodărești, etc.).

Prin practicarea exercițiilor fizice și a sportului în special de către persoanele adulte se poate ajunge la reversibilitatea unor procese și scăderea riscului de îmbolnăvire:

- se pot înlătura procesele de atrofiere musculară;
- depunerile nedorite și repartizarea neuniformă a țesutului adipos;
- îmbunătățirea ținutei;
- mărirea tonusului vital general;
- scăderea riscului de îmbolnăvire cardio-vasculară;
- înlăturarea afecțiunilor la nivelul sistemului osos;

În general, nu există contraindicații pentru activitatea corporală, dacă aceasta este adaptată la posibilitățile fiecărui individ și dacă este desfășurată în urma unui control medical. Mijloacele culturii fizice sunt variate în funcție de pregătirea fizică generală și reprezentate de diferite ramuri de sport (body-builing, gimnastică aerobică, jogging, înot, ciclism, schi, tenis de câmp, etc.).

Practicarea majorității acestor activități fizice presupune o anumită susținere materială determinată de cheltuieli pentru achitarea diferitelor abonamente sau ședințe de pregătire, pentru procurarea echipamentului necesar, deplasarea sau șederea în cadrul natural specific diferitelor ramuri de sport.

În baza informațiilor adunate de la centre și cluburi sportive cât și din discuțiile cu specialiști cu privire la sumele cheltuite în vederea practicării exercițiilor fizice, organizat și individual, dar și pentru tratarea unor afecțiuni – în special cele cardiovasculare – am evidențiat beneficiile pe care le aduc activitățile sportive recreative și de timp liber asupra organismului.

Există două categorii de persoane care practică activități corporale:

- *sistematic și organizat;*
- *independent și sporadic.*

Cheltuielile diferă în funcție de opțiunile fiecăruia, cei din prima categorie pe bază de abonamente lunare, semestriale sau anuale, iar cei din a doua categorie preferă să practice activități sportive ocazional, neorganizat.

Astfel, în centrele de fitness sau în cluburile private, unde oferta de activități fizice este diversificată, atât pentru ramuri sportive în sală (indoor) sau în aer liber (outdoor), cheltuielile sunt mai mari pentru cei ce utilizează abonamente lunare, investiția fiind semnificativă la achiziționarea acestora.

Obligatoriu înainte începerii practicării unei activități sportive trebuie efectuat un consult medical de specialitate.

În cazul bolnavilor coronarieni sportul reduce cu 25% riscul de mortalitate, fiind indicate activități fizice ușoare dar regulate, însă cu prudență la cei hipertensivi.

Cei tineri și sănătoși pot alege orice sport însă celor trecuți de 40 de ani sau celor bolnavi de diabet, hipertensiune arterială, hipercolesterolemie, obezitate sau boli respiratorii le este necesar consult medical prealabil.

CONCLUZII

Influența sportului și a activităților fizice asupra omului și societății este complexă, în special datorită efectelor pe care le produce asupra menținerii sănătății, formării și dezvoltării personalității.

Timpul a validat efectele pozitive ale activităților fizice și sportului asupra conceptului de sine, autoaprecierii, anxietății, depresiei, tensiunii și stresului, energiei, dispoziției, eficienței și stării de bine.

Sportul și activitățile fizice contribuie la socializarea oamenilor și îndeosebi a tinerilor în condițiile în care există o bună dirijare. Socializarea în sport nu poate fi promovată decât atunci când sunt puse în evidență calitățile morale.

Aptitudinile, deprinderile și regulile asimilate în sportivă pot fi transferate în orice altă sferă socială și pot fi adaptate la specificul oricărei alte instituții.

Statul, trebuie să intervină în promovarea, organizarea și dezvoltarea "sportului pentru toți", până când populația în majoritatea sa va putea participa la activități sportive, susținută de posibilități financiare proprii, de condiții (infrastructură, baze sportive, materiale, spații accesibile și agreabile), și în special de mentalități favorabile, atitudini pozitive și active la toate nivelurile.

Practicarea sistematică, corectă și conștientă a exercițiilor fizice, cu precădere în timpul liber, atât organizat cât și independent, creează premisele dezvoltării culturii sportive, ceea ce va determina crearea unei societăți competitive în interiorul Uniunii Europene, aliniată la standardele acesteia.

BIBLIOGRAFIE:

- Angelescu, C., Julea, D., *Timpul liber*, Editura Economică, București, 1997.
- Coakley, J., *Sport in society: issues and controversies*, 7th edition, New York, 2003.
- Epuran M, *Modelarea conduitei sportive*, Editura Sport-Turism, București, 1990.
- Michel Bouet, *Les motivations des sportifs*, L ' Harmattan –Paris –1998.
- Mull, R.F., Bayless, K., Jamieson, L., *Recreational Sport Management*, Human Kinetics, 2005.
- Gavriliuță, N., *Sociologia Sportului*, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, Facultatea de Educație Fizică și Sport, 2004.
- Văideanu G., *Conținutul educației fizice și problematica lumii contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

METODE ȘI MIJLOACE DE PREDARE ÎN LECȚIILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

Anda-Ramona FRIMU
Școala Gimnaziala Nr 3,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

Tendința actuală, în orice proces instructiv educativ bilateral, este de a

transforma subiectul, adică beneficiarul acestui proces, în postura de adevărat „subiect” al propriei transformări. Pentru atingerea acestui obiectiv major, care este caracteristic învățământului contemporan în general, de foarte mare importanță sunt metodele folosite, metode care coexistă în sistem și își dovedesc eficiența numai în același „sistem”.

Trebuie făcută distincția între metode și tendințe sau orientări metodologice. Este o triada greu de înțeles de cei care nu sunt de specialitate și de cei care nu vor să o înțeleagă. Metodele sunt consacrate și cunoscute. Ele se referă la modul concret în care se face predarea (mai ales pe căile verbale și intuitive), însușirea celor predate (mai ales pe calea exersării), corectarea greșelilor, evaluarea modului de însușire a celor predate etc.

O alta distincție trebuie făcută între metode și procedee metodice. Procedeele metodice sunt modalități concrete de „existență” a metodelor, de exprimare a acestora. Metodele nu există ca atare, în realitate. Ceea ce există în practica domeniului sunt doar procedeele metodice. Nu există de exemplu exersarea ca metodă practică de instruire. Există „exersare” prin circuit, interval, ridicare de greutate, izometrie etc. ca procedee metodice de exersare.

Metodele în educație fizică și sport sunt de mai multe feluri, ele constituind un sistem:

- metode de instruire propriu-zisă;
- metode de educație;
- metode de corectare a greșelilor de execuție;
- metode de verificare, apreciere și notare;
- metode de refacere a capacității de efort.

Metodele de instruire se folosesc, evident, pentru a fi posibilă îndeplinirea obiectivelor de instruire specifice:

- dezvoltarea-educarea calităților motrice;
- formarea deprinderilor motrice și a priceperilor;
- influențarea indicilor de dezvoltare fizică;
- formarea capacității de autonomie și practicare independentă a exercițiilor fizice;
- însușirea unor cunoștințe teoretice de specialitate.

Specific pentru lecția de educație fizică este varietatea metodelor, procedeele metodice și a tehnicilor didactice utilizate în lecție, precum și o oarecare prioritate a metodelor intuitive (practice).

Metodele folosite în predarea educației fizice la ciclul primar sunt grupate de regulă în:

- metode verbale (explicația, expunerea și conversația);
- metode practice (demonstrația și explicația, repetarea);
- metoda observației;
- metoda aprecierii activității.

Dintre acestea, metodele repetării, demonstrației și explicației au cea mai mare întrebuințare. La clasele I și a II-a, executarea unor exerciții este ușurată dacă este determinată și însoțită de mici povestiri atractive care sugerează acțiunile viitoare ale elevilor.

Repetarea exercițiilor trebuie însoțită de dispoziții și indicații verbale care contribuie la lărgirea capacității de percepere a acțiunilor, la închegarea reprezentărilor motrice. Comanda trebuie să însoțească majoritatea exercițiilor (repetărilor), contribuind la realizarea unui ritm optim de execuție, la orientarea în spațiu, la precizarea acțiunii și numărului de repetări.

Demonstrarea și repetarea se vor realiza, mai ales, prin procedeu global – la clasele I și a II-a, la clasa a IV-a putându-se lucra și diferențiat – pe grupe valorice omogene, dar și în perechi.

De asemenea, la orice oră de educație fizică, profesorul trebuie să țină seama de:

- dozarea corectă și în mod progresiv (în cadrul fiecărei lecții în parte dar și de la o lecție la alta) a efortului, acesta trebuind să se înscrie pe o curbă ascendentă, cu vârfuri de intensitate în verigile destinate repetării acțiunilor motrice;
- folosirea eficientă a timpului afectat lecției prin sporirea timpului destinat exersării.

Mijloacele educației fizice

Realizarea obiectivelor educației fizice școlare implică utilizarea unui ansamblu de mijloace. Teoria educației fizice include în cadrul mijloacelor sale exercițiul fizic – ca mijloc specific al domeniului – și un număr de mijloace asociate din care se detașează:

- factorii naturali (apa, aerul, soarele) și factorii igienici, legați de locul practicării exercițiilor fizice (săli, terenuri, bazine);
- raportul dintre muncă și odihnă (recreere, efort, somn);
- unele mijloace proprii educației intelectuale, morale și estetice (folosite particularizat la specificul educației fizice).

Exercițiul fizic reprezintă mijlocul fundamental al educației fizice. El are însemnătate igienică, instructivă și educativă. Exercițiile fizice contribuie la dezvoltarea funcțională și morfologică a organismului, influențează în mod pozitiv, dezvoltarea aparatului locomotor, a organelor interne, a sistemului nervos central; ele favorizează dezvoltarea și perfecționarea calităților motrice: viteză, rezistență, forță, îndemânare.

Pentru ca exercițiul fizic să-și atingă scopul urmărit, este necesar ca – în practica predării – profesorii să respecte anumite cerințe fără de care nu se poate asigura eficiența exercițiilor fizice:

- respectarea particularităților individuale, morfologice, funcționale și psihice proprii elevilor de vârstă școlară mică;

- organizarea activităților practice, ținându-se seama de particularitățile locului de desfășurare, precum și de condițiile atmosferice și igienice;
- programarea exercițiilor fizice în concordanță cu materialul didactic existent;
- selecționarea și predarea exercițiilor fizice în funcție de obiectivele cadru, de referință urmărite;
- programarea exercițiilor fizice luându-se în considerare numărul de copii;
- stabilirea duratei desfășurării activității respective.

Formele de bază ale practicării educației fizice sunt:

- 1) *gimnastica* – are sarcină fundamentală asigurarea dezvoltării armonioase a organismului, formarea unei ținute corecte și îmbunătățirea activității marilor funcțiuni ale organismului. În cadrul gimnasticii au luat naștere mai multe ramuri:
 - gimnastica de bază;
 - gimnastica igienică;
 - gimnastica sportivă;
 - gimnastica ajutătoare.
- 2) *jocul* – reprezintă o formă tipică de activitate creată de om, fiind un fenomen social. Corespunzător scopurilor urmărite, precum și particularităților organizării lor, jocurile se împart în trei grupe:
 - jocuri de mișcare (dinamice);
 - jocuri pregătitoare și ajutătoare (pentru însușirea sau perfecționarea unor deprinderi de mișcare specifice anumitor ramuri de sport);
 - jocuri sportive.
- 3) *sportul* – definește activitatea care, incluzând un număr limitat de structuri motrice, se desfășoară pe baza unor regulamente precise și unice și urmărește disputarea întâietății între mai mulți participanți.
- 4) *turismul* – ca activitate a educației fizice, are o sferă mai restrânsă decât turismul în general, vizând cu precădere modul de deplasare a copiilor și tinerilor dintr-un loc într-altul, efectuat ca urmare a eforturilor lor proprii. Turismul se practică sub următoarele forme:
 - plimbările – pentru recreere, deconectare, refacere, odihnă activă, întărirea sănătății;
 - excursiile – pe lângă cunoașterea și vizitarea unor obiective turistice, istorice, au și o valoare igienică, de călire a organismului;
 - drumețiile – sunt activități turistice complexe, în care participanții trebuie să învingă anumite greutăți; din această cauză se impune respectarea anumitor reguli, cum ar fi: alegerea și folosirea încălțăminte, îmbrăcăminte, alimentației potrivite, respectarea modului de mișcare în grup în raport cu itinerariul ales, alegerea adecvată a locurilor de popas, măsuri pentru organizarea taberelor etc.

Mijloacele asociate ale exercițiului fizic sunt factorii naturali de călire a organismului și condițiile igienice. Copiii trebuie obișnuiți cu folosirea rațională a influenței aerului, soarelui și apei în vederea fortificării generale a organismului. Sălile în care se desfășoară lecțiile de educație fizică trebuie să fie curate și aerisite, accesul elevilor permițându-se numai cu echipament adecvat. Factorii de igienă – măsurile de igienă personală și socială – respectați în mod consecvent, reprezintă o condiție esențială pentru realizarea cu succes a obiectivelor educației fizice.

Mijloace de învățământ în cadrul lecțiilor de educație fizică

Realizarea obiectivelor cadru și de referință specifice acestei discipline necesită existența unor materiale didactice și spații amenajate care să permită desfășurarea procesului didactic atât în are liber, pe timp favorabil, cât și în interior, pe timp nefavorabil.

Orice profesor își poate amenaja – ajutat de conducerea școlii, un spațiu în curtea școlii care să cuprindă:

- groapă pentru sărituri;
- terenuri trasate, culoare de alergare, marcaje pentru aruncări;
- porți pentru minihandbal și minifotbal, panouri pentru minibaschet;
- bârnă pentru echilibru;
- se pot procura mingi, cercuri, bastoane, corzi, saltele, stegulețe.

De asemenea, putem folosi materiale simple, existente la îndemâna oricui:

- sfori – folosite la sărituri în înălțime, la mers în echilibru, la aruncarea mingii lansate etc.;
- sticle de plastic pot deveni jaloane, obstacole;
- sârme oțelite pot deveni cercuri;
- ambalaje din material plastic pot deveni repere, obiecte de transport, ținte, obstacole la care și cu care se pot exersa o multitudine de deprinderi.

Important este să avem pasiune și creativitate și să credem în faptul că orele de educație fizică sunt cele mai importante pentru menținerea stării de sănătate a copiilor noștri, pentru formarea deprinderilor igienico–sanitare.

BIBLIOGRAFIE:

- Consiliul Național pentru Curriculum, *Ghid metodologic de aplicare a programei de educație fizică și sport - învățământ primar*, Editura Aramis, București, 2001.
- Barta, A., Dragomir, P., *Manual de educație fizică pentru școli normale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
- Loghin, M., Mitra, Gh., Vodă, M., *Metodica predării educației fizice la clasele I- IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

DINAMICA EFORTULUI FIZIC ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

Anda-Ramona FRIMU
Scoala Gimnaziala Nr 3,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*M*OTTO: „Sportul este cultivarea consecventă și voluntară a efortului fizic intensiv”

În educația fizică dozarea efortului este esențială pentru realizarea obiectivelor și se realizează prin modificarea parametrilor efortului și corelarea cu un anumit tip de pauză, respectând legile fiziologice ale organismului.

Parametrii efortului:

Marimea efortului este privită atât din perspectiva externă, a factorilor induși de specialist și anume volum, durata, amplitudine, densitate, intensitate, complexitate, cât și din perspectiva internă a reacției complexe a organismului la activitatea desfășurată. Discuția acestor factori este făcută în legătură cu noțiunea de stimul specific.

Orientarea efortului se apreciază în funcție de sistemul furnizor de energie aerob-anaerob, dominant în tipul de efort programat în lecție. Totodată, ea este determinată și de particularitățile aplicării și ordinea combinării caracteristicilor de durată, intensitate, caracterul exercițiilor, al pauzelor, numărul de repetări etc.

Tipul efortului este discutat sub aspectul efortului specific și nespecific. Specificitatea efortului se consideră a fi dată pe de o parte de caracteristicile externe ale mișcării (amplitudine, traiectorie etc.) și pe de altă parte de structura sa coordinativă, particularitățile funcționale ale mușchilor și de reacțiile vegetative ale organismului.

Orice act sau acțiune motrică se efectuează cu consum de energienervooasă și musculară. Când acest consum este mai mare apare fenomenul specific de oboseală care poate fi diminuat sau înlăturat prin odihnă sau altemăsuri adiacente. Relația efort-odihnă este fundamentală în E.F.S., iar reglarea ei senumește dozarea efortului.

Dinamica efortului - reprezintă curba efortului în reprezentare grafică conform succesiunii secvențelor structurale. Cercetările efectuate au relevat:

- a) în primele trei verigi, dinamica efortului înregistrează o curbă continuu ascendentă; se pleacă în efort, de la valori F.C. de 70-80 pulsații / minut și F.R. de 16-18 respirații / minut, ajungându-se la 120-130 pulsații /minut și 20-22 respirații / minut.

- b) în verigile tematice, curba efortului înregistrează un platou cu oscilații în funcție de numărul de teme și specificul obiectivelor operaționale (creșteri atunci când se dezvoltă calitățile motrice sau se consolidează deprinderile și / sau priceperile motrice, mai ales când se folosesc jocuri dinamice, ștafete, parcursuri aplicative, jocuri sportive bilaterale.
- c) în ultimele două verigi, se înregistrează o scădere a curbei efortului; de regulă nu se revine niciodată la valorile F.C. și F.R. de la începutul lecției.

Dirijarea efortului - determină dinamica efortului și este dependentă de profesor. Modalități de dirijare: a) dirijarea anticipată realizată prin documente de planificare; este mult mai exactă pentru planurile activităților curente și concrete. b) dirijarea concretă realizată în activități curente (lecția) în funcție de reacția elevilor la efortul specific. Reacția este apreciată de profesor după: coloritul pielii, transpirația și respirația elevilor, gradul de coordonare, precizia în acțiunile motrice, atenția. Dacă reacția la efort o impune, se fac modificări față de dirijarea anticipată (durata pauzelor între repetări și a naturii lor).

Dinamica efortului în lecția de educație fizică

Evoluția demonstrată practic dar și cerută de fiziologia efortului, pentru angrenarea treptată și cu un bun randament a organismului în efort, evidențiază un traseu al efortului în lecție de forma unei curbe ale cărei cote de reprezentare sunt stabilite prin valorile indicatorilor funcționali menționați.

Astfel, pe parcursul primelor trei verigi evoluția efortului înregistrează un drum ascendent evidențiat de valorile FC și FR, care pornind de la aproximativ 70 pulsatii/min. respectiv 16-18 respirații/min., pot atinge cote de 120-130 pulsatii/min. respectiv 20-22 respirații/min. în finalul verigii a treia. Această situație corespunde încălzirii organismului, care exprimă o stare de preparare psiho-fizică, senzorială și chinestezică optimă, ce previne posibilele accidente.

Evoluția descendentă a valorilor parametrilor funcționali este una fiziologic normală, asigurată de mijloacele ultimelor două verigi care urmăresc revenirea organismului la o stare optimă continuării activității școlare sau cotidiene. Acest fapt generează un aspect descendent al curbei de efort, până la cote apropiate de cele înregistrate înainte de începerea lecției.

Dirijarea efortului în lecția de Educație fizică și sport

Sarcina dirijării efortului în lecția de educație fizică, revine profesorului care are obligația de a asigura o dinamică corespunzătoare, fapt ce reclamă o bună cunoaștere a relației efort-boseală-odihnă.

Oboseala poate fi privită ca răspunsul acut al organismului la efortul fizic, manifestat printr-o stare de disconfort caracterizat prin scăderea temporară a capacității de efort și o alterare (dezechilibrul) a coordonării funcțiilor organismului.

Modalitățile principale de dirijare a efortului în lecție, în funcție de momentul folosirii lor, sunt următoarele:

- dirijarea anticipată-realizată prin intermediul documentelor de planificare;
- dirijarea concretă (curentă)-realizată în timpul desfășurării lecției în urma unor informații obținute prin metode obiective (înregistrarea frecvenței cardiace și a celei respiratorii) și subiective (observarea reacției elevilor la efort, care permite aprecieri cu privire la gradul de transpirație, coloritul pielii, gradul de coordonare motorie, atenția etc.).

În aceasta situatie se impun modificari ale dirijarii anticipate concretizate în:

- modificarea duratei și naturii pauzelor;
- modificarea parametrilor de efort;
- modificarea conditiilor de exersare.

Orice act sau actiune motrica se efectueaza cu consum de energie nervoasa și musculara. Cand acest consum de energie este mai mare apare fenomenul specific de oboseala, care poate fi diminuat sau chiar inlaturat prin odihna și alte masuri adiacente. Relatia efort odihna este fundamentala și în educatie fizica și sport, iar reglarea ei se numeste *dozarea efortului*.

Efortul în educatie fizica și sport, ca de altfel în alte activitati umane, este determinat de temele și obiectivele specifice fiecărei teme abordate în lectie, ceea ce conduce și la o diferentiere a celor trei parametri clasici ai acestui efort: volumul, intensitatea și complexitatea. De aceea „operatia” de planificare a efortului este extrem de dificila pentru specialisti.

DINAMICA efortului în lectia de educatie fizica și sport confundata de studenti mai ales cu densitatea (fiind ceva „adevar în confuzie”), nu este altceva decat curba acestuia “traectoria” sa în reprezentarea grafica conform succesiunii secventelor structurale.

Aceasta dinamica a fost stabilita, la modul general, pe baza multor inregistrari concrete. S-au efectuat, în acest scop, multe protocoale de evolutie a frecventei cardiace (FC) și a frecventei respiratorii (FR), prin colaborarea între „Teoria și Metodica educatiei fizice și sportului” din actuala ANEFS și „Fiziologia educatiei fizice și sportului” din aceeași institutie. Cele mai multe protocoale s au facut pe vremea IEFS ului Bucuresti!

Constatările cele mai semnificative sunt urmatoarele, prezentate nu în ordinea importantei:

- În primele trei verigii, dinamica efortului inregistreaza o curba continuu ascendenta. Se pleaca, în efort, de la valori ale FC în jur de 70-80 pulsatii pe minut și ale FR în jur de 16-18 respiratii pe minut, ajungandu se la aproximativ 120-130 pulsatii pe minut și 20-22 respiratii pe minut. Este vorba-mai ales-de subiectii elevi aflati în varsta postpubertara. În ultimii ani au fost inregistrate pe parcursul și la sfarsitul verigii numărul 3 și unele valori ale FC și FR mai mici decat cele din veriga 2 , dar inregistrările respective nu sunt semnificative, cel puțin prin prisma numărului de protocoale realizate.
- În veriga tematica sau verigile tematice (deci, totul depinde de *numarul temelor* abordate), curba efortului inregistreaza de regula, un „platou” adica o relativă stabilitate, în functie de obiectivele operationale și normal - de metodologia folosita. În general se inregistreaza „cresteri / depasiri” atunci cand se dezvoltă / educa calitatile motrice sau se consolideaza sau se perfectioneaza deprinderile/și sau priceperile motrice, mai ales cand se folosesc jocurile sportive bilaterale, unele jocuri de miscare / dinamice, parcursurile sau traseele aplicative și stefetele. Toate cu o conditie: sa fie efectuate sub forma de intrecere.
- În ultimele doua verigi, se inregistreaza normal, o scadere a curbei efortului. De retinut ca aproape niciodata, chiar și în lectiile slabe sub aspectul efortului, nu se revinela valorile FC și FR de la inceputul lectiei

Conform celor trei categorii de constatari, specialistii au facut - în scopul de a fi cat mai “sugestivi”, o reprezentare clasica a curbei efortului în lectia de educatie fizica și sport, pe care personal o admit dar și o interpretez critic. Aceasta reprezentare are urmatoarea forma (vezi schema):

Curba este o reprezentare mai mult “simbolica” și bine realizată tehnic, mai ales în cartea de “Metodica educației fizice școlare” a reputaților specialiști – autori Gh. Mitra și Alexandru Mogos.

Am zis că reprezentarea este mai mult simbolică, fiindcă “oscilațiile” în sus sau în jos din “platou” (reprezentat prin ---- în grafice) trebuie să corespundă, logic, numărului de teme abordate și specificul obiectivelor operationale. De aceea, încerc să ofer câteva “modele” teoretice privind reprezentarea grafică a dinamicii efortului în lecția cu trei teme, doar prin prisma valorilor FC.

Este vorba de următoarele cinci posibilități:

DIRIJAREA efortului în lecția de educație fizică și sport, care determină de fapt și dinamica aceluiaș efort, este dependentă exclusiv de conducătorul procesului instructiv-educativ. Există două principale modalități de dirijare a efortului în lecție sau în alte forme de organizare a practicării exercițiilor fizice:

- Dirijarea anticipată, realizată prin documente de planificare elaborate de către specialist pe diferite perioade de timp; sigur, această dirijare anticipată este mult mai exactă decât planurile de lecție sau pentru planurile altor activități curente și concrete.
- Dirijarea concretă, realizată în lecții sau în alte activități curente, în funcție de reacția subiecților la efortul specific; această reacție este apreciată de către specialist după următoarele principale elemente: coloritul pielii, transpirația subiecților, respirația subiecților, gradul de coordonare a mișcărilor, precizia în efectuarea actelor și acțiunilor motrice, atenția etc. În această modalitate, dacă reacția la efort a subiecților impune, trebuie să se facă modificări față de dirijarea anticipată, cel puțin sub aspectele duratei pauzelor între repetări și naturii acestora (mai mari, mai mici, active pasive etc.).

DENSITATEA. Este indicatorul numărul 1 în stabilirea calității unei lecții sau a altei activități concrete. Ea se referă la calitatea și cantitatea efortului fizic, în funcție de componenta temporală. Ea se poate observa, de pe „marginile” de către specialiști cu experiență în ‘observație’ (cum sunt unii inspectori sau metodisti) dar atenție nu poate fi analizată decât pe baza de înregistrări concrete. Și dacă se lucrează cu grupuri de subiecți, ca în educația fizică și sportivă școlară, atunci este corect ca înregistrările să se facă simultan pe mai mulți subiecți (slabi, grași, înalți, scunzi, motrici, amotrici, băieți, fete) și să se interpreteze cel puțin prin media aritmetică. Cine face așa ceva / Nimeni în mod curent! Se poate realiza în cazurile de cercetare științifică, ori inspectorii sau metodistii nu au cu ei “echipe” de cercetători științifici. Oricum, așa cum am mai afirmat în alte publicații, este o mare greșeală să se afirme că profesorul care conduce lecțiile și vrea să și elaboreze o lucrare metodică-științifică pentru obținerea gradului didactic 1 poate să înregistreze și densitatea lecțiilor respective!

„Teoria și metodică educației fizice și sportului” de la ANEFS București prin sinteza atentă a informațiilor bibliografice de specialitate, prezintă următoarele **tipuri** de densitate și criterii corespunzătoare:

1. Volumul efortului fizic raportat la durata integrală a lecției, în cazul analizei noastre, determină următoarele 2 tipuri de densitate:

A.1. Densitatea motrică (dm) reprezentată de cât lucrează efectiv subiectul înregistrat în timpul alocat lecției, adică-mai concret-cât timp acesta efectuează exerciții fizice (inclusiv durata pauzelor active între repetări).

Aceasta densitate, care are o relativa prioritate fata de cele doua tipuri, se calculeaza dupa urmatoarea formula logica:

Timpul efectiv de lucru a subiectului inregistrat

$$Dm = \frac{\text{Durata programata a lectiei}}{\text{Timpul efectiv de lucru a subiectului inregistrat}} \times 100$$

Durata programata a lectiei

Se face imultirea cu 100 pentru ca asa se obisnueste ca, statistic, totul se calculeaza procentual!

În lectiile de educatie fizica și sport, indiferent de tipologia lor, asa cum am afirmat și anterior, predonima densitatea motrica. Evident ca acest tip de densitate are valori mai mari în lectiile în care se consolideaza sau se perfectioneaza deprinderile/și sau priceperile motrice, fata de lectiile de initiere primara în aceste deprinderi sau priceperi motrice. Specialistii cercetatori apreciaza ca o densitate motrica trebuie sa fie în jur de 60%. Eu zic ca depinde inasa și de obiectivele operationale ale lectiei!

A.2. Densitatea pedagogica reprezentata de timpul cat este angrenat activ subiectul inregistrat la actiunile didactice metodice sau organizatorice din lectie (explicatii, demonstratii, corectari ale greselilor de executie, marcarea unor trasee/parcursuri, aducerea sau ducerea unor materiale sportive etc.

Deci, densitatea pedagogica nu se refera asa cum afirma anumite publicatii la ce face sau cat face profesorul în scopuri didactice, metodice și organizatorice. Este o intelegere gresita a problemei. Nu este inregistrat profesorul. Daca, de exemplu profesorul explica sau demonstreaza o actiune motrica, iar subiectul inregistrat nu asculta explicatia și nu urmareste demonstratia, din diferite motive, poate unele intemeiate, cum ar fi faptul ca este în alta "grupa" și nu în cea pentru care se explica sau se demonstreaza, timpul respectiv nu intra în densitatea pedagogica, desi el nu este irosit de profesor. Din punct de vedere al "inregistrarii" aceasta este un timp "mort", desi are denstinate didactica și metodica pentru alti subiecti. În densitatea pedagogica intra și durata *pauzelor pasive necesare* între reparatiile efectuate de subiectul inregistrat.

Formula logica de calcul a densitatii pedagogice tot procentual este urmatoarea:

Timpul în care subiectul inregistrat participa activ la masurile didactice, metodice și organizatorice

$$Dp = \frac{\text{Timpul în care subiectul inregistrat participa activ la masurile didactice, metodice și organizatorice}}{\text{Durata programata a lectiei}} \times 100$$

Durata programata a lectiei

Valoarea densitatii pedagogice este, evident, mai mare în lectiile care au obiective operationale de "insusirea primara /de initiere primara" a/în deprinderile și priceperile motrice (cand logic, se fac multe explicatii și demonstratii, se corecteaza mult greselile tipice de exersare etc.)

Teoretic, suma dintre densitatea motrica și pedagogica ar trebui sa fie de 100%. Practic, nu se poate asa ceva, mai ales cand se lucreaza cu grupuri de subiecti și apar- în consecinta- multi timpi "morti" mai ales în conditii de dotare materiala necorespunzatoare (cum este în scolile romanesti).

2. Intensitatea și complexitatea efortului fizic detrimina un al trei lea tip de densitate a lectiei de educatie fizica și sport.

Este vorba despre densitatea functionala cea pe care studentii)și nu numai ei) o confunda cu dinamica efortului fizic în lectii sau alte activitati concrete (și-asa cum am mai afirmat-“confuzia are și mai multe elemente adevarate”).

Dupa cum rezulta și din denumire acest tip de densitate este dat de evolutia marilor functii ale organismului pe parcursul lectiei. Aceasta evolutie, în practica, se apreciaza prin valorile frecventei cardiace și mai rar ale frecventei respiratorii, luate la inceputul lectiei și pe parcursul acestei (inclusiv la sfarsit). Evident ca aceste valori, pentru a determina acest tip de densitate, se iau tot pe subiectul sau pe subiectii inregistrati. Fiindca profesorii buni inregistreaza pulsul FC elevilor prin sondaj-și în alte ocazii curente, neexperimentale sau neconstatative, pentru a vedea reactia subiectilor la efort și a lua masurile care se cuvin. Acest fapt, demn de apreciat nu numai la inspectiile speciale, da o nota “stiintifica” de desfasurare a lectiilor. Evolutia valorilor FC și FR ,pe parcursul unei lectii, ne ofera-de fapt-curba efortului sau dinamica acestuia în lectia respectiva. De aici și confuziile (“partiale”) de care aminteam.

Toate cele trei tipuri de densitate se inregistreaza numai pe baza de protocol special. Cine afirma, în urma asistentei la o lectie, ca densitatea acesteia a fost buna, sau foarte buna, fara protocol de inregistrare speciala face o mare gresala metodică. Protocolul de densitate trebuie confundat cu planul de lectie. Concluzia este posibila și frecventa și datorita unor “rubrici” asemanatoare.

Pentru a nu face confuzia respectiva trebuie sa fie inteles doua fapte distincte:

- a) protocolul de densitate se realizeaza, de catre altcineva, în timp ce se desfasoara lectia;
- b) planul de lectie este realizat de special istinainte de desfasurarea acesteia.

Protocolul clasic de densitate, folosit în cercetarile stiintifice, a avut și are urmatoarea forma:

În urma acestui model de protocol ne intereseaza sa putem calcula densitatea motrica și densitatea pedagogica, precum și sa reprezentam densitatea functionala. Alte date sunt – practic_inutile! Acest tip de protocol il recomand, mai ales pentru practica pedagogica a studentilor.

Pentru a incheia randurile privind aceasta importanta problema a densitatii lectiei de educatiei fizica și sport, trebuie sa prezint tot în sinteza cauzele care determina valoarea slaba a acestei densitati. Masurile de imbunatatire a densitatii nu sunt altceva decat “replici” la cauze și ca atare ele nu merita a fi prezentate în mod special. Cauzele sunt de trei categorii:

Cauze organizatorice principale:

- Alegerea unor formatii de lucru și mai ales a unor modalitati concrete de exersare neadecvate.
- Neamenajarea din timp a locului de desfasurare, inclusiv a instalatiilor specifice existente.
- Nepregatirea din timp a materialelor didactice necesare în lectie.
- Cauze metodice principale
- Explicatii pre lungi și mai ales neclare fara „dictie”.
- Demonstratii neconvingatoare sau de ce nu materiale iconografice/intuitive necorespunzatoare.
- Succesiune necorespunzatoare a mijloacelor folosite.

Cauze de alta natura:

- Lipsa planului de lectie.
- Lipsa atractivitatii mijloacelor folosite.
- Starea participativa negativa a subiectului inregistrat etc.

Aprecierile potrivit carora efortul în lectia de educatie fizica, ar influenta nefavorabil comportarea studentilor la celelalte discipline (prin scaderea posibilitatilor de concentrare și diminuarea receptivitatii) sunt neintemeiate. Organismul obisnuit sa faca fata efortului suporta mai usor trecerea de la un gen de activitate la alta, și are o revenire rapida datorita perfectionarii mecanismului de refacere. În lectia de educatie fizica, efortul este determinat de obiectivele instructiv educative specifice.

Dependent de valoarea consumului de energie care va determina mai devreme sau mai târziu aparitia starii de oboseala, efortul depus este mic, mijlociu, mediu sau maximal. Impreuna cu oboseala, refacerea și odihna reprezinta fenomene fiziologice, organic asociate de miscare. Studiile efectuate în domeniul activitatii sportive au demonstrat ca nu se poate realiza perfectionarea aparatelor, organelor, sistemelor și functiilor organismului, fara ca acestea sa fie solicitate dincolo de limitele obisnuite, dincolo de solicitare care daca sunt utilizate în mod frecvent și constant determina anumite reflexe conditionate în structura functiilor organismului.

Solicitarile mai ridicate sunt singurele în masura sa produca reactii de raspuns cu caracter de supraadaptare, sa determine perfectionarea organismului din punct de vedere monofunctional.

Parametrii pe baza carora se realizeaza reglarea efortului și orientarea influentelor lui în lectie sunt: volumul, intensitatea și complexitatea. Referindu-se în principal la latura cantitativa a efortului, volumul intereseaza în principal în legatura cu dezvoltarea rezistentei și fortei, și cu formarea deprinderilor metrice care pentru a fi realizate necesita un volum mare de lucru.

Raportat la durata integrala a lectiei el determina doua tipuri de densitate:

- densitatea motrica, care vizeaza activitatea motrica a subiectilor și care au formula de calcul:

$$DM = \frac{\text{timpul efectiv de lucru (al unui subiect)}}{\text{timpul destinatdeciziei}} \times 100$$

- densitatea pedagogica care vizeaza activitatea profesorului la care trebuie sa fie pe receptie și subiectii, care au urmatoarea formula de calcul:

$$D.p = \frac{\text{timpul consumat cu măsuri didactice necesare (Explicații, demonstrații etc.)}}{\text{timpul destinat lectiei}} \times 100$$

Raportul dintre aceste doua tipuri de densitate este determinat de tipul fiecărei lectii. Astfel ponderea densitatii pedagogice creste atunci când lectiile cuprind teme cu obiective de invatare.

Reprezentând relatia dintre lucrul efectuat și timpul necesar, intensitatea, se refera în principal la latura calitativa a efortului. Ea este determinata de viteza de executie a miscarilor, de numarul lor pe unitatea de timp, de durata pauzelor, de valoarea incarcaturilor etc. Intensitatea efortului se apreciaza în raport cu capacitatea de lucru a organismului în procente (100%, 57%, 50%, 25%) sau în fractii (1/1, 1/2, 3/4, 1/4).

Cel de-al treilea parametru al efortului, complexitatea, se afla în legatura directa cu dificultatea însusirii și efectuării unor actiuni motrice, datorita greutatii coordonării miscarilor care intra în structura acestora. Împreuna cu intensitatea, determina un alt tip de densitate,

denumita densitate functionala, care nu are formula de calcul, dar care se apreciaza prin prisma valorilor F. C. (frecventei cardiace) și F. R. (frecventei respiratorii), în succesiunea secventelor lectiei, care dau cursa sau dinamica efortului.

Apreciind efortul trebuie sa ne referim la parametrii lui, care capata prioritate în raport cu temele lectiei și scopul didactic urmarit.

Programarea efortului în lectie se face dependent de temele instructiv educative ale acestuia și scopul didactic, între parametrii efortului și comportamentele procesului instructiv educativ (priceperi, deprinderi, calitati motrice) existând o anumita relatie de dependenta. În lectia de educatie fizica, efortul se inscrie pe o curba ascendenta în momentele care corespund secventei introductive, realizeaza un platou cu vârfuri și caderi în secventa de instruire și o descrestere în final când se urmareste revenirea organismului la starea obisnuita.

Pe acest fond general exista, numeroase variatii determinate de orientarea diferita a activitatii în secventele lectiei, dependent de temele planificate cât și de mijloacele și metodele folosite, de conditiile materiale, de tipul lectiei etc.

Pentru a asigura dezvoltarea și perfectionarea fizica, organismul studentilor trebuie sa fie supus efortului într-un mod gradat și continuu.

Pornind de la ideea ca densitatea lectiei da curba sau dinamica efortului, prezentam o serie de cauze care determina realizarea unei densitati slabe:

De natura organizatorica:

- deficiente în alegerea formatilor de lucru și a modalitatilor de exersare;
- neasigurarea conditiilor materiale optime.

De natura metodică:

- explicatii prea lungi și neclare;
- demonstratii neconvingatoare;
- algoritmi deficitari sau modele operationale inaccesibile.

De alta natura:

- lipsa de atractivitate a lectiei;
- lipsa de pregatire a lectiei ceea ce implica o improvizatie.

Masurile care conduc la imbunatatirea densitatii lectiei deriva din cauze și sunt „riposte” la aceste cauze. În consecinta aceste masuri pot fi de natura organizatorica, metodică sau de alta natura. De asemenea crearea unei motivitati puternice (pe baza de constientizare) reprezinta o masura cu nivel înalt de eficientă pentru sporirea densității lectiei de educatie fizică și, implicit, realizarea unei eficiente dinamici a efortului.

BIBLIOGRAFIE:

- Achim Gogea, *Metodologia cercetarii stiintifice în Educație fizică și sport*, Editura Fundației „România de mâine”, Bucuresti, 1999.
- Cristea Gheorghe, *Teoria și metodică Educatiei fizice și sportului*, Editura Univers, București, 1993.
- Demeter, A. și colaboratorii, *Fiziologia și biochimia educatiei fizice și sportului*, Editura Sport - Turism, București, 1984.
- Epuran, Mihai, *Psihologia educatiei fizice și sportului*, București, 1994.



Tehnologii

Școala Mehedințului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

STUDIUL PRIVIND COMPETENŢELE NECESARE ÎNVĂŢĂTORILOR PENTRU UTILIZAREA SOFTURILOR EDUCAŢIONALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Profesor Georgiana-Gina BOSOI
Liceul Tehnologic „G. G. Longinescu”,
Focşani, judeţul Vrancea



ducaţia trebuie să pregătească individul pentru ritmul accelerat al schimbării în

societatea în care trăim, să-i creeze deprinderi şi abilităţi de adaptare şi, mai mult decât atât, însăşi procesul de instruire trebuie să se adapteze noilor condiţii. Educaţia omului modern trebuie să depăşească stadiul de educaţie orientată pe nivel şi să se orienteze către o educaţie continuă, capabilă să-l pregătească pe individ oriunde s-ar afla şi nelimitat în timp.

Utilizarea calculatorului în procesul de învăţământ devine o necesitate în condiţiile dezvoltării accelerate a tehnologiei informaţiei. Pentru noile generaţii de elevi deja obişnuite cu avalanşa de informaţii multimedia, conceptul de asistare a procesului de învăţământ cu calculatorul este o cerinţă intrinsecă.

Discursurile despre software-urile educaţionale au avut în ultimii ani un parcurs ascendent, utilizarea din ce în ce mai frecventă în practica educaţională a instruirii asistate de calculator determinând necesitatea implementării lor la toate nivelurile de studiu inclusiv în cadrul ciclului primar.

Formarea competenţelor descrise prin programa şcolară nu este posibilă doar prin utilizarea unor strategii clasice de predare-învăţare-evaluare. Instruirea diferenţiată individuală, pe grupe de nivel, cu ajutorul softului educaţional realizat de către cadrele didactice, poate fi o alternativă de succes.

Introducerea calculatorului în şcoală la ciclul primar nu trebuie să constituie un scop în sine, ci o modalitate de creştere a calităţii, a eficienţei învăţării şi predării.

Folosirea calculatorului reprezintă o nouă strategie de lucru a cadrelor didactice şi a copiilor, un nou mod de concepere a instruirii şi învăţării, care îmbogăţeşte sistemul activităţilor didactice pe care aceştia le desfăşoară şi prezintă importante valenţe formative şi informative.

Calculatorul simulează procese și fenomene complexe pe care nici un alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență. Astfel, prin intermediul lui, se oferă copiilor modelări, justificări și ilustrări ale proceselor și conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservate sau greu observabile din diferite motive.

La ciclul primar unde nivelul de înțelegere al anumitor fenomene la copii este mai scăzut datorită particularităților de vârstă a acestora utilizarea softurilor educaționale în explicarea anumitor noțiuni și fenomene poate reprezenta o alegere de succes.

Softul educațional reprezintă o îmbinare a programării pedagogice și a produsului informatic. În prezent, utilizarea calculatorului și a softurilor educaționale nu este exploatată îndeajuns datorită unor factori ce țin de lipsa de pregătire a cadrelor didactice în mânăuirea softurilor educaționale.

Întrebarea de la care am pornit în realizarea prezentului studiu pedagogic a fost dacă într-adevar este nevoie de aceste schimbări majore, structurale, care pot genera probleme de adaptare unor categorii de profesori sau elevi.

Un posibil răspuns poate fi dat chiar de societatea spre care ne îndreptăm. Societatea informațională nu mai este o previziune de viitor ci o stare de fapt a prezentului, rămâne la latitudinea fiecăruia cât de repede va ști să facă parte cu adevărat din ea și aceasta nu numai ca o cerință exterioară, impusă, ci ca o necesitate individuală.

Ca urmare a experienței didactice pe care am acumulat-o în cei câțiva ani de lucru cu elevii din învățământul primar am observat că lucrând cu elevii numai prin mijloace tradiționale, aceștia nu sunt activați îndeajuns astfel încât să se ajungă la optimizarea învățământului în general.

DEFINIREA CONCEPTULUI DE SOFTWARE EDUCAȚIONAL

Softul educațional este un program proiectat pentru a fi folosit în procesul de predare–învățare–evaluare, fiind un mijloc de instruire interactiv, care oferă posibilități de individualizare. Acesta este realizat în funcție de anumite cerințe pedagogice (conținut specific caracteristici ale grupului țintă, obiective comportamentale) și anumite cerințe tehnice (asigurarea unei interacțiuni individualizate, a feedbackului secvențial și a evaluării formative).

În sens larg prin software educațional se înțelege orice program proiectat pentru a fi utilizat în procesul de instruire.

Informatizarea învățământului reprezintă o realitate a zilei de astăzi, la orice disciplină se pot folosi softuri educaționale făcând posibilă altfel înțelegerea fenomenelor și a cunoștințelor.

Din păcate, în învățământ calculatoarele sunt folosite mai ales pentru predarea și învățarea informaticii fiind destul de puțin utilizate ca instrumente menite să ușureze învățarea altor materii.

Totuși, științele beneficiază de o mai bună reprezentativitate, fiind urmate de limbile străine.

Din studiile întreprinse s-au desprins o serie de concluzii interesante cu privire la eficiența utilizării software-ului educațional, dintre care amintim:

1. aproape toate cercetările relevă avantajele utilizării calculatoarelor în comparație cu alte metode;
2. reducerea timpului de studiu;
3. atitudinea față de computer se modifică pozitiv;
4. utilizarea computerelor este mai eficientă în științe decât în domeniul limbilor străine;

5. în instruirea asistată de calculator exersarea este eficientă în formarea deprinderilor elementare, în timp ce sistemele tutoriale sunt mai eficiente în formarea deprinderilor intelectuale de nivel superior;
6. instruirea asistată de calculator este mai eficientă ca instruire complementară, decât ca formă alternativă;
7. elevii care învață încet și cei ramași în urmă câștigă mai mult decât elevii foarte buni;
8. strategiile bazate pe utilizarea calculatoarelor sunt mai eficiente la nivelurile inferioare.

Soft-urile educaționale au menirea de a ajuta celelalte discipline care se predau în școală.

În multe dintre activități, softurile utilizate nu au fost proiectate special ci pentru a rezolva o problemă specifică, indiferent de domeniul social în care se utilizează.

Acestea sunt așa-numitele softuri utilitare (de ex.: editoarele de texte, bazele de date, tabelele matematice).

Deoarece zona instruirii/învățării este variată, și softurile educaționale vor fi foarte diferite, reprezentând o "paletă" extrem de largă. Desigur că ponderea cea mai mare este cea a softului proiectat pentru instruire, dar implicarea noilor tehnologii informatice și comunicaționale a permis o multitudine de abordări, încât astăzi chiar instruirea asistată de computer capătă o coloratură de concept "clasic" atunci când apare împreună cu alte concepte ale zonei de intersecție "învățământ - computer".

Una din problemele importante pe care le are de rezolvat un profesor este cea a controlului și planificării instruirii: aici computerul (de fapt, softul proiectat în acest scop) poate prelua o parte din sarcinile profesorului ca manager al instruirii, și anume:

- îi prezintă elevului oricând lista detaliată sau sintetică a obiectivelor pe care acesta trebuie să le atingă ca urmare a parcurgerii cursului respectiv, structura părților componente ale cursului, precum și alte categorii de informații;
- administrează teste pentru a determina progresul elevului, înregistrează datele obținute și oferă un feedback atât elevului, cât și profesorului;
- în raport cu informațiile disponibile recomandă o continuare adecvată a demersului instructiv;
- la nivel de clasă/grup/școală oferă informațiile relevante (indicatorii statistici) pe baza cărora se pot lua decizii privind procesul de instruire.

Softul proiectat pentru a fi utilizat direct în procesul de predare-învățare, adică în demersul educațional poartă numele de instruire asistată de calculator.

Întrucât o caracteristică esențială a instruirii asistate de calculator o reprezintă individualizarea instruirii, este necesară obținerea unor date relevante despre populația căreia i se adresează respectivul soft educațional; numai în acest fel se poate realiza un soft care să fie adaptat la caracteristicile acestei populații. Prin caracteristici ale populației-țintă se înțeleg o serie de factori personali (structura cognitivă, nivelul de dezvoltare cognitivă, capacitatea intelectuală, aspecte ale stilului cognitiv, factori motivaționali și atitudinali), situaționali (socio-psihoologici) și didactici care pot varia de la un grup la altul.

Prima operație care se întreprinde în proiectarea unui soft educațional, este aceea de a clarifica ce anume dorim să apară la elev ca rezultat al învățării. Rezultatul învățării îl reprezintă o schimbare, o modificare a comportamentului, apariția unei noi reacții; acest comportament trebuie să fie observabil, deși nu toți specialiștii sunt de acord: există consecințe (rezultate, urmări) ale învățării care scapă observației, dar aceasta nu împiedică asupra metodologiei propuse.

Obiectivul astfel definit servește:

- pentru a evalua eficacitatea învățării;
- pentru motivarea elevului;
- pentru raționalizarea conținutului.

În cazul în care există o structură amplă și complexă a conținutului, obiectivul principal poate fi descompus în operații (comportamente) intermediare.

CARACTERISTICILE SOFT-URILOR EDUCAȚIONALE

Una din caracteristicile de primă importanță ale unui soft educațional este calitatea interacțiunii cu elevul; de ea depinde măsura în care se produce învățarea.

O altă caracteristică este flexibilitatea. Modul în care este proiectat softul cu care va interacționa elevul, va evidenția o individualizare a parcursului în raport cu reacțiile elevului, cu posibilitățile de relevare a dificultăților în parcurgerea programului și de reglare a instruirii.

Din acest punct de vedere unele soft-uri sunt centrate pe elev (cuprind și sarcinile de lucru care să asigure învățarea), altele sunt centrate pe profesor (prezintă conținuturile, dar nu și propun și exersarea).

Soft-urile educaționale îndeplinesc și alte caracteristici cum ar fi:

- a) Stimulează interesul față de nou. Atunci când se lucrează cu calculatorul, interesul și implicarea elevului este neîntreruptă. Deschiderea aproape completă pe care o oferă tehnica de calcul elimină riscul ca elevul să se plictisească sau ca activitatea să intre în rutină.
- b) Stimulează imaginației. De obicei, copiii iau contact cu lumea calculatoarelor prin intermediul jocurilor. Varietatea subiectelor abordate de acestea stimulează imaginația celor care le utilizează, cu atât mai mult cu cât aceste programe sunt special concepute să dezvolte fantezia, inventivitatea, rapiditatea luării deciziilor, reflexele.
- c) Dezvoltă gândirea logică. Gândirea elevilor câștigă în profunzime și rapiditate. A ști ce să ceri sistemului de calcul impune o ordonare superioară a gândirii.
- d) Pot fi simulate pe ecran fenomene și procese în evoluția lor, unele experiențe greu accesibile laboratoarelor școlare.
- e) Se poate optimiza randamentul predării prin prezentarea cu ajutorul ecranului a unei largi varietăți de exemple sau modele asociate unei secvențe de lecție. Aceasta conduce la stimularea inventivității și aplicativității, a spiritului participativ și anticipativ al celui care învață.
- f) Elevul învață în ritm propriu, fără emoții și perturbări ale comportamentului determinate de factorii de mediu.
- g) Rezultatele și progresele obținute beneficiază de o apreciere obiectivă.

Ca metodă, învățarea asistată de calculator recurge la un ansamblu de mijloace care să-i permită atingerea obiectivelor și formarea competențelor specifice. Mijloacele didactice specifice metodei sunt programele de învățare sau soft-urile didactice. Acestea sunt proiectate în raport cu o serie de coordonate pedagogice precum obiectivele comportamentale, conținutul științific specific, caracteristici ale grupului țintă și tehnice precum asigurarea interacțiunii individualizate, asigurarea feed-back-ului secvențial, realizarea evaluării formative.

CLASIFICAREA SOFT-URILOR EDUCAȚIONALE

După funcția prioritară pe care o pot îndeplini în cadrul procesului de instruire, softurile educaționale se pot clasifica în:

- **Softuri interactive** pentru predarea și prezentarea de noi cunoștințe. Acesta este tipul cel mai complex, din punct de vedere pedagogic, pentru că, printr-o interacțiune adaptivă își propune să asigure atingerea, de către utilizator, a unor obiective educaționale.

Având înglobată o strategie care permite feedback-ul și controlul permanent, determină o individualizare a parcursului, în funcție de nivelul de pregătire al subiectului. Softurile de acest tip creează un dialog (asemănător celui dintre profesor și elev), între elev și programul respectiv. Interacțiunea/dialogul poate fi controlată de computer (dialog tutorial) sau de către elev (dialog de investigare). În mod corespunzător, softurile respective se clasifică la rândul lor în:

- **Softuri tutoriale** sunt lecții ghidate în care calculatorul îl ghidează pe elev, conducându-l pas cu pas pentru însușirea de noi cunoștințe sau formarea de deprinderi, după o strategie stabilită de proiectantul softului;

- **Softuri de investigare** în care elevul caută el însuși să obțină informațiile necesare pentru rezolvarea sarcinii propuse, pe baza unui set de reguli. În acest mod, calea parcursă pentru extragerea de informații depinde de nivelul de cunoștințe al celui care învață și de particularitățile stilului său de învățare.

- **Softuri de exersare** Acestea permit fiecărui elev să lucreze în ritmul său propriu pentru însușirea unor deprinderi specifice. Sunt astfel concepute încât elevul își poate verifica permanent corectitudinea răspunsului dat. Constituie o completare, un supliment al lecției din clasă, fiind o modalitate de realizare a unei învățării individualizate.

- **Softuri de simulare** permit reprezentarea controlată a unui fenomen sau a unui proces real, pe baza unui model simplificat. Simularea are ca obiectiv formarea la elevi a unor modele mentale ale fenomenelor, proceselor sau sistemelor reale, care să le permită înțelegerea formării sau funcționării acestora. Prin proiectare, softul permite modificarea unor parametri, elevul putând observa cum prin aceasta se modifică comportamentul / răspunsul sistemului.

- **Softuri tematice**, care prezintă subiecte (teme) din diverse domenii ale programei școlare. Au ca obiectiv principal extinderea orizontului de cunoaștere. Există și softuri tematice proiectate în scopul dobândirii unor competențe de natură profesională. Deoarece softurile din această categorie nu se bazează pe o anumită strategie didactică, modul efectiv de lucru este stabilit de către profesor.

- **Softuri de testare**, de evaluare a cunoștințelor, proiectate și utilizate în scopul unei aprecieri obiective, a cunoștințelor și deprinderilor/abilităților practice ale elevilor în diferite stadii/etape de pregătire (la început, în timpul acesteia sau la final). În funcție de itemii folosiți, indiferent de disciplina de studiu, testele verifică cunoștințele elevilor, evaluând răspunsurile lor într-un interval de timp prestabilit. Majoritatea softurilor de testare afișează punctajul realizat și chiar și nota obținută.

- **Softuri utilitare** Sunt instrumente informatice concepute pentru a acoperi o arie largă de activități, de la cele cu caracter de rutină și repetiție (dicționare, tabele de calcul, tabele de formule, tabele tehnice), la cele cu caracter creativ (editoare de texte, editoare de formule matematice). Un loc aparte ocupă enciclopediile care pot fi folosite în multiple moduri, în funcție de talentul cadrului didactic, putând fi adaptate diferitelor niveluri de vârstă și de instruire ale elevilor. În general, enciclopediile permit un dialog de investigare, utilizatorul putând naviga prin accesarea unor cuvinte cheie. Enciclopediile pot fi folosite pentru prezentarea unor imagini, pentru consolidarea cunoștințelor de limbi străine, pentru activități integrate și interdisciplinare, pentru învățarea prin descoperire.

● **Jocuri educative** sunt softuri prin care, sub forma unui joc se atinge un obiectiv didactic. Aplicând în mod inteligent un set de reguli, elevul alege o modalitate dintre mai multe care i se oferă pentru a rezolva problema propusă.

Trebuie precizat că produsele informatice numite softuri educaționale nu se pot încadra în mod „rigid” în una dintre categoriile menționate; în realitate, în funcție de talentul și ingeniozitatea proiectantului, dar și a cadrului didactic utilizator (educator, învățător, profesor), acestea pot îndeplini roluri didactice și formative multiple și complexe.

STRATEGIA PEDAGOGICĂ UTILIZATĂ ÎN CADRUL SOFTURILOR EDUCAȚIONALE

Prin „strategie” înțelegem aici combinarea mijloacelor disponibile pentru a atinge un anumit scop, adică realizarea unui soft care să producă învățarea la elevii din populația-țintă.

Strategia pedagogică constă în luarea unor decizii cu privire la utilizarea resurselor disponibile. Aceste resurse se grupează astfel:

- Resursele materiale: cu ce echipamente tehnice se va lucra care sunt disponibilitățile terenului (beneficiarului). Principalele decizii de luat privesc repartiția mesajelor și activităților între mediile aflate la dispoziție, maniera de a gestiona ecranul, culoarea etc.
- Resursele conținutului: ansamblul noțiunilor de transmis, a comportamentelor ce trebuie formate pentru a atinge obiectivele prevăzute. Principalele decizii vizează maniera de ierarhizare a noțiunilor pentru a facilita învățarea. Rezultatele cercetărilor în didactică îl pot ajuta pe proiectant, oferindu-i diferite tehnici de structurare a conținutului; proiectantul va opta pentru cea care i se pare mai accesibilă.
- Resursa elev: caracteristicile populației-țintă, situația în care se va utiliza softul. Principalele decizii privesc alegerea activităților propuse elevilor pentru atinge obiectivele și transpunerea acestor activități în soft (ce "scenariu", ce dinamica a dialogului și ce "punere în scenă" pentru activitățile propuse).
- Resursa interacțiune: Un soft educațional este compus dintr-un ansamblu de unități de interacțiune, realizate de autor într-o formă, grație căreia activitatea elevului poate fi monitorizată de computer. Autorii softului trebuie deci să stăpânească mecanismul "unitate de interacțiune". Principalele decizii privesc formele de interacțiune pentru activitățile propuse și asamblarea "unitate de interacțiune" între ele.

Cercetările experimentale din ultimele decenii au permis degajarea unor puncte de reper relevante pentru proiectarea softului educațional:

- referitor la natura și volumul informației (conținutului):
 - numai elementele pertinente și utile în raport cu obiectivele explicite,
 - recurgerea numai la pre-achizițiile enunțate,
 - adaptarea nivelului de dificultate al noilor noțiuni la nivelul de școlaritate în cauză,
 - respectarea condiției de corectitudine și exactitate a informației;
- referitor la prezentarea conținutului:
 - vocabular în funcție de nivelul școlar,
 - propoziții scurte, ușor de înțeles,
 - imagini pertinente în raport cu tematica și textul de pe ecran;

- referitor la ordonarea situațiilor implicate în învățare:
 - se vor respecta cât mai multe dintre următoarele reguli:
 - de la cunoscut la necunoscut,
 - de la simplu la complex,
 - de la concret la abstract,
 - de la observare la raționament,
 - de la o privire generală la o tratare în detaliu.
 - dificultatea va crește progresiv, punctul de plecare fiind reprezentat de exerciții simple, oferindu-i elevului satisfacția unei reușite și ducând astfel la o motivație internă pentru învățare;
 - se vor proiecta secvențe de actualizare a cunoștințelor introduse anterior;
 - se vor realiza sinteze ale unor ansambluri de cunoștințe predate sau pentru restructurarea acestora.

Proiectarea demersului învățării se poate axa pe o anumită teorie a învățării/instruirii sau un anumit model. Pentru unul și același capitol, cu aceleași obiective, un proiectant va adopta un demers general deductiv (de la general la particular), altul - un demers inductiv (de la particular la general), ceea ce va conduce la realizarea a două softuri cu totul diferite în ceea ce privește calea pe care o parcurge elevul, adică modul specific în care are loc învățarea.

COMPETENȚE NECESARE ÎNVĂȚĂTORILOR PENTRU UTILIZAREA SOFTURILOR EDUCAȚIONALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Evoluția softurilor, de la aspectul predominant de verificare, testare a cunoștințelor, către aspecte mai complexe, care asigură contexte semnificative pentru învățare, modifică aria de activități a învățătorului cantitativ, dar și calitativ. Iată un nou element de presiune asupra școlii care trebuie să-și regândească modurile de abordare a demersului didactic.

Una dintre modificările majore aduse de intervenția calculatoarelor în învățământ este și schimbarea de paradigmă, de la centrarea pe profesor, la centrarea pe elev.

Introducerea tehnologiilor informatice în școală are rolul să asigure optimizarea modului de aplicare a programelor școlare la diversele discipline. Proiectarea unei lecții, indiferent de tipul acesteia, utilizând instrumente informatice adecvate este pentru orice cadru didactic un exercițiu inedit, creator, care îl scoate din rutină.

Pregătirea, învățătorilor pentru utilizarea softurilor educaționale impune formarea acestora și din perspectiva folosirii eficiente și a noilor mijloace de învățământ bazate pe calculator. Didactica diverselor discipline trebuie să reconsidere proiectarea, conținuturile și activitățile complementare pentru a fi în acord cu achizițiile cele mai recente ale tehnologiei didactice. TIC nu reprezintă numai o formă atractivă de transmitere a cunoștințelor, ci, mai ales, un mijloc de bazat pe descoperire și pe valorificarea creativității.

Competențele pe care trebuie să le aibă un învățător pentru a utiliza eficient calculatorul în activitatea sa didactică sunt de natură tehnică (de utilizator) și de natură psihopedagogică.

Competențele necesare învățătorilor:

- Folosirea de instrumente informatice pentru a simplifica activitatea proprie și pe cea a elevilor (editoare de text, foi de calcul, aplicații multimedia, e-mail, programe de prezentare).

Activități specifice:

- folosirea corectă a resurselor TIC la nivel de utilizator;
- conectarea și instalarea echipamentelor TIC;
- cunoașterea măsurilor de protecție a muncii și sănătății și a celor de siguranță;
- utilizarea curentă a aplicațiilor tip procesor de text, foi de calcul, baze de date, enciclopedii multimedia, etc...;
- organizarea fișierelor (creare, ștergere, mutare, copiere);
- asigurarea datelor (parolare) și a securității generale a echipamentelor.

● Cunoașterea caracteristicilor esențiale ale lucrului cu informația: informația trebuie evaluată în funcție de acuratețe, validitate, sursa de proveniență; informația ocupă memorie și procesul de stocare a ei are diverse implicații; sistemele TIC pot prezenta informații statice sau informații modificabile; informațiile pot fi legate direct, în mod dinamic, folosind aplicații software adecvate; informațiile pot fi transmise prin Internet.

Activități specifice

- căutarea și folosirea informațiilor din enciclopediile multimedia, din ziare, Internet sau din alte surse;
- organizarea și stocarea informației în baze de date și fișiere;
- utilizarea informațiilor statice (text, imagine) și dinamice (simulare a unor evenimente, controlul anumitor procese);
- alegerea temelor și stabilirea etapelor de lucru în proiecte tip portofoliu și stabilirea mijloacelor de comunicare între elevii participanți și profesorii din aceeași școală, din școli diferite sau din țări diferite.

Din perspectivă psihopedagogică este necesar ca învățătorul să cunoască modul în care:

- TIC îl ajută să demonstreze, să exploreze și să explice mai eficient anumite aspecte ale predării unei discipline;
- TIC oferă accesul la informațiile cele mai recente;
- activitățile pot fi schimbate, transformate datorită caracterului temporar/modificabil al informației stocate, procesate și prezentate cu ajutorul TIC.

În lecțiile sau secvențele în care va folosi calculatorul, este necesar ca învățătorul să poată identifica:

- modul/modurile în care acesta contribuie la atingerea obiectivelor;
- întrebările - cheie și situațiile – problemă în care el poate interveni pentru a stimula și direcționa procesul de învățare la elevi;
- metode de evaluare și de înregistrare a progresului făcut de elevi la studiul disciplinei, dar și în utilizarea TIC;
- criterii pentru ca evaluarea necesităților și progresului elevilor la disciplina respectivă să nu fie influențată de folosirea calculatorului.

Din perspectiva impactului pe care folosirea calculatorului îl are asupra organizării lecției, învățătorul trebuie:

- să decidă modul în care urmează să-l folosească: cu întreaga clasă sau numai cu un anumit grup de elevi;
- să știe cum să organizeze elevii sau grupurile de elevi pentru a se asigura că fiecare elev participă la activitate, că în activitățile comune există un efort bine echilibrat și că intervenția învățătorului are loc la momentul potrivit.

Scopul utilizării calculatorului în procesul didactic este îmbunătățirea predării-învățării disciplinei / disciplinelor. Pentru a evalua contribuția dusă de acest mijloc de învățământ, învățătorul va asigura:

- monitorizarea progresului elevilor prin:
 - stabilirea clară a țințelor de atins în cadrul fiecărei activități;
 - observarea sistematică a activității elevilor și acordarea de sprijin atunci când este necesar;
- stabilirea unor criterii de evaluare în cadrul disciplinei atunci când se folosește calculatorul, prin:
 - identificarea modului în care accesul la diferite aplicații software poate modifica așteptările învățătorului sau cerințele formulate de acesta elevului (de exemplu: aplicații de corectare automată a ortografiei, etc.);
 - identificarea unor criterii prin care elevii pot arata ce au învățat ca urmare a folosirii resurselor TIC de pe Internet sau CD-ROM;
 - determinarea contribuției fiecărui elev, atunci când aplicația realizată este rezultatul unei activități de grup, de exemplu prin observarea muncii fiecărui elev, prin înregistrarea rezultatelor, prin intervenția învățătorului și prin dialogul elev-învățător.
- învățătorul va urmări folosirea unor metode formative de verificare finală pentru evaluarea progresului făcut de elevi la disciplina / disciplinele la care a folosit mijloace TIC în predare.

Toate aceste elemente definitorii pentru un soft educațional se vor materializa de o manieră specifică, pas cu pas, pe parcursul realizării proiectului pedagogic și a transpunerii acestuia în software educațional.

Specialiștii în domeniu afirmă că *„lecțiile interactive reprezintă un instrument puternic și flexibil cu ajutorul căruia profesorul poate completa procesul tradițional de predare prin motivarea elevilor și prin îmbinarea diferitelor sisteme de predare. Astfel, elevii sunt stimulați să experimenteze ceea ce învață, să aplice în practică cunoștințele dobândite, procesul de instruire devenind mult mai eficient”* (Prof. Radu Jugureanu, AeL eContent Manager, SIVCO România), iar *„efectul benefic al implementării și utilizării softurilor educaționale în școală este reprezentat de: o înțelegere mai bună a fenomenelor studiate prin simulări și experimentări virtuale, o învățare maitemeinică, secvențe de învățare individuală și posibilități de învățare cooperativă, stimularea multisensorială în prezentarea informației, varietatea surselor de informații, stimularea gândirii critice și învățarea orientată spre un scop.”* (asist. univ. drd. Olimpius Istrate de la Universitatea din București).

Ambii autori susțin importanța implementării lecțiilor interactive în cadrul orelor de curs, fiecare afirmație venind în sprijinul celeilalte. Prof. Radu Jugureanu privește softurile educaționale ca niște instrumente menite să ajute cadrul didactic, iar Olimpius Istrate enumeră efectele benefice ale implementării softurilor în școală.

BIBLIOGRAFIE:

- Bratu Gabriela, *Aplicații ale metodelor de gândire critică la învățământul primar*, Editura Humanitas Educational, București, 2004.
- Cerghit Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, 2002.
- Cerghit Ioan, *Mijloace de învățământ și strategii didactice* în „Curs de pedagogie”, Universitatea București, 1988.
- Cojocariu Venera Mihaela, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, R A, 2002.
- Cristea Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Educațional, Chișinău, 2002.
- Jinga Ioan, Istrate Elena, (coordonatori), *Manual de Pedagogie*, Editura All, 2007.
- Logofătu Michaela, *Utilizare PC și Internet, Proiectul pentru învățământul rural*, 2007.
- Mărgărit Raluca Simona, *Calculatorul în învățământul primar* (Lucrare de absolvire a Colegiului de institutori, Profesor coordonator Michaela Logofătu), București, 2007.

RELAȚIA DINTRE LEADERSHIP ȘI MANAGEMENT

Profesor inginer Levente CSIKI
Liceul Teoretic „Bocskai István”,
Miercurea Nirajului, județul Mureș

In

funcționarea unei organizații este necesară existența unor persoane

împuternicite, special pregătite, care să orienteze, coordoneze și dirijeze activitatea tuturor membrilor acesteia, cu scopul ducerii la îndeplinire a unor obiective prestabilite. Aceste persoane care dețin în cadrul organizației funcții de conducere care implică atribuții de coordonare, organizare, dispoziție și control sunt managerii. Aceștia reprezintă factorii principali ai oricărui proces decizional, influențând direct prin activitățile lor acțiunile și comportamentele altor persoane din organizație.

Managerii își exercită atribuțiile conducerii în virtutea obiectivelor, competențelor și responsabilităților cuprinse în funcția pe care o ocupă. Ei trebuie să posede calități personale care să le permită să desfășoare activități de conducere și în același timp să posede o temeinică pregătire managerială.

De multe ori, managerii sunt recrutați din rândul specialiștilor care lucrează în organizație, dar pot fi aleși și din afara acesteia, tot din rândul specialiștilor, în funcție de tipul și profilul organizației.

Indiferent de locul din care sunt selectați, de profesia de bază, de profilul organizației, managerii trebuie să posede anumite trăsături esențiale. După opinia majorității specialiștilor din domeniul managementului, acestea sunt:

- dubla profesionalizare reflectată de cunoștințele și calitățile ce pun în evidență, pe de o parte competența profesională, iar pe de alta parte, competența de a conduce;
- capacitatea de a dezvolta un sistem eficient de relații cu subordonații și de relații între subalterni, prin intermediul cărora se constituie un climat de muncă deschis performanțelor;
- modelarea unui comportament propriu care să influențeze comportamentul subalternilor și să-i orienteze spre obținerea de rezultate concrete corespunzătoare obiectivelor stabilite;
- exercitarea autorității cu care este investit, mai exact *autoritatea formală* specifică funcției pe care o ocupa managerul în organizație. Acest tip de autoritate se împletește organic cu autoritatea profesională și, de cele mai multe ori, cu *autoritatea nonformală*, care se obțin prin recunoașterea de către subordonați a capacității managerului de a conduce;

Autoritatea nonformală este strâns legată de personalitatea managerului, de abilitatea lui de a interacționa cu oamenii, de a-i influența și de a-i determina pe aceștia să pună în practică deciziile luate de el.

- receptivitatea la nou, creativitatea necesară pentru a face față cu succes la solicitările generate de schimbările tehnice, tehnologice, sociale, politice etc. cu care se confruntă o organizație;
- puterea de rezistență la solicitări: stresului decizional, presiunii timpului, a răspunderii;
- simț ridicat al responsabilității, care conferă managerului un anumit statut în fața subalternilor, un exemplu de urmat.

Caracteristicile managerului sunt generate pe de o parte de cunoștințele, aptitudinile și calitățile personale ale acestuia, dar și de caracteristicile subordonaților din organizația pe care o coordonează.

Observăm, în viața de zi cu zi, că există anumiți oameni pe care alții îi urmează, din diferite motive. De exemplu, dacă ne uităm la organizarea unui eveniment, există o persoană care deține așa numitele „calități de leadership”, persoana care poate să le spună oamenilor ce să facă și în același timp să-i respecte și să-și câștige respectul în fața lor. Calitatea de lider pare a fi o calitate pe care o recunoști cu ușurință la o persoană, dar este greu de descris.

Mulți teoreticieni asociază *leadership*-ul cu activitatea unei persoane de a conduce, iar în acest sens există patru afirmații:

1. Pentru a conduce trebuie să-i influențezi pe alții.
2. Unde există lideri există și oameni care-i urmează.
3. Liderii tind să iasă în față în momente speciale sau de criză.
4. Liderii știu întotdeauna ce vor să obțină și de ce.

Așadar, liderii au abilitatea de a influența acțiunile, sentimentele și credințele altora. În acest sens, a fi lider e un lucru personal, care decurge din acțiunile și calitățile individului. Datorită acestui lucru, este de multe ori legat de termenul de manager, lucru care creează destul de multă confuzie. Nu toți managerii pot fi lideri, așa cum nu toți liderii pot fi manageri.

Diferența dintre manager și lider, după părerea mea, este evidentă dacă luăm în seamă celebra butadă în care se spune că : „Managerul este omul care gândește corect, iar liderul este omul care face să se gândească corect” - „Managers are people who do things right; leaders are people who are doing the right thing!” sau „Managerii sunt oamenii care fac lucrurile cum trebuie, iar liderii fac lucrurile care trebuie”

Bennis, în urma unor studii sociologice concrete, asupra paralelei dintre cei doi, manager și lider, arată că liderul este prin definiție un inovator, care, având învățătura trecutului, trăiește în prezent, cu un ochi în viitor.¹ Leadershipul devine astfel, procesul care transformă managementul în artă. Din aceste afirmații putem deduce elementele concrete de diferențiere între manager și lider prin comparația din Tabelul 2.2 ²:

¹ Bennis W., *On Becoming a Leader*, Ed. Addison-Wasley, 1984.

² Bennis W., *On Becoming a Leader*, Ed. Addison-Wasley, 1984.

Tabelul 2.2 – Diferențele dintre manager și lider

<i>Acțiunea managerului</i>	<i>Acțiunea liderului</i>
Administrează	Inovează
Este o copie	Este un original
Menține	Dezvoltă
Pune accent pe sisteme de structuri	Pune accent pe oameni
Se bazează pe control	Inspiră încredere
Are viziune pe termen scurt	Are viziune pe termen îndelungat
Întreabă cum ?	Întreabă ce? și de ce?
Țintește rezultatul final	Țintește orizontul
Imită	Inițiază
Acceptă statu-quo-ul	Provoacă statu-quo-ul
Este soldatul clasic bun	Este propriul său general
Face bine lucrurile	Face lucruri bune
Este format și învață prin instrucție	Este format și învață prin educație

Covey³ definește diferențierile dintre cei doi prin povestiri simple, aproape anecdotice și care se pot exprima simplu prin:

- eficiența leadershipului se măsoară, nu în cantitatea de efort depusă, ci de investirea acestuia pe drumul cel bun;
- nici un succes managerial nu poate suplini un eșec în leadership;
- leadershipul e dificil, deoarece se cade prea des în capcana paradigmei manageriale: *Copleșiți de problemele urgente și de detaliile administrative de zi cu zi, mulți manageri nu conștientizează că nu au practicat niciodată o conducere adevărată.*

Covey trage un semnal de alarmă într-o societate în care, din ce în ce mai mult, organizațiile au prea mulți manageri și prea puțini lideri.

În privința urmăririi activității organizaționale, controlul înseamnă pentru manageri identificarea și minimizarea abaterilor față de plan, în schimb, liderul încurajează personalul pentru depășirea obstacolelor, în vederea realizării programului și stabilește limitele de schimbare ale acestuia în funcție de evoluția execuției.⁴

Fiecare dintre ei recurge la metode de relaționare diferite, cu grupul. Dacă liderii au un grad mărit de preocupare pentru problemele oamenilor, pe care îi conduc, iar aceștia se bazează pe o viziune și pe capacitatea lor de a comunica și implementa această viziune, de multe ori, managerii au viziuni opuse grupului. Managerul va pune înaintea tuturor activităților sarcina și îndeplinirea ei cu orice chip, uneori cu sacrificii de resurse exagerate.

³ Stephen R. Covey, *The Seven Habits of Highly Effective People*, University of Utah, Salt Lake City, 1989.

⁴ Catana D., *Management general*, Editura Tipomur, Tg.-Mureș, 1994.

Liderul, în schimb, stabilește limite rezonabile, iar când acestea sunt depășite restabilește sarcina.⁵

Desigur că urmărirea proiectului și insistența în realizarea lui, cu orice preț, ducă implicit la concluzia că managerul este uneori lipsit de viziune, generatoare de probleme grave sau de menținere a organizației în mediocritate.⁶

La nivel de activitate concretizată prin acțiune, managerul și leadershipul se disting prin deosebiri demne de luat în seamă. Managerii se ocupă de *lucruri* (a se înțelege *sarcini*), pe când liderii se ocupă de *oameni*. De fapt, diferențierile rezultă din atitudinile diferite față de: obiective, stil de muncă, relația cu alții, percepția de sine, - dezvoltarea proprie alături de dezvoltarea organizației.⁷

În timp ce managerul caută să controleze complexitatea (a crea ordine în organizație și asigurarea continuității) și să reducă incertitudinea generată de ea, leadershipul încearcă să aducă schimbări utile în organizație (adică, recunoaște cerințele unui mediu în schimbare, vede oportunitățile pentru creștere și comunică viziunea pentru a-i inspira pe alții).

Managerii se orientează cu precădere spre aspecte *neînsuflețite* ale activității: bugete, situații financiare, structuri organizaționale, previziuni ale rezultatelor muncii, rapoarte de productivitate etc. în schimb, liderii sunt orientați mai mult spre oameni și urmăresc să-i stimuleze, să-i încurajeze, să-i motiveze, inspire, dezvolte, evalueze și recompenseze. Liderii sunt cei care modelează organizațiile, creând *cultura organizațională* și implicit influențează societatea.

Managerii au grijă ca procedurile birocratice să funcționeze impecabil și fac organizația să evolueze *lin* prin decizii care rezolvă sarcini/probleme.⁸

La nivel de funcție, managementul înseamnă a direcționa, a îndeplini, a asuma responsabilități bazându-se pe funcțiile manageriale de: planificare, organizare, coordonare.

În contrast leadershipul înseamnă funcțiile de bază: a inspira, a influența, a motiva.⁹

Dar leadershipul nu se manifestă obligatoriu în cadrul unei structuri ierarhice ale organizației, el poate fi diferit de manager, iar liderii au acest rol fără ca acesta să fi fost clar definit/stabilit.¹⁰

Liderul trebuie să știe cum să ofere sugestii clare membrilor echipei despre cum să își îmbunătățească activitatea. Un bun lider va ști întotdeauna să recunoască și să felicite realizările membrilor și ale echipei și întotdeauna susține ideile grupului. Fraze care încep sub forma "Da, dar..." sau care pun sentința „Am mai încercat asta” ar trebui evitate. Dacă de fiecare dată se pornește cu critici, liderul riscă să nu mai primească nicio sugestie din partea grupului și de aceea trebuie ca fiecare idee să fie considerată un viitor pas către reușita echipei de a finaliza mult mai bine sau mai repede proiectele propuse. Mulți dintre membrii echipei consideră că și ei ar fi capabili să coordoneze echipa, însă tot mai mulți specialiști afirmă că a fi un bun lider pare a fi ceva înnăscut.

Max Lindsberg formulează aceste diferențe împărțindu-le în 3 categorii sau puncte de vedere: al viziunii, al motivației și al elanului.

⁵ Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2007, p. 215.

⁶ Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2007, p. 217

⁷ Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2007, p.219.

⁸ Bennis W., *On Becoming a Leader*, Ed. Addison-Wasley, 1984.

⁹ Bennis W., *On Becoming a Leader*, Ed. Addison-Wasley, 1984, p. 225-249.

¹⁰ Bennis W., *On Becoming a Leader*, Ed. Addison-Wasley, 1984, p.215.

Din punct de vedere al VIZIUNII:

- face lucrurile cum trebuie. se concentrează asupra prezentului, asupra rezultatelor pe termen scurt și asupra direcției generale de acțiune;
- caută ordinea;
- limitează riscurile;
- apelează mai mult la rațiune decât la emoție;
- face ceea ce trebuie;
- se concentrează asupra viitorului, pe rezultatele pe termen lung și asupra orizonturilor;
- savurează schimbarea;
- își asumă riscuri;
- apelează atât la emoție, cât și la rațiune.

Din punct de vedere al MOTIVAȚIEI:

- folosește controlul;
- structurează echipa și o organizează;
- aplică stimulente;
- apelează la abordarea „oficială”;
- pune accentul pe structură, tactică și sisteme;
- se bazează pe încredere;
- atrage oamenii și îi aliniază la noua direcție;
- apelează la o cauză comună;
- pune accentul pe valorile esențiale, pe filozofia comună și binele comun.

Din punct de vedere al ELANULUI:

- se orientează spre eficiență - Întreabă „cum, când?”;
- administrează;
- optimizează într-un cadru rigid;
- exercita autoritatea conferita de poziție;
- se concentrează pe eficiență - Întreabă „ce, de ce?”;
- inovează;
- eludează regulile și politicile sau le schimbă;
- folosește influența personală.

Liderul va influența, după părerea mea, managementul prin indicarea managerului a unei atenții sporite modului în care indivizii pot fi cel mai bine motivați prin recompense, specific leadership și, extrem de important, prin munca pe care o fac și prin contextul organizațional în care activează.

În modificarea managementului liderul trebuie să înceapă cu atingerea scopului de dezvoltare a unor procese motivaționale și a unui mediu de lucru care să se asigure că indivizii obțin asemenea rezultate, în acord cu așteptările managementului. Motivația acestui scop este aceea că numai managerii care ajută organizațiile să anticipeze și să se adapteze la schimbările mediului pot fi asociate cu succesul pe termen lung, altfel ele vor fi refractare la nou/schimbare și vor pierde treptat segmentele de piață câștigate.¹¹

Tendința de schimbare pe care liderul trebuie să o imprime schimbării managementului nu este una subiectivă, ci ea este dictată de condițiile schimbărilor deosebit de complexe care au loc în mediul ambiant și în condițiile dezvoltării fără precedent a noii

¹¹ Bennis W., *On Becoming a Leader*, Ed. Addison-Wasley, 1984.

tehnologii informaționale. Aceste sisteme informaționale sunt ținta unei noi provocări – aceea de a dezvolta, întreține și coordona efortul a patru resurse de o importanță vitală pentru organizație, resurse aflate într-o strânsă interdependență¹²: informația, cunoașterea, tehnologia informațională, oamenii.

BIBLIOGRAFIE:

- Bennis W., *On Becoming a Leader*, Editura Addison-Wasley, 1984.
Catana D., *Management general*, Editura Tipomur, Tg.-Mureș, 1994.
Kouzes, J.M., Pozner, B.Z. *Student leadership practices inventory*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1998.
Ionescu Gh. Gh., Cazan Emil, *Management*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2007.
Stan Nicolae, *Elemente de management al unității de învățământ*, Editura ISJ-Olt, 1999.
Stephen R. Covey, *The Seven Habits of Highly Effective Peopl*, University of Utah, Salt Lake City, 1989.
Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2007.

¹² Stan Nicolae, *Elemente de management al unității de învățământ*, Editura ISJ-Olt, 1999, p. 5-9.

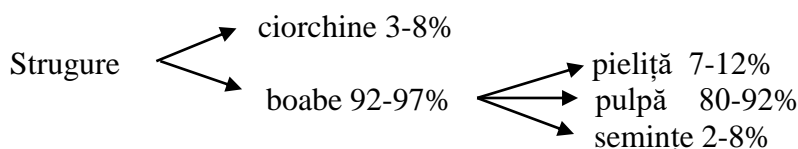
MATERII PRIME ȘI AUXILIARE UTILIZATE LA FABRICAREA VINULUI

Profesor Florina ENE
Liceul Tehnologic „Constantin Brâncoveanu”,
Scornicești, județul Olt

1. *M*aterii prime utilizate la fabricarea vinului

STRUGURII, fructele viței de vie, reprezintă materia primă, de bază, pentru vinificație.

Alcătuirea morfologică a strugurelui:



Ciorchinii, reprezintă scheletul de susținere, sunt alcătuiți din: peduncul și rahis. Rahisul prezintă la extremitate, pedicelii, ce se termină cu un burelet de care se prind fructele bace.

Fructele strugurelui, (se mai numesc și boabe) fac parte din categoria fructe bace, cu mărimi variabile, forme sferice sau alungite, alcătuite din:

Structura bobului de strugure:

- a) *pedicel*;
 - b) *burelet*;
 - c) *epicarp*;
 - d) *mezocarp*;
 - e) *endocarp*;
 - f) *semințe*.
- a) *Pediceii* - ramificații ale rahisului.
 - b) *Bureletul* - porțiune lățită aflată la extremitatea pedicelilor, de care se prinde bace.
 - c) *Epicarp* (pielița) - reprezintă învelișul protector, este acoperită cu un strat ceros de purină, alcătuit din: acizi grași, parafine, alcooli saturați, acizi grași nesturați, parafine, ce conferă boabelor, un aspect brumat și catifelat, constituenții pieleiței au importanță esențială în definirea tipurilor și categoriilor de vinurilor obținute prin fermentare, macerarea sau macerare - fermentare.

- d) *Mezocarpul* (pulpa) - masa cărnoasă a bobului, constituentul cel mai important, bogat în glucide, acizi organici, polifenoli și săruri minerale, format din 25-30 straturi de celule cu dimensiuni de peste 200 μm, pereții elastici ce prezintă în interior vacole pline cu suc, prin zdrobire și presare se obține mustul.
- e) *Endocarpul* - la maturitate gelifică și se confundă cu mezocarpul, este alcătuit din 1-2 straturi de celule, ce delimitează mezocarpul spre interior, unde se află semințele.
- f) *Semințele* - părți compacte, piriforme, în număr variabil de la 1-4, corelat cu numărul de semințe variază mărimea, greutatea, conținutul în glucide și acizi organici.

Clasificarea strugurilor:

Tabelul 1.

Struguri pentru consum	- în stare proaspătă; - conservați: sucuri, dulceturi, compoturi, musturi concentrate.
Struguri pentru vinificație	- vinuri albe; - vinuri roșii; - vinuri rose; - vinuri aromate.
Struguri pentru stafide	- apirene, fără semințe.

Soiurile de struguri pentru vinificație sunt:

Tabelul 2.

Sortimente de vin	Soiurile de struguri și categoria de calitate		
	de înaltă calitate	de calitate	de consum curent
- vinuri albe	Sauvignon Pinot gris Grasă de Cotnari Fetească albă	Riesling italian Fetească regală Fâncușă Aligote/	Galbenă de Odobești Plăvaie Mustoasă de Măderat Iordană
- vinuri roșii	Fetească neagră Cabernet Sauvignon Pinot noir	Burgund mare Cadarcă Blaueryweigelt	Băbească neagră Oporto Alicante Bouschet
- vinuri aromate	Tămâioasă românească Muscat Ottonel	Negru aromat	

2. Materii auxiliare utilizate la fabricarea vinului:

BENTONITA, este o rocă din familia argilelor, de culoare albă cu nuanțe de galben, verde, brun, roz (corelat cu pigmentii minerali conținuți) și greutate mică, are o structură cristalină constituită din lamele dispuse paralel, permițând pătrunderea apei cu ușurință fapt ce determină creșterea de până la 10-12 ori a volumului inițial. Înainte de utilizare se purifică.

Bentonita este substanță de limpezire și deproteizare ce se aplică vinurilor albe, la vinurile roșii se utilizează mai rar, poate fi administrată în vin în stare dispersată ca gel sau ca lapte de bentonită, ca praf, granule. În practică se folosește dispersia de bentonită în apă.

Efectele tratamentului cu bentonită:

- limpezirea;
- deproteinizarea;
- prevenirea casării cuproase, suportul precipitării cuproase;
- evidențierea însușirilor pozitive de: gust, miros și asigurarea stabilității biologice, favorizând îndepărtarea microorganismelor în procent de 80-100%.

Dozele de bentonită se stabilesc în funcție de rezultatul probelor de laborator și categoria de vin.

GELATINA, substanță proteică, de origine animală, extrasă din piei, oase, cartilaje tendoane, ce are proprietatea de a forma geluri. Gelatina este transparentă, se găsește sub formă de foi subțiri, granule sau pulbere, introdusă în apă se îmbibă, se înmoaie, își mărește volumul, la încălzire ușoară se dizolvă în apă formând soluții vâscoase care gelifică la răcire.

Dozele de gelatină se stabilesc în urma analizelor de laborator și diferă în funcție de categoria de vin de la 2-15 g/hl.

Efectele tratării cu gelatină:

- eliminarea pigmentilor străini;
- îndepărtarea unei părți din pigmentii antocianici;
- eliminarea excesului de tanin;
- imprimarea unei ușoare nuanțe de învechire.

TANINUL, compus vegetal cu gust astringent, o complexă structură chimică, capabil să precipite proteinele, enotaninul utilizat la limpezirea sau cleirea vinurilor sărace în tanin, trebuie să fie identic cu cel din boabele de struguri.

Condiții de claritate pentru taninul oenologic:

- solubil în apă și alcool;
- culoare alb-gălbie;
- gust astringent.

BIBLIOGRAFIE:

Niculai Pomohaci, S. C. - *Oenologie, Prelucrarea strugurilor și producerea vinurilor*, Editura Ceres, București, 2000.

Simionescu O , Pană V. *Tehnologii în industria alimentară fermentativă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

IMPORTANȚA PREGĂTIRII – INSTRUIRII PRACTICE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC

Livia-Marilena GHERGHEL
Liceul Teoretic Ghelari,
județul Hunedoara

In

contextul societății bazate pe cunoaștere și al preocupărilor pentru creștere sustenabilă și inclusivă, investițiile în dezvoltarea capitalului uman au devenit indispensabile, iar interesul pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic s-a intensificat.

În ultimii ani, politicile în domeniul educației s-au concentrat din ce în ce mai mult pe actualizarea constantă a competențelor și corelarea acestora cu cerințele pieței muncii. O contribuție importantă la sincronizarea celor două sisteme o aduce învățarea la locul de muncă, ce permite elevilor să-și dezvolte abilitățile practice în contexte reale de muncă și care este integrată în grade diferite în cadrul programelor de învățământ profesional și tehnic din statele europene și nu numai, alături de învățarea în școală.

În România, învățământul profesional și tehnic a fost destabilizat de numeroase reforme și a înregistrat scăderi importante din punctul de vedere al atractivității și numărului de elevi.

Instruirea practică a elevilor reprezintă o parte componentă a procesului educațional și are ca scop aprofundarea cunoștințelor teoretice și a formării deprinderilor practice în instruirea de specialitate. Toate acestea se realizează la lecțiile practice, seminare, lucrări de laborator, stagii de practică.

Stagiile de practică sunt parte integrantă obligatorie a procesului de învățământ și se desfășoară în scopul aplicării competențelor, acumulate de către elevi pe parcursul anilor de studii și formării abilităților practice, stabilite de Cadrul Național al Calificărilor pe domenii de formare profesională.

Curriculumul corespunzător calificărilor din învățământul profesional și tehnic (ÎPT) se elaborează pe baza Standardelor de pregătire profesională (SPP).

SPP reprezintă documentul în care sunt descrise rezultatele învățării pe care un participant la un program de formare profesională, derulat în cadrul învățământului profesional și tehnic, trebuie să le demonstreze la finalul acestuia; precum și documentul care stă la baza evaluării cu scop de certificare. Modulele de specialitate sunt centrate pe rezultate ale învățării și vizează dobândirea de cunoștințe, abilități și atitudini necesare angajării pe

piața muncii în una din ocupațiile specificate în SPP-urile corespunzătoare calificărilor profesionale de nivel 3, din domeniul de pregătire profesională sau în continuarea pregătirii într-o calificare de nivel superior. Conținuturile modulelor de specialitate trebuie să fie abordate într-o manieră integrată, corelată cu particularitățile și cu nivelul inițial de pregătire al elevilor. Numărul de ore alocat fiecărei teme rămâne la latitudinea cadrelor didactice care predau conținutul modulului, în funcție de dificultatea temelor, de nivelul de cunoștințe anterioare ale colectivului cu care lucrează, de complexitatea materialului didactic implicat în strategia didactică și de ritmul de asimilare a cunoștințelor de către colectivul instruit.

Pregătirea se recomandă a se desfășura în laboratoare sau/și în cabinete de specialitate, ateliere de instruire practică din unitatea de învățământ sau de la operatorul economic, dotate conform recomandărilor. Pregătirea în cabinete/ laboratoare tehnologice/ ateliere de instruire practică din unitatea de învățământ sau de la operatorul economic are importanță deosebită în atingerea rezultatelor învățării. Se recomandă abordarea instruirii centrate pe elev prin proiectarea unor activități de învățare variate, prin care să fie luate în considerare stilurile individuale de învățare ale fiecărui elev, inclusiv adaptarea la elevii cu CES.

Aceste activități de învățare vizează:

- aplicarea metodelor centrate pe elev, pe activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, pe exersarea potențialului psihofizic al acestora, pe transformarea elevului în coparticipant la propria instruire și educație;
- îmbinarea și alternanța sistematică a activităților bazate pe efortul individual al elevului (documentarea după diverse surse de informare, observația proprie, exercițiul personal, instruirea programată, experimentul și lucrul individual, tehnica muncii cu fișe) cu activitățile ce solicită efortul colectiv (de echipă, de grup) de genul discuțiilor, asaltului de idei, etc.;
- folosirea unor metode care să favorizeze relația nemijlocită a elevului cu obiectele cunoașterii, prin recurgere la modele concrete;
- însușirea unor metode de informare și de documentare independentă, care oferă deschiderea spre autoinstruire, spre învățare continuă.

Metodele didactice aplicate în învățământul profesional și tehnic sunt alese astfel încât să conducă la atingerea finalităților propuse pentru nivelul educațional, la realizarea obiectivelor propuse pentru fiecare modul și, în special, să corespundă particularităților de vârstă și individuale ale elevilor. În cazul pregătirii practice la locul de muncă, cadrul didactic colaborează cu responsabilul/ tutorele de la locul de muncă pentru aplicarea celor mai adecvate metode de învățare.

Învățământul profesional reprezintă „ancora” dintre școala și piața muncii, iar importanța construirii unei baze solide în școală este esențială.

Parteneriatul școală-agenți economici pentru acest tip de învățământ este cheia succesului pentru viitorii meseriași. Este esențial ca elevii noștri să beneficieze de toate condițiile oferite de liceul nostru, de experiența și energia partenerilor economici pentru ca viitorul să fie al tinerilor noștri.

Fiind o formă aplicativă de pregătire profesională, instruirea practică formează specialiști înzestrați cu calități de colaborare și cooperare în echipa multidisciplinară, capabili să participe la efectuarea operațiilor diverse. Planificarea acestora se realizează cu respectarea următoarelor condiții/ măsuri în funcție de normele emise de către Ministerul Sănătății cu respectarea tuturor măsurilor de protecție stabilite împotriva infectării cu SARS-CoV-2.

Practica este fundamentul viitoarei cariere alese de tânăr, iar în absența acesteia, începutul carierei este presărat de numeroase piedici, dificultăți. Astfel, stagiile de practică sunt extrem de importante, înarmând elevii cu o multitudine de atuu-uri. În primul rând, pregătesc atitudinal, aptitudinal și emoțional elevul pentru a-și începe activitatea profesională.

Astfel, practicantul va fi pregătit emoțional pentru muncă, își va forma o atitudine față de aceasta și va avea mai multe aptitudini necesare începerii unei cariere.

Pe de altă parte, practica oferă un spațiu de explorare a abilităților, a posibilităților practicianului. În acest fel, elevul constată care sunt punctele lui forte și cele care necesită finisare, obținând o imagine de sine mult mai precisă. Toate aceste informații culese în urma experimentării ajută la consolidarea unei stime de sine solide.

În concluzie, instruirea practică se produce într-o colectivitate, iar practicantul va învăța cum anume să se comporte în colectivitatea din care va face parte odată intrat pe piața muncii. În plus, colectivitatea poate oferi informații din propria experiență, informații mult mai aproape de realitate decât informațiile survenite din teorie. O experiență a practicii este întotdeauna binevenită. Perioada de practică cea mai bună modalitate prin care poți observa, învăța, interacționa, astfel încât primul interviu de angajare să fie un succes.


BIBLIOGRAFIE:

Ghid pentru învățământul profesional și tehnic 2020-2021, CNDIP.
<https://www.edu.ro/invatamant-profesional>.

INIȚIERE ÎN PROGRAMARE, CU SCRATCH

Profesor Mihaela HUMELNICU-UNGUREANU
Școala Gimnazială Nr. 17,
Galați, județul Galați

*S*cratch este un limbaj de programare vizuală ideal pentru aplicarea în domeniul educației, unde prin joc se învață *codurile*.

Este un <i>mediu de programare vizual</i>	<i>Interfața este prietenoasă</i>	Ajută utilizatorul să își formeze o <i>gândire logică și structurată</i>
Oferă copiilor <i>oportunitatea de a înțelege conceptul de codificare</i> într-un mod distractiv		Utilizatorii programează în Scratch alegând <i>structuri de comenzi</i> și așezându-le unele de altele
Poate fi <i>utilizat de la orice calculator cu acces la Internet</i>	Dezvoltat de <i>Massachusetts Institute of Technology (MIT)</i>	Permite <i>crearea de animații interactive</i>

Structura liniară

Prin structura liniară a unui algoritm, înțelegem o secvență de pași/operații pe care trebuie să le executăm în ordine, cu scopul rezolvării unei probleme.

Aplicația 1 Realizați un program ce afișează **suma** a două numere.

Rezolvare:

Descriere în limbaj natural	Descriere în Scratch
<p><i>Pasul 1</i> – Citești primul număr a.</p> <p><i>Pasul 2</i> – Citești al doilea număr b.</p> <p><i>Pasul 3</i> – Calculezi suma ca fiind egală cu a+b.</p> <p><i>Pasul 4</i> – Afișezi suma.</p>	

Aplicația 2 Realizați un program ce afișează **diferența** a două numere.

Rezolvare:

Descriere în limbaj natural	Descriere în Scratch
<p><i>Pasul 1</i> – Citești primul număr a.</p> <p><i>Pasul 2</i> – Citești al doilea număr b.</p> <p><i>Pasul 3</i> – Calculezi diferența ca fiind egală cu a-b.</p> <p><i>Pasul 4</i> – Afișezi diferența.</p>	

Aplicația 3 Realizați un program ce afișează **produsul** a două numere.

Rezolvare:

<i>Descriere în limbaj natural</i>	<i>Descriere în Scratch</i>
<p><i>Pasul 1</i> – Citești primul număr a.</p> <p><i>Pasul 2</i> – Citești al doilea număr b.</p> <p><i>Pasul 3</i> – Calculezi produsul ca fiind egală cu a*b.</p> <p><i>Pasul 4</i> – Afișezi produsul.</p>	

BIBLIOGRAFIE:

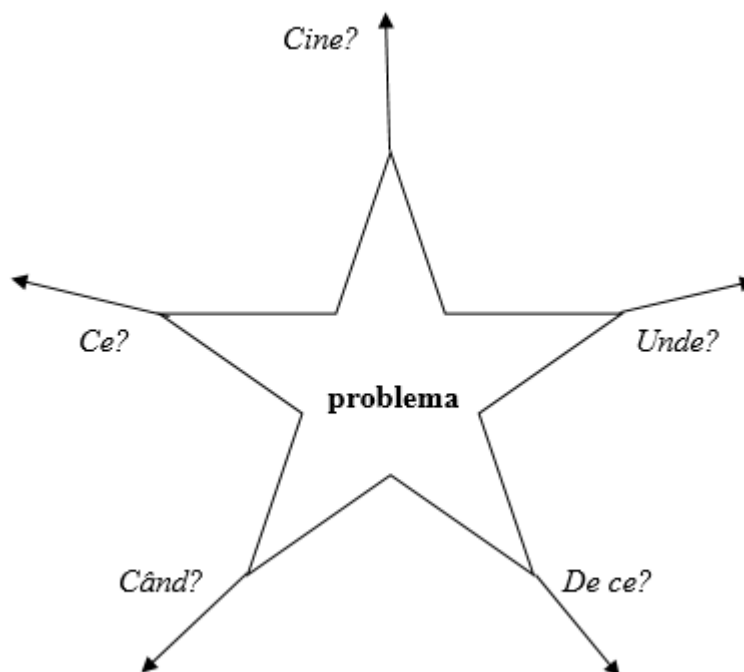
Daniel Popa, *Manual de clasa a V-a, Informatică și TIC*, Editura Intuitext, 2017.
 Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

APLICAREA METODEI INTERACTIVE *EXPLOZIA STELARĂ* ÎN CADRUL ACTIVITĂŢILOR LA DISCIPLINA TIC

Profesor Georgeta UNGUREANU
Liceul Tehnologic „Carol I”,
Galați, județul Galați

*E*xplozia stelară (Starbursting) este o metodă de dezvoltare a creativității

individuale și de grup, dar și a abilităților de lucru în echipă. Metoda presupune organizarea clasei de elevi într-un grup. Ea se bazează pe formularea de întrebări astfel încât elevul să realizeze cât mai multe conexiuni între concepte. Se recomandă, pentru început, întrebări uzuale, de tipul: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?*, *De ce?*, *Când?*, care pot genera altele neașteptate care, posibil, solicită o mai mare concentrare pentru a răspunde la ele.



Exemplu:

Disciplina: Tehnologia Informației și a Comunicațiilor

Clasa: a IX a

Titlul lecției: Viruși informatici și antivirusi

Lecția se va desfășura în laboratorul de informatică.

Profesorul scrie în mijlocul tablei „*mic program executabil care îmbolnăvește calculatorul*” și organizează clasa pe grupe. Elevii scriu problema de dezbătut pe o foaie, apoi adaugă în dreptul conceptului respectiv, cât mai multe întrebări care au legătură cu el. Grupurile cooperează în elaborarea întrebărilor.

Elevii comunică rezultatele activității de grup. Se evidențiază cele mai interesante întrebări și se apreciază creativitatea în adresarea întrebărilor, precum și modul de cooperare și interacțiune.

Echipa nr 1	<ul style="list-style-type: none"> • Ce simptome specifice au calculatoarele virusate? • Ce măsuri de protecție putem utiliza împotriva virușilor?
Echipa nr 2	<ul style="list-style-type: none"> • Cine a folosit pentru prima data în literatura de specialitate termenul de virus? • Cine trebuie să cunoască care sunt regulile de prevenire a infectării calculatorului?
Echipa nr 3	<ul style="list-style-type: none"> • Unde sunt memorate semăturile virușilor? • Unde se infiltrează virușii software?
Echipa nr 4	<ul style="list-style-type: none"> • De ce trebuie să asigurăm securitatea calculatorului? • De ce actualizăm programul antivirus?
Echipa nr 5	<ul style="list-style-type: none"> • Când a fost definit pentru prima oară formal un virus de calculator ca fiind "<i>un program ce poate afecta alte programe de calculator, modificându-le într-un mod care presupune abordarea unor copii evolute ale lor</i>"? • Când se recomandă scanarea calculatorului cu un program antivirus?

Metoda *Explozia stelară* este o metodă ce poate fi ușor aplicată în cadrul temelor de la disciplina Tehnologia Informației și a Comunicațiilor. Nu este costisitoare și metoda oferă o modalitate de relaxare a elevilor și o sursă de noi descoperiri.

BIBLIOGRAFIE:

Miloșescu Mariana, *Manual pentru clasa a IX a – Tehnologia Informației și a Comunicațiilor*, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.

Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

Adriana Nicu, *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

PROIECTUL - MODALITATE DE ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ A CUNOȘTINȚELOR ECONOMICE

Profesor Mariana NAGY
Colegiul Tehnic „Infoel”,
Bistrița, județul Bistrița-Năsăud



Învățarea prin proiecte este o modalitate de instruire și autoinstruire interactivă

care implică, de regulă, o microcercetare sau o investigare sistematică a unui subiect de interes pentru elevi și care se finalizează într-un produs: modele, materiale, obiecte, aparate, instalații, albume tematice, planuri de afaceri, etc. Pentru a elabora un proiect elevii realizează conexiuni ale cunoștințelor din diferite domenii, prelucrează și valorifică creativ informații din diverse surse bibliografice, gestionează optim timpul și practică lucrul în echipă pentru rezolvarea sarcinilor de lucru specifice.

Analizat ca activitate de învățare interdisciplinară, proiectul favorizează abordarea conținuturilor învățării din perspectivă cognitivă și metacognitivă, asigurând astfel dezvoltarea capacităților de analiza, sinteza, clasificare, sistematizare și ierarhizare a informației, precum și evaluarea și reglarea propriei activități în scopul obținerii produsului final-proiectul.

Proiectul – atât ca modalitate de învățare, cât și ca metodă de evaluare este o activitate complexă, în care elevii au posibilitatea de a demonstra „ce știu să facă”, „cum știu să facă” cu „ceea ce știu”.

În prezent învățământul economic oferă un cadru conceptual dinamic, bogat și cu potențial mare de integrare a cunoștințelor din diferite domenii. Prin urmare tematica proiectelor se poate referi la: elaborarea unui plan de afaceri, a unui plan de marketing, pregătirea firmei pentru participare la târguri naționale și internaționale a firmelor de exercițiu, realizarea unei monografii contabile complexe, realizarea unei cercetări de marketing, analiza resurselor firmei, analiza impactului presiunii fiscale și lista poate continua. În echipe sau individual elevii se implică în experiențe de învățare practice, proiecte din viață reală, manifestă un comportament antreprenorial și relațional specific profilului educațional solicitat astăzi și mâine pe piața muncii.

Experiența didactică mi-a demonstrat că potențarea motivației și a interesului pentru acest gen de activitate se obține prin alegerea temei proiectului în colaborare cu elevii, precum și prin implicarea echipelor în proiecte educative complexe, și am realizat proiecte cu teme: „Identitatea vizuală a firmei de exercițiu”, „Promovarea digitală a firmei de exercițiu”, „Dezvoltarea durabilă a firmei”; „Monografii contabile complexe” etc. Aceste tematici au asigurat un cadru de învățare formativ, inventiv, digital, ideal integrării cunoștințelor atât din

domeniul economic, cât și a celor din alte domenii: informaticii, matematicii, chimiei, biologiei, etc.

Finalizare cu succes a proiectului este susținută de creativitatea designului strategiei didactice cât și de dirijarea grupelor de elevi. Odată finalizate, proiectele se evaluează pe baza unor criterii concrete menite să valorizeze, să măsoare și să cuantifice obiectiv rezultatul și demersul creativ al fiecărei echipe de lucru. Rezolvarea sarcinilor de lucru trebuie să favorizeze transferul de cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, consolidarea capacității operaționale a cunoștințelor și abilităților sociale. Transpunerea în practică a strategiei didactice se concretizează în mai multe roluri ale profesorului, de: îndrumător, antrenor, mentor, consultant, organizator, membru al echipei, mediator. Sarcinile profesorului vizează organizarea activității, consilierea, recomandă surse de documentare, proceduri și încurajează implicarea elevilor.

Pentru succesul proiectului important este ca instrucțiunile profesorului să fie clare, specifice și să conțină și o limită de timp pentru îndeplinirea obiectivelor. Profesorul facilitează activitatea grupurilor de elevi (lăsând grupul să lucreze singur în cea mai mare parte a timpului), intervenția sa fiind minimă și doar atunci când este absolut necesară. Lucrul la proiect este o activitate în grup, iar uneori este dificil de apreciat contribuția fiecărui elev în parte.

Pentru a demonstra practic învățarea integrată bazată pe proiect, în continuare voi prezenta o activitate de tip proiect cu tema - „*Elaborarea planului de afaceri a firmei de exercițiu X*”, și valorificată prin participare la activitatea educativă „Târgul de planuri de afaceri”, în cadrul unui parteneriat la nivel național.

Activitatea de elaborare a planului de afaceri are ca suport experiența dobândită de elevi în perioada stagiilor de practică precum și portofoliul de cunoștințe integrat din domeniul economic și alte domenii: administrarea firmei, economie, contabilitate, marketing, limba și literatura română, tehnologia informațiilor și a comunicării, matematică, etc.

Finalitățile cognitiv-comportamentale și metacognitive urmărite prin derularea acestui proiect au fost următoarele:

- înțelegerea scopului și a rolului planului de afaceri;
- elaborarea planului de afaceri ca instrument de lucru în mediul de afaceri, potrivit unei structuri date;
- formarea deprinderii de a lucra în grupuri mici la realizarea unui proiect comun;
- formarea abilității de a elabora și de a prezenta un plan de afaceri folosind mijloace de prelucrare media (PowerPoint, filme, spoturi publicitare, etc).

Sarcinile didactice lansate pentru realizarea proiectelor au fost:

- stabilirea obiectivelor firmei, diagnosticul situației actuale a firmei, analiza mediului economic de evoluție, analiza SWOT și alegerea strategiei de dezvoltare;
- elaborarea propriu-zisă a planului de afaceri prin: informarea, culegerea, procesarea datelor; planificarea efectivă a activităților; redactarea planului în conformitate cu regulile lansate în cadrul proiectului educativ; finalizarea și evaluarea planului de afaceri;
- prezentarea planului de afaceri la „Târgul de planuri de afaceri”.

Competențele cheie integrate, precum și rezultatele învățării vizate prin desfășurarea acestei activități au fost:

Competența de a învăța să înveți:

- aplicarea deprinderilor de învățare, pentru realizarea unui management eficient al carierei;
- adoptarea unei atitudini pozitive în prezentarea traseului profesional.

Competențe antreprenoriale:

- descrierea oportunităților de dezvoltare a unei întreprinderi;
- respectarea eticii în afaceri.

Competențe sociale și civice:

- colaborarea cu membrii echipei de lucru, în scopul îndeplinirii sarcinilor;
- asumarea responsabilității pentru rezolvarea sarcinii de lucru în cadrul echipei.

Competențe de sensibilizare și de expresie culturală:

- argumentarea realistă, creativă și independentă a propriilor opinii cu privire la oportunitățile sociale, economice și culturale de dezvoltare ale unei firme.

Competențe de bază de matematică, științe și tehnologie:

- calcularea și interpretarea indicatorilor economici și a reprezentărilor grafice specifice.

Competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere:

- selectarea surselor de informații primare și secundare în funcție de nevoile de informare ale agentului economic;
- prelucrarea informațiilor folosind calculatorul.

În etapa de evaluare fiecare echipă de lucru a prezentat planul de afaceri elaborat folosind prezentarea PwoerPoint și materiale sugestive, expoziții de postere, pliante, spoturi publicitare, grafice și alte materiale informative. Proiectul cu cel mai bun punctaj la evaluare s-a calificat pentru a participa la competiția „Târgul de planuri de afaceri”.

În încheiere, se poate concluziona că învățarea bazată pe proiect este o activitate complexă, amplă, care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, continuă acasă și se încheie prin prezentarea în față colegilor sau a unui grup de evaluatori, a unui raport asupra rezultatelor obținute, și în unele cazuri, a produsului realizat.

Participarea la activitățile proiectului dezvoltă personalitatea elevului din punct de vedere cognitiv, afectiv, volitiv și metacognitiv. Elaborarea proiectelor permite fiecărui elev să lucreze în ritmul său propriu, să-și pună în valoare abilitățile, să dobândească cunoștințe funcționale și verificate în realitatea cotidiană. Practica didactică relevă faptul că instruirea integrată prin proiect asigură însușirea competențelor cheie cum ar fi: capacitatea de a lucra în echipă, gândirea critică, realizarea conexiunilor logice „dincolo de discipline” și totodată, permite elevilor obținerea unei mobilități profesionale precum și a unei flexibilități ridicate pe piața muncii.

BIBLIOGRAFIE:

- Albulescu, I., Albulescu, M., *Didactica disciplinelor socio-umane*, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca (1990).
- Borzea A., *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Editura Polirom, Iași, 2017.
- Bocoș, M., *Instruire interactivă Repere axilogice și metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Ciolan, L., *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Ionesu, M., Bocoș M. I., *Tratat de didactica modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, Argeș, 2017.

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ A CONȚINUTURILOR ECONOMICE INTEGRATE

Profesor Mariana NAGY
Colegiul Tehnic „Infoel”,
Bistrița, județul Bistrița-Năsăud



Învățarea experiențială este acțiunea de cunoaștere, care integrează nemijlocit

realitatea în procesul instructiv-educativ. Elevul este implicat direct în realitatea pe care o studiază, o realitate despre care poate să citească, să discute, să imagineze doar și din care, prin contactul direct, să învețe mult mai ușor. Principiul învățării din practică, din experiență, își găsește împlinirea în această formă foarte eficientă de învățare.

Pentru predarea-învățarea integrată a conținuturilor economice strategia de instruire cu valențe formative pozitive în plan cognitiv și constructivist este **învățarea experiențială**. Acest tip de strategie are ca efect dobândirea unor concepte și formarea unor deprinderi ca rezultate ale vieții, ale experienței de muncă și studiu, în context educațional formal (la școală), informal sau nonformal.

Pornind de la această ipoteză, profesorul are menirea de a valorifica „experiențele individuale” ale elevilor în activitățile interactive de cooperare, știind că învățarea va fi mult mai temeinică, când teoria se validează în și din „experiența practică”. Folosirea experienței personale a elevului în învățare, potențiază motivația intrinsecă, curajul, stima de sine, deoarece cunoașterea se dobândește mult mai ușor prin transformarea experienței.

În învățământul tehnologic, domeniul economic dezvoltarea competențelor profesionale, învățarea formativă, acțională, experiențială și integrată, este condiția primordială a reușitei școlare, asigurând succesul în integrarea viitoare pe piața muncii.

Modul în care experiența se transformă în învățare continuă este clarificat de modelul lui Kolb. Potrivit acestui model, într-un ciclu de învățare formativ-experiențial există patru etape:

- *Experiența concretă* – implicarea directă a elevilor într-o experiență concretă (activitate, practică);
- *Observare și reflecție* – observarea experienței de învățare și reflecție asupra acesteia din mai multe perspective (analiză, exemple);
- *Formarea de concepte abstracte și generalizare* – crearea de concepte care integrează observațiile celui care învață în teorii raționale (generalizare, teorie);
- *Testarea implicațiilor conceptelor în situații noi* – se folosesc noile teorii pentru a lua decizii și a rezolva probleme (aplicare, experiment).

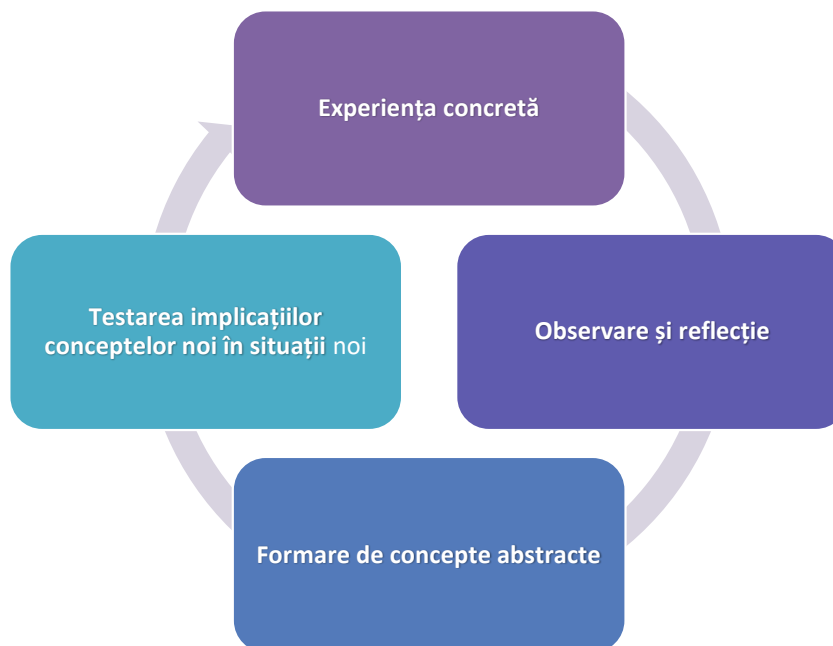


Figura nr.1 – Învățarea experiențială. Modelul construit de Kolb

Modul de aplicare a Ciclului învățării experiențiale a lui Kolb poate fi aplicat cu succes la toate disciplinele economice și numai.

Spre exemplu la disciplina - Administrarea firme -, clasa a XI-a, modelul poate fi aplicat astfel:

Experiența concretă - se dobândește în *stagiilor de practică* sau în, „vizite de studiu” desfășurate la parteneri economici, prilej cu care elevii cunosc medii de muncă reale, diferite, culeg informații despre firmă, de la angajații și tutorii de practică. În practică elevii se implică în viața reală a firmelor, sunt îndrumați să monitorizeze activitatea firmei pe o temă data, să efectueze investigații, studii de caz, să rezolve sarcini concrete de lucru, să participe la sondaje de opinie, întâlniri cu angajați, vizite la sediile firmelor, cercetarea paginii web a firmelor, etc.

Observație și reflecție – experiențele dobândite anterior de elevi vor fi apoi valorificate în clasă prin analizarea experienței de învățare și reflecție din mai multe perspective. În această etapă se facilitează de către profesor folosirea de către elevi a experienței acumulate, dezvoltarea gândirii critice prin activități, metode și tehnici interactive, prezentări PowerPoint, în activități pe grupuri mici, prin întrebări de tipul „Ce s-ar fi întâmplat dacă firma ar crește investițiile în utilaje performante? Sau „Ce s-ar întâmpla dacă ar crește veniturile angajaților? etc. Aceste provocări permit elevilor să interpreteze personal faptele și să își creeze propriile semnificații. De altfel, studiile de specialitate și experiența didactică relevă că activitățile didactice care provoacă elevul să prelucreze activ informațiile duc la fixarea cunoștințelor de până la zece ori mai bună, sunt mai îndrăgite, generând o învățare mai profundă. În diferite alte situații de învățare elevii își reamintesc experiențele practice le evocă și le împărtășesc clasei, grupei sau le integrează în propria dezvoltare ulterioară.

În etapa de *formare de concepte abstracte și generalizare* – elevii integrează opiniile, observațiile lor în teorii raționale, realizând o trecere de la experiență, observare spontană, și concepte la teoria științifică și interiorizarea acestora - cu referire la concepte economice precum, personalitate juridică, resursă umană, contracte de muncă, relații de muncă, categorii de meserii, muncă, remunerarea muncii, structură organizatorică, salarii, datorii sociale,

fiscale, numărul de salariați, cifra de afaceri, productivitatea muncii, resursă umană, strategii de management, logistica firmei, etc.

În ceea ce privește etapa, *testarea implicațiilor conceptelor în situații noi*, odată dezvoltate competențele de transfer, elevii se implică în învățarea viitoare și se raportează critic la situații, construind alternative personale, cum ar fi: vreau să fiu economist în bancă, vreau să fiu managerul sau antreprenorul unei firme, argumentează opțiunea pentru o anumită alternativă economică concretă, participă la luarea deciziei și la rezolvarea de probleme ale grupului de lucru, contraargumentează, realizează portofolii, analizează critic indicatorii economici, participă activ la proiecte pe teme date, dezbateri, rezolvă aplicații practice, analizează dosarul de angajare a personalului dintr-o firmă, etc.

Învățarea în și din experiență este cea mai îndrăgită metodă de elevi, deoarece ei simt că „sar o etapă”, aceea de a învăța teoria și apoi să o valideze în practică, dorind să acționeze imediat fără fundamentare teoretică. Această metoda poate fi folosită cu succes și dozat, la momentul potrivit de către profesor. Învățarea experiențială permite cadrului didactic proiectarea unor strategii didactice de tip activ-participativ, bazată pe activități de învățare și metode precum cele prezentate în *Tabelul 1: Corelarea etapelor învățării din experiență cu strategiile de învățare*.

<i>Etapele ciclului de învățare experiențială</i>	<i>Exemple de strategii de învățare</i>
Experiința concretă	Simularea, studiul de caz, investigația pe teren, vizită de studiu, experiența reală, demonstrația, exercițiul, lucrările de laborator, aplicații, stagii de practică, activități în firma de exercițiu.
Observare și reflecție	Dezbaterea, organizare pe grupe, observarea spontană sau dirijată, focus grup, brainstormingul.
Formarea de concepte abstracte și generalizare	Împărtășirea conținutului, a experienței, demonstrarea experienței în grupul de lucru, proiectul, portofoliul, dezbaterea, focus grup, etc.
Experimentare activă-aplicare	Aplicații practice, experiența la locul de muncă, practica-ucenicie, sesiuni de experimentare practică.

Tabelul 1: Corelarea etapelor învățării din experiență cu strategiile de învățare.

Strategiile bazate pe învățarea experiențială pot fi utilizate la toate modulele (disciplinele) specifice domeniului economic: Contabilitate, Etică și comunicare profesională, Calitatea produselor și serviciilor, Analiza economico-financiară, Utilizarea calculatorului în contabilitate, Marketing și Politici de marketing, Economie aplicată, Educație antreprenorială etc. Dincolo de aria curriculară sunt accesate de către elevi cunoștințele și abilitățile specifice și altor domenii ale cunoașterii, matematică, chimie, geografie, istorie, biologie, pentru rezolvarea sarcinilor de învățare complexe, transcurriculare.

Aplicarea modelului învățării experiențiale vizează formarea competențelor transferabile, prin transdisciplinaritatea temelor studiate la clasă, urmărind implicarea activă a elevilor în dezvoltarea abilităților profesionale și sociale de adaptare.

„Învățarea experiențială” contribuie la formarea competențelor specifice domeniului de pregătire, conform Standardelor de Pregătire Profesională, din categoria:

- Respectarea principiilor etice de comportament în relațiile de muncă.
- Cunoașterea normelor etice și a necesității respectării lor și a codului de conduită și maniere la locul de muncă și în societate.
- Manifestarea unei atitudini proactive în viața socială, personală ca și în timpul orelor de lucru.
- Utilizarea corectă a vocabularului comun și a celui de specialitate.
- Folosirea vocabularului specific disciplinelor economice.
- Selectarea, colectarea și prelucrarea informațiilor din documentele justificative.
- Identificarea diferitelor tipuri de echipamente, softuri și documente specifice activității economice.
- Calcularea activelor, capitalurilor proprii, datoriilor, a veniturilor și cheltuielilor.
- Rezolvarea unui șir de probleme apărute în situații cotidiene bazat pe raționamente, structuri logico – matematice și abstractizare, etc.

Experiența concretă permite elevilor implicarea nemijlocită în mediul social (grup de lucru, comunitate locală, familie grup de specialiști), exersarea unor roluri sociale (contabil, economist, analist, statistician, operator-calculatoare, angajat, manager), identificarea unor probleme sociale (discriminare, sărăcie, corupție, criză economică, etc.), implicarea în soluționarea unor probleme (absenteism, violență în mediul social și școlar etc.), dezvoltarea unor capacități esențiale (comunicare responsabilă, spirit critic pozitiv, luarea deciziei, cooperarea, munca în echipă).

Observația și reflecția vor permite analize comparative a diferitelor experiențe cognitive, dezvoltarea capacităților de analiză, sinteză, evaluare prin intermediul unor sarcini de învățare post-experiență concretă, bazate pe întrebări de tip: ce s-a întâmplat? (ce s-a întâmplat în firmă, comunitate?), de ce? (ai putea să precizezi cum și-a exercitat rolul de manager de resurse umane, de contabil, de client, în situația...?); se putea face și altfel? (se putea rezolva problema și altfel, ai altă alternative de rezolvare sau de acțiune?); ce ai fi făcut tu dacă ai fi fost în această situație?

Aceste întrebări de rang superior permit elevilor să își creeze propriile concepții cu privire la fapte, fenomene și procese sociale și economice studiate la disciplinele de specialitate, și nu numai și facilitează învățarea conceptelor specifice domeniului de studiu.

Interiorizarea conceptelor abstracte dobândite facilitează operaționalizarea și integrarea acestora în aplicații practice, sau teorii economice.

În concluzie, învățarea experiențială este modalitatea prin care elevii care învață discipline economice vor fi în măsură să realizeze transferul de la situații practice la situații teoretice - palierul competențelor cognitive și metacognitive, la experiențe de învățare în situații noi prin exersarea unor competențe precum:

- utilizarea unor instrumente specifice analizei economice pentru înregistrarea tranzacțiilor;
- analizarea situațiilor economice și fiscale ale unor firme;
- determinarea unor indicatori economici precum și a tendințelor de evoluție a unor fenomene economice;
- identificarea unor soluții practice de modelare economică;
- proiectarea unor comportamente profesionale și prosociale.

BIBLIOGRAFIE:

Borzea A., *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Editura Polirom, Iași, 2017.

Bocoș, M., *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2013.

Bocoș, M., Chiș, V., *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, particularizări pentru învățământul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2014.

Chiș, V., *Fundamentele pedagogiei. Repere tematice pentru studenți și profesori*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2014.

*** Anexa 2 elaborată de MEN nr. 3502 din 29.03.2018, referitoare la aprobarea „Orientărilor metodologice generale pentru elaborarea curriculumului în dezvoltare locală (CDL) pentru clasele a XI-a și a XII-a, ciclul superior al liceului, filiera tehnologică”.

STUDIU PRIVIND EVOLUTIA PENSIILOR ÎN ROMÂNIA

Profesor Daniela PENU
Colegiul Economic „Costin C. Kirițescu”,
București



Asigurarea, în prezent și în viitor, a unei pensii adecvate și viabile le va permite cetățenilor să își mențină un anumit nivel de trai după pensionare, desigur îndeplinind condițiile prevăzute de lege pentru a adera la fondul de pensii și a beneficia de o categorie de pensie.

Obiectul de activitate și perspective ale societăților de administrare a fondurilor de pensii Pilonul II și Pilonul III îl constituie atât administrarea unui fond privat de pensii obligatorii, cât și administrarea unui fond privat de pensii facultative cu responsabilități de colectare, conducere și investire.

Lucrarea propune o abordare teoretică a pensiilor în România, dar îndeosebi un studiu de caz privind această temă.

Cuvinte cheie: pilon I de pensii, pilon II de pensii, pilon III de pensii

1. Introducere

Pensionarii reprezintă acea categorie de vârstă a treia cu o pondere semnificativă în totalul populației având în vedere contextual actual, și anume scăderea continuă a natalității.

Problema pensionarilor este îndelung discutată îndeosebi în condițiile crizei pandemice, dar și a celei financiar-economice.¹

Prin comparație cu statele membre ale Uniunii Europene, observăm că în România pensia minimă sau chiar și pensia pe categorii este foarte mică.

Numărul mediu al pensionarilor din sistemul asigurărilor sociale cuprinde: pensionarii de asigurări sociale de stat; pensionarii proveniți din fostul sistem de asigurări pentru agricultori; pensionarii de asigurări sociale din cadrul Ministerului Apărării Naționale, Ministerul Afacerilor Interne și Serviciului Român de Informații; pensionarii de asigurări sociale din evidența Ministerului Culturii; pensionarii de asigurări sociale din evidența Casei de Asigurări a Avocaților.

¹ Anghel Mădălina-Gabriela, Iacob Ștefan-Virgil – Studiu privind situația pensionarilor și nivelul pensiilor în România, Revista Română de Statistică, Supliment, nr. 10/2020, p. 29.

Pe categorii, pensiile se clasifică astfel: pensie pentru limită de vârstă, pensie anticipată, pensie anticipată parțială, pensie de invaliditate, pensie de urmaș, ajutor social tip pensie, pensii IOVR.

Pensia pentru limită de vârstă se cuvine persoanelor care îndeplinesc, cumulativ, la data pensionării, condițiile privind vârsta standard de pensionare și stagiul minim de cotizare sau în specialitate, după caz, prevăzute de Legea nr. 263/2010.

Pensia anticipată se cuvine, cu cel mult 5 ani înaintea împlinirii vârstei standard de pensionare, persoanelor care au realizat un stagiul de cotizare cu cel puțin 8 ani mai mare decât stagiul complet de cotizare prevăzut de Legea nr. 263/2010.

Pensia anticipată se cuvine, cu cel mult 5 ani înaintea împlinirii vârstei standard de pensionare, persoanelor care au realizat stagiul complet de cotizare, precum și celor care au depășit stagiul complet de cotizare cu până la 8 ani.

Pensia de invaliditate se cuvine persoanelor care și-au pierdut total sau cel puțin jumătate din capacitatea de muncă, din cauza unor afecțiuni specificate de legislația în vigoare.

Pensia de urmaș se cuvine copiilor și soțului supraviețuitor, dacă susținătorul decedat era pensionar sau îndeplinea condițiile pentru obținerea unei pensii.

Copiii au dreptul la pensie de urmaș după cum urmează: până la vârsta de 16 ani; dacă își continuă studiile într-o formă de învățământ organizată potrivit legii, până la terminarea acestora, fără a depăși vârsta de 26 de ani și pe toată durata invalidității de orice grad, dacă aceasta a apărut în perioada în care se aflau în una dintre situațiile anterioare.

Pensiile IOVR se acordă invalizilor și accidentaților de război, urmașilor celor morți sau dispăruți în război, precum și urmașilor foștilor pensionari invalizi și accidentați de război și se stabilesc potrivit prevederilor Legii nr. 49/1999 privind pensiile IOVR.

Ajutorul social tip pensie se plătește din Bugetul Asigurărilor Sociale de Stat, această categorie de pensie fiind acordată în baza Legii nr. 27/1966 privind pensiile de asigurări sociale de stat și pensia suplimentară, act normativ abrogat.

Numărul pensionarilor beneficiari de indemnizație socială pentru pensionari (pensie socială minim garantată) reprezintă numărul pensionarilor din sistemul de pensii pentru care nivelul cuantumului pensiei convenit sau în plată se situează sub nivelul indemnizației sociale conform OUG nr.6/2009.

Sistemul de pensii din România este structurat pe 3 Piloni de pensii, astfel:

1. Pilonul I - sistemul public de pensii;
2. Pilonul II - fondurile de pensii administrate privat;
3. Pilonul III - pensiile facultative.

Pilonul I de pensii

Este sistemul public de pensii, bazat pe solidaritatea între generații, de tip „pay as you go” (angajații plătesc acum pentru pensionarii de acum), unde nu există conturi individuale, iar contribuțiile de asigurări sociale sunt plătite imediat pensionarilor actuali.²

Sistemul public de pensii este reglementat de Legea nr. 263/2010 privind sistemul unitar de pensii publice, cu modificările și completările ulterioare.

Sistemul public de pensii este de tip redistributiv, bazat pe solidaritate intergenerațională și funcționează conform principiului contributivității conform căruia fondurile de asigurări sociale se constituie pe baza contribuțiilor datorate de persoanele fizice și juridice, participante la sistemul public, drepturile de asigurări sociale cuvenindu-se pe temeiul contribuțiilor de asigurări sociale plătite.

² <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/6078367cdd352584011492.pdf>.

În sistemul public de pensii se acordă următoarele categorii de pensii:

1. pensia pentru limită de vârstă;
2. pensia anticipată;
3. pensia anticipată parțială;
4. pensia de invaliditate;
5. pensia de urmaș.

Pilonul II de pensii

Este sistemul fondurilor de pensii administrate privat cunoscut și sub denumirea de sistemul de pensii private obligatorii, bazat pe conturi individuale de tip contribuții definite cu caracter obligatoriu pentru persoanele până la 35 de ani și opțional pentru cei cu vârsta cuprinsă între 35 și 45 de ani.³

Sistemul de pensii obligatorii administrate privat este reglementat prin Legea nr. 411/2004 privind fondurile de pensii administrate privat modificată și completată de Legea nr. 23/2007.

Proceduri⁴:

La semnarea actului de aderare participanții sunt informați asupra condițiilor schemei de pensii private, mai ales în ceea ce privește: drepturile și obligațiile părților implicate în schema de pensii private, riscurile financiare, tehnice și de altă natură, precum și despre natura și distribuția acestor riscuri.

Persoana care nu a aderat la un fond de pensii în termen de 4 luni de la data la care este obligată prin efectul legii este repartizată aleatoriu la un fond de pensii de către instituția de evidență. Legea definește instituția de evidență ca instituția care are ca atribuție legală evidența asiguraților din sistemul public de pensii.

Diferențe în ceea ce privește reglementările referitoare la fondurile de pensii administrate pentru pilonul II și III:

- Caracterul obligatoriu al participării: participarea la Pilonul II este obligatorie, pe când în cadrul Pilonului III este facultativă.
- Natura contribuției: pentru Pilonul II contribuția va fi colectată din contribuția individuală de CAS, în timp ce pentru Pilonul III este vorba de o contribuție distinctă care se va colecta din venitul salarial brut lunar al asiguratului.
- Nivelul capitalului social pentru autorizarea ca administrator de fond: este de 4 milioane Euro pentru Pilonul II și de 1,5 milioane Euro pentru Pilonul III.

Pilonul III de pensii

Reprezintă sistemul fondurilor de pensii facultative, bazat pe conturi individuale de tip contribuții definite, cu participare activă. Contribuția la un fond de pensii facultative poate fi de până la 15% din venitul salarial brut lunar sau din venitul asimilat acestuia al persoanei care aderă la un fond de pensii facultative, aceasta putând fi plătită atât de angajat, cât și de angajator.

Sistemul de pensii facultative administrate privat este reglementat prin Legea nr. 204/2006 privind pensiile facultative.

³ <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/6078367cdd352584011492.pdf>.

⁴ http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/protectie_sociala/pensii/2016_Despre_sistemul_de_pensii_Romania.pdf.

Colectarea contribuțiilor la sistemul de pensii facultative administrate privat se face începând cu luna iunie 2007.

Diferențe în ceea ce privește reglementările referitoare la fondurile de pensii administrate pentru pilonul II și III⁵:

- Caracterul obligatoriu al participării: participarea la Pilonul II este obligatorie, pe când în cadrul Pilonului III este facultativă.
- Natura contribuției: pentru Pilonul II contribuția va fi colectată din contribuția individuală de CAS, în timp ce pentru Pilonul III este vorba de o contribuție distinctă care se va colecta din venitul salarial brut lunar al asiguratului.
- Nivelul capitalului social pentru autorizarea ca administrator de fond: este de 4 milioane Euro pentru Pilonul II și de 1,5 milioane Euro pentru Pilonul III.

2. Analiza pensiilor private în România

Pe tot parcursul funcționării sistemului de pensii s-a constatat o evoluție pozitivă. La finalul lunii martie 2021, fondurile de pensii private (pilon II și pilon III) au cumulat 83,34 miliarde lei în active totale, cu 33% mai mult comparativ cu anul anterior. Ca și pondere în PIB, activele totale ale sistemului de pensii private au înregistrat un nivel de 7,90%⁶.

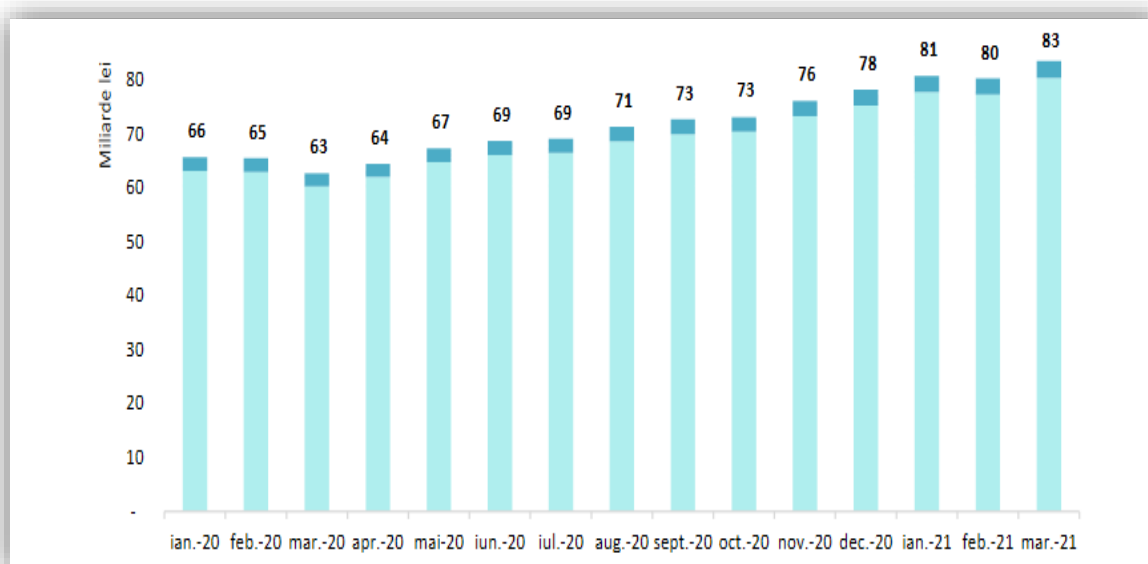


Figura 1 Valoarea activelor totale ale sistemului de pensii private

(Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

⁵http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/protectie_sociala/pensii/2016_Despre_sistemul_de_pensii_Romania.pdf.

⁶ <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>.

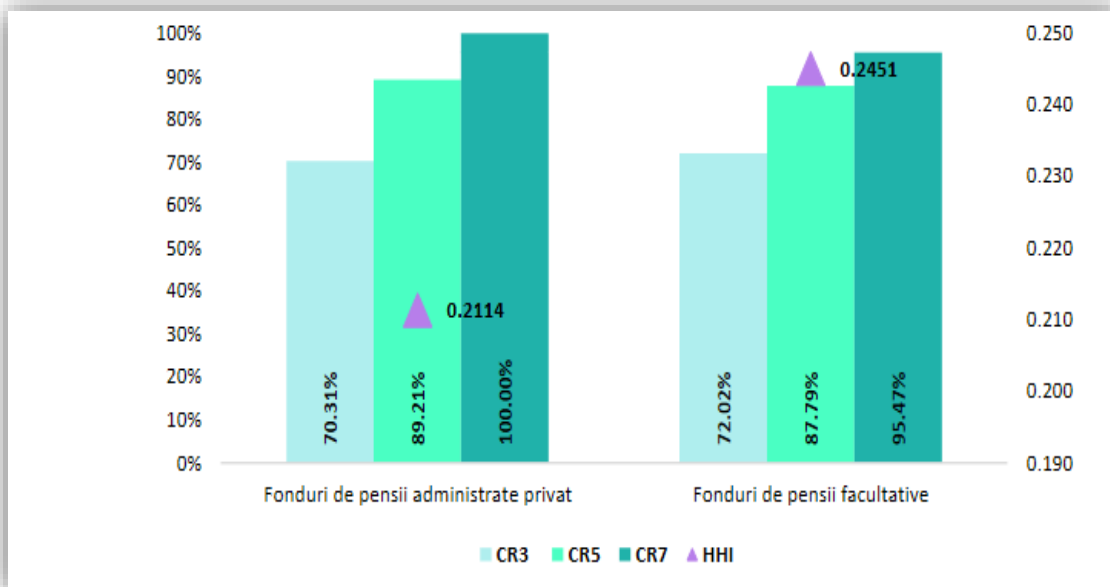


Figura 2 Gradul de concentrare a pensiilor private (în funcție de valoarea totală a activelor la 31.03.2021) (Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

Ca urmare a contextului pandemic actual, piețele financiare au cunoscut o creștere a volatilității. Volatilitatea este determinată de incertitudinea pieței și afectează comportamentul investițional, atât al agenților economici, cât și al persoanelor fizice. Chiar dacă anul 2020 a fost caracterizat de creșterea volatilității piețelor financiare și o scădere a indicilor bursieri, sistemul de pensii private nu a fost afectat.

Contextul pandemic a dus la o creștere, în primul trimestru al anului 2020, a volatilității unităților de fond din Pilonul II de pensii, însă ulterior aceasta s-a redus ajungând la un nivel similar celui de dinaintea izbucnirii pandemiei. Creșterea nivelului volatilității, ca în martie 2020, nu s-a mai înregistrat pe parcursul întregului an chiar dacă au fost luate o serie de măsuri de restricție cu scopul de a diminua răspândirea COVID -19.

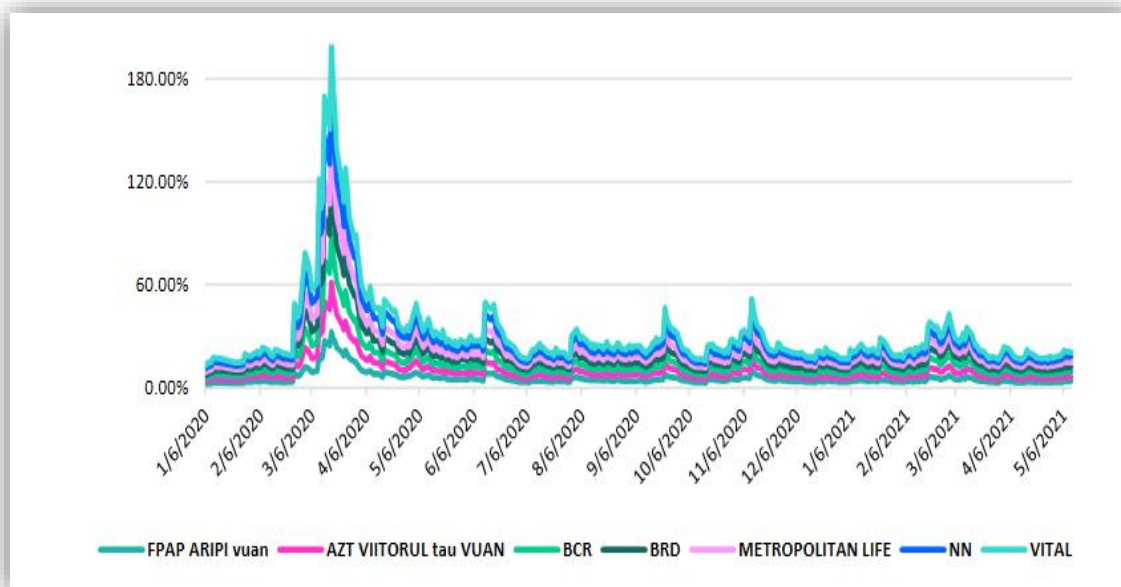


Figura 3. Evoluția volatilității zilnice a fondurilor de pensii din Pilonul II (Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

În ceea ce privește Pilonul III de pensii private, unitățile de fond au înregistrat o evoluție asemănătoare a volatilității, însă cu o intensitate mai mică.

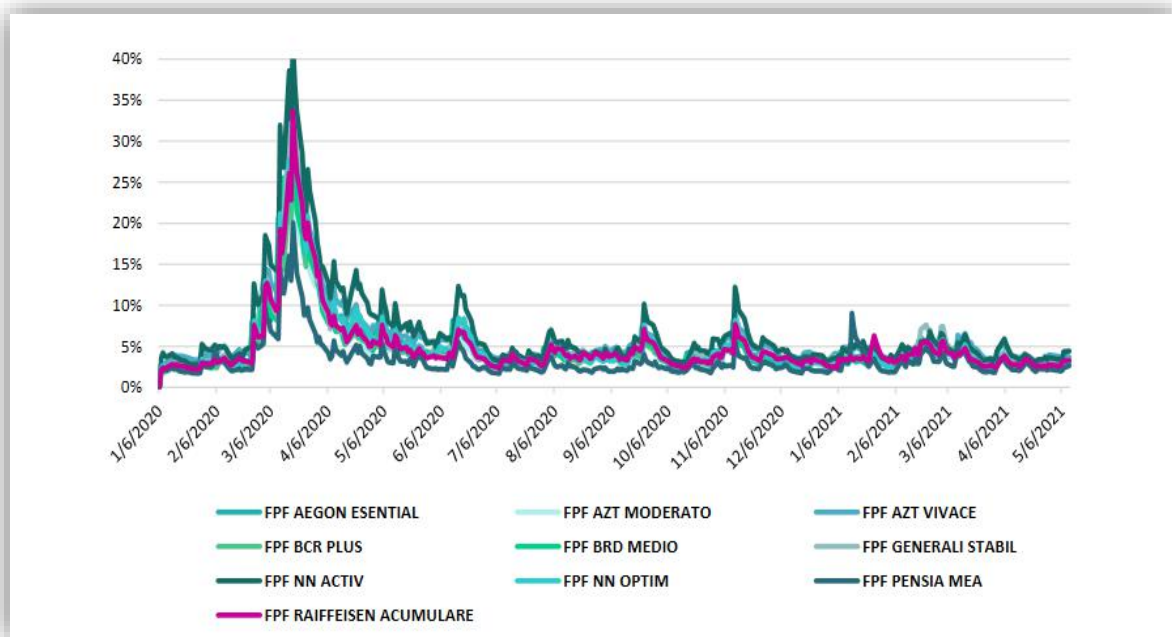


Figura 4 Evoluția volatilității zilnice analizate a fondurilor de pensii din Pilonul III
(Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

La pilonul II de pensii, la 31 martie 2021, erau înregistrate 7,68 de milioane de persoane, cu 2% mai mult față de anul precedent, aceeași perioadă.

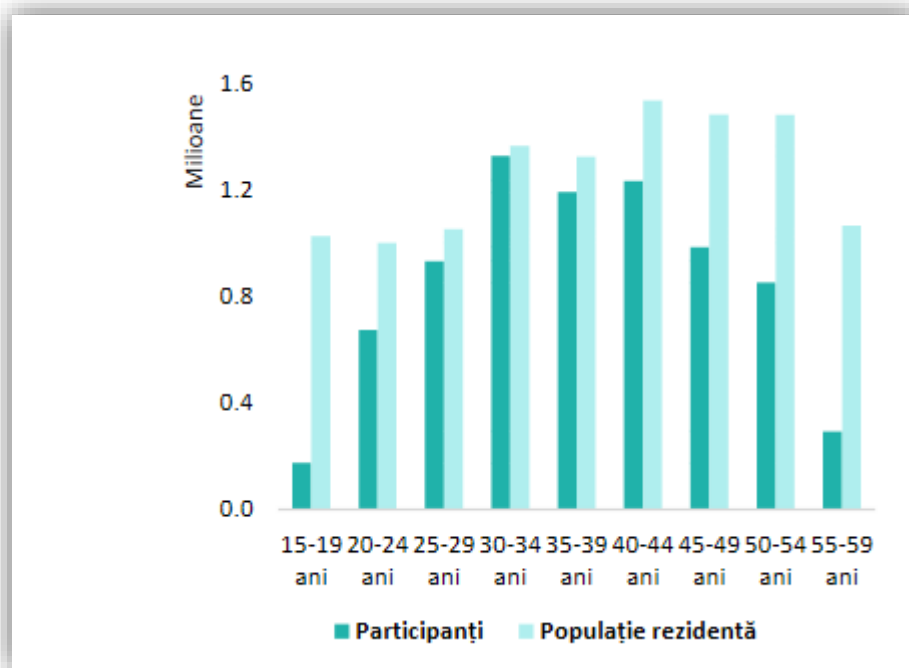


Figura 5 Participanți la Pilonul II de pensii private la 31 martie 2021
(Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

În ceea ce privește valoarea totală a activelor la Pilonul II, la 31 martie 2021 era de 80,24 miliarde lei, iar valoarea activelor nete de 80,19 miliarde lei.

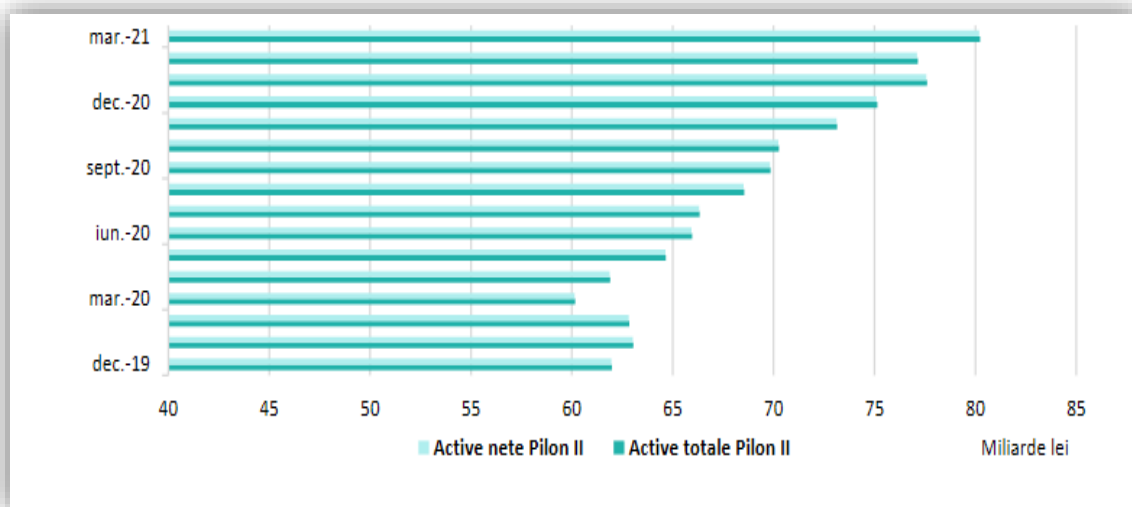


Figura 6 Valoarea activelor Pilon II, la 31 martie 2021

(Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

În ceea ce privește Pilonul III de pensii private, la sfârșitul lunii martie 2021 erau înregistrate un număr de 534760 persoane, cu 5% mai mult față de anul trecut, aceeași perioadă.

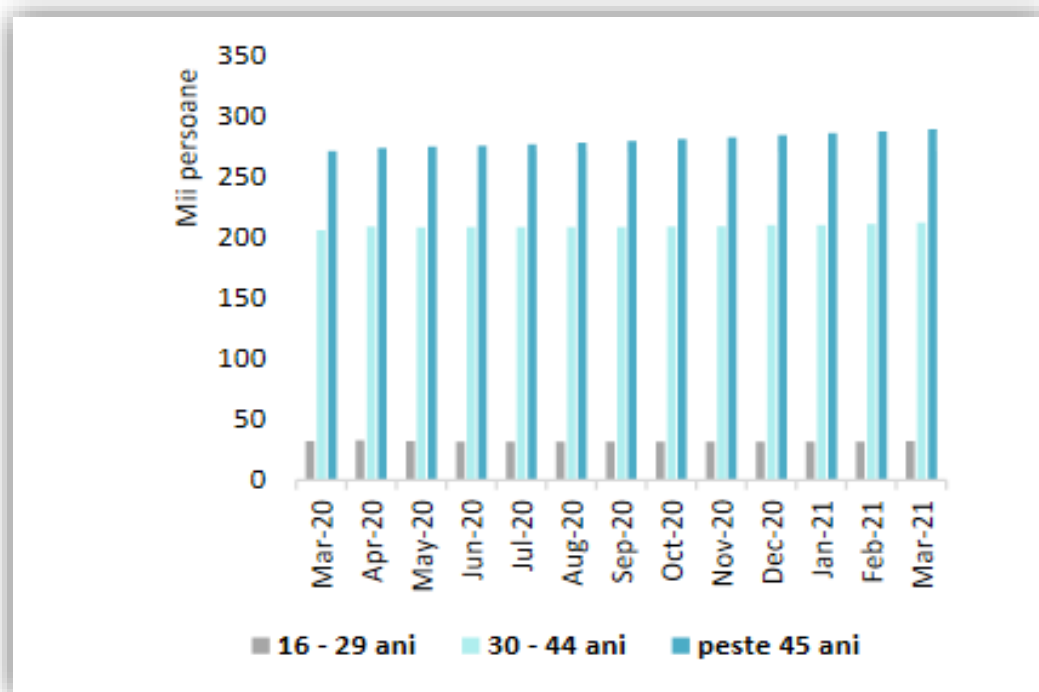


Figura 7 Structura participanților la Pilon III, la 31 martie 2021

(Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

Valoarea activelor pentru Pilonul III, la 31 martie 2021, a crescut cu 30% față de anul trecut, aceeași perioadă.

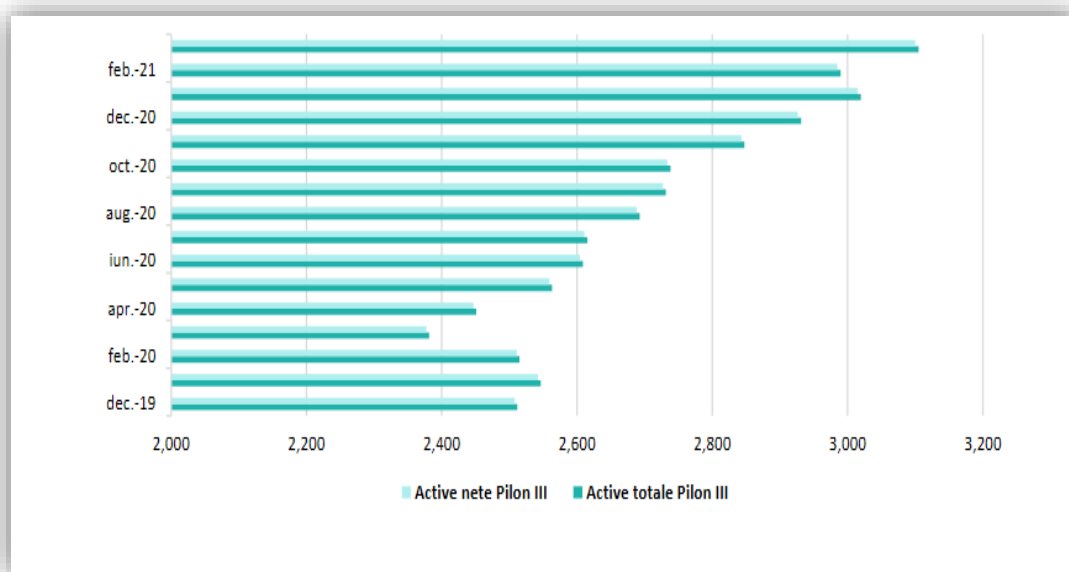


Figura 8 Valoarea activelor Pilon III, la 31 martie 2021

(Sursa: <https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>)

3. Concluzii

În urma studiului realizat putem observa că sistemul de pensii private a fost cel mai puțin afectat de pandemia COVID -19. Deși au existat unele perioade de volatilitate, activele fondurilor de pensii private au înregistrat creșteri.

BIBLIOGRAFIE:

Anghel Mădălina-Gabriela, Iacob Ștefan-Virgil, *Studiu privind situația pensionarilor și nivelul pensiilor în România*, Revista „Română de Statistică”, Supliment, nr. 10/2020.

*** Legea nr. 263 din 16 decembrie 2010 privind sistemul unitar de pensii publice, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 852 din 20 decembrie 2010.

*** Legea nr. 411 din 18 octombrie 2004 privind fondurile de pensii administrate privat, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 482 din 18 iulie 2007.

*** Legea nr. 204 din 2006 privind pensiile facultative, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 470 din 31 mai 2006.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1126&langId=ro&intPageId=4755>.

https://insse.ro/cms/files/statistici/comunicate/com_anuale/nr_pensionari/precizari_metodologice_2020.pdf.

<https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/6078367cdd352584011492.pdf>.

http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/protectie_sociala/pensii/2016_Despre_sistemul_de_pensii_Romania.pdf.

<https://www.asfromania.ro/uploads/articole/attachments/60bf09ba8cad4591886864.pdf>.

<https://www.asfromania.ro/ro/a/2107/pia%C8%9Ba-pensiilor-private-%C3%AEn-trimestrul-i-al-anului-2021>.

O NOUĂ PARADIGMĂ EDUCAȚIONALĂ

Iuliana-Sofia ȘERBAN
Colegiul Național „Cantemir-Vodă”,
Sector 2, București



voluția continuă și rapidă atât a tehnologiilor moderne cât și a societății în

ansamblu și a specificului și nevoilor ei determină automat necesitatea adaptării și regândirii modelelor educaționale, întrucât cele vechi nu mai răspund la fel de eficient noilor provocări. Trebuie redefinite atât rolurile actorilor învățării cât și baza de construire a demersului educațional, transformarea acestuia dintr-o simplă lecție într-o experiență de învățare activă. În ultimul deceniu am auzit des sintagma „învățare centrată pe elev”, ceea ce nu înseamnă (așa cum se interpretează uneori eronat) o rearanjare a priorităților și așezarea elevului în vârful lor, ci faptul că elevul trebuie să joace un rol activ în propria sa educație.

Transferul pasiv de informații și cunoștințe dinspre profesor spre elev nu mai este suficient, din foarte multe motive. Pe de o parte pentru că în prezent Internetul acoperă informațional toate domeniile de activitate. Oricine dorește să afle o informație dispune de instrumente eficiente de căutare online. Elevii știu asta și nu înțeleg de ce trebuie să memoreze sau să-și însușească informații la care pot avea acces foarte ușor oricând doresc, cu efort minim.

Pe de altă parte, cel puțin în domeniul Informaticii lucrurile sunt volatile. Evoluția este atât de rapidă încât informația asimilată azi foarte probabil nu va mai fi de actualitate peste 5 sau 10 ani. Limbajele de programare evoluează, inteligența artificială deja nu mai reprezintă doar o zonă SF, se vorbește deja despre calculatoare cuantice. Prin urmare apare și nevoia de a redefini rolul profesorului în actul educațional, transformarea acestuia în facilitator de învățare. Rolul unui facilitator este, pe de o parte, să ajute elevul să-și creeze niște filtre funcționale prin care să selecteze informația relevantă și corectă din punct de vedere științific și să fie capabil să o deosebească fața de „zgomotul de fond” informațional, iar pe de altă parte să stabilească niște obiective și să construiască/proiecteze niște experiențe de învățare motivante și atractive pentru elev, prin care să atingă obiectivele de învățare. Cu alte cuvinte trebuie să facă transferul de la ”a-l învăța pe elev” domeniul respectiv la ”a-l învăța cum să învețe”. În felul acesta dacă, peste 10 ani, informația învățată în școală nu mai este actuală, elevul va fi capabil să se adapteze, să-și recreeze singur experiențele de învățare necesare pentru autoeducație.

În construirea unei experiențe de învățare reușite, profesorul trebuie să țină cont de factorii care influențează acest proces, printre care: stilurile de învățare ale elevilor (care pot fi foarte diferite, Peter Honey și Alan Mumford identifică patru tipare de învățare distincte: Activ, Reflexiv, Teoretician și Pragmatic), contextul social, cultural, politic, economic și religios, tipul de răspuns emoțional al elevilor și specificul de vârstă.

În 1984, David Kolb a elaborat un model numit "Ciclul învățării experiențiale", care propune patru etape ale procesului de învățare:

1. Experiența
2. Reflecția
3. Interpretare și generalizare
4. Aplicare și transfer

Este esențială parcurgerea integrală a celor patru faze pentru reușita demersului educațional proiectat pe baza acestui model.

Ghidul „Făcut și Învățat - 36 de activități de reflecție prin care îi ajuți pe elevi să extragă lecții din orice experiență” (Fundatia Noi Orizonturi, Maria Butyka, Laura Borbe – 2019) identifică următoarele caracteristici pentru o experiență reușită de învățare:

- ✓ informațiile sunt interconectate atât între ele cât și cu alte idei și mai ales cu viața obișnuită;
- ✓ conținutul este relevant din punct de vedere personal, interesant, util și plin de sens pentru elev;
- ✓ facilitatorul este răbdător, grijuliu și atent la nevoile și siguranța beneficiarului învățării;
- ✓ elevul poate alege, împărți autoritatea și responsabilitatea și cu altcineva;
- ✓ participantul este factor activ în experiența de învățare, nu doar un spectator;
- ✓ elevul învață de la grup, în același timp contribuind și el la procesul de învățare al celorlalți;
- ✓ participantul la experiența de învățare își poate propune singur niște obiective de învățare;
- ✓ „experiența de învățare este cel puțin distractivă, antrenantă, stârnește curiozitatea și dă în general o stare de bine;
- ✓ experiența îl ajută pe beneficiar să se înțeleagă mai bine pe sine, pe ceilalți și lumea din jur;
- ✓ experiența are un nivel suficient de provocare încât să motiveze depășirea limitelor personale, dar să dea și un sentiment de siguranță;”
- ✓ determină elevii să devină motivați să învețe continuu și să caute experiențe de învățare prin care să evolueze.

În proiectarea experienței de învățare, facilitatorul urmează mai multe etape: analiza nevoilor de învățare ale grupului, stabilirea obiectivelor de învățare, alegerea celor mai potrivite metode pentru atingerea acestora, aplicarea lor și evaluarea rezultatelor.

Există metode variate prin care se poate proiecta o experiență de învățare reușită, prin care putem enumera: proiecte realizate în echipă (pe teme inspirate din viața reală, sau care să aibă o oarecare legătură cu ea), jocuri pe grupe, simulări, studii de caz, vizite de studiu (în companii de IT de exemplu), dezbateri cu experți.

Pandemia Covid19 a adus profesorilor o provocare importantă, aceea de a căuta și aplica metode noi, interactive și atractive, adaptate specificului școlii online, care să compenseze deficitul de interacțiune și control caracteristic oricărei activități desfășurate la distanță. În fața unor elevi pe care îi vezi, cărora le simți reacțiile îți poți adapta mai ușor răspunsul și strategiile didactice, însă în cazul învățământului la distanță totul trebuie gândit în

avans, este nevoie de adăugarea unor elemente de interactivitate, elevul trebuie să facă ceva, să interacționeze cu conținutul, să fie parte activă în procesul de învățare, astfel încât să nu abandoneze ecranul în favoarea unor activități conexe mai atractive din punctul lui de vedere.

Prin urmare, această perioadă dificilă generată de pandemie a adus cu sine și un avantaj, facilitând mai rapid diversificarea metodelor. Consider ca reprezintă doar începutul și a deschis deja calea către dezvoltarea de aplicații specifice care să îmbine creativitatea și imaginația cadrului didactic cu mijloacele moderne de educație în crearea unor experiențe de învățare reușite, adaptate lumii moderne.

BIBLIOGRAFIE:

Maria Butyka, Laura Borbe, *Făcut și Învățat - 36 de activități de reflecție prin care îi ajuți pe elevi să extragă lecții din orice experiență*, Fundația Noi Orizonturi, 2019.

Bogdan Romanică, Ognian Gadoilarov, *Manual Training of Trainers. Using Non-formal learning and interactive methods in youth work*, 2014.

<https://casel.org/sel-framework/>.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ECONOMICE LA ELEVI

Profesor Carmen TABAN
Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”,
Focșani, județul Vrancea



Creativitatea este o coordonată esențială a personalității. Inteligența, diverse

aptitudini speciale, unele trăsături motivaționale și de caracter constituie principalii factori ai creativității. G. Allport înțelegea prin creativitate mai ales capacitatea de a dezvoltă noul.

În accepțiunea cea mai răspândită, creativitatea este considerată „ca un proces de asociere și de combinare, în ansambluri noi, a unor elemente preexistente, ca activitate psihică ce duce la apariția unei idei noi, a unei soluții noi sau la invenția unui produs investit cu atributul de originalitate și valoare socială”.¹

O calitate a gândirii, mult prețuită astăzi este flexibilitatea, suplețea sau mobilitatea, cu atât mai mult cu cât în lucrările elevilor ne întâlnim destul de frecvent cu o însușire opusă și anume: tendința spre șablon, rigiditatea gândirii, îngrădirea în scheme limitate. După cum observă Al. Roșca: Principala componentă a gândirii creatoare ... este flexibilitatea, prin care înțelegem ... restructurarea ușoară a vechilor legături corticale, în conformitate cu cerințele noii situații, pe bază de analiză și sinteză, realizarea ușoară a transferului în rezolvarea problemelor”.

Pentru învățământ aspectele educației economice capătă o pondere prioritară față de trecut. Deși nu fiecare absolvent va deveni inventator, „faptul că știe să analizeze, să se apropie în mod critic de muncă, de tehnică, de tehnologie, că dorește să caute și să afle căile și mijloacele de ridicare a productivității muncii, să perfecționeze procesul de muncă existent, îl va conduce, de-a lungul întregii sale vieți, în orice domeniu de activitate”.²

Pentru a susține creativitatea, predarea declarativă, de tip clasic trebuie depășită și înlocuită cu metode care pun accent pe explorare, pe descoperire, pe încurajarea gândirii critice a elevului, pe participarea activă a acestuia la formarea și dezvoltarea sa intelectuală.

În viziunea metodelor moderne, demersul didactic se centrează pe elev și are în vedere transformarea acestuia din “obiect” al procesului didactic în „subiect activ” al propriei deveniri.

¹ Marian Bejat (coordonator), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981 pag 237.

² P. Bărbulescu, *Educație tehnologică - componentă esențială a personalității*, „Revista de pedagogie”, 1977, NR 4 și 5.

Modelul de proiectare a activității didactice are în vedere trecerea de la centrarea pe conținut la centrarea pe activitatea elevului, care presupune deplasarea accentului în activitatea didactică.

Orice activitate de producție se realizează cu oameni, și cu cât aceștia vor manifesta, în mai mare măsură, spirit inventiv, cu atât rezultatele activității respective vor fi de o calitate mai înaltă.

Aspectul de care ne lovim mai întâi în procesul însușirii cunoștințelor economice este acela al inerției sau rigidității gândirii, al îngrădirii în scheme limitate. Participarea conștientă și activă a elevilor în procesul de învățământ conduc la flexibilitatea mentală, fluiditate și capacități rezolutive, adică posibilitățile elevilor creativi de a elabora diferite variante de rezolvare a unor probleme cu caracter economic.

Ca metode de antrenare a creativității economice la elevi, pot menționa:

1. După prezentarea de către profesor a proceselor economice din cadrul unei întreprinderi, prin *analiza* activităților de bază care au loc în cadrul acesteia, o cerință care poate viza flexibilitatea intelectuală a elevilor poate fi: „enumeră urmările posibile ale dezvoltării progresului tehnic în explicarea cauzală a proceselor economice”. Ideile ancoră urmărite de profesor pe baza cărora subiectul poate fi mult dezvoltat de elevi ar fi: ușurarea muncii omului, reducerea duratei muncii, diversificarea sortimentală a producției, utilizarea unor noi surse de energie și calificarea în noi meserii a populației apte de muncă.

2. După explicarea de către profesor a capitalului ca instrument al producției care este compus din capital fix și capital circulant se poate trece apoi la a face o *sinteză* prin formularea noțiunii de cost de producție ce exprimă cheltuielile cu aceste capitaluri ca și cu factorul de muncă și cel natural. O cerință care poate viza *creativitatea* elevilor poate fi: ca antreprenor al unei firme pentru menținerea ei pe piața ce soluții pentru reducerea costurilor ai în vedere?

Ideile principale urmărite de profesor pe baza cărora subiectul poate fi mult dezvoltat de elevi ar fi: reducerea stocurilor, procurarea factorilor de producție la preturi cât mai mici, reducerea consumului de materii prime și material, micșorarea cheltuielilor de exploatare a utilajelor, reducerea cheltuielilor administrative, de desfacere, de publicitate.

3. Abordarea interdisciplinară permite valorificarea concluziilor formulate anterior, profesorul oferind elevilor teme diferite de proiect pentru conținuturile privind „Etapel calculației costurilor”. Proiectul poate fi utilizat, în concordanță cu diferite tipuri de întreprinderi cu structură organizatorică și obiect de activitate diferite, iar elevii vor finaliza și susține proiectul.

4. Eficiența proceselor economice, rentabilitatea întreprinderii, optimizarea proceselor economice sunt concepte unde *problematizarea* poate fi utilizată la conținuturile privind „Analizarea informațiilor din situațiile financiare anuale”. Această metodă oferă posibilitatea creării unor *situații problemă* care determină elevii să restructureze și să completeze cunoștințele anterioare în vederea soluționării noilor situații pe baza experienței și a efortului personal.

5. Prin îmbinarea cunoștințelor de fiscalitate, contabilitate, elevul creativ identifică cele mai bune surse de finanțare pentru desfășurarea activității, utilizează bilanțul contabil pentru informarea, analiza și previzionarea activităților prin calculul principalilor indicatori economico-financiar.

Din exemplele prezentate, *creativitatea economica* înseamnă gândire independentă și creatoare. Elevul creativ se caracterizează prin spirit de independență în muncă, printr-o gândire ce se desfășoară pe traiectorii lungi, fără bariere de ordin cognitiv. Rigiditatea,

fixitatea, închistarea, impuse prin reproducerea unora și același noțiuni și concepte, blochează disponibilitățile mentale ale elevului, și, ca urmare, frânează creativitatea.

Cunoscând acest fapt, profesorii pot lua măsuri pentru ca activitatea la clasă să necesite și frământare intelectuală, efervescență, elaborare, cultivarea curiozității și a interesului elevului.

Din punct de vedere pedagogic, nu interesează atât nivelurile înalte ale creativității, existente, de obicei, la adulți, cât mai ales cele mai joase pentru a se putea organiza intervenția rațională și optimă a școlii în ameliorarea lor.

Orice profesor știe că elevul creativ se detașează de ceilalți și în loc să-i omoare spiritul inventiv și novator, îl va trata ca atare, dându-i sarcini de muncă pe măsura capacităților și aptitudinilor sale. Elevii trebuie învățați să caute mereu soluții, să-și pună întrebări, să-și imagineze căi multiple de rezolvare a diferitelor probleme economice. Pentru toate acestea însă este necesară pasiunea, dragostea statornică și profundă pentru ramura științelor economice căreia elevul dorește să i se dedice. Interesul, atașamentul și înclinația pentru muncă sunt factori centrali în formarea capacităților creative.

Desigur că o importanță deosebită pentru dezvoltarea creativității economice a elevilor o are însăși munca de îndrumare și conducere din partea profesorilor. O muncă bine organizată și bine condusă are ca rezultat stimularea imaginației elevilor, a capacitații lor de a gândi, de a reflecta, ea lasă câmp liber independenței lor de gândire și de acțiune, le pune în față noi sarcini care necesită căutarea și găsirea de soluții cât mai numeroase și ingenioase.

Experiența arată că dezvoltarea aptitudinilor economice creatoare ale elevilor se realizează într-un timp mai scurt și cu o eficiență ridicată prin organizarea firmelor de exercițiu. Firma de exercițiu s-a dovedit a fi una din modalitățile concrete pentru antrenarea calităților creatoare.

Aici, elevii creatori au dat dovadă de multă îndrăzneală în abordarea proiectelor, de independență în abordarea și analiza problemelor, de spirit de contradicție, de libertate în manifestarea lor comportamentală generală. Acest comportament nonconformist, care se exprimă puternic în activitatea creatoare, nu trebuie să fie interpretat de către cadrele didactice ca o lipsă de disciplină, de politețe sau de respect. De aceea, aceste cadre nu trebuie să frâneze acest comportament printr-o atitudine negativă, de respingere, de „disciplinare” ci, dimpotrivă, să creeze un climat favorabil de manifestare liberă a spiritului creator.

Realizarea unui ritm sporit și a unei preocupări sistematice pentru stimularea creativității economice înseamnă și o garanție a unei adaptări mai bune la provocările actuale de pe piața muncii, la noile cerințe ale economiei de piață, perfecționarea profesională datorită schimbărilor rapide în ceea ce privește satisfacerea exigențelor tot mai ridicate ale clienților și dau posibilitatea elevilor să:

- organizeze și să conducă activități în cadrul companiilor;
- fundamenteze strategii;
- țină evidența contabilă a companiei;
- efectueze analiza eficienței economico-financiare a companiei.

Progresul în cunoaștere nu este posibil fără acțiuni investigative de găsire a relațiilor „ascunse”. *Investigarea* – concept în strânsă legătură cu creativitatea – este un proces intelectual complex care se caracterizează prin manifestarea nevoii de căutare și dobândire de noi informații și mijloace de adaptare, prin evaluarea și compararea unor variabile și efortul de a pătrunde în zona necunoscutului.

Aflat în fața unor situații noi, în fața dificultăților, a problemelor de orice natură, intelectul uman începe să facă investigații. Activitatea de investigare începe în momentul în care vechile căi de acțiune se dovedesc ineficiente. Prin caracterul de a fi *căutare a noului*,

investigarea se suflă într-un raport de interdependență cu gândirea și imaginația creatoare. În orice activitate de investigare există și un quantum de creație.

O metodă de instruire care favorizează dezvoltarea capacității de investigare este *învățarea prin descoperire*. Descoperirea fiind o modalitate importantă de funcționare a gândirii, ”învățarea prin descoperire este învățarea realizată pe baza conlucrării cu gândirea creatoare care descoperă soluții, metode de soluționare, principii, concepte, exemple.

Chiar dacă metoda expozitivă este mai economică și determină în etapa inițială o memorare mai rapidă, ea rămâne inferioară învățării prin descoperire în raport cu un criteriu esențial care este *capacitatea de transfer*. Învățarea prin descoperire sporește semnificativ capacitatea elevului de a utiliza descoperirea unei strategii sau a unei legități și în alte situații noi.

Strategiile descoperite de elevul însuși, printr-un efort intelectual independent, se transformă mai ușor comparativ cu procedeele sugerate de profesor sau manual. Descoperirea unei reguli prin eforturi proprii *favorizează apariția transferului depărtat*, adică descoperirea ulterioară a unei reguli de rezolvare care este numai înrudită cu regula inițială.

Învățarea prin descoperire neregulată poate genera confuzii, o însușire hazardată și necesită mult timp. Învățarea prin expunere este deficitară întrucât nu solicită capacitatea de investigare independentă. Descoperirea efectuată de elev, este *dirijată* conform unui program care se prezintă sub forma unei succesiuni prestabilite de pași.

Fiecare secvență începe cu o întrebare și nu cu o informație în formă finită. Întrebarea trebuie astfel formulată încât elevul să dea un răspuns cu sens pe baza unui transfer. Dacă la întrebarea directă elevul nu poate răspunde, urmează întrebările ajutătoare prin care se stimulează transferul unor soluții anterior învățate. Cantitatea de dirijare – prin intermediul întrebărilor ajutătoare – variază în funcție de nivelul de competență al elevilor în rezolvarea problemei. La finele fiecărei etape li se cere elevilor să descopere concluzia sau regula generală.

Utilizând aceasta metoda în mod sistematic, pe perioade mai lungi la disciplinele economice devine posibilă dezvoltarea atitudinilor creative - ca atitudinea interogativă, curiozitatea epistemică, atitudinea antirutinieră, cutezanța, atitudinea de explorare a realității ș.a. - care stimulează imaginația creatoare și gândirea productivă, care orientează și organizează capacitățile intelectuale și procesele afectiv-motivaționale, favorizeze accelerarea evoluției personalității.

În multe cazuri, învățarea prin descoperire dirijată poate lua forma învățării prin investigare sau cercetare prin descoperirea unor legi științifice prin investigare experimentală și interpretarea datelor. Elevii sunt îndrumați să trateze unele subiecte prin efectuarea unor cercetări la început dirijați sistematic de către profesor și apoi din ce în ce mai independent. Temele de cercetare se formulează de către profesor, iar elevii au libertatea de a le alege pentru tratare în funcție de afinitățile pe care le au cu subiectul respectiv.

Temele se fixează la începutul anului școlar, iar elevii au timp de lucru un semestru școlar. Lucrările nu se limitează la reproducerea cunoștințelor căpătate în școala, ci trebuie să constituie o *activitate de investigare activă și de descoperire a unor noi relații*. Interpretarea rezultatelor trebuie să se realizeze în scris. Lucrările pot avea caracter teoretic, dar ele se pot referi și la probleme de interes practic: de fapt, o investigare autentic științifică îmbina latura teoretică și cea aplicativă într-o unitate organică.

Exemple de lucrări:

1. Realizarea unui program general pentru fabricarea unui produs nou.
2. Realizarea și prezentarea organigramei liceului în care învățați.
3. Simulați procesul de recrutare și selecție pentru ocuparea postului de „designer vestimentar” în cadrul unei întreprinderi care produce confecții și tricotate.
4. Realizați și prezentați un eseu privind modalități de creștere a rentabilității activității unei întreprinderi.
5. Stabiliți mărimea optimă a unei întreprinderi de producere a zahărului prin utilizarea și prezentarea tehnicilor de optimizare.
6. Realizați un top al celor mai eficiente întreprinderi din jud Vrancea.

BIBLIOGRAFIE:

- Ionescu M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Marian Bejat (coordonator), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
- P. Bărbulescu, *Educație tehnologică - componentă esențială a personalității*, în „Revista de pedagogie”, Nr. 4 și 5, 1977.
- I. Cerghit, *Sisteme de instruire alternative*, Aramis, București, 2002.



Consiliere și orientare

Școala Mehedințului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIȚI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

CASĂ SAU ACASĂ?

Roxana-Florentina BĂLESCU
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 18,
Focșani, județul Vrancea

„Toți oamenii mari au fost mai întâi copii. Dar puțini își mai aduc aminte.”

- Antoine de Saint-Exubery -



asa este o clădire destinată pentru a servi drept locuință omului. Ea este o construcție din lemn, beton și sticlă, cu o anumită arhitectură, așezată într-o anumită zonă sau într-un bloc. Când devine această casă – acasă? Atunci când este populată, însuflețită cu figuri dragi: mama, tata, frați, surori, bunici, într-un cuvânt de FAMILIE.

Copilul își desăvârșește primele experiențe de viață în familie. În mediul social restrâns alături de părinți, frați și rudele sale aplică primele experiențe sociale. Căminul în care crește, căldura sau indiferența acestuia, îi vor modela puternic modul de viață, personalitatea și curajul de a aborda viața. Ceea ce învață în primii ani de viață constituie punctul de plecare al dezvoltării complexe a individului și de aceea este important ca mediul familial să fie conștient și responsabil. Copiii sunt influențați de multe ori de lucruri la care părinții nici măcar nu se gândesc. Aprobarea, lauda, practicate în familie, au valoare educativă prin efectele de stimulare și sentimentul de siguranță de care sunt însoțite, în timp ce pedeapsa aspră, bătaia sau ca efect intimidarea, spaima, teama, agresivitatea. Atmosfera de la ei de acasă poate fi diferită în funcție de situația concretă existentă:

- Lipsa unei locuințe corespunzătoare.
- Familie cu mulți copii sau monoparentală.
- Relații familiale conflictuale.
- Violență domestică, consum de alcool.
- Plecarea părinților la muncă în străinătate.
- Bolile cronice sau dizabilități.

Pentru cunoașterea mai aprofundată a copiilor din grupă, a climatului lor familial, le-am cerut să îmi indice împrejurarea în care se simt ei cel mai bine la ei acasă, ca și cea, dimpotrivă, care nu le place. Răspunsurile copiilor configurează următoarea clasificare:

1. Cel mai mult le place *existența locului de joacă*, a *camerei proprii*, a jucăriilor, televizorului, calculatorului. Aici doresc să-și aleagă singuri activitățile și le place să fie curat și ordine, dimpotrivă, se simt prost în murdărie, neglijență și dezordine. Ei au aerul de a fi face răspunzători pe părinți- în special pe mame- de ceea ce nu merge bine în gospodărie. Interesant este că și mamele atunci când identifică o însușire negativă la copilul lor, se referă, de regulă, la lipsa lui de participare la treburile gospodărești. Chiar și copiii povestesc că, de

multe ori, sunt muștrați pentru că nu-și păstrează curățenia și nu își fac ordine în propria cameră. De aici putem trage concluzia că, toți copiii trebuie implicați încă de mici în treburile casnice, să se simtă părtași la bunul mers al gospodăriei.

2. *Prezența părinților acasă* influențează preferințele copiilor. „Cel mai mult îmi place când vine tata din străinătate”, sau „când vine mama și mă iubește”. Sunt răspunsuri care demonstrează dorința copilului de a-și avea părinții aproape. În prezent când mulți dintre aceștia aleg să lucreze în străinătate pentru a putea asigura suportul material necesar familiei, întreaga responsabilitate pentru creșterea copiilor revine bunicilor sau altor rude apropiate. Acestea nu vor putea înlocui acel „triunghi de aur” format din mama, tata și copil, întrucât atunci când lipsește unul dintre cei trei membri, sau este înlocuit cu altă persoană, apar riscuri și dificultăți mari în viața familiei.

Copilului nu îi place atunci când este singur. Lipsa de comunicare între părinți și copii, un fel de vieți paralele cu slab liant afectiv, familie gen „hotel” unde tata vine târziu, obosit și nu are timp să vorbească cu copilul, și mama, care este depășită de treburile gospodărești pe care trebuie să le rezolve singură, reprezintă cazuri întâlnite destul de frecvent. În creșterea și educarea copiilor ambii părinți joacă roluri la fel de importante. Băiatul are nevoie de tatăl său ca model pentru viitorul adult care va fi, iar fata ca să știe cum să reacționeze față de bărbați, ce reacție au aceștia față de ea, și să aibă încredere și curaj în viitor. Mama, inteligența ei, interacțiunile ei cu copilul, limbajul ei influențează construcția personalității copilului.

Nu orice fel de prezență a părintelui mulțumește copilul. Majoritatea copiilor se simt bine acasă când „e bună înțelegere, veselie, liniște, calm”, „când ne uităm cu toții la televizor”, „când tata și mama sunt veseli”. Au fost copii care au dezvăluit aspecte mai triste din viața lor de familie legate de neînțelegeri, lipsa de armonie, certuri, injurii, uneori chiar violențe. „Cum vine tata acasă începe scandalul”, „mama a țipat și tata i-a vorbit urât”, „pe noi ne-a luat bunica, pentru că tata și mama se certau”, sunt răspunsuri îngrijorătoare care au arătat că, deși toți părinții își doresc copii perfecți, ei înșiși au probleme de comportament și ar trebui să facă eforturi suplimentare pentru a se corecta.

3. O altă împrejurare generatoare de bucurii este aceea când acasă le *vin musafiri, oaspeți*. Aceste vizite determină unele transformări de cadru care plac copilului: mese festive cu mâncăruri deosebite, flori și alte decorări ale locuinței, depășirea programului de somn, atmosferă destinsă și veselă... Fiecare sărbătoare dacă este trăită în familie într-o atmosferă de siguranță și încredere, îl încântă pe copil. Așa el învață să împartă jucării cu musafirii, să aibă un comportament specific, respectând codului bunelor maniere. Printre musafirii preferați se numără: Moș Crăciun, nașii, bunicii mai depărtați, dar și doamna educatoare sau preotul din parohie.

4. Existența *animăluțelor de casă*, pisici, cățeluși, pești, broaște țestoase, hamsteri, etc. fac de asemenea plăcută atmosfera din familie, aceste mici ființe obligându-i pe copii la acțiuni responsabile, stimulând sentimente pozitive, făcându-le plăcută reîntoarcerea acasă.

Ca o concluzie a acestui sondaj aș putea spune că această întrebare „Când îi place copilului la el acasă?” ar trebui să și-o pună mai ales părinții. „Nu mi-am pus problema niciodată”, mi-a răspuns o mămică. Fie casa este considerată cadru firesc și necesar al existenței cotidiene care nu conține și nu provoacă nici un fel de tresăriri emoționale, fie, în familie, nu-și fac loc astfel de discuții pe teme de „viață”, nu are loc un schimb de idei asupra unor frământări, aspirații, neîmpliniri, care prin importanța lor ar putea concura cu alte teme de discuție.

Și cât de simplu ar fi pentru orice părinte să-și întrebe copilul ce-i place și ce nu la el acasă! Și cât de util ar fi să-i asculte răspunsul!

STUDIUL PRIVIND DEZVOLTAREA ȘI INFLUENȚA CLIMATULUI FAMILIAL ASUPRA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARULUI MIC

Profesor Georgiana-Gina BOSOI
Liceul Tehnologic „G. G. Longinescu”,
Focșani, județul Vrancea

P

rin studiul abordat, s-a propus descoperirea celor mai importante probleme de

nivel familial care duc la o dezvoltare defectuoasă a copilului în mediul școlar și totodată, impactul acestei teme să își pună amprenta asupra cadrelor didactice cât și a familiilor școlare, în așa fel încât acești doi factori să acționeze în vederea asigurării succesului școlar a copilului. Prin divorțurile tot mai des întâlnite, conflictele maritale, lipsa unuia dintre părinți și rata criminalității extrem de crescută, inclusiv consumul de droguri și comportamentele de ordin antisocial printre copii, sunt confirmări ale faptului că familia și valorile sociale ale acestuia pe care s-a creat o bază, sunt în regres. De asemenea, s-a dorit expunerea într-un mod cât se poate de transparent și original, consistența rolului familiei în dezvoltarea psihopedagogică a copilului, valorificarea termenului de „familie” și concomitent, demonstrarea importanței primilor ani din viață.

Studiul de față abordează conținuturi precum: cele mai importante aspecte despre școlarul mic, atașamentul timpuriu și continuitatea acestuia asupra școlarului mic, efectele separării divorțului asupra școlarului mic și îngrijirea parentală dar și efectele acesteia asupra copiilor aflați în grija bunicilor. Se vor identifica factorii climatului familial care se răsfrâng asupra reușitei în învățare la școlarul mic, nevoile educaționale ale școlarelor mici asociate climatului familial nefavorabil și se va investiga rolul climatului familial asupra reușitei în învățare la școlarul mic.

Aspecte importante despre școlarul mic

În apropierea vârstei de șapte ani, în viața oricărui copil are loc un fapt de o mare însemnătate, acela al intrării în școală. Începând de acum, completa sa dezvoltare atât fizică dar și psihică devine înrâurită de această condiție. Învățarea precedentă este total diferită de învățarea școlară de care va avea parte actualul elev deoarece se diferențiază de toate evenimentele de învățare anterioare, atât prin fondul său, cât și prin mediul de desfășurare. Cantitatea, nivelul și multilateralitate, dar și ceea ce cuprinde învățarea școlară, după vârsta de șapte ani stabilesc, în comunitatea actuală, viitorul fiecărui copil și locul său în societate.

Vârsta medie de şapte ani, care se suprapune cu începutul şcolarităţii caracteristice a copilului, indică o întorsătură în evoluţia sa mentală. Pentru fiecare dintre ipostazele atât de multilaterale ale ciclului psihologic, fie că este vorba despre pricepere sau viaţă afectivă, de legături sociale sau preocupare pur-individuală, participăm la apariţia unor variante de organizare noi, care împlinesc construcţiile conturate pe parcursul intervalului anterior şi le garantează un echilibru, deschizând o succesiune de construcţii noi.

„Copilul începe să se elibereze de egocentrismul său social şi intelectual, devenind, astfel, capabil de coordonări noi, care vor avea o importanţă extraordinară şi pentru inteligenţă, şi pentru afectivitate.” (Piaget, 2017, p. 60).

Şcolaritatea mică se suprapune cu primul interval de timp de instrucţie şcolară, răgaz în care se adună învăţături şi se constituie capacităţi psihice de bază care sunt extrem de importante pentru următoarele stadii ale perspectivei profesionale, pentru tot restul vieţii. Pentru familie, această etapă prin care copilul trece trebuie să fie o preocupare constantă. Făcând o diferenţă faţă de celelalte stadii, mica şcolaritate se diferenţiază deoarece se definesc legături mai reale cu lumea, şcoala, captându-l pe copil într-o arie accesibilă lui, devenind mai judicios. Învăţarea şcolară se transformă într-un organizator central al procesului de dezvoltare psihică şi stabileşte influenţe decisive pentru toate modificările din această perioadă. Se alcătuesc comportamente intelectuale de bază privind scrisul, cititul, dar şi efectuarea problemelor cu simboluri matematice, modificarea primară a conţinuturilor de învăţare. Se dezvoltă firea voluntară şi conştiinţa al tuturor afirmărilor psihocomportamentale. Se adoptă un alt statut faţă de cel din stadiul preşcolar şi se schimbă poziţia în cadrul familiei, de asemenea se adoptă si un nou rol dar creşte şi atenţia pentru succesul şcolar. Spre sfârşitul acestei perioade se capătă un echilibru colectiv permanent în legăturile cu mediul şi se dezvoltă însuşirile copilăriei.

Copilul, introdus într-o activitate apreciabilă (şcoala) despre care toţi cei din familie, chiar şi cei apropiaţi, îl întreabă şi onorează, acesta simte o puternică emoţie a succesului, mulţumirea confruntării obstacolelor, satisfacţia obţinerii aprecierii tuturor din jurul său. Familia şi cadrul didactic au îndatorirea să-i fie alături pentru ca şcoala să fie mereu terenul realizării de sine.

Pentru evoluţia caracterului rămân în continuare esenţiale exemplele oferite de către părinţi sau cele împărtăşite de mass-media, dar influenţele acestora din urmă sunt mai puţin profunde fiind mediate de familie.

Ataşamentul timpuriu şi continuitatea ataşamentului asupra şcolarului mic

Pe tot parcursul vieţii copilului intervin diverse întâmplări psihotraumatizante care pot schimba manierele şi mersul psihologic al acestuia, cu atât mai mult cu cât este mai mic. Fragilitatea psihică de care dă dovadă copilul este neputinţa acestuia de a face faţă nevoilor mediului înconjurător, incapacitatea de a le influenţa.

Familia ilustrează cadrul care asigură copilului ocrotire, dragoste şi confort psihic alcătuiind agentul esenţial al formării copilului. În acest context, părinţii deţin un rol important atât în ceea ce priveşte fixarea celor mai recomandabile deprinderi comportamentale cât şi garantarea unor condiţii psihologice. Crearea şi consolidarea unei relaţii echilibrate dintre părinţi şi copii solicită din partea părintelui aptitudinea de a menţine dialogul cu copilul şi de a fructifica, ca sub raport afectiv, prin căldură, comunicare şi dragoste. Cea mai mică degradare a echilibrului afectiv, determină tulburări în psihicul copilului, atitudinea dictatorială cât şi indiferenţa, fiind simţite de către acesta. Un efect a purtării nepotrivite al părinţilor este şi subminarea sentimentului de siguranţă, devenind imposibilă senzaţia de ocrotire, necesară unei structurări echilibrate a personalităţii.

Aspirațiile și îndemânarea influențează atașamentul și stima de sine și păstrează o legătură sănătoasă. „Atașamentul pune fundația socializării copilului și ale sănătății lui mentale. Atașamentul îi permite copilului să-și formeze un model existent de funcționarea lumii, a figurii de atașament și a relației lui cu ea, a lui însuși și a respectului de sine.” (Pânișoară, 2019, p. 139). Dacă există un atașament adecvat, care însuflă încredere, copilul își va procura libertatea și priceperea, pe fondul încrederii proprii dar și în ceilalți. Atașamentul care nu oferă senzația de protecție va fi un ghinion pentru copil și va îndruma evoluția unei personalități necontrolate cu risc ridicat de dezvoltare a unei psihopatologii. Lipsa unei protecții poate fi o problemă importantă în viața noastră. Copilul are nevoie de ajutor, de protecție, înțelegere și de identificare pentru a putea evolua, iar în viitor un atașament trainic. Teoria atașamentului este o teorie a dezvoltării activ realizată, care îngăduie însemnate predicții neliniare și care nu este atât de clar adaptărilor succesive.

Rolul mamei și a taților ca îngrijitori principali

Bowlby (1969, apud Lamb, 2010) a propus inițial că rolul de îngrijitor principal este asumat de mamă, neglijând așadar importanța tatălui în dezvoltarea copilului. Timp de câteva decenii, importanța taților ca îngrijitori nu a fost exploatată, iar teoriile recente (Mercer, 2011) oferă dovezi concludente care pun în discuție și revoluționează principiile și presupunerile de bază ale teoriei atașamentului. Deși atașamentul rămâne conceptualizat ca o legătură emoțională intimă între copil și îngrijitor, Mercer evidențiază faptul că se pot crea legături cu orice persoană care are o relație de lungă durată cu copilul, și că aceste legături nu se limitează neapărat la relația mamă-copil.

„Studiile care analizează impactul monoparentalității asupra copiilor sunt mai puțin consecvente. Dezvoltarea și adaptarea copilului sunt afectate atunci când părinții își cresc copiii singuri, ca urmare a unei decizii individuale, a decesului, a separării sau a divorțului” (Pânișoară, 2019, p. 140). Totuși, deși riscul apariției comportamentului ambivalent și a conflictelor este mai mare în familiile cu doi părinți, studiile demonstrează că acești copii manifestă în același timp o mai mare intimitate cu părinții. Creșterea într-o familie cu un singur părinte evidențiază și mai mult rolurile independente jucate de mame și tați.

Separarea părinților este un agent care determină comportamentul copilului crescut de un singur părinte. Totodată, s-a demonstrat faptul că în familiile despărțite, copiii au legături mai puțin strânse cu părintele care-l are în grijă și manifestă relații lipsite de atașament. Tipul acesta de impact conduce către conflicte. De asemenea, divorțul crește problemele de comportament în rândul copiilor și al adolescenților.

Rolul mamei în dezvoltarea școlarului mic

Conexiunea umană inconștientă intensă și timpurie este cea dintre mamă și copilul ei. Această conexiune biologică este izbucnită la momentul nașterii ca parte intrinsecă a supraviețuirii copilului. Legătura precoce dintre mamă și copil reprezintă o rampă de emiterie pentru următoarele achiziții la nivel intelectual, afectiv și social.

„Ipoteza potrivit căreia mama își asumă rolul de îngrijitor principal a influențat în mod semnificativ politicile publice și aranjamentele în materie de custodie atunci când părinții se separă, rezultatul fiind că majoritatea copiilor locuiesc cu mamele lor și petrec mai puțin timp cu tații” (Lamb, 2010, p. 141). S-a dovedit că un comportament matern eficace micșorează consecințele dăunătoare ale unui divorț, determinarea actualului mediu influențând în principal valoarea amicitiei în copilărie și participă la evoluarea socială și emoțională pe parcursul întregii vieți.

Pentru un copil, trecerea la un nou mod de viață în care crește doar alături de mamă îl poate determina pe acesta să întâmpine probleme comportamentale în copilărie, care se pot adânci și pot duce spre afectarea adaptării emoționale. De asemenea, un plus negativ îl aduce faptul că în general mamele singure nu au o situație financiară bună, determinând astfel riscul

consumului de alcool. Toate acestea duc la o dezvoltare defectuoasă a copilului, făcându-l pe acesta să aibă probleme de natură cognitivă și emoțională.

Pentru copil, relația cu mama este una extrem de importantă, ea având un rol esențial în dezvoltarea acestuia, această relație este una decisivă, iubirea maternă fiind o primă reprezentare a iubirii pe care copilul o distinge. De această afectivitate atâră tot parcursul copilului, mama conturându-i unele din cele mai însemnate comportamente. Pentru copil, mama simbolizează motivul relației dintre viață și lume. Prin sprijinul pe care mama i-l oferă copilului, acesta află universul ce-l înconjoară și sub ocrotirea ei obține pricepere fiecărui lucru. Mama devine un protagonist evident în planul emoțional, afectiv, intelectual dar și cultural.

Rolul tatălui în dezvoltarea școlarului mic

Tatăl este un factor important și el în dezvoltarea copilului. Poziția lui față de copil este esențială. Dacă tatăl este un personaj pozitiv, calm, echilibrat psihic, copilul poate recepționa prin imitație o serie de comportamente. Apare o deosebire între roluri. Tatăl este cel care organizează poziția morală, este un prototip ca însemnătate. Lipsa acestuia are ca efect sublimarea dorinței de realizare a copilului, construcția personalității rămâne deficitară, incompletă. Copilul are nevoie de o imagine paternă. În lipsa sa, copilul își va crea un tată fictiv cu care va încerca să se identifice.

„După decenii în care s-a pus accentul exclusiv pe relația mamă-copil, cercetătorii au ajuns să recunoască rolul important jucat de tați în dezvoltarea aptitudinilor sociale ale copiilor. Majoritatea taților și bărbaților, care țin locul tatălui au un impact semnificativ asupra dezvoltării copilului, atât direct, cât și indirect” (Pânișoară, 2019, p. 141).

Chiar dacă s-a demonstrat că lipsa figurii paterne afectează categoric dezvoltarea armonioasă a copilului, totuși, criticii consideră absența tatălui ca fiind dăunătoare asupra dezvoltării emoționale, promovându-se expunerea în medii nepotrivite. Acei copii care au un contact constant cu tații lor riscă să dezvolte un comportament violent. Această relatare vine în ajutorul unor studii mai actuale potrivit cărora acelor copii li se oferă mai multă atenție paternă au un comportament mai puțin violent.

Tații singuri oferă sprijin emoțional copiilor lor și pot aduce beneficii majore pentru relațiile romantice ale acestora dar și dezvoltarea socială și emoțională.

„Lipsa influenței materne afectează semnificativ dezvoltarea copilului, îndeosebi în cazul fetelor. De exemplu, adolescentele care cresc numai cu tații au raportat dificultăți în a-i aborda pentru a vorbi despre chestiuni pe care le-ar discuta, de regulă, cu mamele.” (Pânișoară, 2019, p. 142)

Cercetările dovedesc că atât mama cât și tatăl au un rol substanțial în dezvoltarea copilului iar lipsa oricăruia dintre ei poate avea consecințe negative asupra acestuia.

Studiile realizate în familiile în care copiii locuiesc doar cu unul dintre părinți accentuează însemnătatea mediului familial dar și al stabilității acestuia asupra creșterii copilului. În absența unuia dintre părinți, consecințele opuse pot fi depășite dacă mijlocul de trecere este permanent și eficient.

Efectele separării divorțului asupra școlarului mic

Divorțul poate avea consecințe dăunătoare asupra copilului, dar, în anumite situații separarea părinților poate fi un moment benefic pentru toți ceilalți membri ai familiei, fiind moment creator de pace.

Există cazuri în care mama și tatăl fac sacrificii colosale ca relația să fie sudată iar căminul familial să fie unul cât se poate de armonios, dar din păcate, în urma neînțelegerilor de natură diferită, căsnicia se destramă. Este foarte important ca această ruptură să fie corect controlată în așa fel încât copilul să nu rămână cu traume care să-l urmărească pe tot parcursul vieții, iar separarea să fie percepută ca un nou început. De exemplu, copilul poate fi copleșit

de această fază a vieții lui și să recurgă la anxietate, stres, modificări ale dispoziției, tristețe intensă, probleme comportamentale și sociale, depresie.

De asemenea, există și aspecte pozitive pe care copiii le pot prelua în urma unui divorț, părinții pot deveni mult mai calmi și fericiți în urma separării, iar odată ce părinții sunt fericiți, acest sentiment se transmite și copiilor. Acesta poate petrece timp de calitate cu ambii părinți, dar separat prin interacțiunea împărțită în mod egal, copilul poate avea rezultate școlare bune prin simplul fapt că stresul de acasă de diminuează, ne mai existând tensiune între cei doi părinți.

Reducerea timpului petrecut cu copiii

Pentru că unei mame singure i se impune să lucreze mult mai mult în afara locuinței decât mamele care sunt într-un mariaj ori au un partener, părinții care nu sunt într-o relație petrec mai puțin timp cu copiii lor iar nivelul în care sunt supravegheați și îndrumați sunt mai scăzute și mai puțin sigure decât familiile care se află într-o căsătorie. Micșorarea gradului și a calității impulsivității parentale și a atenției poate împiedica performanța, concordanța și plăcerea pentru comunicare, iar la un standard nu tocmai ridicat de observare la creșterea posibilității apariției unei atitudini antisociale și neverificate.

O majoritate a părinților sunt îngrijorați, instabili din punct de vedere emoțional, mânioși și descurajați ca rezultat al despărțirii, iar diminuarea stadiului de îngrijire parentală se transpune prin reducerea implicării pozitive și a nivelului de formulare a bunăvoinței față de copii și prin forme mai constrângătoare și mai anevoioase de disciplină. Printre factorii interni și complementari care degradează valoarea îngrijirii parentale se enumeră și adaptarea psihologică a mamei și a tatălui, agresivitatea și neînțelegerile puternice.

„Dintre factorii externi putem menționa atenția dedicată întâlnirilor, noilor partener, coabitarea, o nouă căsătorie, sărăcia și instabilitatea financiară fiind și ele asociate cu scăderea nivelului de îngrijire parentală” (Pruett, Insabella și Gustafson, 2005, p. 144).

După divorț, mamele pot adopta un stil parental autorizat, de asemenea, este potrivit să fie adoptate competențe academice și activitățile copiilor să fie monitorizate. Tații, după divorț, trebuie să aibă o implicare activă, să ofere suport, ajutor și căldură emoțională.

Impactul conflictului parental asupra școlarului mic

Neînțelegerea dintre părinți este însoțită de multă respingere, mai puțină căldură și îngrijire din partea mamelor, scoaterea taților din atribuția de părinte și implicarea în interacțiuni mai invazive cu copiii lor. Conflictul matrimonial are în esență furia însoțită cu agresiune filială și externalizarea problemelor de comportament, pentru că astfel de părinți și copii întâmpină dificultăți asemănătoare în reglarea efectelor negative.

„Expunerea la conflicte observate sau disimulate afectează relația parentală și, în consecință, are impact negativ asupra adaptării copilului. Indiferent de statutul marital, conflictele parentale sunt mult mai dăunătoare bunăstării copilului, ducând la sporirea riscului apariției unor probleme de comportament, probleme psiho-sociale și adaptare nesatisfăcătoare” (Pânișoară, 2019, p.144). În concluzie, un cadru stabil mărește evoluarea eficace a copilului și adoptarea sa.

Când relația dintre cei doi părinți este nepotrivită după despărțire, această situație poate avea consecințe negative asupra stării emoționale a copilului, ducând la comportamente nefavorabile. Pentru acei copii care provin din familii separate, riscul de a prelua comportamente de tip delincvent și de a avea un abandon școlar este de mult mai mare decât în cazul acelor copii care provin din părinți nedivorțați, ceea ce sugerează că situațiile familiile care conțin părinți singuri, conflicte parentale și dificultăți economice reprezintă dezavantaje ne semnificative.

Totodată, copiii cu părinți despărțiți prezintă un risc mult mai ridicat de a dezvolta probleme fără rezolvare legate de atașament în adolescență, dar și în viața de adult, motiv care-i va afecta ulterior în următoarele relații romantice și prieteniile. În schimb, păstrarea unor relații apropiate cu frații, surorile dar și celelalte rude îi ajută pe copii să se adapteze la separarea părinților și la evenimentele nefavorabile din viața lor. Dezvoltarea copilului este însoțită în mod justificat cu timpul și atenția căruia copilului i se oferă din partea părinților sau a celor ce îl îngrijesc. Ca urmare a despărțirii celor doi părinți, timpul pe care îl au cei doi pentru a desfășura diferite activități cu copilul este redus, ceea ce are un impact major asupra dezvoltării sociale, emoționale și cognitive a copilului.

Contactul părinte-copil în familiile care se separă

Contextul ideal este acela prin care copiii cu părinți separați au momentul prielnic prin care pot interacționa des cu ambii părinți într-o varietate de contexte funcționale cum ar fi: alimentația, jocurile, disciplina, îngrijirea primară, stabilirea unor limite, dormitul etc. Atât serile cât și nopțile petrecute alături de părinții nerezidenți sunt extrem de utile din punct de vedere psihologic pentru școlarii mici. Acestea le oferă șansa de a avea interacțiuni sociale și intervenții educative esențiale, inclusiv pentru momente de igienă corporală, alinarea durerilor și anxietăților, ritualuri la culcare, liniștirea copilului în timpul nopții, dar și sentimentul de protecție pe care îl au copiii când sunt alături de părinți, toate acestea fiind oportunități pentru părinții care îi vizitează pe micuți într-un timp limitat.

„Potrivit teoriei atașamentului, aceste activități cotidiene promovează și mențin încrederea în părinți, aprofundând și consolidând atașamentul copil-părinte și, prin urmare, trebuie încurajate atunci când se iau decizii referitoare la acces și contact” (Pânișoară, 2019, p. 146).

În situația în care copiii au un atașament mult dezvoltat față de părinți, separările de aceștia pot conduce către stres și suferință psihică, motiv pentru care și randamentul școlar scade. Drept urmare, planurile de îngrijire parentală care le oferă posibilitatea copiilor să-ți vadă tații în fiecare vineri seară, dar și în fiecare sfârșit de săptămână nu iau în vedere consecințele negative ale separării timp de o săptămână de părinții nerezidenți. Nu este de mirare faptul că astfel de aranjamente de custodie conduc la descreșterea relațiilor dintre părinții nerezidenți și copiii acestora. În schimb, este recomandat să se pună accentul pe o implicare continuă a ambilor părinți, încercând, dacă este necesar, să se amplifice participarea acelor părinți (în general, tați) căror implicare anticipată și limitată ar putea face ca petrecerea nopții cu copilul să fie inadecvată.

Consecințe psihologice ale migrației părinților asupra școlarii mici rămași în țară

Părinții consideră că se sacrifică pentru copiii lor imigrând într-un alt popor care să le ofere resurse financiare mult mai bune decât în propria țară, însă copiii manifestă o oarecare ambivalență cu privire la calitatea lor de beneficiari de pe urma acestor beneficii financiare, aceștia exprimându-și sentimentele de mânie, suferință dar și abandon.

Plecarea unuia dintre părinți și în general plecarea mamei, produce urme și dezechilibre emoționale în viața oricărui copil, lipsa sau pierderea unui părinte îl determină pe copil să preia un comportament nefiresc. Există copii care nu-și manifestă trăirile și nu scot în relief sentimentele de tristețe pe care le au atunci când unul din părinte pleacă, dar se exteriorizează prin diferite comportamente care pot duce spre agresivitate prezentă în mediul școlar, depresie, iar în unele cazuri conduc chiar spre abandon școlar și crize de identitate, comportamente dobândite în urma traumei despărțirii de mamă sau de tată. De asemenea sunt și copii care nu recurg la asemenea gesturi, dar care și ei la rândul lor suferă și simt lipsa unuia dintre părinți. Este extrem de important să le oferim copiilor sprijinul emoțional de care este nevoie ca aceștia să nu cadă într-o „prăpastie emoțională” și să se piardă pe ei înșiși. Și

totuși se pot găsi modalități prin care să nu se recurgă la imigrarea unui părinte sau a ambilor părinți, dar din păcate aceștia nu înțeleg adevăratele repercusiuni a plecării, copiii schimbându-se radical în urma plecării lor.

„Spunându-și că acest lucru este în interesul copilului, mamele iau decizia dureroasă de a călători departe de familia lor și de a-și lăsa copilul acasă, uneori singur și nesupravegheat, fapt care aduce la prejudicii stabilității emoționale și bunăstării sociale a acestuia.” (Pânișoară, 2019, p. 155) Totodată, banii trimiși acasă de acele mame plecate în străinătate nu sunt cheltuiți mereu pentru copil, fiind de multe ori consumate pe obiecte fără necesitate.

În ceea ce privește anumite aspecte psihologice, performanța academică și aspectele comportamentale, copiii mamelor imigrante au avut rezultate mai puțin bune decât copiii taților imigranți sau copiii din familiile cu doi părinți imigranți.” (Pânișoară, 2019, p. 155). Așadar, o paralelă generală a familiilor imigrante a dovedit faptul că a avea o mamă plecată în străinătate era mai curând o componentă protectoare.

Îngrijirea parentală și efectele acesteia asupra copiilor aflați în grija bunicilor

Există o posibilitate ca bunicii să se simtă strâmtorați între două extreme – aspirația de a mulțumi doleanțele copiilor lor adulți și ale nepoților lor, pe de o parte, iar pe de altă parte, ezitarea lor în a-și asuma un nou rol de părinte, renunțând totodată la planurile acestora legate de pensionare.

Acei bunici care iau asupra lor rolul de părinte este diferit în funcție de vârstă, starea de sănătate, starea economică de care dispun, structurile familiale și al etniei. Este posibil, însă, ca diferențele din structura familială să aibă efecte negative asupra bunăstării copilului.

Vârsta bunicilor contează într-o măsură destul de mare, deoarece bunicii mai tineri au un grad de depresie mai scăzut față de cei mai în vârstă, aceștia (bunicii mai în vârstă) prezentând și o luptă mai mare cu sănătatea lor fizică.

Vârsta la care un nepot trece în grija bunicilor este foarte importantă, deoarece poate afecta adaptarea ulterioară, cel puțin în ceea ce privește succesul școlar.

„Ne putem aștepta, în mod rezonabil, ca un copil care intră la naștere într-o familie condusă de bunici să întâmpine mai puține dificultăți decât, de exemplu, un școlar mic care este nevoit să-și schimbe cadrul educațional și căminul, pe lângă faptul că își pierde părinții îngrijitori” (Pânișoară, 2019, p. 158).

Copiii crescuți de bunici întâmpină dificultăți emoționale, comportamentale și academice în mediul lor educațional. „Edwards (2006) a demonstrat că sunt mai numeroase cazurile de psihopatologie în rândul copiilor crescuți de bunici decât în rândul copiilor crescuți de părinți. Bunicii sunt desemnați adesea pe neașteptate pentru rolul de părinte pentru care este posibil să nu fie pregătiți, iar acest lucru să îi facă să se simtă confuzi și nesiguri” (Pânișoară, 2019, p. 158).

Copilul lăsat în grija bunicilor va avea nevoie de sprijin permanent din partea acestora pentru a se adapta noului stil de creștere, dar cel mai important aspect, au nevoie de resurse emoționale suplimentare pentru a trece peste pierderea părinților.

„Dificultățile cu care se confruntă părinții substitutivi pot agrava problemele deja existente în familia de origine și pot afecta calitatea relației de îngrijire între acești părinți substitutivi și copiii pe care îi primesc în grijă.” (Pânișoară, 2019, p. 159) Este foarte important să existe o planificarea timpurie a plecării celor doi părinți, și din punct de vedere emoțional dar și economic ca să se poată asigura o trecere mai ușoară și bună pentru copil, ca acesta să se adapteze mult mai ușor noii situații.

Trecerea la noul statut al copilului cu siguranță nu este ușoară, motiv pentru care implicarea, asumarea, determinarea și dragostea sunt stâlpii de bază pentru o dezvoltare mai armonioasă a copilului în noul cadru familial. Bunicii trebuie să fie devotați în creșterea

copilului și să-l ocrotească într-o manieră părintească. Totodată, bunicii au tendința de a-i dezmiarda excesiv pe nepoți, ceea ce în timp poate duce la dezechilibre educaționale grave, este recomandat ca aceștia să fie cumpătați în exprimarea sentimentelor de iubire și să nu le ofere copiilor oportunitatea de a profita de aceștia.

Concluzii

Studiul de față abordează o problemă importantă în dezvoltarea școlarului mic, și anume calitatea implicării familiei în educația copilului, precum și impactul climatului familial asupra școlarului mic în procesul de învățare. În mod cert, principalul responsabil pentru calitatea actului educativ este învățătorul (cadrele didactice), însă mulți părinți neglijează (voit/ nevoit) rolul foarte important pe care îl au în educația propriului copil și de aceea consider că este necesară studierea amănunțită a cazurilor care conduc la comportamente diferite în mediul educațional la școlarul mic. Societatea actuală, rutina, viața cotidiană, grijile de zi cu zi, îi împiedică pe părinți să le ofere copiilor tot sprijinul emoțional și educațional de care au nevoie, lăsându-i de multe ori în grija bunicilor, în fața unui ecran sau chiar singuri. Cu cât interesul părinților este mai scăzut față de propriul copil, cu atât acesta devine mai predispus la tulburări de personalitate, comportament agresiv și antisocial.

Părinților le revine rolul esențial în creșterea copiilor, sunt primii profesori ai copilului, asigurându-le acestora nu doar existența materială cât și un climat familial afectiv și moral. Sunt situații în care familia consideră că este suficient să se ocupe doar de satisfacerea nevoilor primordiale (hrană, articole vestimentare, locuință, cheltuieli zilnice) ignorând importanța unei comunicări afective. Tocmai aceste situații dezvoltă comportamente diferite privind dezvoltarea armonioasă și progresul școlar al copilului.

Prin acest studiu, am urmărit identificarea impactului climatului familial asupra dezvoltării psihosociale și educaționale a școlarului mic, ajungând la următoarea concluzie: *comportamentul școlarului se dezvoltă în funcție de măsura în care părinții se preocupă de formarea acestuia.*

BIBLIOGRAFIE:

- Adele Faber, E.M., *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*, București, Curtea Veche, 2013.
- Adina Botiș Matanie, Matanie, A. A., *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Cluj Napoca, Editura A.S.C.R., 2011.
- Arp, C. &, *Educația copilului neastâmpărat*, Oradea, Editura Scriptum, 2006.
- Bourbeau, L., *Despre relațiile dintre părinți și copii*, București, Editura Ascendent, 2019.
- Crețu, T., *Psihologia vârstelor*. Iași, Polirom, 2016.
- Cucoș, C., *Pedagogie*. Iași, Polirom, 202.
- Diane, E. Papalia, S. W., *Dezvoltarea umană*, București, Editura Trei, 201.
- Dr. Susan Forward, C.B., *Părinții toxici*, Brașov, Adevăr Divin, 2017.
- Early Childhood Research Quarterly welcomes qualitative methods! (2015), *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 172–173.
- Emil Căpraru, H.C. (2018). *Mama și copilul*, București, Editura Medicală, 2018.
- Marko, E., *Rolul și importanța legăturii dintre grădiniță și familie* [The Role and Importance of the Connection between Kindergarten and Family]. In Rus, C. M., Carstea, L. M., Sofronia, A. C. & Sofronia, P. P. (eds.), *Managementul educațional. Legătura dintre școală, familie și societate* (pp. 213-218). Iași, Romania, Editura Lumen, 2017.
- Montessori, M., *Copilul în familie*, București, Editura Vremea, 2015.
- Niculescu Rodica Mariana, L.D., *Pedagogia preșcolară și a școlarității mici*, Brașov, Universitatea Transilvania, 2014.
- Niculescu Rodica Mariana, L.D., *Educația timpurie*, Brașov, Universitatea Transilvania, 2018.
- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020), *Developmental Relationships and School Success: How Teachers, Parents, and Friends Affect Educational Outcomes and What Actions Students Say Matter Most*. *Contemporary Educational Psychology*, 101904.
- Stan. L., *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*, Iași, Polirom, 2016.
- Ștefan, M., *Lexicon pedagogic*. București, Aramis Print, 2006.
- Veaceslav C., *Rolul climatului familial în educația personalității*, Psihologie, Revistă științifico-practică 1-2:57-66, 2014.

CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ

Profesor cons. școlar Angela Claudia BUFANU-BONICI
Centrul Județean de Resurse și
Asistență Educațională Mehedinti

„ *C*onceptul de consiliere și orientare în învățământul românesc ...

trebuie să ajute elevul să dobândească un set de atitudini realiste și cu un conținut pozitiv”

- I. Negrilă, 1998 -

Consilierea și orientarea școlară este o activitate relativ recentă în învățământul românesc, ca o necesitate a cerințelor actuale ale societății noastre! Dacă analizăm studiile de specialitate, vom observa că acestea definesc consilierea ca fiind „o arie de servicii oferite unui client, ce constau în observare, informare, orientare, sfătuire pentru a-l ajuta să-și rezolve problemele sau să-și planifice viitorul.” Făcând o analogie, ași putea spune despre consilierea psihopedagogică, cum că ar putea fi definită ca un serviciu în cadrul căruia profesorul consilier (profesor în centre și cabinete de asistență psihopedagogică, este titulatura întregă) oferă asistență și suport emoțional elevului sau grupului de elevi, urmărind dezvoltarea personală a acestuia/acestora (elev/elevi), precum și prevenirea situațiilor de criză sau medierea situațiilor „problemă”.

Activitatea de consiliere și orientare școlară se bazează, la fel ca toate activitățile cu caracter didactic, pe principiile fundamentale ale educației, și anume:

- relația profesor-elev-profesor;
- echilibrul dintre caracterul formativ-informativ;
- principiul accesibilității;
- relația școală-familie-școală;
- relația școală-comunitate locală.

Deși activitatea de consiliere în școală românească este oferită și de către cadrele didactice cu rol de profesor învățământ primar sau de profesor diriginte, consilierea și orientarea școlară este recomandabil să fie realizată de către o persoană cu pregătire adecvată (licențiat în psihologie, psihopedagogie). Școlile românești au în structura lor profesori în centre și cabinete de asistență psihopedagogică, cunoscuți ca și profesori consilieri școlari, din nefericire în număr insuficient și cu norme alocate la un număr foarte mare de preșcolar/școlari/elevi, ceea ce îi plasează de cele mai multe ori într-un număr de minim două instituții școlare cu P. J. Trecând peste acest impediment foarte important, ce influențează

rolul consilierului școlar, pot spune că ar fi indicat ca elevii să beneficieze continuu de serviciile de consiliere și orientare școlară, ulterior orientare profesională.

Consilierea și orientarea școlară are ca activitate specifică, orientarea școlară și profesională a elevilor cuprinși în învățământul gimnazial și liceal, evidențiind trei aspecte specifice:

- consiliere pentru orientare profesională și vocațională;
- consiliere de păstrare în sistemul educațional de învățământ a tuturor elevilor la vârsta adolescenței;
- consiliere pentru orientarea școlară și profesională în vederea admiterii în învățământul superior.

Consilierea în școală, așa cum am mai spus, are drept scop observarea-analiza-prevenția și acolo unde se poate rezolvarea de probleme. Partea de orientare școlară, însă, vizează procesul de a dirija-canaliza pe adolescent spre o evoluție școlară-profesională în domeniul/domeniile în care demonstrează aptitudini bine conturate sau/și înnăscute.

Într-o instituție școlară, consilierul școlar nu este singurul specialist ce joacă un rol important în dezvoltarea personală-emoțională-profesională a elevului. Profesorul de la clasă, indiferent de specializare, este un alt specialist educațional ce prezintă o importanță deosebită în dezvoltarea personală-emoțională-profesională a elevului, iar ca profesor diriginte poate fi liantul dintre familie și ceilalți specialiști din școală. Profesorul specialist, de la catedră prin asigurarea unui cadru și climat favorabil dezvoltării educaționale, și datorită faptului că are posibilitatea de a fi cel mai mult în contact direct cu elevul, fiind și cel mai des consultat de membrii familiei elevului, are oportunitatea de a observa constant și continuu atât comportamentul cât și nivelul cognitiv al fiecărui elev de la clasă; astfel se poate spune că profesorul de la clasă este prima persoană care poate identifica nevoile și trebuințele elevilor din acea clasă.

Pe parcursul întregii vieți, omul își dezvoltă/perfecționează o multitudine de aptitudini, în scopul dezvoltării personale, profesionale, dar și în rezolvarea de probleme și/sau situații de criză. Nu întotdeauna, aptitudinile dezvoltate, sunt adecvate în orice situație și pentru că oricând poate interveni ineditul în viața adolescentului, este de recomandat să existe acel specialist- consilierul, ce poate interveni în ajutorul adolescentului/elevului să „se deprindă cu noi abilități” cu ajutorul cărora să poată face față situațiilor noi, inedite, de criză.

Autorii Pică, A. și Păcurariu, A. (2002), consideră că dacă la o persoană ”nivelul emoțional este prea ridicat, acesta interferează cu modalitățile de rezolvare a problemelor, iar dacă este prea coborât- motivațiile devin prea slabe pentru a determina o schimbare.” Propunerea cu care vin cei doi autori, pentru a se ajunge la un echilibru, constă în ”terapia de susținere” și oferirea unor condiții optime de exprimare a emoțiilor.

Deși se desfășoară în școli, în cadrul cabinetelor școlare de asistență școlară, consilierea școlară nu este un nou tip de activitate educativă, ci așa cum am mai spus anterior, este o activitate de îndrumare și susținere prin observare-analiză-prevenție, pentru elevi.

În foarte multe studii de specialitate se regăsesc întrebări precum: ”Cum asimilăm termenul consiliere în educație? De ce consilierea cere o anumită specializare? Care este locul ei în educație? De ce consilierea nu se realizează prin toate disciplinele școlare, de vreme ce profesorii identifică și se confruntă cu variate probleme comportamentale? Cum ar trebui să fie corect, de ce ar trebui să aplicăm așa? Care trebuie să fie rezultatele consilierii? Ce aduce această experiență de viață?” și multe alte asemenea întrebări. La toate aceste întrebări, nimeni nu a reușit până în prezent să ofere un răspuns de forma unor definiții structurate pe enunțuri demonstrative. Ceea ce se poate spune cu certitudine este faptul că domeniul

consilierii intercolerează cu psihologia, teologia, etica, lingvistica, estetica, literatura, arta, psihoterapia.

Lectorul universitar doctor Alexandra Silvaș spunea: „La fel ca și societatea postmodernă, educația postmodernă este marcată de o criză axiologică și de lipsa motivației educatorului și educatului.”

Rolul consilierii și orientării școlare, în prezent, face parte din propunerile și angajamentul Ministerului Educației față de Integrarea în Uniunea Europeană, ca element cu o importanță ridicată în restructurarea sistemului educativ. Asta arată că eficiența consilierii prin relația profesor-elev este favorizată de însuși sistemul de învățământ, care îi oferă cadrul legal.

Consilierea se poate realiza individual sau în grup (mic, mediu, mare). Consilierea individuală are în prim plan elevul ca individ cu particularitățile sale. De aceea, de cele mai multe ori, consilierea individuală poate duce la descoperirea cauzelor lipsei de motivație pentru școală, sau pentru o anumită disciplină, și de ce nu pentru un anumit profesor. Pentru a înțelege elevul, trebuie să-i fie cunoscute și înțelese nevoile:

- *Nevoi de bază (fizice):* nevoia de căldură, nevoia de hrană și odihnă, nevoia de îngrijire și igienă, nevoia de a fi ocrotiți în fața pericolului.
- *Nevoi afective:* contactul fizic, admirația și tandrețea, timpul acordat, atenția și observarea comportamentelor, aprobarea și compania în diferite activități.
- *Nevoi de securitate:* îngrijire permanentă, mediu predictibil, modele și reguli elementare, reguli de control, mediu familial stabil, grupuri suport.
- *Nevoi de stimulare a potențialului înăscut:* încurajarea curiozității și a comportamentelor de explorare, dezvoltarea deprinderilor de participare la joc și de a răspunde la întrebări, promovarea ocaziilor de afirmare și dezvoltare.
- *Nevoi de direcționare și control:* deprinderi sociale adecvate, deprinderi de disciplină, cultivarea de valori (cinstea și respectul de sine și respectul față de celălalt).
- *Nevoi de responsabilizare:* implicarea în luarea deciziilor (familie, școală), învățarea din propriile greșeli dar și din propriile succese.
- *Nevoi de independență:* ajutorul oferit în a lua propriile decizii.

Toate aceste trebuințe prezentate mai sus, au corespondent atât în nevoile cât și în necesitățile fiecăruia. De aceea elevii vor fi orientați, de către consilier, spre nevoile fundamentale ale viitorului adult, nevoi ce se conturează încă din adolescență. Astfel este indicat să se înțeleagă că adolescentul, elevul, trăiește și se dezvoltă în funcție de anumite trebuințe, atât personale cât și trebuințe ale societății în care trăiește; trebuințe ce-i vor influența viața de adult în care acesta va interpreta diferite roluri în societate.

Consilierul școlar orientează tinerii spre conștientizarea scopurilor lor pentru un nivel cât mai ridicat și proiectate pe o perioadă mai lungă de timp, care solicită voință, perseverență și efort constant până la atingerea lor.

Activitatea de consiliere și orientare școlară este considerată ca fiind o activitate centrată pe ideea limbajului real „dialogic”. În activitatea de consiliere, noi nu ne exprimăm singuri, ci împreună cu consiliatul, unde deși are niște reguli de respectat, nu este condiționat în exprimare, nu este contestat, este apreciat și încurajat să participe la dialogul social.

Multe dintre studiile de specialitate definesc consilierea ca fiind o ”arie de servicii” oferite unui client (individ sau grup), și constă în observare, informare, orientare, îndrumare în rezolvarea unor situații problematice sau pentru a-și planifica viitorul. (Reber, S., 2001)

Conceptul de orientare școlară îl găsim definit în Dicționarul de Psihologie ca fiind ”o componentă logică a raționalizării moderne a școlarității”. Asta înseamnă că orientarea este o activitate de îndrumare ce are în centru individul, și ca punct de plecare interesele, aptitudinile și înclinațiile acestuia, finalizând cu diverse posibilități concrete de acces la o anumită carieră.

În concluzie, activitatea de consiliere și orientare școlară și profesională, poate fi realizată în școală pe baza unui curriculum, având ca principali factori implicați la nivelul școlii: profesorii diriginți, profesorii de la toate disciplinele, directorul unității școlare, mediul școlar, familiile elevilor din școală și nu în ultimul rând, consilierul școlar.

Consilierea și orientarea au tendința de a rezolva simultan două aspecte considerate foarte importante, și anume:

- asigurarea echității sociale prin democratizarea permanentă a accesului la educație și formare profesională;
- ameliorarea continuă a bunei utilizări a resurselor umane de care dispune societatea noastră.

Domnul dr. Jigău M. (2000) considera că „ponderea de-a lungul unui an școlar, în cadrul Consilierii și Orientării a subiectelor strict legate de orientarea școlară și profesională, n-ar trebui să depășească jumătate din timpul destinat fostelor ore de Dirigenție.”

Se recomandă ca în cadrul activităților de consiliere și orientare, să le fie prezentate elevilor, legăturile dintre disciplinele școlare și piața muncii, domeniile profesionale, evidențiindu-se relația directă dintre acestea și meseriile-profesiile-funcțiile / statusurile-rolurile, pentru care există corespondent.

„Conținutul diferitelor discipline școlare trebuie și poate constitui-fără a deturna cu nimic obiectivele lor de bază- mijloace indirecte de orientare școlară și profesională, insuficient explorate încă, pentru că acestea au, în mod implicit, în subsidiar, un potențial adecvat actului conturării unei opțiuni a elevului pentru o anumită carieră.”(Jigău M.)

Așa cum am relatat și în primele rânduri ale acestei lucrări, în cadrul activităților de consiliere și orientare școlară, elevii își dezvoltă competențele de autocunoaștere, autodecizie și autoevaluare, pentru a fi capabili să-și ia cele mai adecvate decizii pentru alegerile cu care se vor confrunta pe viitor.

Pentru fiecare dintre noi, autocunoașterea reprezintă un produs al „maturizării și diversificării experiențelor sinelui în contact cu lumea și un proces discontinuu de acumulări, restructurări, adaptări reciproce ale individului la realitatea socială.”

Dacă privim cu atenție, vom observa că elevul este „prins” într-o rețea de tipul parteneriatului social, în care are diverse legături sociale, dar cele mai importante sunt cele cu familia, școala și instituțiile locale prin reprezentanții acestora. Implicarea elevilor în diverse forme și niveluri de școlarizare, le oferă un avantaj, ce nu trebuie neglijat, pentru viața personală-profesională-socială, folosindu-se de învățarea socială.

Mijloacele de informare în masă sunt considerate a fii purtătoare de informație între toți factorii și actorii educaționali implicați în educația și educarea generațiilor de copii-adolescenți- tineri.

În concluzie, activitățile de consiliere și orientare ar fi recomandat să se axeze pe:

- Informarea și documentarea continuă a consilierului școlar.
- Informarea și educația pentru orientarea carierei, este recomandabil să se desfășoare sistematic în școală sau în cadrul orelor de activități extrașcolare.
- Desfășurarea de activități orientate către punerea în practică a tehnicilor de căutare a unui loc de muncă, dar și de exersare a instrumentelor utilizate în aceste situații.

- Activități specifice și speciale inițiate de către consilieri în instituții școlare, bazate pe convorbiri, consiliere, evaluare.

BIBLIOGRAFIE:

- Cocorada, E., *Consiliere psihopedagogică*, Curs Universitatea „Transilvania”. Brașov, 2003.
- Jigău, M., *Consiliere și orientare*, București, 2000.
- Jigău, M., *Consiliere și orientare. Ghid metodologic*, Editura Sigma, București, 2001.
- Pică, A., Păcurariu, A., *Consilierea – soluție pentru integrarea socio-profesională a tinerilor*, ISI, Sibiu, 2002.
- Rotaru, A. M., *Caietul dirigintelui*, Editura Arves, Craiova, 2002.
- Silvaș, A., *Consiliere și orientare. Curs pentru uzul studenților*, Universitatea „Petru Maior”, Departamentul de pregătire a personalului didactic, 2008.
- www.jvis.com/links/counselor.htm.

„ÎNVĂȚĂM JUCÂNDU-NE” – UN POSIBIL PROIECT *ETWINNING*

Prof. Mariana CORNEA
Școala Gimnazială Nr. 14,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



Începutul vacanței de vară (o perioadă propice desfășurării unor activități plăcute, dar și eficiente), sfatul unei bune prietene, gândul că voi putea oferi în anul școlar următor și altceva „piticilor mei”, m-au determinat să accesez cursul „*Twinning: Proiecte internaționale de colaborare educațională*”. Consider că a fost o hotărâre înțeleaptă, deoarece, prin intermediul acestuia (module/lecții, forum), am dobândit cunoștințe și mi-am dezvoltat abilități, am cunoscut oameni, m-am dezvoltat ca dascăl și ca om. Am ajuns aproape de finalul cursului și sper să devin „un etwinner”, deoarece platforma eTwinning a devenit pentru mine o provocare.

Iată un posibil proiect de colaborare educațională, elaborat cu prilejul cursului:

1. *Titlul proiectului:* Învățăm jucându-ne;

2. *Rezumatul proiectului:*

Prin activitățile acestui proiect (jocuri de socializare, jocuri didactice – matematică, științe ale naturii, jocuri de limbă, jocuri on-line, schimb de impresii, confecționarea de produse simple destinate activităților micilor școlari, utilizarea de instrumente web), elevi din mai multe țări europene vor avea posibilitatea să se cunoască, să comunice, să creeze și să practice jocuri prin care să dobândească sau să-și consolideze cunoștințe și deprinderi, să învețe ce înseamnă lucrul în echipă. Țări, localități, popoare, culturi, obiceiuri necunoscute înainte de proiect vor fi în parte descoperite, iar adevăratele valori europene vor fi prețuite și asimilate de către toți membrii proiectului.

3. *Limba de lucru:* limba engleză;

4. *Vârsta elevilor:* 6/7 - 8 ani;

5. *Durata:* 1 an școlar;

6. *Discipline:* matematică, științe ale naturii, educație plastică, abilități practice, limba engleză (disciplină opțională), TIC (disciplină opțională);

7. *Instrumente:* portalul eTwinning, instrumente și aplicații pentru editare de text și imagini (Microsoft Office Word, Paint, Picasa), animație (VOKI, DVOLVER), colaborare (BUBLL.US, WIKISPACES), multimedia (GLOGSTER, FOTOBABBLE, SLIDE.COM), jocuri și teste (HOT POTATOES), publicare on-line (SLIDESHARE);

8. Obiective:

- stimularea interesului pentru învățare la elevii din ciclul primar (7-8 ani);
- consolidarea unor cunoștințe de matematică și științe ale naturii, prin intermediul jocului;
- însușirea unor instrumente TIC necesare comunicării on-line;
- îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba engleză;
- dezvoltarea de competențe necesare lucrului în echipă, cooperării și colaborării;
- stimularea interesului pentru cunoașterea unor elemente ale culturii țărilor implicate în proiect, a respectului față de cultura fiecărui popor.

9. Activități:

SEPTEMBRIE: *Să ne cunoaștem!* (prezentări multimedia – țările, localitățile, școlile partenere; fotografie - clasele implicate, fotografie + desene – elevi participanți, jocuri de socializare, alegerea unui logo al proiectului, familiarizarea elevilor cu spațiul virtual eTwinning, stabilirea unor norme de bază privind comunicarea și colaborarea în cadrul proiectului, realizarea unui wiki al proiectului, însemnări în calendarul proiectului).

OCTOMBRIE: *Numerele, prietenele noastre!* (fiecare țară va prezenta câte 2 jocuri în care să utilizeze numerele naturale de la 0 la 100 și elemente din spațiul natural, social și cultural apropiat elevilor). În realizarea jocurilor vor fi implicați elevii (ex: identifică numărul de elemente, ghicește cine este al sau a; realizează corespondența și stabilește în care mulțime sunt mai multe elemente, completează cu elemente corespunzătoare numărului dat, descoperă mesajul folosind numerele date etc.). Jocurile vor fi postate pe TwinSpace – Activitățile proiectului și pe wiki.

NOIEMBRIE-DECEMBRIE: *Ne jucăm și învățăm!* (elevii practică jocurile prezentate de colegii lor din țările partenere - se postează fotografii și impresii – TwinSpace – Spațiul elevilor).
Se vor realiza de către elevi felicitări și se vor trimite de Crăciun.

IANUARIE: *Bucuriile iernii* (jocuri didactice care vizează consolidarea operațiilor de adunare și scădere, folosind mesaje despre iarnă – elevii și profesorii din fiecare țară propun câte un joc pentru elevii din țările partenere).
Jocurile vor fi postate pe TwinSpace – Activitățile proiectului.

FEBRUARIE: *Iar ne jucăm și iarăși învățăm!* (elevii practică jocurile prezentate de colegii lor din țările partenere – se postează fotografii, impresii).
Se va utiliza aplicația DVOLVER în înregistrarea unor rezolvări de probleme.

MARTIE: *Decupăm, desenăm, ne jucăm!* (confecționarea unor cărți de joc/puzzle/cartonașe-cuvinte și expresii în limba engleză și în limbile țărilor din proiect, măștișoare -Romania).

APRILIE: *Ne jucăm cu...cuvintele!* (cu ajutorul aplicației VOKI se vor înregistra jocuri de cuvinte, rostite de elevi din fiecare țară).

MAI: *În lumea jocurilor on-line* (elevii vor accesa jocurile on-line propuse de colegii lor și de cadrele didactice).
Se vor realiza rebusuri cu ajutorul aplicației HOT POTATOES.

IUNIE: *Observă și recunoaște!* (jocuri de recunoaștere – țări/localități/școli/ elevi/jocuri...);
evaluarea proiectului.
Se vor realiza prezentări multimedia utilizând aplicația GLOGSTER.

Pentru evaluarea proiectului, se vor scrie impresii pe forum, elevii vor aprecia, printr-un jeton (ales din mai multe jetoane cu imagini diferite – ex.: fețe zâmbitoare/fețe triste), activitățile proiectului, se va prezenta auxiliarul cu jocurile realizate în proiect.

10. Rezultate:

Elevii:

- vor dovedi o mai bună comunicare în limba engleză;
- vor dispune de abilități în utilizarea unor instrumente TIC;
- își vor consolida și îmbogăți cunoștințele (matematică, științe, om și societate, arte) prin intermediul jocului;
- își vor dezvolta trăsături pozitive de caracter (ex.: responsabilitatea, respectul, spiritul de inițiativă, conștiinciozitatea, deschiderea spre nou, toleranța);
- vor manifesta interes sporit în utilizarea spațiului etwinning;
- se vor implica în realizarea unui auxiliar cu jocurile practicate în cadrul proiectului;
- vor manifesta respect față de cultura fiecărui popor și interes pentru cunoașterea unor elemente ale culturii țărilor implicate în proiect.

Cancelaria va fi spațiul în care noi, profesorii: vom planifica și vom reflecta asupra activităților proiectului, asupra modului cum se derulează acestea, utilizând ca instrumente de colaborare forumul, wiki sau blogul; vom posta documente care să ne sprijine în activitățile proiectului sau diferite articole de didactică aplicată pe care le considerăm interesante și utile – folosind Biblioteca de documente; vom afișa imagini reprezentative pentru activitatea noastră didactică (altele decât cele referitoare la proiect) care ar putea să intereseze pe partenerii noștri – folosind Galeria de imagini, vom evalua proiectul. Aceasta va fi, de asemenea, un mic club al nostru, unde putem socializa, unde putem oferi sau cere ajutor unor semeni.

Colțul elevilor va fi locul unde elevii, îndrumați și încurajați de către profesori, cu rol de elev membru, vor face schimb de informații, își vor pune întrebări reciproc (despre familie, pasiuni, muzica preferată, artiști, lectură, culori, anotimpuri etc.) utilizând *Forumul*.

Ei vor putea să se cunoască bine și chiar să devină prieteni.

În *spațiul virtual eTwinning* vor fi invitați: a) cu rol de membru: profesorii care predau limba engleză și educația fizică la clasa mea; b) cu rol de vizitator: membrii Consiliului de Administrație al școlii, colegii profesori de la comisia metodică, părinții elevilor, prieteni-cadre didactice.

Consider că, din spațiul virtual eTwinning, toate fișierele care reprezintă *Activitățile proiectului* (verificate de profesorii cu rol de administrator) ar trebui să fie publice.

Tot ceea ce am acumulat la acest curs mi-a dat posibilitatea să înțeleg, în mare parte, „fenomenul eTwinning”. Știu că, atunci când voi avea nelămuriri în legătură cu această temă, voi putea să mă bucur de ajutorul unor oameni pe care i-am cunoscut cu prilejul acestui curs – profesioniști în eTwinning.

BIBLIOGRAFIE:

<https://etwinning.ro/despre-etwinning/>.

<https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/tutorials/etwinning--the-largest-commun.htm>.

<https://www.elearning.ro/avantajele-platformei-de-invatare-etwinning>.

FORMAREA PERSONALITĂȚII ANTREPRENORIALE A ELEVULUI PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Profesor înv. primar Mariana CORNEA
Școala Gimnazială Nr. 14,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



educația antreprenorială presupune formarea personalității antreprenoriale întreprinzătoare, autonomă, activă, implicată, responsabilă, creativă – prin următoarele modalități și direcții specifice:

- Formarea aptitudinilor necesare generării unor afaceri în vederea valorificării oportunităților în plan social. Promovarea unei educații centrate pe activități practice relevante pentru viața din afara școlii. Produsul acestui tip de educație se numește **antreprenoriat**.
- Completarea profilului competențelor cadrelor didactice în sensul valorificării, de către aceștia, a oportunităților educaționale și generarea, în consecință, a proiectelor de dezvoltare școlară și profesională. Produsul acestui tip de educație se numește **antreprenoriat educațional**.

Profesorul antreprenor este acel profesor care abordează procesul de învățământ și toate activitățile propuse din perspectiva inovației, acțiunii, cooperării și a paradigmei antreprenoriale a educației. Este acea persoană care se implică în viața școlară extinsă și răspunde provocărilor vieții școlare și comunitare prin crearea, realizarea și implementarea proiectelor educaționale. Școala trebuie să devină un incubator pentru realizarea profilului de formare a personalității antreprenoriale. Aceasta reprezintă una dintre cele mai importante provocări cu care școala se confruntă astăzi și de aceea profesorul reprezintă elementul central al creării și răspândirii culturii de tip antreprenorial, este cel care poate încuraja elevii în găsirea celor mai bune instrumente pentru a-și asigura o carieră și pentru a excela în dezvoltarea abilităților care le-ar asigura succesul, de a descoperi că pot fi proprii lor șefi.

Astfel, orice disciplină școlară se poate constitui într-o sursă pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale. Elevii trebuie implicați în experiențe de învățare reale, unde au posibilitatea de a-și asuma riscuri, de a-și coordona rezultatele și de a învăța din rezultatele obținute. Participarea elevilor la olimpiade și concursuri îi determină pe aceștia să-și dorească să fie cei mai buni, le formează profilul de luptători, îi învață că poți să și pierzi dar că trebuie

să o ia de la capăt până își ating țelul, sunt puși în fața unor probleme noi cărora trebuie să le facă față pentru ca apoi să se bucure de rezultatul obținut.

Există o corelație pozitivă între antreprenoriat și creșterea economică. Profesorii chiar și învățătorii, în cazul meu, ar putea încerca să sădească în sufletele copiilor aceste valori, ar incita curiozitatea și mintea elevilor. Marile descoperiri, ideile minunate pot fi susținute, demersurile lor fiind încurajate spre o gândire pozitivă, rodnică.

Dacă avem în vedere că *“antreprenorii sunt cei care înțeleg că există o diferență mică între obstacol și oportunitate și sunt capabili să le facă pe amândouă profitabile”*, înțelegem că există o serie de lucruri de luat în considerație când se învață antreprenoriatul în școală.

Există o serie de concepte simple, dar cu o mare valoare pentru elevi în clădirea sentimentului de siguranță, încredere în sine, imagine de sine.

1. PERSEVERENȚĂ

De câte ori copiii de la ciclul primar nu întâlnesc obstacole? Zilnic, chiar de mai multe ori... Trebuie învățați că trebuie să o ia de la capăt, că trebuie să se adune și să pornească, o nereușită nu este sfârșitul, ci întotdeauna un nou început...

2. INVENTIVITATE (ingeniozitate)

Există multe jocuri în comerț (puzzle, lego etc.) ce pot fi utilizate cu succes în orele de abilități practice. Aici învață că orice lucru este posibil de construit, fiind alcătuit din piese mai mici. Astfel pot învăța că unele mașinuțe pot fi reparate, nu aruncate definitiv, copiii căpătând un puternic simț practic.

3. CUMPĂTARE

Câte povestiri cu tâlc nu citim și dezlegăm în orele de limba română și educație civică?... Sute! Scopul lor este de a-i determina pe elevi să fie harnici. Munca părinților oglindită în obiectele personale cumpărate trebuie respectată. Bani trebuie prețuiți atunci când sunt câștigați cu trudă și nu irosiți... Mai multă cinste îți aduce un ban economisit decât zece irosiți fără rost. A irosi resursele și avantajele înseamnă a greși, a fi iresponsabili, opusul oamenilor cumpătați.

4. RELAȚIILE PROFESIONALE

Vorbim încă din clasa I despre meseriile părinților, orarul de lucru, salariu primit drept contravaloare pentru munca prestată, necesitatea unui serviciu plătit. Se dau multe exemple despre relațiile profesionale dintre persoane: șef-subaltern, plecând chiar de la situațiile din școală: învățătoare-elevi, director-învățătoare.

5. ORGANIZAREA

Elevii trebuie să fie ordonați și bine organizați. Învățătorul ar trebui să facă educație, iar apoi instrucție. Se încearcă la clasă, prin orice metode (povestiri, ghicitori, exemple concrete), să se învețe copilul să-și țină lucrurile personale în ordine acasă, în ghiozdan, în clasă. Activitățile didactice, temele pentru acasă, portofoliile se cer organizate, după un anumit orar, pentru anumite termene... Ei trebuie să înțeleagă necesitatea respectării acestor termene, în caz contrar să suporte consecințele.

6. ÎNCREDEREA

Cine nu a dorit în clasa I să devină doctor, polițist, patron, aviator, etc?... Fiecare copil are visuri, unele chiar realizabile. Fiecare om are ascunse anumite talente, înclinații spre anumite activități. Învățătorul trebuie să-i ofere posibilitatea să încerce cât mai mult, să-l încurajeze, să-i dea încredere în propriile forțe, să-i întărească imaginea de sine...

În demersul didactic există nenumărate posibilități de a realiza educația antreprenorială atât prin orele la clasă cât și prin activități extrașcolare, parteneriate cu diverse instituții publice și private:

1. Citirea revistelor, site-urilor pe internet, realizarea de reclame, afișe, postere pentru înțelegerea *rolului reclamei*.
2. Vizitarea unei brutării, cofetării pentru observarea și înțelegerea unui *flux de producție*.
3. „Excursii didactice” prin magazine, pentru cumpărături, pentru a înțelege, la nivelul lor de dezvoltare, conceptele de *marketing* (studiul pieței) cât și *relațiile dintre cerere- ofertă* (oglundite în nivelurile preturilor) etc...
4. La *orele de matematică*, unități de măsură pentru valoare (bani) pot fi învățate unitățile divizionare nu numai pentru RON cât și pentru alte valute (euro, dolar, etc) mai ales că azi, foarte multe rude ale copiilor lucrează în străinătate, iar denumirile valutelor nu le sunt deloc străine...
5. *Metode de simulare, jocul de rol* - jocul didactic „La magazin” în care fiecare este patron (aparent marele vis al timpurilor noastre) și își organizează propria afacere: mărfuri (*obiect de activitate*), cantitate (*oferta de produse*), prețuri practice (*oferte de preț*) etc... număr de angajați (*oferta pieței de muncă*), salarii oferite (*contravaloarea muncii prestate*).
6. *Târgurile organizate la școală*, de obicei cu scop umanitar.
7. *Diverse proiecte de parteneriat* încheiate cu agenți economici, cu organizații nonguvernamentale.

Elevii au primit cu bucurie și s-au implicat activ în:

- *Proiectele de parteneriat cu organizația „Junior Achievement”* - cea mai dinamică organizație internațională de educație economică și antreprenorială, care derulează cel mai amplu program de educație antreprenorială - 37 de țări din Europa și 122 de țări din lume) <http://www.jaromania.org/> - programele „Comunitatea noastră” și „Antreprenori la clasă”.
- Cursul opțional „*Educație financiară*”, având la bază suportul de curs realizat de B.N.R. și M.E.N.
- Proiectul de parteneriat „*Primii pași în antreprenoriat*” - cu activitatea principală târgul umanitar „*Pe aripi de sănătate*”.

„Educația antreprenorială este un motor pentru creșterea viitoare și o sursă de inspirație pentru antreprenorii de mâine. Pentru a rămâne competitivă, Europa trebuie să investească în cetățenii ei, în competențele lor și în capacitatea lor de a se adapta și de a inova. În acest sens, este necesar să încurajăm o schimbare reală a mentalităților cu privire la atitudinile antreprenoriale în Europa și aceasta începe în primul rând prin insuflarea unui spirit antreprenorial încă din primii ani de școală”.

(*Androulla Vassiliou*, comisar pentru educație, cultură, multilingvism și tineret)

BIBLIOGRAFIE:

- Cosmovici, A. și Iacob, L., „*Psihologie școlară*”, Editura POLIROM, Iași, 1999.
- Radu, I., T. și Ezechil, L., „*Pedagogie-fundamente teoretice*”, Editura V & I INTEGRAL, București, 2002.
- Văideanu, G., „*Educația la frontiera dintre milenii*”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.
- <https://ec.europa.eu/>

PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ – FAMILIE

Florica DUMITRAȘCU
Grădinița Nr. 231,
Sector 3, București

P

arteneriatul presupune o bună colaborare între cel puțin două părți, care își

cunosc și respect propriile atribuții și roluri. Acesta este bazat pe ideea ca toate părțile implicate au de câștigat mai mult în urma unei colaborări decât dacă ar acționa individual. Pentru ca parteneriatul să dea rezultatele așteptate, părțile implicate trebuie să își coordoneze activitățile și deciziile, să respecte trăsăturile specifice fiecărui partener, și să managerieze calitatea procesului de colaborare.

Parteneriatul reprezintă procesul de conlucrare dintre două sau mai multe părți care acționează concomitent pentru atingerea unor interese sau scopuri comune. În practica școlară există mai multe expresii destinate parteneriatului educațional: acord de parteneriat, acord-cadru de parteneriat pentru educație, parteneriat de colaborare, protocol de colaborare, protocol de parteneriat, contract de parteneriat, convenție de parteneriat, parteneriat de colaborare instituțională, proiect de parteneriat și altele.

Preșcolăritatea reprezintă zona de tranziție a copilului, din sânul familiei și până în perioada școlară. Această perioadă este cea primordială privind adaptarea în mediul educațional, unde copilul nu mai este însoțit constant de persoanele cu care a fost obișnuit, socializarea cu persoane cu care nu a mai avut contact, însă cu care va învăța să comunice, să formeze relații sociale, să accepte schimbarea și egalitatea.

Grădinița este un factor foarte important în dezvoltarea și educarea copilului. Aceasta desfășoară un proces instructiv-educativ amplu prin intermediul cadrelor didactice cu pregătire profesională adecvată.

Datorită faptului că un copil intră în grădiniță la vârsta maximei plasticități și receptivități, grădinița are un rol semnificativ în formarea personalității acestuia. De asemenea, preșcolăritatea reprezintă baza dezvoltării cognitive și dezvoltării personalității.

Cadrul didactic de la grupă trebuie să cunoască fiecare copil din cadrul acesteia. Folosindu-se de specificul personalității și comportamentului fiecăruia, cadrul didactic încearcă treptat integrarea copilului în cadrul grupei, apoi prin vizite în împrejurimi, integrarea în comunitate. Cadrul didactic trebuie să țină cont întotdeauna de particularitățile fiecărui copil.

Studiile de specialitate au relevat faptul că relația strânsă dintre profesor și părinții copiilor influențează pozitiv performanțele cu elevii de la clasă.

Pentru o bună relație profesor - părinți, se recomandă respectarea câtorva aspecte:

- întâlniri dese care au ca punct de discuție evaluarea progreselor periodice realizate de copil;
- respectarea necesităților și cererilor specifice ale familiilor;
- egalarea rolurilor fiecărei părți implicate.

Grădinița reprezintă baza dezvoltării sociale a copilului, în afara cadrului familial. Copilul în cadrul grădiniței își dezvoltă și formează personalitatea prin provocările date de relațiile sociale de grup, adaptarea la ritmul zilnic, la viața în colectivitate.

Împreună cu educația exercitată de părinți, experiența de la grădiniță pregătește copilul pentru școală, și de ce nu, îl pregătește pentru viața independentă.

În ceea ce privește parteneriatul dintre unitatea de învățământ și părinți interesul este al ambelor părți implicate, aducând beneficii elevilor, climatul educațional îmbunătățit.

Totodată, atât unitatea de învățământ, profesorii, familia cât și elevii trebuie să dea dovadă de implicare.

Grădinița este prima care trebuie să facă un pas semnificativ în îmbunătățirea relației cu familia prin reprezentanții ei - cadrele didactice, generând situații de implicare a părinților în activitate.

În general se pune problema că școala este elementul central care poate realiza fără alt sprijin ceea ce este numit ideal educațional, însă acest lucru nu ar fi posibil fără a avea o colaborare strânsă și benefică, în favoarea copilului, cu familia și comunitatea.

În afară de activitățile educaționale organizare în cadrul instituției, sunt necesare activitățile de susținere în afara clasei și de activități de sprijinire a copilului, părinților sau cadrelor didactice.

Relația dintre părinți și unitatea de învățământ se poate optimiza formal, prin ședințe cu administrația instituției, ședințe cu cadrul didactic, cu asociațiile de părinți, dar și informal cu ocazia participării la serbări, activități, excursii, vizite.

La baza acestor relații stă parteneriatul educațional. Prin întocmirea și asumarea unui astfel de parteneriat, unitatea de învățământ apreciază familia ca fiind mediul formării primordiale, astfel valorificându-se dimensiunea personală a copilului.

Parteneriatul grădiniță-familie este o noțiune recent introdusă în sfera educației care „reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școala, familia, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioși etc.), factori de asistență socială etc.”(Cristea, S., 2000, p.280)

Un parteneriat educațional activ dintre unitatea de învățământ și părinți îmbunătățește organizarea și planificarea activității didactice.

În colaborarea grădiniței cu familia pot apărea și câteva piedici, fie ele de natură comportamentală, ivite între părinți, cadre didactice sau manageri, fie de natură materială sau de timp, fie chiar din punctul de vedere al atitudinii. Aceasta din urmă este cea care împiedică cel mai des colaborarea propusă de parteneriatul educațional, deoarece societatea are câteva principii bine fixate, transmise mai departe, greu de schimbat în rândul membrilor societății.

Scopul principal al parteneriatului educațional între grădiniță și familie este acela de a forma o echipă care să sprijine copilul pe tot parcursul preșcolarității în vederea unui rezultat optim la momentul parteneriatului, dar și în viața de școlar sau cea de membru al societății. De asemenea, parteneriatul dintre grădiniță și familie, sprijină părinții în vederea perfecționării abilităților acestora privind educația și formarea copilului.

Parteneriatul educațional dintre grădiniță și familie, pune bazele unei bune colaborări între cele două părți prin implicarea părinților în diferite activități în favoarea copilului, prin comunicarea deschisă despre principalul interes comun.

BIBLIOGRAFIE:

- Băran-Pescaru, E., *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004.
- Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera International, Bucureşti, 2000.
- Matei, G., *Managementul calităţii în învăţământul preşcolar: Valori, competenţe, practici*, Editura Universitară, Bucureşti, 2012.

ALIMENTAȚIA SĂNĂTOASĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Florica DUMITRAȘCU
Grădinița Nr. 231,
Sector 3, București



Alimentația copilului mic este foarte importantă, însă la fel de multă atenție

trebuie să oferim dietei zilnice și după această vârstă, respectiv 3-6 ani. Cercetările medicale au demonstrat faptul că alimentația joacă un rol important în dezvoltare fizică și psihică a copilului. Din această cauză și statul a emis o lege prin intermediul căreia sunt restricționate anumite alimente la grădiniță. Conform **Legii nr. 123 din 27 mai 2008**, preșcolarii trebuie să aibă parte de un anumit regim alimentar, care să nu includă produse care dăunează organismului. Astfel, alimentele a căror compoziție chimică include grăsimi, zahăr, îndulcitor, aditivi alimentari, sare în exces nu trebuie să fie consumate de către preșcolari sau școlari.

Legea alimentație sănătoase se aplică următoarelor instituții:

- creșe private sau de stat;
- grădinițe private sau de stat;
- școli de stat sau private;
- unități de învățământ preuniversitar;
- unități de afterschool;
- unități day&nightcare.

Astfel, Ministerul Sănătății Publice întocmește și actualizează o listă ce include alimentele nerecomandate preșcolarilor sau școlarilor. Aceasta listă este redactată în urma consultării nutriționiștilor care evidențiază efectul unei alimentații nesănătoase asupra dezvoltării copilului. Inspectoratele școlare au obligația de a prelua aceasta listă și de a comunica tuturor unităților de învățământ, excepție fiind creșele cărora le comunica direct lista Ministerul Sănătății Publice.

Reguli privind alimentația copilului la grădiniță:

- nu trebuie să conțină produse care pot dăuna sănătății copilului;
- în incinta unităților de învățământ se pot comercializa doar apă plată sau apă minerală;
- masa trebuie să se servească înainte ca minorului să îi fie foame;
- masa trebuie să fie variată astfel încât fiecare copil să poată consuma anumite alimente;
- masa trebuie să includă legume, cereale și fructe proaspete;

- masa trebuie să conțină lactate;
- cantitatea de mâncare trebuie să fie adecvată vârstei copilului;
- trebuie să asigure un necesar de calorii și micronutrienți conform vârstei și ritmului de creștere;
- alimentele din meniu pot să aibă consistență și culori diferite pentru a stimula pofta de mâncare;
- trebuie să se asigure o hidratare suficientă a copilului;
- masa trebuie să se servească înainte de a-i fi foarte foame copilului, de a fi obosit sau iritat;
- alimentația trebuie să cuprindă o varietate largă de produse din grupele de bază: pâine, cereale, orez și paste făinoase, vegetale, fructe, lapte, brânza și iaurt, carne, pește și ouă.

Nu trebuie susținută alimentația vegană/vegetariană sau alte curente alimentare, deoarece în alimentația celor mici trebuie să existe cele 5 grupe principale de alimente (excepție făcând cazurile de intoleranțe/ alergii alimentare). Așadar, în crearea meniurilor zilnice a alimentației copiilor mici și a preșcolariilor ar trebui să se țină cont de următoarele aspecte, extrem de importante:

- alimentația preșcolariilor trebuie să fie cât mai diversificată, să asigure cele cinci grupe principale de alimente, astfel încât în clădirea meniului săptămânal să se includă diferite surse proteice, legume și fructe, surse amidonoase;
- prepararea mâncării trebuie să se realizeze cât mai dietetic, astfel încât să nu fie îngreunată digestia;
- trebuie evitată asocierea alimentelor care fac parte din aceeași grupă de alimente la felurile de mâncare servite;
- gustările trebuie să fie cu adevărat nutritive.

Pentru respectarea acestor reguli, în cadrul grădiniței noastre, meniul săptămânal este elaborat de o echipă formată din medicul grădiniței, asistente medicale, bucătărese, director și administrator. Toate produsele necesare preparării hranei copiilor sunt atent selecționate, verificate, astfel încât să respecte cerințele unității.

Suntem ceea ce mâncăm, astfel că este important să oferim copiilor o alimentație sănătoasă în cadrul grădiniței noastre.

BIBLIOGRAFIE:

Legea nr. 123 din 27 mai 2008.

PROVOCĂRILE ACTIVITĂŢILOR DESFĂŞURATE ONLINE ÎN GRĂDINIŢĂ

Florica DUMITRAŞCU
Grădinița Nr. 231,
Sector 3, București

*P*rocesul dezvoltării umane reprezintă un proces extrem de complex, este

influențat de factori genetici, de factori de mediu și de educație, întreaga evoluție realizându-se prin parcurgerea unor etape. Deși foarte multe aspecte ale dezvoltării au la bază moștenirea biologică, nu trebuie să neglijăm influențele familiei, ale mediului înconjurător, influențele sociale și culturale asupra întregului proces de dezvoltare umană. Cercetătorii (P.B. Baltes (1987) și colaboratorii săi, Baltes și Smith (2004), Baltes, Lindenberger și Staudinger (1998), Staudinger și Bluck (2001), au considerat că există șapte principii ce guvernează dezvoltarea umană pe întreaga perioadă a vieții. Unul dintre aceste principii este acela conform căruia *dezvoltarea este influențată de contextul social și cultural*. Calitatea factorilor ereditari și de mediu influențează evoluția umană pe parcursul tuturor perioadelor de vârstă.

Dezvoltarea copiilor este într-o strânsă legătură cu mediul familial, mediul școlar, mediul social și cultural, toți acești factori constituind contexte ale dezvoltării. Cercetările în domeniul dezvoltării copilului pornesc de la diferite perspective teoretice, perspective ce au rolul de a orienta dezvoltarea copiilor și factorii importanți care generează aceste schimbări în comportamentul copiilor. Deși factorii biologici au o importanță semnificativă în dezvoltarea umană, psihologia comportamentală susține ideea conform căreia ”schimbările de comportament care apar pe măsură ce copiii cresc sunt învățate” (R. Harwood, 2010, pag. 53). Psihologul Lev Vîgotski susține ideea că dezvoltarea individului este un produs al culturii sale, apare în contexte sociale, culturale și istorice. Copiii învață în urma interacțiunilor cu alte persoane, prin rezolvarea problemelor în diferite contexte ale societății și culturii în care trăiește.

Demersurile de realizare a activităților educative în mediul online constituie o provocare pentru toate cadrele didactice, cu atât mai mult pentru acele persoane care nu posedă competențele specifice instruirii asistate de calculator. Un al factor foarte important în desfășurarea activităților online îl reprezintă infrastructura și accesul la tehnologie, atât pentru cadrele didactice dar mai ales pentru copii/ elevi. Posibilitatea desfășurării activităților online în perioada de suspendare a cursurilor a facilitat menținerea legăturii preșcolarilor cu cadrele didactice, cu colegii și cu procesul instructiv-educativ.

Utilizarea instrumentelor și resurselor digitale nu a constituit o premieră pentru majoritatea cadrelor didactice, însă utilizarea exclusivă a comunicării la distanță este dificil de realizat la nivel preșcolar. Un prim impediment este acela că, având vârste foarte mici, preșcolarii au în permanență nevoie de prezența unui adult pentru a putea participa la activități educaționale online. Alt factor important ce trebuie avut în vedere atunci când desfășurăm activități online cu preșcolarii este timpul pe care aceștia sunt nevoiți să îl petreacă în fața unui calculator / laptop / tabletă / telefon. De asemenea, foarte importantă este selectarea conținuturilor și a tipurilor de activități ce se pot desfășura online cu preșcolarii.

Din experiențele avute la nivelul grădiniței noastre s-au observat o serie de disfuncții în ceea ce privește activitățile de suport pentru învățare, comunicarea cu preșcolarii și mai ales a acestora cu cadrul didactic sau cu colegii, relaționarea interpersonală. Sprijinul pe care profesorii din învățământul preșcolar îl ofereau în mod obișnuit în cadrul activităților și interacțiunilor cu preșcolarii este mult mai greu de oferit prin intermediul tehnologiei, deoarece interacțiunea personalizată cu copiii nu este directă. Au fost chiar situații în care anumiți preșcolari au refuzat să participe la activitățile online, motivând că le lipsește interacțiunea față în față cu cadrul didactic și cu colegii.

Deși platformele educaționale online permit comunicarea cadru didactic- copil și mențin o continuitate a desfășurării procesului instructiv-educativ în situații deosebite, la nevelul preșcolarilor folosirea exclusivă a acestora nu conduc la o învățare eficientă și influențează dezvoltarea socio-emoțională a copiilor.

BIBLIOGRAFIE:

- Harwood, R., Miller, Scott A., Vasta, R., *Psihologia copilului*, Iași, Editura Polirom, 2010.
Osterrieth, P., *Copilul și familia*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
Pânișoară, G., *Psihologia copilului modern*, Iași, Editura Polirom, 2011.
Stan, L., *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*, Iași, Editura Polirom, 2016.
Verza, E., Verza F. E., *Psihologia copilului*, București, Editura Trei, 2017.

STUDIUL PRIVIND ANXIETATEA PĂRINŢILOR COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

Profesor înv. primar Claudia HANŢESCU
Școala Gimnazială Șimian,
județul Mehedinti

I. BIECTIVELE CERCETĂRII:

O1. Identificarea nevoilor de servicii ale părinților și aparținătorilor copiilor cu TSA pentru ariile: educație și viață școlară, viață de familie, terapie specifică TSA și terapie medicală.

O2. Integrarea optimă a proceselor de testare și de terapie prin folosirea tehnicilor specifice.

Ipotezele cercetării

1. Prin metodele folosite în cercetare se accelerează și îmbunătățește dezvoltarea generală a copilului atât în mediul familial cât și în societate.
2. Se reduc comportamentele problemă, iar rezultatele funcționale de lungă durată sunt mai bune, contribuind la optimizarea procesului de incluziune socială.

În demersul de realizare a cercetării am utilizat metoda descriptivă și evaluarea cu Scala Hamilton.

A). Studiul de caz realizat pe baza unui interviu în profunzime cu părinții copiilor diagnosticați cu TSA care accesează servicii de terapie. În scopul înțelegerii problematicei complexe generate de diagnosticul de TSA al copilului, am realizat interviuri cu doi părinți, aceștia fiind informați că participarea la studiu este voluntară și nerecompensată, iar răspunsurile la întrebările intervievatorului au un caracter anonim.

B). Am aplicat Scala Hamilton pe un eșantion de conveniență de 33 de respondenți – părinți ai copiilor diagnosticați cu TSA. Eșantionul de conveniență, fiind un eșantion de dimensiuni reduse, face ca rezultatele studiului să nu poată fi extrapolate la nivelul tuturor aparținătorilor copiilor cu TSA din România, studiul având mai degrabă un caracter exploratoriu.

Nu înregistrez nimic, folosesc creion / hârtie – Scala Hamilton.

II. ANALIZA ŞI PREZENTAREA STUDIILOR DE CAZ

În realizarea studiilor de caz au fost utilizate informațiile colectate în cadrul interviurilor cu părinții a doi copii diagnosticați cu tulburări din spectrul autist. Ambii copii sunt de vârstă preșcolară. Pentru ambii subiecți ai studiilor de caz, viața înainte de aflarea diagnosticului copilului avea un caracter tipic, problemele cotidiene cu care se confruntau nepunându-le dificultăți deosebite. Viața de familie era considerată ca fiind armonioasă, apariția copiilor fiind un fapt dorit și pregătit de familiile ambilor subiecți. Diagnosticul copilului a determinat modificarea stilului de viață al întregii familii, consecința cea mai importantă fiind cea legată de reducerea timpului alocat activităților cu caracter de relaxare. Se pare că în multe cazuri familiile copiilor cu TSA renunță la activitățile de timp liber pe care le făceau înaintea diagnosticării copilului. Treptat are loc un fenomen de retragere socială, ieșirile cu prietenii se reduc în frecvență.

PREZENTARE - STUDIUL DE CAZ I

Domnul C. este un bărbat de 41 ani, locuiește în mediul urban, studii superioare, licențiat în drept, în prezent lucrează în sfera serviciilor comerciale fără a se considera satisfăcut de domeniul profesional. S-a căsătorit în urmă cu 8 ani și este tatăl unui copil în vârstă de 5 ani diagnosticat cu TSA. Soția sa lucrează în același domeniu, adesea în “ture inverse”, întâlnindu-se acasă abia seara târziu. Familia locuiește împreună cu bunica maternă a copilului, aceasta fiind un sprijin constant al familiei.

Viața familiei înainte de a afla diagnosticul copilului

Modul în care decurgea viața de familie este considerat ca fiind unul tipic, cu un caracter rutinier, totul mergea pe: „un făgaș normal, nu suntem, ce să zic, ca mulți români, avem rate, avem grija zilei de mâine, ce pun pe masă, aștept ziua de salariu (...) Chiar și după ce a apărut copilul, o dată pe săptămână ieșeam, îl lăsam cu soacra mea și ieșeam și noi un pic, câteva ore.”

Informații despre TSA înainte de aflarea diagnosticului

Anterior diagnosticării copilului cu TSA, familia avea informații minime cu privire la specificul acestei tulburări, informații ce proveneau mai ales din surse ficționale, din filme. Imaginea pe care și-a format-o despre problematica TSA avea un caracter oarecum idilic. Domnul C. considera că persoanele cu autism sunt mai curând „oameni care excelau foarte bine în matematică”, însă pe de altă parte remarca faptul că „problema principală era socializarea”. O altă caracteristică specifică persoanelor cu TSA pe care a remarcat-o C. a fost cea a comportamentelor stereotipe „vorbeau, dar aveau fixații”. Constatăm că domnul C. a surprins într-o manieră sintetică mare parte a criteriilor de diagnostic specifice TSA.

Atitudinea față de persoanele cu TSA, premergător aflării diagnosticului copilului

Sensibilizat la problematica specifică persoanelor cu TSA din perspectiva unor viziuni cinematografice, C. manifestă mai curând o atitudine de respingere și distanțare față de persoanele cu această tulburare, combinată cu sentimente de compasiune: „nu erau normali”, „nu vreau să fiu așa”, „bieții oameni”, „ce o fi în mintea lor!”. „Mă gândeam așa... probabil s-au născut cu problema aia, n-au dobândit-o, așa m-am gândit, aici a fost o chestie de naștere, cum se poate să te naști cu așa ceva, era o chestie pe care preferam să n-o aud.”

Primele suspiciuni/semne ale TSA

Semnarele legate de o posibilă problemă a copilului au apărut în sfera comportamentului motor, primii pași i-a făcut ceva mai târziu decât covârșnicii, iar alte activități specifice vârstei cronologice întârziiau să fie desfășurate de către copil. Părinții au conștientizat aceste întârzieri în dezvoltare prin comparație cu achizițiile copiilor colegilor de serviciu, copii care aveau vârsta apropiată de cea a fiului lui C. După o serie de progrese în planul motric, părinții au conștientizat existența unei alte probleme, de data aceasta în sfera comunicării. fiind afectat atât în sfera limbajului receptiv, cât și la nivelul limbajului expresiv: „nu vorbește ... vedeam că nu avansează deloc, nu spune decât chestii din-astea monosilabice, nu arăta, nu cerea,(...) erau niște chestii pe care nu le făcea, specific vârstei, mai ales că la 2 ani și ceva nu spunea nimic clar (...) n-avea decât 2-3 cuvinte”. Treptat, părinții au conștientizat că există o serie de afectări inclusiv la nivelul domeniului social: „El era așa pierdut, aerian, nu-l interesa absolut nicio jucărie, la vârsta de 2 ani nici măcar nu se juca cu jucării.” Raportarea la achizițiile celorlalți copii aflați în cercul de cunoscuți ai familiei a fost factorul decisiv în pornirea demersului investigativ - „vedeam ce fac alți copii specific la vârsta lor și vedeam că erau niște chestii care nu mergeau și am zis: „Hai să mergem acum!”

Momentul diagnosticării

Primele demersuri investigative au pornit la „doi ani și câteva luni” și au avut ca punct de plecare consultarea unui medic neurolog pediatru, apoi a unui psihiatru pediatru și a serviciilor oferite de CSM (Centrul de Sănătate Mintală). Suspiciunile neurologului pediatru au fost confirmate de psihiatrul pediatru - „ne-a confirmat temerile d-nei dr. că într-adevăr sunt elemente de autism”. Tatăl consideră că diagnosticul trebuie să fie comunicat direct și să „și se spună verde în față”, pentru a putea decide dacă este sau nu cazul altor investigații suplimentare sau pentru a solicita o altă opinie medicală.

Reacția părinților după momentul în care s-a comunicat diagnosticul de autism

Chiar dacă domnul C. afirmă că reacționează „mediu la orice, nici să nu mă supăr prea tare, nici să nu mă bucur prea tare”, momentul comunicării diagnosticului copilului a generat o reacție „de descumpănire, așa, mi-a turnat așa plumb în tot, în picioare, în spinare”. Apoi a urmat o stare de revoltă: „De ce? Cum de s-a întâmplat asta?”. Pentru familie, diagnosticul a însemnat schimbarea planurilor de viitor, planuri ce includeau și conceperea unui nou copil. Reacțiile emoționale au fost de frică, pesimism, dezamăgire, abandon, auto-devalorizare și chiar disperare - ”ai momente când vrei să te descotorosești de toate, s-o iei pe câmpii, că nu mai reușești să faci față problemelor”. În acest amalgam emoțional familia conștientizează că este momentul potrivit pentru a acționa, pentru a planifica ce vor face mai departe pentru copil: „ne-am dat seama că avem de luptat cu el și să-l facem să fie bine”. Treptat familia a început să devină ceva mai optimistă, sperând într-o ameliorare a condiției copilului.

Traseul post-diagnostic. Primele informații despre posibilitatea de a face terapie

La recomandarea pedoneurologului și a pedopsihiatrului, este realizată o evaluare psihologică pentru a stabili nivelul de dezvoltare al copilului, apoi de includere a copilului într-un program terapeutic. Familia a solicitat terapie pentru copil în cadrul unui cabinet de psihologie, frecvența ședințelor fiind între 1-3 ședințe pe săptămână, iar în cadrul CJRAE mai face o oră de terapie/săptămână.

Comunicarea despre diagnostic familiei/prietenilor

Comunicarea diagnosticului copilului către bunici s-a realizat foarte repede, cu atât mai mult cu cât bunica maternă s-a implicat în procesul de investigare a situației copilului. Apoi au aflat despre diagnosticul copilului persoanele apropiate familiei și colegii. Familia a

avut o atitudine suportivă, în special bunica, ea fiind cea care s-a implicat post-diagnostic în îngrijirea copilului, în însoțirea copilului la terapie. Familia s-a simțit susținută, încurajată de cei din jur.

Nevoia de informații și servicii post diagnostic

Chiar și în prezent familia resimte nevoia unor informații suplimentare despre autism, despre noi modalități, tehnici de intervenție terapeutică, despre rolul medicației și alternativele existente la medicația pe care o primește copilul în prezent. Părintele și-ar dori ca, la nivel local, să existe mai multe persoane specializate în lucrul cu copiii cu TSA, să existe „o bază de logistică”, să existe un sistem clar de referire a copilului cu TSA și un sistem de informare și consiliere a părinților. Pentru familia domnului C. este important să existe posibilitatea includerii copilului într-un grup terapeutic, să existe programe terapeutice care să nu se axeze doar pe componenta cognitivă și pe cea de recuperare a limbajului. O altă nevoie este cea de a avea posibilitatea implicării părinților în aceste activități terapeutice - „să vină și părinții, și copiii și să se facă de toate, începând de la terapia ABA, până la scăldatul în apă și joacă”. Aspectele ce țin de timpul liber și posibilitatea de a varia activitățile de timp liber petrecut cu copilul sunt importante - „Hai să urcăm muntele ăsta, hai să ne dăm cu bicicleta”. Nevoia de suport, sprijin și încurajare, nevoia de „consiliere pentru noi, pentru părinți” este resimțită destul de puternic de domnul C. - el face adesea referire la necesitatea „din când în când” a unor „ore de psihologie” pentru părinții copiilor cu TSA. Pentru părinți, posibilitatea organizării unor tabere în care să fie implicați alături de copii în activități cât mai variate reprezintă o necesitate, alături de posibilitatea de a lăsa copilul pentru mai mult de 3-4 ore într-un centru în care să știe că siguranța copilului este asigurată. Dificultăți, obstacole care împiedică punerea în practică a nevoilor și așteptărilor actuale Factorii ce împiedică acoperirea așteptărilor și a nevoilor părinților țin în primul rând de insuficiența resurselor financiare, de timpul insuficient și de stres. Resursele financiare sunt privite de C. ca mijloace ce ar putea să permită familiei sale „momente din astea în care te mai relaxezi, nu te gândești tot timpul cătrănit la toate problemele”, deci posibilitatea de a reduce sursele de stres și disconfort, de acoperire a unor nevoi ale copilului.

Perspectiva actuală asupra situației

Tatăl trăiește un acut sentiment de neputință - „nu poți să schimbi nimic” - generat de discrepanțele determinate de propriile așteptări anterioare diagnosticării copilului și situația concretă, actuală. Părintele se percepe ca fiind într-o continuă și derutantă luptă („nu știi pur și simplu pe ce drum să o mai apuci”, „se zdruncină tot balansul”, „la noi, în țara asta, nu ai ce să faci, nu sunt suficienți specialiști, e o chestie de-asta, nu a fost tratat cu suficientă atenție, din timp”), într-o continuă provocare determinată de conștientizarea constrângerilor generate de diagnosticul copilului. Prioritățile prezentului sunt legate de păstrarea propriei sănătăți, „și fizică, și mentală”, de speranța că terapia va începe să dea roade și copilul va utiliza un număr mai mare de cuvinte: „să se întâmple în primul rând ceva cu copilul, să fie un declic, să se întâmple cum am mai auzit la alții, că dintr-o dată a vorbit. (...), să se întâmple ceva, un declic, un restart, un refresh, să trebuiască să spună ceva. Probabil ar îmbunătăți viața cu 30%, precum și de speranța ca va fi posibil „să aibă familia împlinită”, să aibă nepoți.

PREZENTARE - STUDIUL DE CAZ 2

Doamna P., în vârstă de 36 de ani, locuiește în mediul rural, este mama copilul PI diagnosticat cu “tulburare pervazivă de dezvoltare, autism”, copilul are 4 ani și 8 luni, a fost diagnosticat la vârsta de 2 ani și 11 luni, iar de la 3 ani a început terapia tip ABA, la un cabinet particular și din iulie 2019. D-na P. este învățătoare și zilnic trebuie să parcurgă de acasă până la serviciu o distanță de peste 4 km. Tatăl copilului are 46 de ani, este șofer și are un program foarte încărcat, adesea ajunge acasă seara, după ora 20 sau 21. Copilul este înscris

la grădiniță, dar în același timp face 5 ore de terapie pe săptămână 4 ore la un cabinet particular și o oră la Centru).

Viața familiei înainte de a afla diagnosticul copilului

P. descrie viața familiei înainte de aflarea diagnosticului ca fiind armonioasă, copilul cuplului fiind un copil dorit. Sarcina și nașterea copilului nu au ridicat probleme, totul era bine. Cuplul avea un grup de prieteni și de apropiați cu care se întâlneau periodic, familiile de origine ale celor doi soți erau suportive, aveau timp suficient pentru toate activitățile pe care și le propuneau, situația financiară a familiei era mulțumitoare.

Informații despre TSA înainte de aflarea diagnosticului

Informațiile pe care le avea P. despre autism erau destul de puține, “știam că este ceva grav, care afectează cumva capacitatea copilului de a vorbi, de a gândi, îi afectează memoria, procesele cognitive, tot ceea ce ține de dezvoltarea lui mintală”. Primele informații cu caracter general despre autism le-a aflat când copilul avea 7 luni, însă, în acel moment, atât cercul de cunoscuți, cât și medicul de familie au infirmat suspiciunile mamei.

Primele suspiciuni / semne ale TSA

Semnalele că dezvoltarea copilului nu este una tipică au apărut de timpuriu. Deși mama afirmă că nu avea informații despre autism, chiar de la vârsta de 7 luni a copilului a fost interesată de simptomatologia specifică acestei tulburări:... “țin minte că avea 7 luni și ceva și m-am dus la o vecină, eu pe atunci nu aveam calculator și m-am dus la o vecină. Zic: ia tastează pe internet «semnele autismului»”. Îngrijorările mamei aveau ca sursă faptul că, la acea vârstă, copilul refuza uneori mâncarea, avea o anumită lentoare în mișcări și în reacții. Pe măsură ce copilul înainta în vârstă, mama a constatat că dezvoltarea elementelor ce țin de sfera motrică are loc mai târziu decât în cazul covârșnicilor, totul se întâmpla cu întârziere: șezutul în fund, mersul, mersul biped fără sprijin etc. Alt semnal de alarmă, și cel considerat de mamă ca fiind foarte important, a fost acela că existau întârzieri în achiziționarea limbajului. La vârsta de doi ani copilul rostea aproximativ cincisprezece cuvinte “Nu vorbește cum ar trebui să vorbească un copil de 2 ani”, nu vorbea în propoziții etc. Compararea cu achizițiile altor covârșnici au făcut-o pe mamă să se gândească la ipoteza unui “retard ușor”, refuzând să emită iarăși ipoteza autismului. Comportamentele stereotipice au fost normalizate: “dar tuturor copiilor le place să bocăne când sunt mici sau să facă zgomote”. Prezența unor comportamente precum contactul vizual, prezența unor elemente ce țin de sfera comportamentului social au fost derutante pentru mamă, aceasta făcându-o să afirme - „am fost indusă pe o pistă falsă probabil datorită vârstei prea fragede.” Suspiciunile mamei legate de întârzierea în dezvoltare nu au fost validate de medicii pediatri consultați anterior, pe de o parte, iar pe de altă parte, colegii de serviciu (cadre didactice) sugerau că toate aceste întârzieri nu au un caracter atipic...

Momentul diagnosticării

Pentru a identifica dacă întârzierea constatată în achiziționarea limbajului este o problemă, familia decide să consulte un pedopsihiatru. Încă de pe hol starea de îngrijorare a mamei devine tot mai accentuată. Îngrijorarea crește pe măsură ce interviul medicului se orientează tot mai mult spre investigarea comportamentelor. Aspectele ce țin de limbaj au fost ceva mai puțin explorate. În demersul investigativ, la un moment dat medicul afirmă: “Oricum, el are elemente de autism”.

Reacția părinților după momentul în care s-a comunicat diagnosticul de autism

Momentul comunicării diagnosticului a fost un moment în care s-a declanșat o avalanșă de emoții, un moment considerat de mamă drept “un șoc”, “m-a izbucnit plânsul”. Acest moment a fost urmat de solicitarea de informații suplimentare referitoare la TSA și la posibilitățile de intervenție - părinții au întrebat medicul “Ce putem face?”, astfel încât să poată începe demersuri terapeutice. “Nu este tocmai ceea ce vrei să auzi, dar trebuie să înfrunți realitatea”.

Traseul post-diagnostic. Primele informații despre posibilitatea de a face terapie

Medicul pedopsihiatru a recomandat părinților să contacteze un serviciu psihologic pentru o evaluare mai complexă, iar la interval de aproximativ o lună de la momentul diagnosticării are loc și evaluarea psihologică urmată de consilierea realizată de psiholog. Acesta a informat familia despre nivelul de dezvoltare al copilului și despre importanța începerii, în paralel cu terapia medicamentoasă, și a terapiei psihoeducaționale. La interval de aproximativ o săptămână după finalizarea evaluării psihologice, copilul deja începea terapia, frecvența ședințelor fiind inițial de 1 oră/săptămână și treptat ajungându-se la 4 ore/săptămână. După un interval de timp familia a optat și pentru a administra copilului tratamente naturiste – o dată la 3-4 luni merge la un medic naturist, apoi copilul face și ședințe de reflexoterapie. În prezent copilul este înscris la grădiniță unde beneficiază de suportul doamnei educatoare (și ea mamă a unui copil cu TSA).

Comunicarea diagnosticului familiei/ prietenilor

Primele persoane cărora familia a ales să le vorbească despre diagnostic au fost bunicii copilului, atât bunicii materni, cât și cei paterni. După aflarea diagnosticului aceștia s-au implicat în susținerea activităților terapeutice pe care le urmează copilul. Familia extinsă este considerată de părinții copilului ca un real suport emoțional și în îngrijirea copilului. Părinții au explicat în ce constă autismul, care sunt particularitățile acestei tulburări, astfel încât bunicii să poată înțelege mai bine copilul și nevoile acestuia. Colegii de serviciu au, la rândul lor, o atitudine suportivă față de P., aceștia îi oferă informații despre problematica TSA, asigură suplینirea atunci când P. trebuie să se prezinte la un consult medical sau la Comisia de Expertiză și o „încurajează sincer”.

Nevoia de informații și servicii post-diagnostic

Una dintre problemele cu care se confruntă P. este cea legată de supravegherea copilului atunci când ea se află la serviciu - aceasta afirmă că este foarte greu să găsească pe cineva capabil să aibă grijă de un copil cu autism și tocmai de aceea apelează la ajutorul bunicii copilului. Adesea, familia resimte nevoia de implicare a copilului în activități sociale, activități pe care ar prefera să le desfășoare împreună cu alți părinți sau cunoscuți.

Din aceeași perspectivă a dezvoltării abilităților sociale și de relaționare, P. subliniază nevoia existenței unui serviciu de consiliere psihologică de durată, specializat în aspecte ce țin de socializare: „din punctul meu de vedere, acești copii au nevoie de consiliere psihologică toată viața lor”. Nevoia de suport psihologic este resimțită ca indispensabilă și pentru părinți, atât terapia individuală, cât și cea de grup fiind considerate deosebit de importante. Ar fi de preferat să existe resurse astfel încât terapia psihologică pentru părinți să nu afecteze posibilitatea de continuare a terapiei de către copil: “(...) de consiliere psihologică, dar bineînțeles nu vreau asta în detrimentul copilului”. Ca mulți alți părinți, P. resimte nevoia de a achiziționa o serie de materiale educative de calitate, în acest demers elementele ce țin de resursele financiare, dar și accesul la unele materiale fiind considerate problematice.

Posibilitatea de a petrece timpul liber în siguranță, de a schimba mediul și felul activităților de timp liber este menționată ca fiind de dorit și pentru copiii cu TSA, mama consideră că ar fi necesar să existe o oportunitate de a “merge în vacanță, ca el să vină în contact cu alți copii, ca el să vadă lucruri care să-l ajute să-și deschidă orizonturile, să învețe alte lucruri noi”. Existența unui serviciu de tip respiro este menționată ca fiind foarte utilă pentru părinți: „Un timp respiro, cât de puțin”, starea de permanentă vigilență având adesea efecte epuizante asupra părinților - uneori părinții simt nevoia “unui moment de liniște. Să fii tu, un moment în care să zici: «Asta e momentul meu»”. P. consideră că, pentru părinți, este important să fie informați asupra modalităților de îngrijire, educare sau gestionare a comportamentelor copilului cu TSA: “să capete mai multe informații despre cum ar trebui să aibă grijă de copilul lor, cum ar trebui să gestioneze și ce ar trebui să facă ca să-și recupereze copiii”.

Din temerile exprimate de mamă, deducem că aceasta ar dori să existe o serie de servicii pentru perioada în care părinții nu vor mai putea să se ocupe de copil, când acesta va deveni adult: “după ce nu voi mai fi eu și soțul meu, nu va mai putea beneficia, nu știu cum se va putea descurca”.

Perspectiva actuală asupra situației

Chiar dacă este afirmată atitudinea de acceptare a situației și a diagnosticului copilului, părinții sunt încă într-o situație ciclică în care apare o alternanță a trăirilor de revoltă și de căutare a unor răspunsuri legate de cauzele autismului: “mai sunt mici revolte interioare: de ce? (...) am avut pe cineva în familie? caut să văd”, urmată de resemnare: “așa a fost să fie, (...) așa a vrut Dumnezeu, spui într-un final și trebuie să îți găsești forța interioară de a merge mai departe”. Totuși remarcăm atitudinea realistă asupra situației copilului și asupra potențialului intervențiilor terapeutice. Speranțele părinților sunt legate de integrarea școlară și socială a copilului: “l-am integrat într-o grădiniță de stat, o grădiniță de masă”, fiind conștienți de dificultățile pe care le vor avea de întâmpinat de-a lungul acestui proces: “foarte bine 100% nu va fi”. În prezent, pentru părinți este important să formeze copilului un set de abilități care să îl ajute în a gestiona simptomatologia specifică TSA: “trăiești cu această boală toată viața, (...) important este ca el să știe să o controleze și să mai dispară din aceste semne, să poată deveni cât mai independent posibil.”

III. CONCLUZIILE CERCETĂRII CALITATIVE

Studiile de caz m-au determinat să identific o serie de situații dificile cu care adesea se confruntă părinții copiilor cu TSA:

- dificultăți de acceptare a diagnosticului de către părinți;
- gestionarea simptomatologiei specifice TSA, caracterizată adesea prin afectarea comunicării, aceasta având un caracter neadecvat contextului sau sărac;
- abilități scăzute sau inabilități de gestionare a comportamentelor repetitive, stereotipe sau chiar disruptive;
- dificultățile de natură financiară reprezintă o altă categorie de situații dificile cu care se confruntă părinții copiilor cu TSA;
- gestionarea timpului și reducerea timpului pentru activități de loisir reprezintă o mare provocare pentru părinți;
- accesul redus la diferite forme de terapie pentru copii este determinat și de numărul mic de specialiști competenți pentru a lucra cu copiii cu TSA;
- timpul de respiro, nevoia de timp pentru alte activități decât cele ce sunt legate de condiția medicală a copilului;
- îngrijorarea în legătură cu viitorul, cu viața de adult a copiilor care nu vor mai putea beneficia de sprijinul părinților.

IV. CERCETAREA CANTITATIVĂ

Cercetarea cantitativă s-a desfășurat în perioada noiembrie – decembrie 2019, a cuprins un lot de 33 de respondenți, aparținători legali ai copiilor cu TSA. Participarea la cercetare a avut un caracter voluntar, durata medie de completare a acestuia fiind de aproximativ 15-20 minute.

Profilul respondenților

Structura eșantionului de subiecți al cercetării cantitative este următoarea: persoanele cu vârsta mai mică de 25 ani reprezintă 1%, 25-30 ani – 12%, 31-35 ani – 27%, 36-40 ani – 40%, 41-45 ani – 10%, 46-50 ani – 6%, persoanele cu vârstă mai mare de 50 ani – 4%.

Constatăm că majoritatea respondenților sunt persoane tinere, procentul cumulativ al acestei categorii de vârstă fiind de 67% dintre respondenți.

SCALA DE ANXIETATE HAMILTON. SCOP ȘI UTILITATE

Scala de anxietate Hamilton evaluează severitatea simptomelor la persoanele anxioase. Scala este un interviu semistructurat de 14 itemi dezvoltați de Hamilton (1959), care au generat o serie de simptome asociate cu anxietatea și grupează aceste simptome în 14 clase. Analiza factorială a acestor itemi arată că aceștia descriu un factor general de anxietate și factori bipolari de cogniție și simptome somatice referitoare la anxietate (Hamilton, 1959). Scala a fost utilizată pe scară largă, mai ales în evaluarea rezultatelor tratamentului.

ADMINISTRARE ȘI SCORARE

Intervievatorul evaluează severitatea simptomelor pe o scală de la 1 la 5 puncte la fiecare item. Acesta se ghidează după descriptorii simptomului în cazul fiecărui item. Cotele sunt adunate într-un scor total care poate fi de la 0 la 56, scorurile înalte indicând anxietate mare (cu cât scorurile sunt mai înalte indică o anxietate mai mare). Scorurile subscalelor pot deriva și din anxietatea psihică (suma itemilor 7-13) și anxietatea somatică (suma itemilor 6-14).

TIPURI DE SCORARE

Maier, Buller, Philip și Heuser (1988) au administrat scala pe 97 de persoane cu tulburări de panică și pe 101 de persoane depresive, dintre care 28 erau diagnosticate și cu tulburări anxioase. Kobak, Reynolds și Greist (1993) au aplicat scala pe 128 de persoane depresive, 78 de persoane fără diagnostic psihiatric și 86 de indivizi cu diagnostic de tulburări anxioase. Dintre cei cu tulburări anxioase 47 aveau atacuri de panică, 20 aveau tulburare anxioasă generalizată și 18 tulburări obsesiv-compulsive.

FIDELITATE

Într-un eșantion de indivizi cu tulburări anxioase, persoane cu depresie și persoane fără nici un diagnostic, Kosas și colab. (1993) au găsit o consistență internă a întregii scale măsurată prin indicele alpha Crombach de .92. Retestând subiecții după o săptămână, s-a obținut un coeficient de fidelitate de 0,96 pentru un subeșantion.

Hamilton (1959) a calculat un coeficient de fidelitate internă de 0,89 pentru întregul chestionar, iar Maier et al. (1988) a calculat un coeficient de fidelitate de 0,74 pentru întregul chestionar, 0,73 pentru subscale Anxietate psihică și 0,70 pentru subscale Anxietate somatică.

VALIDITATE

Alte măsurări ale anxietății au corelat cu întreaga scală (Lehrer & Woolfolk, 1982; Maier și al. 1988) și cu subscale (Maier et al., 1988; Beck & Steer, 1991).

Maier et al. (1988) au descoperit că, deși persoanele depresive erau destul de anxioase, scorurile totale ale scalei și scorurile subscalelor diferențiază între cei anxioși și cei depresivi. Kobak et al. (1993) a aflat că un grup de indivizi cu diagnostic de tulburare anxioasă obține scoruri mult mai înalte la scală decât un grup fără diagnostic psihopatologic. Ei au descoperit și că persoanele depresive au un scor mai înalt decât cele non-depresive și chiar puțin mai

mari decât cele cu tulburare anxioasă. Astfel, Kobak et al. (1993) au descoperit că scala nu discriminează între persoane cu tulburare anxioasă și persoane depresive. Ei sugerează acest lucru pentru că anxietatea este adesea un simptom în depresie.

Kobak et al. (1993) au comparat scorurile scalei la persoane obsesiv-compulsive, cu atacuri de panică și cu tulburare anxioasă generalizată. Persoanele cu atacuri de panică și cu anxietate generalizată au obținut scoruri înalte similare, în timp ce persoanele cu tulburare obsesiv-compulsivă au scoruri relativ scăzute. Acești autori explică acest lucru prin funcția comportamentelor compulsive de a reduce anxietatea.

Numeroase studii au descoperit că scorurile scalei scad pe măsură ce clienții avansează cu tratamentul (de exemplu, Enkelman, 1990; Katy, Landau, Lott & Bystritsky, 1992).

ANEXA 1

Scala Hamilton pentru anxietate (Ham - A)

Va prezentăm o scala în care sunt prezentate o serie de simptome. Apreciați pe baza scalei gradul de manifestare a simptomelor la dumneavoastră și încercuiți cifra corespunzătoare.

- 0 – simptom absent
- 1 – simptom ușor
- 2 – simptom moderat
- 3 – simptom sever
- 4 – simptom foarte sever

Dispoziție anxioasă					
În general manifest îngrijorare.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care sunt pesimist/a.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care manifest iritabilitate.	0	1	2	3	4
Tensiune					
Uneori am sentimente de tensiune.	0	1	2	3	4
Simt ca în general sunt obosit/a.	0	1	2	3	4
Sunt incapabil/a de a mă relaxa.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care plâng ușor.	0	1	2	3	4
Manifest tremur.	0	1	2	3	4
Manifest sentimente de neliniște.	0	1	2	3	4
Fobii					
Îmi este frica de întuneric.	0	1	2	3	4
Manifest frica de necunoscuți.	0	1	2	3	4
Îmi este teama să fiu singur/a.	0	1	2	3	4
Îmi este frica de animale.	0	1	2	3	4
Îmi este teama de trafic.	0	1	2	3	4
Manifest teama de aglomerație.	0	1	2	3	4

Insomnie					
Întâmpin dificultăți la adormire.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care somnul îmi este întrerupt.	0	1	2	3	4
Consider ca somnul este nesatisfăcător.	0	1	2	3	4
Manifest oboseala la trezire.	0	1	2	3	4
Deseori am coșmaruri.	0	1	2	3	4
Manifest atacuri de panica noaptea.	0	1	2	3	4
Simptome cognitive					
Întâmpin dificultatea de a mă concentra.	0	1	2	3	4
Am o memorie slaba.	0	1	2	3	4
Starea depresiva					
În general, manifest lipsa de interes.	0	1	2	3	4
Nu întâmpin nicio plăcere în hobby-uri.	0	1	2	3	4
Manifest tristețe.	0	1	2	3	4
De obicei, mă trezesc foarte devreme.	0	1	2	3	4
Simptome somatice musculare					
Manifest dureri musculare.	0	1	2	3	4
Manifest ticuri nervoase.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care manifest contracții musculare involuntare.	0	1	2	3	4
Uneori scrâșnesc dinții.	0	1	2	3	4
În general, am o voce nesigura.	0	1	2	3	4
Simptome somatice senzoriale					
Manifest vâjâituri în urechi.	0	1	2	3	4
Uneori am vederea încețoșată.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care manifest valuri de căldură sau frig.	0	1	2	3	4
Uneori am senzații de slăbiciune.	0	1	2	3	4
Simptome cardio-vasculare					
Deseori, inima îmi bate foarte repede.	0	1	2	3	4
Uneori, simt palpitații sau durere în piept.	0	1	2	3	4
Manifest bătăi neregulate ale inimii.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care am senzații de leșin.	0	1	2	3	4
Manifest puls neregulat.	0	1	2	3	4
Simptome respiratorii					
Simt presiune sau constricție în piept.	0	1	2	3	4
Simt senzații de sufocare.	0	1	2	3	4
Deseori oftez.	0	1	2	3	4
Atunci când respir depun un efort considerabil.	0	1	2	3	4
Simptome gastro-intenstinale					
Întâmpin dificultăți la înghițire.	0	1	2	3	4

Sunt situații când am gaze.	0	1	2	3	4
Manifest dureri abdominale.	0	1	2	3	4
Uneori am senzații de arsura.	0	1	2	3	4
Uneori am senzație de plenitudine.	0	1	2	3	4
Sunt situații când am grețuri, vărsături.	0	1	2	3	4
Manifest constipație sau diaree.	0	1	2	3	4
Simt ca am pierdut în greutate.	0	1	2	3	4
Simptome genito-urinare					
Manifest micțiuni frecvente.	0	1	2	3	4
Manifest urinari frecvente.	0	1	2	3	4
Manifest tulburări ale menstruației.	0	1	2	3	4
Manifest frigiditate.	0	1	2	3	4
Manifest ejaculare precoce.	0	1	2	3	4
Consider ca manifest impotenta.	0	1	2	3	4
Manifest neplăcere cu privire la sex.					
Simptome vegetative					
Am gura uscata.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care mă înroșesc la fata.	0	1	2	3	4
Cred ca sunt palid/a la fata.	0	1	2	3	4
Transpir foarte des.	0	1	2	3	4
Amețesc foarte des.	0	1	2	3	4
Manifest dureri de cap.	0	1	2	3	4
Sunt situații în care parul mi se zbârleşte.	0	1	2	3	4
Comportamentul la interviu					
Manifest neliniște.	0	1	2	3	4
Sunt încordat/a.	0	1	2	3	4
Sunt nervos/ nervoasa.	0	1	2	3	4
Sunt agitat/a.	0	1	2	3	4
Manifest oboseala.	0	1	2	3	4
Îmi tremura mâinile.	0	1	2	3	4
Am fruntea încrețită.	0	1	2	3	4
Consider ca am fata tensionata.	0	1	2	3	4
Respir rapid.	0	1	2	3	4
Fața îmi este palida.	0	1	2	3	4
Înghit des.	0	1	2	3	4

BIBLIOGRAFIE:

Florin Tudose, Catalina Tudose, Letiția Dobranici, *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*, 2011.

American Psychiatric Association, DSM-IV-TR, *Manual de Diagnostic și Clasificare Statistica a Tulburărilor Mintale*, 2000.

Francisca J. A. van Steensel, Susan M. Bo'gels, Sean Perrin, *Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic, Spectrum Disorders: A Meta-Analysis*, 2011.

PLEDOARIE PENTRU INTEGRAREA SCOLARA A COPIILOR CU DIZABILITATI

Profesor Liliana ISTODOR
Școala Gimnazială „Constantin Negreanu”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

P

roblematica educației integrate a devenit, cel puțin în ultimul deceniu, un

domeniu de investigație prioritar și pentru specialiștii din sistemul nostru de învățământ care ar putea oferi soluții viabile în contextul promovării unor politici educaționale bazate pe valorificarea principiilor educației pentru toți și a normalizării vieții persoanelor cu cerințe speciale. Având în vedere aceasta perspectivă, putem enunța câteva argumente care ar putea să justifice demersul nostru pe linia promovării practicilor educației integrate și în sistemul românesc de învățământ.

Astfel, plecând de la principiile acestui tip de educație, avem posibilitatea să intervenim pentru a modifica/ameliora unele reprezentări negative/defavorabile, existente în rândul opiniei publice, despre copiii cu deficiențe sau cei cu dificultăți de învățare; se poate arata că și acești copii au aptitudini și capacități de învățare și instruire care trebuie să fie valorificate la maximum, iar ei, prin ceea ce fac sau prin ceea ce ar putea face, pot fi utili societății. De asemenea, avem posibilitatea de a apăra și susține dreptul acestor persoane la asistență și educație pe măsura potențialului de care dispun; considerăm ca se impune renunțarea la înrolarea acestor copii în sisteme omogene de învățământ care, prin specificul lor, îi marginalizează (sunt considerați mai slabi, inferiori copiilor din școlile obișnuite, ceea ce nu este întotdeauna adevărat și, în același timp, conduce la acțiuni de segregare nejustificată a elevilor în sistemul de învățământ, în funcție de gradul integrității anatomico-fiziologice sau psihofizice a acestora).

Educația integrată, prin scopul și conținutul ei, oferă cadrul necesar pentru materializarea celor amintite anterior; de asemenea, oferă posibilitatea apropierii și deschiderii factorilor de decizie din comunitate către nevoile copiilor cu diferite tipuri de deficiente; este timpul ca printr-o serie de cercetări și activități de cercetare-acțiune să intervenim pe toate căile, astfel încât să se formeze viitorilor profesori și educatori imaginea reală a ceea ce înseamnă *școala pentru toți* și, în același timp, să convingem părinții și cadrele didactice din școlile de masă de necesitatea și avantajele integrării acestor copii (atunci când este posibil) în sistemul obișnuit de învățământ.

Pentru părinții care au un copil cu dizabilități, integrarea în școală este ca o luptă cu un sistem încă deficitar, la care se adaugă și falsele prejudecăți ale societății, care nu crede în șansele egale ale copiilor, indiferent de problemele pe care le au. Integrarea socială a copiilor cu dizabilități ține, de cele mai multe ori, de utilizarea unui spațiu comun cu cei fără probleme, însă fără implicarea educațională, aceasta este insuficientă. Integrarea fizică, drept nivel incipient al integrării, are în vedere prezența unor copii cu dizabilități în grupe sau clase de învățământ obișnuit, cu scopul de reducere a distanței fizice dintre cele două categorii de copii. Acest nivel de integrare educațională nu presupune neapărat activități comune și interacțiune, acestea fiind relativ reduse, ci mai degrabă utilizarea împreună a unor spații, dotări, echipamente, ceea ce face ca integrarea pedagogică să nu aibă aceeași valoare. Integrarea funcțională sau pedagogică reprezintă participarea efectivă a copiilor cu deficiențe la un proces comun de învățare cu ceilalți copii din clasa obișnuită, ceea ce presupune că și acești copii asimilează anumite cunoștințe, își formează abilități împreună cu ceilalți elevi, însă ea necesită implicare.

Integrarea pedagogică survine atunci când un elev cu cerințe speciale atinge un nivel relativ egal de participare cu ceilalți elevi, la lecții și la alte activități școlare, pe perioade de timp și pe conținuturi similare, chiar dacă nivelul de cerințe și realizări este relativ diferit. Acesta reprezintă însă, un punct de plecare în educarea acestor copii. Sentimentul de apartenență are efecte pozitive.

Implicarea copiilor cu nevoi speciale și în activitățile extrașcolare necesită timp și resurse dintre cele mai complexe, însă surprinzător, mulți dintre copiii care au acces la acestea simt că sunt acceptați de ceilalți și fac eforturi pentru a evolua.

Includerea copiilor cu dizabilități și în activitățile desfășurate în afara lecțiilor, atât în viața din incinta școlii, în pauze, jocuri, activități sportive, cultural-artistice, cât și în afara școlii, în activități realizate cu același grup școlar, presupune acceptarea și includerea lui în relațiile și inter-relațiile cu ceilalți.

De altfel, integrarea poate apare atunci când copilul sau persoana cu dizabilități integrată accede la un sentiment de apartenență și participare deplină la viața comunității, ceea ce presupune asumarea de roluri și responsabilități sociale. Acest lucru are efecte pozitive mai ales în viața. Rolul principal îi revine, în acest caz, sistemului educațional. Educația incluzivă este o politică educațională, care urmărește evitarea separării copiilor cu dizabilități (cu cerințe speciale) de semenii lor. Se urmărește integrarea lor în societate, cu un suport psiho-pedagogic și medical asigurat de către stat.de adult.

Toți copiii trebuie să aibă șanse egale. Toți trăim în aceeași lume, în aceeași societate care nu este împărțită în lumea celor cu nevoi speciale și în lumea celor fără nevoi speciale și atunci de ce învățământul să fie împărțit astfel. O soluție pentru evitarea acestei împărțiri în cadrul învățământului ar fi educația integrată.

Exista o serie de riscuri care împiedică integrarea copiilor cu dificultăți de învățare în unitățile școlare obișnuite. Cel mai mare risc este eșecul copilului cu dificultăți de învățare în fața celorlalți copii considerați normali și repetarea acestui eșec, fapt care poate duce la o degradare și mai mare a stării lui.

Un alt risc ar fi respingerea și izolarea de către colegii de clasa a copilului cu dificultăți de învățare și chiar ridiculizarea lui, uneori și de către cadrele didactice. Este evident greu să lucrezi cu o clasa mixta, formata din copii cu dificultăți de învățare și copii fără dificultăți de învățare, dar nu este imposibil. Poate fi considerata o provocare, o ocazie de demonstrare a calității de cadru didactic bun. Pe lângă riscurile integrării copiilor cu dificultăți de învățare în unitățile de învățământ obișnuite, exista și avantaje. Aceste avantaje ar putea fi: multitudinea de informații pe care o are la dispoziție copilul cu dificultăți de învățare în școlile obișnuite, informații care îl ajuta să facă fata mult mai bine situației din lumea reala și pe care nu le-ar fi primit dacă învață într-o școală speciala.

Contactul direct și comunicarea cu copii de aceeași vârstă dar fără dificultăți de învățare constituie un avantaj al integrării copiilor cu dificultăți de învățare. Un alt avantaj îl reprezintă, socializarea copiilor cu dificultăți de învățare, legarea de noi prietenii și stimularea în depășirea dificultăților.

Pentru reducerea acestor riscuri ale integrării și sporirea avantajelor în favoarea copiilor cu dificultăți de învățare, o soluție o reprezintă existența cadrelor didactice de sprijin în școlile obișnuite.

Rolul cadrelor didactice de sprijin este de strânge legătura între copilul cu dificultăți de învățare și cadrul didactic de la clasă. Cadrul didactic de sprijin trebuie să colaboreze cu profesorul de la clasă, aceasta colaborare să se facă de la egal la egal, nu trebuie ca unul să fie considerat superior celuilalt. Împreună trebuie să stabilească planul de predare a lecțiilor, el trebuie făcut astfel încât să fie accesibil și copiilor cu dificultăți de învățare, dar, în același timp, să nu fie prea lejer pentru copiii fără dificultăți de învățare. Ideal ar fi ca la fiecare clasă să existe o echipă formată dintr-un cadru didactic obișnuit și un cadru didactic de sprijin și în măsura posibilităților, din când în când să se inverseze rolurile.

Cadrul didactic de sprijin nu trebuie să lucreze cu copilul cu dificultăți de învățare într-un colt al clasei, nu trebuie să-l izoleze de ceilalți și mai ales, nu trebuie să lucreze activități diferite de ale celorlalți copii. În cazul în care într-o clasă sunt mai mulți copii cu dificultăți de învățare, aceștia nu trebuie să fie așezați separat de ceilalți și nu trebuie cadrul didactic de sprijin să lucreze cu ei, iar celălalt cadru didactic cu ceilalți copii fără dificultăți de învățare.

Profesorul de sprijin nu ar trebui să ofere ajutor copiilor cu dificultăți de învățare decât dacă aceștia o cer și numai după ce ei au încercat singuri să rezolve o anumită problemă și nu au reușit. Copiii cu dificultăți de învățare trebuie lăsați în unele situații să se descurce singuri, să găsească singuri soluții, să nu fie tot timpul ajutați de cadrul didactic de sprijin pentru ca astfel se creează o dependență a copilului cu dificultăți de învățare de cadrul didactic de sprijin. Colegii de clasă ar putea fi și ei implicați în ajutarea copiilor cu dificultăți de învățare.

Pentru clasele V-VIII ar trebui să existe o echipă de cadre didactice de sprijin, câte unul pentru fiecare materie și aceștia trebuie să colaboreze cu profesorii de specialitate pentru realizarea planului de lecții. În timpul orelor trebuie să se evite lucrul individual și separat al cadrului didactic de sprijin cu copilul sau copiii cu dificultăți de învățare. Indicat ar fi să existe posibilitatea ca după ore, sau în altă perioadă a zilei, sau o zi pe săptămână, cadrul didactic de sprijin să lucreze individual cu copilul cu dificultăți de învățare, dar în alt cadru, nu în clasă în prezența celorlalți colegi.

Ceea ce v-a fost prezentat mai sus este o modalitate ideală pentru integrarea și dezvoltarea copiilor cu dificultăți de învățare în școlile de masă. Trist este că la noi în țară există doar obligativitatea integrării copiilor cu dificultăți de învățare în școlile de masă, însă nu este asigurat și cadrul specific de dezvoltare normală în acest mediu.

La noi în țară există un profesor de sprijin care trebuie să-și desfășoare activitatea la mai multe școli și, în această situație, îi este imposibil să intre în contact cu copiii cu dificultăți de învățare dintr-o școală mai mult de o dată pe săptămână.

Educația / școala incluzivă - formula terminologică ce releva recunoașterea necesității reformei școlii obișnuite, a sistemului școlar general cu scopul de a răspunde dezideratului „o societate pentru toți”. Un obiectiv important al școlii incluzive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menținerea în familie a copiilor cu C.E.S. De aceea, se pune problema respectării principiului normalizării.

Principiul normalizării - se referă la condițiile de mediu și viață, la eliminarea separării copiilor cu C.E.S. și la acceptarea lor alături de ceilalți copii. Principiul presupune luarea în considerare nu doar a modului în care persoana cu deficiențe (dizabilități) se adaptează la

cerințele vieții sociale, dar, în același timp, la felul în care comunitatea înțelege să se conformeze nevoilor și posibilităților persoanei în dificultate.

Normalizarea implică nu numai includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu, dar și asigurarea unei multitudini de servicii care să reducă pe cât posibil starea de handicap, chiar dacă deficiențele sau afecțiunile propriu-zise nu pot fi încă depășite.

În literatura de specialitate sunt luate în discuție patru niveluri funcționale ale normalizării:

1. *Normalizarea fizică* - se referă la tot ceea ce înseamnă modificări ambientale, facilitarea accesului în spațiile de interes public, adaptări tehnice, arhitectonice, organizatorice etc. care să permită o autonomie cât mai mare. Acest nivel este și cel mai ușor de asigurat, deși implică o serie de cheltuieli suplimentare pentru amenajări precum construirea unor rampe de acces, dotarea intersecțiilor cu semafoare vizual-acustice, adaptarea mijloacelor de transport în comun, a instrumentelor de comunicare (telefoane, calculatoare etc.) și a grupurilor sanitare. Acest prim nivel are rolul de a reduce reclusiunea persoanei în dificultate și dependența acesteia de ceilalți. De asemenea, contribuie la sporirea confortului personal și la îmbunătățirea imaginii de sine prin satisfacția produsă de posibilitatea de a se descurca autonom în cât mai multe situații profesionale/sociale/educaționale. Tot în categoria normalizării fizice, trebuie inclusă și preocuparea pentru participarea persoanelor cu handicap la acțiuni și programe cultural-educative, sportive, sociale, atât prin crearea posibilității de a fi prezente fizic, cât și prin asigurarea unor facilități.

2. *Normalizarea funcțională* – presupune crearea cadrului organizațional care să asimileze facilitățile oferite. Una este, de exemplu, să avem o școală dotată cu rampă de acces, mobilier școlar și material didactic adecvat, iar aceasta să fie singura dintr-o anumită comunitate (ceea ce înseamnă că elevul cu C.E.S. trebuie să o frecventeze pe aceea dacă dorește să fie integrat), și alta ca sistemul însuși să conceapă aceste amenajări ca fiind de la sine înțelese și, prin urmare, părinții și copilul respectiv să aibă dreptul la opțiune, ca orice membru obișnuit al societății. Dacă primul nivel necesită doar o atitudine tolerantă și atentă din partea majorității societății, cel de-al doilea nivel impune o disponibilitate mai mare și, deci, o reformare a reprezentărilor sociale clasice cu privire la persoanele aflate în dificultate. Accesul lor în societate nu este rodul unor acte de caritate, ci un drept legitim, deci este normal ca toate adaptările și facilitățile destinate îmbunătățirii calității vieții să fie cuprinse în orice demers de importanță publică. Mai concret, normalizarea funcțională constă în asigurarea obligatorie, stipulată oficial, a accesului la serviciile publice, incluzând aici și dreptul la informare corespunzătoare pentru a putea beneficia integral de aceste servicii. Aceste cunoștințe și deprinderi se referă la mijloace de comunicare, mijloace de transport în comun, magazine și centre comerciale, prestări servicii, credite bancare, piața muncii, posibilități de divertisment etc.

3. *Normalizarea socială* - impune un grad mult mai mare de integrare socială a persoanelor în dificultate și, concomitent, o conștientizare profundă, mergând până la formarea convingerii că societatea aparține tuturor cetățenilor ei și că nu există argumente pentru nici un fel de discriminare. În plan practic, o persoană cu deficiențe poate întreține relații spontane, dar și regulate, cu un număr mare de persoane, în funcție de preferințele și interesele sale, fiind la rândul ei acceptată ca membru al anturajului respectiv. Normalizarea socială presupune faptul că persoana în dificultate se poate folosi în mod neîngrădit de toate facilitățile create și stipulate oficial, că fenomenul de incluziune ține deja de cutuma socială și nu e necesar să se facă apel la recomandări și dispoziții din partea unei autorități.

4. *Normalizarea societală* - reprezintă nivelul cel mai înalt de acceptare socială și face din inițiativele de valorizare a potențialului fiecărui individ o practică obișnuită, care nu mai are nimic spectaculos sau inedit. Majoritatea membrilor unei societăți cu o mentalitate evoluată consideră normal ca diferențele existente între oameni să fie surse de noi experiențe de viață și de beneficii, și nicidecum pretexte pentru discriminări. O persoană cu nevoi speciale, aflată într-o astfel de comunitate, se poate afirma ca cetățean, ca producător de bunuri și valori, ca personalitate. Chiar și un copil cu deficiențe multiple își poate găsi locul adecvat într-o astfel de organizare socială și poate afla modalități de a-și împlini măcar unele aspirații. Normalizarea societală face ca diversele deficiențe să devină irelevante, accentul cazând pe ceea ce poate aduce valoros persoana cu nevoi speciale, și nu pe ceea ce nu poate.

Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susținut în valorificarea maximală a propriilor capacități, ceea ce reprezintă criteriul șanselor egale în educație ce nu poate fi realizat decât în condițiile unei abordări diferențiate, nu izolate sau segregate.

BIBLIOGRAFIE:

- Buică, C. B., *Principiul normalizării. Formarea atitudinilor pozitive ale personalului didactic privind integrarea copiilor în dificultate*, în L. Aldescu et al., „Integrarea școlară a copilului în dificultate / cu nevoi speciale (ghid pentru directorul de școală)”, București, C.R.I.P.S.(ISBN 973-86028-0-7), 2002.
- Cerghit, Ioan, *Sinteze de instruire alternative și complementare*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Gherguț, Alois, Neamțu, Cristina, *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale - Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Păunescu C., Musu I., *Psihopedagogie speciala integrata - Handicap mintal. Handicap de intelect*, Editura ProHumanitate, Sibiu, 1997.
- Popovici, D.V, *Educația integrată – o strategie modernă de recuperare a elevilor handicapați și cu alte cerințe speciale*, Editura Pro Humanitate, București, 1999.
- Vrășmaș, E, *Strategiile educației inclusive*, în volumul „Educația integrată a copiilor cu handicap”, coord. Verza, E. și Păun, E., UNICEF, RENINCO, Editura Multiprint, Iași, 1998.

INTEGRAREA SOCIALĂ ŞI PROFESIONALĂ A TINERILOR CU DIZABILITĂŢI

Profesor Simona NEACŞU
Școala Gimnazială „Constantin Negreanu”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

In

psihopedagogia specială (defectologie) sunt utilizați termeni cărora li se acordă, în principiu, același sens și semnificație. Diferențele de la un autor la altul privesc nu atât conținutul termenilor, cât mai cu seamă, nivelul de extindere asupra întregului domeniu sau de referință la toate categoriile de indivizi care prezintă abateri de la standardul de normalitate.

Conceptului de normalitate i se acordă, pe de o parte, o semnificație generală ce ia în considerație întreaga dezvoltare psihofizică a persoanei, iar pe de altă parte, una particulară, care circumscrie o trăsătură sau un grup de însușiri (fizice, senzoriale, caracteriale, intelective, etc.) Dicționarul de psihologie LAROUSSE definește normalitatea ca fiind o noțiune relativă, variabilă de la un mediu socio-cultural la altul și în plus face o precizare interesantă, aceea că în medicină există tendința de a se asimila omul normal individului perfect sănătos individ care la drept vorbind nu există¹.

Prelipceanu D. consideră că în sens general, nevoia de normalitate exprimă nevoia umană de ordine. Într-un univers entropic, omul și, cu prioritate inteligența umană, realizează o funcție ordonatoare. Norma este, în esența sa, o convenție umană larg împărtășită social. Ea derivă din aprecierea, din valorizarea comună a unor stări și fapte sociale. Sub raport axiologic, norma este o valoare (aceasta fiind, în fond, o apreciere despre „ceva”, realizată în colectiv) transformată în imperativ².

Normalitatea poate fi considerată un termen valoric care stabilește un ideal de normalitate atât din punct de vedere individual, cât și comunitar. Acesta poate fi exemplificat prin unele „tipuri ideale” pe care le descrie, le invocă și le promovează o anumită cultură și care se exprimă în formulări normative, prescriptive.

Din perspectivă psihologică nu interesează numai felul cum sunt și cum se manifestă mai frecvent oamenii unei socio-culturi date, ci și modul în care aceștia ar dori și ar spera să fie în cazul ideal. Din această perspectivă, normalitatea este percepută ca o îmbinare

¹Sillamy, N. - „Dicționar de psihologie – Larousse”, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996, p. 145.

²Prelipceanu D., Carmen M., Simache D. „Ghid de tratament în abuzul de substanțe psiho – active,” București, 2001, p 47

echilibrată, armonioasă și optimală a aparatului mental având drept rezultat o funcționalitate optimă. Sigmund Freud afirma despre normalitate că „un Ego normal este ca și normalitatea în general, o ficțiune ideală”. Istoricitatea acestui ideal este foarte relativă, ea neavând cursivitate, criteriul axiologic fiind inoperant de la o epocă la alta, ba chiar și pentru intervale restrânse de timp. Valoarea normalului ideal, are mari deficiențe, dar și în cadrul analizei normalului statistic (cealaltă posibilitate de tratare a problemei) se infiltrează judecăți de valoare. Willard (1932) afirma că „la limită societatea este cea care hotărăște dacă un om este nebun sau sănătos”. Paulo Coelho susține că „realitatea e ceea ce majoritatea consideră că trebuie să fie, nu neapărat lucrul cel mai bun și nici măcar cel mai logic, ci ceea ce s-a adaptat dorinței colective.”³ Colectivitățile umane concrete își organizează existența în raport cu idealuri comunitare în care transpar: legi, modele educaționale, legende și epopei, mitologia și mistica, istoria grupului dat.

Normalitatea ideală definește felul în care individul și comunitatea consideră că persoana ar trebui să fie. Desigur, normativitatea ideală nu este și nici nu poate fi niciodată atinsă efectiv cu atât mai mult cu cât ea variază mult în funcție de contextul socio-cultural istoric și geografic (etnic, comunitar, statal, religios).

Sunt considerate ca fiind normale acele persoane care au o dezvoltare medie și manifestă capacități de adaptare echilibrată la condițiile mediului înconjurător. Pentru a putea fi apreciate, persoanele respective sunt raportate la grupuri de aceeași vârstă și cu același standard cultural. Abaterile de la acestea, peste o anumită toleranță, negative sau pozitive, sunt considerate anormale. Astfel, caracteristicile diferitelor categorii de handicapați, ca și cele ce duc la disponibilități superioare, se subsumează conceptului de anormalitate. Dar, în accepțiunea cotidiană, acesta are o încărcătură predominant negativă. Ca atare anormalitatea are un conținut larg și se referă la toți indivizii cu insuficiențe sau retard în dezvoltare, ca și la cei cu abateri comportamentale, cum sunt delincvenții și caracteralii, la bolnavi psihici, la cei care se află în stare critică, din punct de vedere senzorial, locomotor, de limbaj și de intelect.

Din acest punct de vedere, conceptul de anormalitate este înlocuit cu cel de subnormalitate. Numai că și acesta nemulțumește prin caracterul său prea general și, ca și cel anterior, prin semnificația traumatizantă ce i se poate acorda. Totuși el este folosit pentru indivizi care au o dezvoltare normală sau pentru cei care necesită condiții speciale cu caracter educativ- recuperativ în vederea integrării sociale.

Cerințe educative speciale desemnează acele necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățământului, care solicită o educație adaptată particularităților individuale și/sau caracteristicilor unei anumite deficiențe de învățare, precum și o intervenție specifică.

Cerințele educative speciale fac trimitere către acea categorie de nevoi și cerințe de ordin educativ care survin și sunt solicitate de persoane care prezintă disfuncții sau deficiențe ca urmare a unor condiții defavorizante ce condiționează individul și îi oferă un grad mai înalt de specificitate față de cei din jur. Această abordare a învățământului prin prisma cerințelor speciale face trimitere la nevoile, capacitățile și competențele copilului în mod direct, și indirect, secund, la poziția profesorului sau educatorului. Totuși trebuie precizat că cerințele educative speciale nu abordează problematica elevilor care prezintă dificultăți la o anumită materie iar la celelalte face față satisfăcător sau bine și nici a aceluia care nu se pot concentra din varii motive, ci se relaționează direct de spectrul larg al dificultăților care intră în competența psihopedagogiei speciale, mai precis, copiii cu dizabilități, afecțiuni de natura neuropsihică, neurofiziologică, ce prezintă dificultăți de învățare pregnante, persistente și copiii supradotați.

³Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași, 2006, p 136.

În învățământul românesc se observă o nouă viziune în abordarea copiilor cu cerințe educative speciale prin aplicarea unei educații incluzive care are la bază următoarele principii:

- Diferențele dintre oameni sunt normale!
- Diferențele conduc la progres!
- Diferențele presupun respect, nu toleranță și nici milă!

Educația incluzivă are în vedere îndepărtarea sau diminuarea barierelor de orice tip din calea învățării și participarea în egală măsură a tuturor copiilor, atenție specială acordându-se celor din familii cu grad ridicat de vulnerabilitate sau cu risc de excludere și marginalizare. Este o abordare strategică, concepută pentru a facilita succesul în învățare pentru toți copiii și la toate nivelurile de educație. Scopul educației incluzive este de a le permite atât cadrelor didactice cât și copiilor/elevilor să se simtă în largul lor atunci când au de a face cu diversitatea și să o considere mai degrabă o provocare decât o problemă, o oportunitate și nu un factor de blocaj.

Prioritatea acordată promovării unei abordări incluzive a educației timpurii se regăsește, de asemenea, la nivel european, în activitățile realizate, spre exemplu, de Consiliul European, unele în colaborare cu UNESCO, precum și de cele ale OSCE. O astfel de abordare este asumată, de altfel, de toate statele membre ale Consiliului European și reflectată în Recomandarea nr. 4 din iunie 2009 a Comitetului de Miniștri al Consiliului European privind educația romilor. Recomandarea 5 a Consiliului de Miniștri a Statelor Membre ale Consiliului European, Planul de acțiune dreptul și participarea deplină a persoanelor cu dizabilități în societate – creșterea calității vieții a persoanelor cu dizabilități în Europa 2006 – 2015 în Direcția nr. 4 (Educația) prin care se urmărește:

- ✚ Să se asigure că toate persoanele, indiferent de natura și gradul dizabilității, au acces egal la educație și își dezvoltă și potențialul maxim personalitatea, creativitatea, abilitățile intelectuale și fizice.
- ✚ Să se asigure că persoanele cu dizabilități au acces la educația de masă prin încurajarea autorităților în implementarea măsurilor educaționale necesare pentru a veni în implementarea măsurilor educaționale necesare pentru a veni în întâmpinarea nevoilor persoanelor cu dizabilități.
- ✚ Să sprijine și să promoveze învățarea pe parcursul vieții pentru persoanele cu dizabilități de toate vârstele și să faciliteze trecerea eficientă și eficientă și efectivă de la o etapă la alta a educației și de la educație la angajare.
- ✚ Să dezvolte la toate nivelele sistemul educațional, inclusiv la toți copiii și de la vârstă fragedă, o atitudine de respect față de drepturile persoanelor

La nivel național, reforma educației reflectă aceste tendințe internaționale și europene. Astfel ele se regăsesc în noul curriculum pentru învățământul preșcolar, aprobat prin O.M. nr. 5233/1.09.2008, dar și în alte documente de politică educațională privind educația timpurie și în cele ce vizează asigurarea accesului la educație al grupurilor dezavantajate.

Corespunzător celor patru finalități ale educației timpurii, întregul proces educativ va avea în vedere, alături de alte aspecte, și:

- formarea la fiecare copil a unei *imagini de sine pozitive*, care să includă dimensiunea *apartenenței etnoculturale*;
- dezvoltarea la toți copiii a unei *atitudini pozitive* față de cei cu apartenențe etnoculturale diferite și față de diversitate în general;
- *susținerea suplimentară* a copiilor care au nevoi speciale în acest domeniu, datorită apartenenței la *grupuri defavorizate* din punct de vedere social sau cultural.

Întâlnim pretutindeni oameni cu dizabilități. Perceperea lor socială nu este întotdeauna constantă, ea variază de la o societate la alta, furnizând semnificații diferite în funcție de cultura și de valorile promovate.

În cadrul societăților ce promovează valori religioase, deficiențele pot fi interpretate ca pedepse pentru păcatele săvârșite, ca semne ale „alegerii” sau ale „pedepsirii”.

În cadrul societății moderne, industriale ce promovează valori ale succesului individual și realizărilor personale deficiența reprezintă „un dezastru, o nenorocire, o tragedie personală”⁴.

Persoanele cu dizabilități sunt o categorie a populației cu o poziție evident dezavantajată față de alte categorii de oameni, fiind considerată una din problemele majore ce poate fi soluționată numai prin efortul comun al tuturor oamenilor de bună credință din domeniile: politic, social, afaceri, știință, cultură. Gradul de civilizație al societății este determinat în mare măsură de atitudinea față de aceste persoane ce au un handicap.

Termenul de *handicap* provine din limba engleză. La început se referea la domeniul sportiv și desemna reducerea voită a capacității unui concurent într-o întrecere măbind astfel șansele adversarului. Concepția tradițională privind persoana cu handicap vizează posibilitățile reduse ale acesteia de a acționa comparativ cu cele ale persoanei sănătoase. Imaginea persoanei cu handicap este dominată de aspectele legate de „neputința”, de absența puterii economice, profesionale, sociale, relaționale, civice, afective⁵. După Boltanski, termenul de „handicap” implică ideea de concurență. Mettey dă termenului o explicație interesantă și deosebit de evocatoare. După el se poate spune *hand in cap* adică „mâna în pălărie”. Deci jocul „handicap” este un joc al hazardului ce constă în extragerea unor bilețele adunate într-o pălărie. Practic, handicapul atinge o persoană prin hazard și nici acea persoană, nici familia nu poartă răspunderea acelei situații. Societatea a reținut această definiție, ceea ce este un element pozitiv, întrucât în acest mod sunt absolvite de orice vină persoana cu handicap și familia ei.

Este dificil de abordat o definiție care să fie în același timp riguroasă și non-stigmatizantă. Handicapul poate fi definit ca afectare la nivelul funcționării sociale a capacității naturale a individului de adaptare la mediul social. El este rezultatul posibil, dar nu obligatoriu al manifestării unei deficiențe și/sau dizabilități și se datorează complicării interacțiunii optime dintre individ și mediul său social, apărute ca urmare a existenței unor bariere fizice, sociale și culturale care împiedică individul deficient să aibă acces la viața socială ca orice alt cetățean. Așadar, handicapul apare numai în relația individ – mediu social și are ca efect limitarea participării la viața socială.

Recunoașterea drepturilor egale pentru toți oamenii, inclusiv copii, fără nici o discriminare, presupune ca nevoile fiecărui individ au importanță egală. Aceste nevoi trebuie să stea la baza planurilor făcute de societate și deci, egalizarea șanselor se referă la procesul prin care diversele sisteme ale societății și mediului, ca, de pildă, serviciile, activitățile, informațiile, documentarea, sunt puse la dispoziția tuturor și în particular, a persoanelor cu dizabilități. Egalizarea șanselor trebuie înțeleasă ca drept al persoanelor și copiilor cu dizabilități de a rămâne în comunitate și de a primi sprijin necesar în cadrul structurilor obișnuite de educație, sănătate, a serviciilor sociale și de încadrare în muncă.

Asigurarea accesului efectiv la educație pentru copiii cu dizabilități este vital, cel puțin din două puncte de vedere. Mai întâi, este vorba de valorizarea socială, inerentă acordării dreptului la educație, valorizarea ca ființă umană cu drepturi egale. În al doilea rând, integrarea școlară este o formă efectivă de integrare socială, a cărei reușită este fundamentală

⁴Ciprian Ciobanu-*Conotații psihosociale ale deficienței mintale*, Iași 1996, p. 74

⁵Albu, A – *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000, p 122

pentru inserția socială. Instituția de învățământ trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale copiilor, să armonizeze diferențele de stiluri de învățare, diferențele între grade de reușită școlară, să asigure o educație de calitate pentru toți copiii.

Asumarea acestui punct de vedere a dus la numeroase restructurări, în special în domeniul curricular, privind:

- programe analitice elaborate de o manieră care să răspundă cerințelor tuturor copiilor, în raport cu posibilitățile reale de învățare, de stilul și de ritmul fiecărui elev;
- tehnologii educaționale individualizate care să eficientizeze procesul de învățare;
- organizarea învățării pe principiile învățării active, participative, de cooperare, de ajutor reciproc;
- valorizarea socială a fiecărui copil, diferența fiind respectată și valorificată.

BIBLIOGRAFIE:

- Albu, A – *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Ceobanu, C., *Conotații psihosociale ale deficienței mintale*, Tipografia Centrală, Iași 1996.
- Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Olărescu, V, *Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică*, Chișinău, 2008.
- Prelipeanu D., Carmen M., Simache D. „Ghid de tratament în abuzul de substanțe psiho – active,” București, 2001
- Radu, I, T, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Sillamy, N. - „Dicționar de psihologie – Larousse”, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996.

ROLUL PROFESORULUI ÎN ORIENTAREA ŞI CONSILIEREA ELEVILOR PRIVIND CARIERA LOR VIITOARE

Leontina POPESCU
Școala Gimnazială, Nr.6,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*P*rofesorul are un rol deosebit de important în orientarea și consilierea elevilor

în vederea alegerii viitoarei lor cariere.

Orientarea și consilierea elevilor este un proces complex de pregătire și îndrumare a elevilor, în funcție de aptitudinile și interesele lor, spre acele forme de activitate școlară sau academice, care să le permită să opteze spre anumite domenii profesionale. Este necesar să se cunoască personalitatea elevului, să se realizeze educarea sa în vederea alegerii carierei, să fie informat cu privire la rețeaua școlară, la profesiile existente, să se consolideze și să se îndrume efectiv.

Educarea elevilor în vederea alegerii carierei, astfel încât acesta să efectueze opțiuni școlare și profesionale realiste, presupune transmiterea și însușirea unor informații despre diferitele domenii ale realității, formare de priceperi și deprinderi, dezvoltarea intereselor, a aptitudinilor generale și speciale, formarea unor trăsături de caracter, volitive pozitive solicitate în profesia pentru care optează elevul. Aceasta activitate are un caracter permanent și vizează echilibrul între *ceea ce vrea*, *ceea ce poate* și *ceea ce trebuie* să facă elevul. Conținutul obiectelor de studiu, stabilirea unei legături permanente între procesul de învățământ și activitatea social-productivă, activitatea individuală cu elevii, influența personalității profesorului constituie modalități ce mijlocesc educarea elevului.

Consilierea și îndrumarea efectivă a elevului presupune acordarea unui sfat de orientare cu caracter facultativ. Elaborarea sfatului de orientare are în vedere trecutul elevului perspectivele de evoluție ale lui.

Cunoașterea, informarea și educarea elevilor constituie un *sistem* a cărui rezultanta este consilierea și îndrumarea.

Direcțiile de evoluție vizează orientarea educativă, legătura dintre orientarea școlară și cea orientarea profesională și integrarea lor în învățământ, caracterul permanent al orientării condiționat de conturarea orientării școlare și profesionale, mobilitatea profesiunilor pe verticală - cronologic și pe orizontală - în conținut, de posibilitate a apariției unor modificări în structura persoanei, de erorile posibile în procesul orientării, de extinderea acțiunilor de

orientare la nivelul întregului sistem de învățământ, de urmărirea subiecților orientați, de reorientarea școlară și profesională.

Activitatea de orientare a carierei elevilor include o serie de metode specifice de cunoaștere a personalității elevilor. Privita dintr-o perspectiva mai amplă, acțiunea de consiliere și orientare a carierei cuprinde ptu activități de baza, și anume: *cunoașterea personalității elevilor, educarea elevului spre alegerea carierei din punct de vedere al aptitudinilor, o buna cunoaștere a rețelei școlare și a tuturor profesiilor din cadrul pieței muncii, actul propriu zis de consiliere și îndrumare* a elevilor spre scopul propus.

Cunoașterea personalității elevilor se efectuează prin intermediul unei conlucrări cu profesorii diriginți, cu familia și chiar cu colectivul clasei din care face parte elevul. Activitatea necesita un anumit timp și se apelează la metodele așa-zis clasice de cunoaștere, cum sunt: observația, analiza rezultatelor activității elevilor, convorbirea, teste psihologice, eșantionatul, analiza datelor biografice, autocaracterizarea și alte metode în funcție de fiecare caz în parte.

Faza de începere a ședinței de consiliere a carierei este un prim pas în colaborarea dintre elev și profesorul psiholog, punându-se bazele de încredere, sprijin, confidențialitate și totul se inserează pas cu pas. Pentru început, profesorul psiholog trebuie să-i ofere elevului multa susținere în amplul proces de autocunoaștere a propriei personalități, care este într-o profunda etapa a transformărilor. Este indicat să-și definească într-un mod evident, clar, adevăratele obiective pe care vrea să le atingă din punct de vedere profesional. Psihologul școlar identifica și ghidează căile optime, structurează mijloacele și corelează metodele și tehnicile potrivite în vederea atingerii telurilor fiecărui elev în parte.

Ședința de consiliere și orientare școlară are un prim obiectiv, o amplă vizualizare a personalității elevului cu diverse contexte de viață, relații cu colegii, cu prietenii, cu profesorii cu părinții în diverse contexte de viață, respectiv timp liber - aici se includ unele pasiuni extrașcolare, se caută existența unor obstacole sau dificultăți care obstrucționează dezvoltarea armonioasă a personalității elevului. Toate aceste aspecte sunt cuprinse într-un interviu structurat metodic și desfășurat în timp, care se completează ulterior cu aplicarea de teste pentru interese sau cu cele de evaluare a aptitudinilor ori a deprinderilor specifice fiecărui caz în parte. De asemenea, se folosesc chestionare de interese, de motivație precum și chestionare de evidențiere a valorilor personale.

Concomitent se pot utiliza și testele de inteligență, cele de personalitate, care evidențiază un anumit profil concret al fiecărui elev în parte, luat singular, ca personalitate distinctă pentru vârsta lui.

Paralel cu metodele expuse anterior psihologul școlar uzează și de analiza rezultatelor activității respectiv o amănunțită evaluare a produselor lor care sunt amprentate de individualitatea Eului propriu fiecărui școlar în parte.

Aceste produse specifice pot fi: compuneri, eseuri, compoziții artistice de tip plastic respectiv picturi, desene, sculpturi, machete ori lucrări de tip artizanal, de tip muzical compoziții etc. Toate acestea încununează un anumit stil de personalitate care este unica în felul ei și posedă calități care-l individualizează pe fiecare elev în parte.

Metoda convorbirii este foarte des folosită, oferindu-ne date referitoare la anumite cunoștințe ale elevilor în diverse sfere; se face ulterior o aprofundare a stilului de personalitate, a caracteristicilor temperamentale și a stilului caracterial precum și evidențierea unor complexe, diferite opinii, aprecieri chiar unele fobii sau alte probleme strict personale sau de context cu mediul.

Ședința de consiliere se aprofundează prin întrebuițarea unor chestionare de interese prin intermediul cărora se obțin date privind aspirațiile, opțiunile pentru viitor, unele atitudini și idealuri care îl motivează pe un elev în momentul respectiv și îl conduc spre unele scopuri de viitor și îl angrenează în alegerea carierei.

Analiza datelor biografice este metoda care oferă nenumărate informații referitoare la situația elevului în cadrul familiei, referitoare la dezvoltarea personală, date ce includ unele probleme de sănătate sau diverse atitudini în raport cu activitățile școlare și extrașcolare pe diverse paliere.

Autocaracterizarea este o altă metoda de investigație psihologică foarte apropiată de analiza datelor biografice și totuși distinctă. Ea constă într-o introspecție profundă, greu accesibilă psihologului, este practic o sursă de informații proprii asupra atitudinii elevului față de el însuși, o autoanaliză profundă corelată de o sinceritate specifică vârstei.

Metoda testelor este un instrument des întrebuițat de psihologul școlar în cadrul evaluării cât mai obiective și standardizate a unor abilități, stiluri comportamentale sau aptitudini ale elevilor, ce se cer evidențiate în cadrul ședințelor de consiliere a carierei. Aceste teste trebuie aplicate în funcție de anumite etape și în funcție de scopul vizat. Testele cele mai întrebuițate în cadrul ședințelor de consiliere a carierei sunt cele de aptitudini (aptitudini verbale, matematice, tehnice, artistice sportive).

Finalitatea urmărită prin aceste metode trebuie să fie în acord cu o anumită atmosferă de calm, liniște în cadrul cabinetului psihologic dublată de o atitudine empatică, de echilibru a psihologului, acesta putând să creeze elevului acel nivel de confidențialitate și încredere absolut necesară în procesul de orientare spre cariera.

Aplicarea unui model de Orientare și Consiliere cu privire la dezvoltarea carierei, presupune aducerea individului în centrul preocupărilor directe ale activității consilierului simultan cu focalizarea atenției pe următoarele direcții:

- dezvoltarea personală și socială a individului:
 - autocunoașterea generală;
 - autoevaluarea potențialului intelectual;
 - înțelegerea identității sinelui, ca parte și întreg.
- dezvoltarea în planul educației și formării profesionale:
 - înțelegerea lumii educației, a rolului și finalității acesteia;
 - identificarea motivelor care dinamizează activitatea de învățare și dezvoltare intelectuală.
- dezvoltarea în planul carierei:
 - înțelegerea proceselor economice și sociale care îi sunt accesibile: familie, economie, profesie, salariu, proprietate, bani, bunuri materiale și culturale etc.;
 - înțelegerea ambianței sociale și economice în care trăiește;
 - conștientizarea valorii personale pe piața forței de muncă;
 - diversitatea conținutului muncii;
 - timp liber, activități comunitare, viața personală, familie etc.

Informarea despre posibilele rute școlare care pot fi urmate de orice elev care a absolvit un anumit nivel de învățământ, trebuie să cuprindă: denumirea școlii, adresa, numărul de telefon și fax, eventual adresa E-mail; persoanele de contact; tipurile de școli existente în diferite zone sau medii; profilurile de pregătire; condițiile de admitere; condițiile de școlarizare; dotări speciale ale școlii; calitatea pregătirii; modalitățile de a ajunge la sediul școlii.

Aceste informații trebuie oferite într-o formă sistematizată, după anumite criterii și, la cerere, în mod neutru, cu avantajele și dezavantajele fiecărei unități (de exemplu: este situată la mare distanță de casa, dar are dotări deosebite: cămin, ateliere etc.; este situată în mediul rural, dar cu condiții foarte bune de învățare și rate înalte de plasare / integrare a forței de muncă tinere etc).

Principalele mijloace utilizate în orientarea școlară și profesională, modernizate, actualizate și integrate în noile conținuturi ale învățământului sunt:

- vizitarea altor școli, universități, întreprinderi și instituții în scopul cunoașterii, informării, orientării;
- efectuarea de exerciții de autocunoaștere și interevaluare desfășurate în clasă;
- discutarea preocupărilor de timp liber, a hobby-urilor, pasiunilor personale;
- prezentarea profesiilor părinților;
- invitarea în școală de personalități, oameni de diferite profesii și prezentarea activității lor;
- analizarea diferitelor lucrări, cărți, articole, emisiuni de radio și televiziune, filme documentare, ziare specializate în reportaje economice și despre munca, a ziarelor de reclama și a rubricilor de anunțuri etc. care au conținuturi ajutătoare Consilierii și Orientării;
- încurajarea participării elevilor la cercurile de specialitate organizate în școală și/sau în afara acesteia;
- invitarea de directori de șc. profesionale, de licee, rectori din instituțiile de învățământ superior;
- organizarea de întâlniri cu foști elevi ai școlii și care au realizări profesionale remarcabile;
- simularea în clasă a diferitelor contexte de viață și profesionale;
- organizarea de întâlniri comune elevi, părinți, profesori pe teme de Consiliere și Orientare.

BIBLIOGRAFIE:

- Baban A., *Consiliere educațională*, Ghid metodologic, Cluj Napoca, 2001.
Ghica V., *Ghid de consiliere și orientare școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
Dandara O., *Orientarea școlară și profesională - dimensiune a educației pentru și prin profesie*, Chișinău 2005.
Tomșa G., *Consiliere și orientare școlară*, București, 1999.

CONSILIEREA ÎN CARIERĂ: PROVOCĂRI, REALITĂȚI ȘI INTERPRETĂRI

Profesor Lepădat-Marian POPESCU
Colegiul Național Economic „Theodor Costescu”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinti



onsilierea elevilor în vederea alegerii carierei reprezintă un aspect principal al educației generale pe care o asigură școala și presupune însușirea unor cunoștințe cu privire la diferite domenii ale realității, formarea de abilități și deprinderi.

Procesul consilierii și orientării școlare și profesionale poate viza mai multe aspecte de natură:

- afectivă: ameliorarea imaginii de sine;
- atitudinală: cristalizarea unei atitudini pozitive față de muncă;
- cognitivă: furnizarea de informații, formarea în tehnicile de căutare a unui loc de muncă;
- acționară: luarea deciziei, planificarea și punerea în practică a opțiunii.

Educația pentru carieră înglobează și subiecte care nu sunt direct legate de exercitarea unei profesii, precum: organizarea timpului liber, viața de familie, modul de a face față situațiilor dramatice ivite, creșterea și educarea copiilor, economie familială, probleme legate de valori și calitatea vieții.

Punerea în practică a unui model de dezvoltare a carierei la treapta liceală de învățământ presupune focalizarea atenției pe:

- planificarea carierei;
- promovarea unui stil de viață centrat pe calitatea relațiilor personale, sociale și ale mediului ocupațional.
- comunicare și abilități sociale;
- autocunoaștere și dezvoltare personală;
- managementul informațiilor și al învățării.

În sistemul de învățământ preuniversitar, informații cu referire la orientarea școlară și profesională sunt prezentate izolat, cu informații lacunare, în cadrul orelor de dirigenție/consiliere.

Analizând nevoia tinerilor în ceea ce privește nevoia de consiliere, numeroși specialiști de formație diferită (sociolog, psiholog, economist și psihiatru) consideră că primii 25 de ani ai unei persoane se pot împărți în trei mari perioade:

- a) *perioada fanteziei;*
- b) *perioada tentativelor/tatonărilor;*
- c) *perioada realistă.*

a) *Perioada fanteziei (primii zece ani din viață)* este caracteristică vârstei copilăriei, iar alegerile copilului sunt acum arbitrare din cauza neputinței sale de a se ancora în real, lucru care se reflectă în preocupările sale din această perioadă. Copiii își afirmă clar preferințele vocaționale la vârsta de 4-5 ani. Aceste preferințe sunt motivate de ceea ce autorii numesc „funcția plăcerii”. La început, plăcerea este intrinsecă activității desfășurate, apoi, o dată cu creșterea copilului, ea este dată și de factorii extrinseci activității (de faptul că-și bucură părinții, sunt lăudați, obțin o recompensă).

În perioada fanteziei copiii ignoră realitatea, abilitățile lor, potențialul de care dau dovadă, precum și modalitatea de abordare a timpului în perspectivă – factorii considerați de către autori ca fiind deosebiți de importanți în procesul alegerii carierei.

b) *Perioada tentativelor/tatonărilor (11-18 ani)* cuprinde, patru etape:

- *Stadiul intereselor(11-12 ani)* – etapă în care copii încep să realizeze necesitatea identificării unei direcții vocaționale. Alegerea se realizează în funcție de potențialitatea intrinsecă a activității în sine, de cât de plăcută este aceea activitate. Adesea, alegerea reflectă o identificare cu unul dintre părinți, de regulă cu tatăl.
- *Stadiul capacității (13-14 ani)* are ca noutate introducerea noțiunii de abilitate în cadrul considerațiilor vocaționale. Descrește gradul de identificare cu tatăl și influența acestuia în alegerea vocațională; crește influența altor persoane.
- *Stadiul valorilor (15-16 ani)* introduce ideea de a servi societatea. Adolescenții par să devină conștienți că prin muncă își pot satisface propriile nevoi; este perioada când pot să apară primele semnale ale unei viitoare cariere (de exemplu, cea de medic, profesor, avocat) motivate mai curând umanitar decât prin statutul acelei activități.
- *Stadiul tranziției (17-18 ani)* reprezintă o etapă calmă. Tinerii înțeleg că trebuie să-și asume responsabilitatea consecințelor propriilor lor decizii. Această etapă diferă de cea anterioară prin faptul că tânărul are mai multă independență în acțiunile sale. Începe conștientizarea factorilor externi ai muncii.

c) *Perioada realistă (18 – 22/24 ani)* are o durată variabilă iar factorii biologici de maturizare au o influență mică. Autorii împart și această perioadă în mai multe stadii/etape:

- 1) *Stadiul de explorare* coincide cu intrarea în mediul universitar, care le oferă tinerilor și mai multă libertate de acțiune. Indecizia generală continuă însă, datorită faptului că interesele nu sunt încă stabile. Principalul obiectiv al acestui stadiu îl constituie selectarea unui domeniu de interes. Adolescenții percep timpul ca stresant, în sensul că vor trebui să ia o hotărâre privind propriul lor viitor.
- 2) *Stadiul de cristalizare.* Tinerii se implică, mai mult sau mai puțin într-un domeniu major de activitate. În momentul în care apare necesitatea alegerii, decizia le este fermă. Acest stadiu este specific majorității cursanților pentru perioada de timp în care ei își finalizează studiile universitare. Totuși pentru unii apare un stadiu de „pseudocristalizare”, caracteristic pentru cei care gândesc și acționează luând decizii ferme, dar pentru care, mai târziu, evenimentele ce se succedă contrazic deciziile inițiale.

3) *Stadiul de specificare*, constituie punctul final al dezvoltării unei cariere. Individul alege un anumit loc de muncă sau un anumit program specializat de pregătire. Deși se realizează o matrice a procesului de alegere a carierei, specialiștii recunosc existența abaterilor, ce pot apărea datorită factorilor biologic, psihologici și de mediu, astfel încât unele persoane își fac alegerea vocațională mai devreme, fără ca ulterior să mai facă schimbări esențiale (aparitia unor abilități de care individul este conștient). Deviațiile de la matrice se pot datora și circumstanțelor financiare și emoționale severe. În concluzie, specialiștii concluzionează că există patru aspecte care contribuie la procesul alegerii ocupaționale încă din perioada adolescenței:

- abilitatea de a-și oferi recompense;
- aprecierea adecvată a timpului văzut în perspectivă;
- testarea realității;
- abilitatea de a accepta compromisuri în elaborarea planurilor vocaționale.

Destul de vaste sunt activitățile care pot fi folosite în scopul consilierii carierei. Printre aceste activități de orientare școlară și profesională, la nivelul unității școlare, pot fi:

- *lecții de consiliere și orientare* susținute de către diriginții claselor în colaborare cu psihologii, persoanele responsabile în domeniul consilierii carierei;
- *ședințe cu părinții la nivel de școală, la nivelul fiecărei clase;*
- *proiecte educaționale;*
- *orientare școlară și profesională în cadrul Centrelor de Informare și Orientare Profesională, la solicitarea beneficiarilor: elevi, părinți, profesori;*
- *ghidul „Admiterea”, care constituie un suport informativ referitor la licee, școli profesionale etc.;*
- *participarea la Târgul de oferte educaționale.*

BIBLIOGRAFIE:

- Jigău, M. *Consilierea carierei*, București, 2007.
Lemeni, G., Miclea, M., *Consiliere și orientare - ghid de educație pentru carieră*, Cluj-Napoca, 2004.
Marcu, A., Dumitrescu, *Orientare și consiliere pentru carieră în politicile pentru tineret*, Oradea, 2006.
Tomșa, G., *Consilierea și dezvoltarea carierei la elevi*, București, 1999.

SOLUȚIONAREA CONFLICTELOR LA CLASELE CICLULUI PRIMAR

Profesor înv. primar Iulia-Simona RAȚIU
Școala Gimnazială „Radu Popa”,
Sighișoara, județul Mureș



Într-o colectivitate umană, prezența conflictelor este absolut normală. Membrii

unui grup au personalități, atitudini și comportamente diferite.

Interacțiunea dintre doi sau mai mulți indivizi în cea mai simplă situație socială presupune ca participanții să coopereze pentru a-și realiza scopurile. Totuși, lucrurile nu stau deloc astfel. În multe cazuri, indivizii refuză să accepte necesitatea urmării interesului colectiv și preferă competiția. Dacă în cooperare fiecare individ caută să contribuie la realizarea scopurilor celorlalți, în competiție se urmărește îndeplinirea propriilor aspirații prin blocarea obiectivelor celorlalți. De aici apar conflictele.

Într-un conflict, indiferent de amploare, subiectul este individul și / sau grupul. Atât persoana, cât și grupul reprezintă dimensiunea umană, ceea ce evidențiază importanța nevoilor personale. Unele conflicte sunt determinate de existența unor complexe de inferioritate sau dimpotrivă, de superioritate care permit apariția acestora la toate nivelurile: familial, profesional, social.

La nivelul organizației, conflictul reprezintă o caracteristică a vieții de grup, situație în care de cele mai multe ori parte un grup se află în competiție pentru câștigarea unui spațiu mai bun în vederea desfășurării diverselor activități.

Orice organizație reunește în grupuri de muncă indivizi cu personalități, mentalități, educație, sisteme de valori și comportamente diferite. Menținerea unei armonii perfecte este greu de realizat, conflictele fiind inevitabile. Este greu de imaginat o persoană care să nu fi fost implicată niciodată în vreun conflict.

Oamenii au încercat mereu să despartă părțile conflictuale sau să le convingă pe acestea să-și rezolve problemele comune, astfel încât să transpară noi perspective asupra conflictului. Aceste strategii pot într-adevăr, să conducă la o deviere situativă de la exercițiul deschis al conflictului, dar nu ajută însă cu mult la găsirea unei reglementări de durată, la detectarea precisă a cauzelor conflictului sau la configurarea unor soluții constructive.

Într-o organizație precum instituția de învățământ, pot apărea atât conflicte între persoane, atunci când ele reflectă divergențele între valorile personale, precum și conflictele intergrupuri (atunci când un grup obstrucționează progresul unuia sau mai multor grupuri; prin însuși faptul că obstrucționarea progresului unui grup amenință atât performanțele grupului cât și ale întregii organizații, managementul conflictelor implicând și faptul că orice persoană trebuie să fie capabilă să prevină sau să controleze aceste stări de conflict oricând și oriunde).

În ceea ce privește procesul instructiv-educativ, stările tensionate sunt generate de relațiile interpersonale existente în clasă. Referitor la relația profesor-elev, menționez următoarele: insuficienta cunoaștere a elevilor și a experiențelor sociale ale fiecăruia, acumularea unor tensiuni noi, pe fondul unor nerezolvări ale unor tensiuni mai vechi, aplicarea unor măsuri asemănătoare pentru toți elevii, redușă utilizare a metodelor activ-participative, neimplicarea elevilor în organizarea unor activități și în luarea unor decizii, precum și lipsa comunicării cu părinții în legătură cu evoluția elevilor.

În cadrul grupului, conflictul poate avea atât consecințe pozitive, cât și negative. Dintre consecințele pozitive, menționez: posibilitatea membrilor de a-și exprima părerile și de a se cunoaște mai bine, eliminarea neînțelegerilor, întărirea relațiilor intergrupale. Dintre consecințele negative, amintesc: producerea unor emoții și sentimente negative, scăderea implicării în activități, scăderea sentimentului de încredere în sine, distrugerea coeziunii grupului.

Prin intervenția în cadrul grupului cu un *program de educație nonconflictuală* în care să se urmărească identificarea atitudinilor și comportamentelor care să prevină situații conflictuale, crearea unor alternative pozitive pentru rezolvarea conflictelor, elevii vor cunoaște modalități de rezolvare a conflictelor, vor învăța să comunice eficient și vor descoperi soluții privind îmbunătățirea coeziunii grupului.

Dacă în grupul de elevi se intervine cu un program de educație nonconflictuală, atunci aceștia tind să folosească tehnici adecvate de soluționare a conflictelor, iar numărul de situații conflictuale scade.

Menționez obiectivele fixate pentru desfășurarea programului: identificarea unor comportamente și atitudini care previn anumite situații conflictuale, dezvoltarea capacităților de relaționare a elevilor, însușirea unor tehnici de soluționare a problemelor, precum și îmbunătățirea capacității elevilor privind prevenirea situațiilor conflictuale.

Încă de la începutul derulării programului, am stabilit, împreună cu elevii, câteva reguli pe care aceștia să le respecte: acceptarea ideilor celorlalți, nu criticarea lor, prezența gândului pozitiv, emiterea a unui număr mare de idei, provocarea la creativitate, imaginație, și schimbare.

Am propus desfășurarea diferitelor activități prin care am urmărit o mai bună cunoaștere a elevilor din clasă, realizarea unei atmosfere corespunzătoare de relaționare între elevi, precum și însușirea unor modalități de rezolvare a conflictelor. Astfel, elevii au învățat să identifice situațiile conflictuale din clasa lor și să le trateze ca procese constructive, de evoluție personală.

Prin implementarea programului de educație nonconflictuală am preconizat următoarele rezultate: scăderea cantitativă a situațiilor conflictuale dintre elevi și implicarea unui număr mai mare de elevi în rezolvarea cazurilor de indisciplină.

În cadrul programului de intervenție, am folosit următoarele strategii: am ascultat părerile elevilor implicați în conflict, am identificat motivul stărilor conflictuale și am analizat cu obiectivitate toate variantele prezentate. Am căutat puncte pozitive comune pentru a le putea folosi în alegerea soluțiilor. Discuțiile individuale cu fiecare parte m-au ajutat să-mi completez informațiile cauzale.

De asemenea, am organizat discuții de grup și cu alte persoane interesate (părinți, psiholog școlar, prieteni). Pentru o mai mare deschidere, am pus elevii în situații variate de comunicare și de exprimare emoțională. De un real folos au fost recompensele și implicarea părților aflate în conflict în anumite activități și proiecte comune.

În vederea soluționării conflictelor la clasele de elevi pe care le-am condus de-a lungul celor 31 de ani de activitate, am abordat în lecții metode interactive, cu accent pe cooperare, asertivitate în cadrul grupului. Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o

învățare mai activă și cu rezultate evidente, facilitează colaborarea dintre elevi și întăresc coeziunea grupului.

De asemenea, interacțiunea colectivă are ca efect și educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți, înfrângerea subiectivismului și acceptarea gândirii colective, rezolvarea conflictelor pe baza respectului mutual. Prin dezbaterile colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte, conducând la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei.

Utilizarea în mod consecvent și repetat a tehnicilor de rezolvare a conflictelor a determinat ca elevii să devină capabili să-și rezolve singuri conflictele. Aspectul acesta a avut efecte pozitive asupra atmosferei din clasă și a contribuit la încheierea unui grup în care elevii au colaborat și s-au sprijinit unii pe alții.

Am căutat ca mijloacele de soluționare a conflictelor pe care le-am folosit să ducă la schimbări pozitive și la înțelegerea părții pozitive a unei situații văzută până atunci ca fiind numai negativă.

Învățarea prin cooperare și utilizarea controversei constructive în rezolvarea de probleme pornește de la postulatul: conflictul reprezintă o sursă de schimbare, el previne stagnarea și stimulează interesul și curiozitatea, deblochează capacități decizionale și rezolutive de nebanuit la nivelul întregului grup școlar.

În cadrul învățării prin cooperare, elevii sunt motivați să se ajute și să se sprijine reciproc, având ca scop reușita și succesul grupului din care fac parte. Dacă sarcinile în cadrul grupurilor mici sunt simple, activitatea întregului grup va fi stimulativă, ceea ce va duce la înțelegerea de către elevi a fenomenelor și la emiterea unor idei noi.

Unul dintre avantajele învățării prin cooperare este faptul că discuțiile în cadrul grupului îi ajută pe elevi să fie mai înțelegători, mai toleranți și să accepte toate intervențiile celorlalți colegi care fac parte din grup. Membrii grupurilor se susțin și se încurajează reciproc, se bucură de câștigul și succesul altui grup. În cadrul muncii în echipă, elevii au nevoie unii de ceilalți pentru susținere, încredere și îndrumare, fiecare dintre ei aducându-și contribuția la realizarea scopului propus.

În felul acesta, vor spori atât relațiile dintre membrii grupului cât și curiozitatea și interesul pentru noi sarcini de învățare. Elevii vor căuta soluții de îmbunătățire a eficienței activității în cadrul grupului. Va dispărea teama de eșec, va spori îndrăzneala de a-și asuma riscuri, iar elevii vor fi motivați pentru rezolvarea noilor cerințe.

De asemenea, interacțiunea în cadrul grupului îi va duce pe membrii acestuia la obținerea unui comportament îngăduitor, empatic și tolerant față de părerile celorlalți.

În cadrul dezbaterilor colective sunt dezbătute și analizate atât punctele forte, cât și cele slabe, fapt care va duce la trasarea unor concluzii și la rezolvarea problemei.

Am utilizat metoda predării/învățării reciproce, metoda turnirurilor între echipe, metoda schimbării perechii, metoda piramidei, Tehnica 6/3/5, jocul de rol, portofoliul de grup, acestea făcând parte dintre strategiile și tehnicile care promovează învățarea prin cooperare.

Utilizând metoda „Gândeți-Lucrați în perechi-Comunicați”, le-am oferit elevilor posibilitatea să vorbească despre conținut și să dezbată idei înainte de a le împărtăși grupului. Scopul metodei este de a le dezvolta elevilor competențele de comunicare, procesele de gândire și de a-i ajuta, cooperând să ia decizii. Am folosit această strategie în felul următor: le-am adresat elevilor o întrebare deschisă, le-am oferit elevilor un timp limitat de gândire asupra unui răspuns, i-am grupat în perechi pentru formularea răspunsului și împărtășirea ideilor întregului grup.

Întrucât elevii au avut timp de gândire asupra răspunsului și l-au dezbătut cu colegul, au avut parte de o altă perspectivă, simțind astfel că pot fi ajutați și devenind mai încrezători și mai siguri pe ei.

Utilizând tehnica „Complimentelor”, am urmărit dezvoltarea stimei de sine. Așezând scaunele într-un cerc, am numit un elev „receptorul complimentelor” care să se așeze în mijlocul cercului. Elevii participanți trebuiau să identifice un compliment sincer despre elevul aflat în centrul cercului. Primind complimentul, receptorul îi răspundea zâmbind sau mulțumind. Avantajul acestei metode este dezvoltarea imaginii pozitive atât față de sine, cât și față de ceilalți colegi care le oferă complimentele. Jocul se încheie după ce toți elevii trec prin ipostaza de receptor.

Am utilizat și metoda „Explozia Stelară”, o metodă de stimulare a creativității, fiind în același timp și o modalitate de relaxare a copiilor. Așezați în semicerc, elevii propun problema de rezolvat, iar pe o stea mare scriu ideea centrală. Pe cinci stele se scrie câte o întrebare de tipul Ce? Cine? Unde? De ce? Când? referitoare la situația conflictuală. Cinci copii vor extrage, pe rând câte o întrebare, apoi își vor numi colegi care să facă parte din grup. Formându-se cinci grupuri, elevii colaborează în elaborarea unor întrebări. Sunt apreciate întrebările elevilor, efortul pe care aceștia îl depun în formularea unor întrebări corecte, precum și modul de implicare și colaborare în cadrul grupului.

Ca urmare a parcurgerii programului de educație nonconflictuală, am remarcat următoarele evoluții: de obicei, elevii le solicită colegilor și doamnei învățătoare ajutorul pentru rezolvarea anumitor situații conflictuale. Rareori le solicită părinților sprijinul. Datorită acestui lucru, situația conflictuală va fi rezolvată mai ușor și mai repede, stopându-se astfel amplificarea situației.

Atitudinea pașnică a elevilor a sporit datorită însușirii elevilor a modalităților de soluționare a conflictelor dintre ei. Astfel, comportamentele agresive s-au diminuat. Elevii și-au însușit comportamente asertive, învățând să își exprime opiniile fără să le afecteze drepturile celorlalți. Lucrul acesta a dus la sporirea coeziunii grupului după rezolvarea conflictelor și la îmbunătățirea motivației pentru schimbare.

În cadrul parcurgerii programului de educație nonconflictuală am observat și realizat că elevii au moduri diferite de raportare la situațiile conflictuale. Aceste diferențe au fost datorate faptului că am pus accent pe cooperare, asertivitate și pe folosirea metodelor de soluționare câștig-câștig.

Reușind să creez un climat de relaționare între elevi, am obținut o diminuare cantitativă a situațiilor conflictuale dintre ei.

Cel mai important lucru a fost faptul că elevii au conștientizat că atunci când un conflict este soluționat printr-o gândire pozitivă, rezultatele lui sunt pozitive și creative, iar în situația în care este abordat printr-o gândire negativă, rezultatele sunt distructive.

Consider că este foarte important să-i învățăm pe elevi să înțeleagă că pot câștiga ce doresc fără a recurge la agresivitate.

BIBLIOGRAFIE:

- Băban, A., (coord.), *Consiliere psihopedagogică. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Editura Universității, Cluj-Napoca, 2001.
- Milcu, M., *Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Stan, E., *Managementul clasei*, Editura Aramis, București, 2000.
- Ulrich, Cătălin, *Managementul clasei de elevi - învățarea prin cooperare*, Editura Corint, București, 2000.
- Pânișoară, I., *Comunicare eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Stoica-Constantin, A., Neculau, A., (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași, 1998.

TOLERANȚĂ SAU BULLYING ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ?

Profesor Iuliana ȘCHIOPU
Centrul Școlar pentru Educație Inclusivă
„Constantin Pufan”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

In

ultimii ani, școala este percepută tot mai mult ca principala „locție” de socializare a copilului, prima fiind propria familie. Din ce în ce mai des este întâlnit fenomenul de bullying școlar, agresivitatea tinerilor și a școlărilor, în primul rând, este tot mai evidentă, mai „oficială”, tinzând să devină un fenomen de sine stătător în școala românească. Tendința spre agresivitate verbal sau fizică se manifestă de la vârste fragede și ridică mari semne de întrebare atât cadrelor didactice, cât și consilierilor școlari.

Într-o școală ideală ierarhizarea elevilor ar trebui făcută în funcție de performanțe școlare și aptitudini, dar cazurile în care apar grupuri la nivel de clasă sau școală ce se impun prin forță fizică sunt în creștere. Nevoia de violență manifestată în rândul tinerilor poate fi comparată cu o boală a mediului școlar și a societății, în general. Prin urmare, consilierii școlari încearcă să depisteze aceste cazuri de „ierarhizare”, să afle cauzele acestor comportamente deviate și să intervină în terapia copiilor agresivi, dar aceste eforturi nu dau rezultatele scontate dacă familia nu reprezintă o parte activă a acestui proces.

Stresul cotidian și, nu în ultimul rând, problemele cauzate de pandemia de Covid-19 au determinat o exacerbare a manifestărilor violente. Perioada de izolare socială a dus la o acutizare a acestui tip de manifestări. De aceea, rolul dirigintelui, al consilierului școlar și al tuturor profesorilor este să aplaneze conflictele dintre elevi și să creeze un climat de bună înțelegere în aceștia la revenirea în clase.

În cadrul familiei ar trebui să se urmărească pozitivarea modelelor, educarea copilului spre creșterea stimei de sine prin toleranță față de ceilalți colegi. Se știe că de multe ori familia sau anturajul, grupul de prieteni este cel ce creează și dezvoltă aceste comportamente deviate de intoleranță și superioritate.

Înțelegerea de la o vârstă fragedă a faptului că toți suntem unici, suntem diferiți, iar acesta este un aspect pozitiv al omeniirii, trebuie să constituie o prioritate pentru educație fie în familie, fie la școală. Diferențele socio-economice sau psiho-fiziologice reprezintă uneori bariere greu de depășit între elevi, iar rolul dirigintelui în astfel de situații este crucial. Rolul acestuia în formarea copilului ca viitor adult, în modelarea personalității acestuia, este definitoriu. Gradul de implicare sau neimplicare emoțională face ca procesul instructiv-educativ să aibă mai mult sau mai puțin succes.

Conceptele de bază folosite în abordarea comportamentală sunt:

- întărirea prin recompensă;
- controlul, identificarea condițiilor ce determină modificarea comportamentală;
- decon condiționarea, diminuarea sau eliminarea trăirilor ce fac ca elevul să aibă un comportament reprobabil.

Parcurgerea acestor pași în corectarea tulburărilor comportamentale ale elevului este esențială.

Munca în echipă: familiei, consilier școlar, diriginte și colectivul cadrelor didactice de la clasă este crucială în depistarea și corectarea sau îndepărtarea situațiilor de bullying școlar. De multe ori, însă, familia nu se implică suficient în această ecuație. Exodul părinților pentru a munci în Occident și creșterea copiilor de către bunici sau rude reprezintă un factor de risc ce trebuie monitorizat.

Integrarea tuturor elevilor în colectiv, susținerea acestora necondiționată în procesul de învățare și socializare, de adaptare la mediu, de exprimare a opțiunilor, de recunoaștere a capacităților și limitelor fiecărui elev sunt obiectivele fiecărui cadru didactic. Angrenarea elevilor în lucrul în echipă cu scopul de se cunoaște mai bine ar trebui să primeze.

Să nu uităm că elevul de azi este adultul de mâine, iar el reprezintă viitorul nostru. Așa cum îl educăm, așa va fi el mâine. Conduitele agresive nu se corectează de la sine, tind să se accentueze și, de aceea, sunt necesare depistarea și corectarea acestora cât de repede posibil.

FAMILIA ȘI DEZVOLTAREA INTELECTUALĂ A COPILULUI

Profesor psihopedagog Luciana-Ancuța VASILUȚĂ
Centrul Școlar pentru Educație Inclusivă
„Constantin Pufan”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*R*olul educativ al părinților este legat de apariția sentimentului familiei și a

sentimentului copilăriei. Cele două sentimente s-au constituit treptat, unul pe baza celuilalt, implicând asumarea unei funcții afective atât în raporturile dintre soți, cât și în raportul dintre părinți și copii.

A. S. Makarenko fiind convins de rolul exemplului în educație ca și de înclinația copilului pentru imitație se adresează părinților astfel: „Să nu credeți că educați copilul numai atunci când vorbiți cu el, când îl povățuiți sau îi porunciți. Îl educați în fiecare moment al vieții voastre chiar și atunci când nu sunteți acasă. Felul cum vă îmbrăcați, cum vorbiți, cum vă bucurați sau vă întristați, cum vă purtați cu prietenii și dușmanii, felul cum râdeți sau citiți ziarul- toate au pentru copil mare însemnătate. Copilul vede sau simte cea mai mică schimbare în ton ; orice subtilitate a gândurilor voastre ajunge la dânsul pe căi pe care voi nu le observați”.

Părinții sunt primii educatori din viața copilului, fapt recunoscut în pedagogie încă de la Komenschi, care, în prima carte de educație a copilului, considera că educația primită de acesta până la vârsta de șase ani, în primul rând de la mama, este determinantă pentru dezvoltarea sa ulterioară.

Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influențează și modelează persoana umană. Unii merg chiar mai departe și susțin că acțiunea ei asupra persoanei e atât de mare, încât ea egalează acțiunea celorlalte grupuri sociale. Familia este adevăratul laborator de formare a persoanei.

Noi, adulții suntem adesea copleșiți de grijile zilnice și ne este tot mai greu să ne aducem aminte cum vedem lucrurile prin sufletul copilului care am fost.

Începând din primii ani de viață, copilul preia de la cei din jur gesturi, atitudini, limbajul, exemple de comportament. Prima relație a copilului cu lumea exterioară este cea cu familia. Aceasta îi oferă copilului primele informații despre lumea ce-l înconjoară, primele norme și reguli de conduită, dar și climatul socioafectiv. Acest tip de relație este hotărâtoare în devenirea personalității nu numai prin faptul că ea este primordială și se menține pe toată durata vieții, dar și prin faptul că familia mediază și condiționează comunicarea și interacțiunea cu celelalte componente sociale, în special cu școala.

Influențele educative pe care familia le exercită asupra copiilor se pot manifesta fie direct, prin acțiuni mai mult sau mai puțin dirijate, fie indirect, prin modele de conduită oferite de către membrii familiei, precum și prin climatul psihosocial existent în familie. Modelele de conduită oferite de părinți – precum și climatul socioafectiv în care se exercită influențele educaționale constituie primul model social cu o influență hotărâtoare asupra copiilor privind formarea concepției lor despre viață, a modului de comportare și relaționare în raport cu diferite norme și valori sociale. Este unanim recunoscut faptul că strategiile educative la care se face apel în familie, mai mult sau mai puțin conștientizate, determină în mare măsură dezvoltarea personalității, precum și rezultatele școlare ale copiilor, comportamentul lor socio-moral.

Fiecare copil are un limbaj principal de iubire, o modalitate în care el înțelege cel mai bine afecțiunea părintelui. Iubirea este fundamentul unei copilării lipsite de griji. Fiecare copil are propria modalitate de a oferi și de a primi iubire. Când copilul se simte iubit, este mai ușor de disciplinat și de format decât atunci când simte că rezervorul său emoțional este gol. Iubirea adevărată este totdeauna necondiționată. Iubirea necondiționată este iubirea totală, este o lumină călăuzitoare care strălucește în întuneric și ajută părinții să-și dea seama ce trebuie să facă pentru a-și crește copilul. Iubirea necondiționată înseamnă a iubi copilul indiferent de cum arată, de ce talent manifestă, de cum ar vrea să fie, de ceea ce face. Familia trebuie să asigure adăpost, hrană, haine, să-și asume și răspunderea formării lor mentale și sentimentale. Fără iubire, copilul va muri din punct de vedere emoțional și va tulburări emoționale sau comportamentale; baza emoțională se construiește în primele 18 luni de viață. „Hrana” necesară sănătății emoționale constă în mângâierile fizice, vorbele bune și îngrijirea tandră. Fundamentul iubirii așezat în primii ani de viață afectează capacitatea copilului de a învăța și determină în mare parte momentul în care va fi capabil să sesizeze și un alt tip de informații. Copilul trebuie să atingă un nivel emoțional necesar de maturitate înainte de a fi capabil să învețe în mod eficient la nivelul vârstei sale. Dacă iubirea va fi alimentată așa cum se cuvine, copilul va înflori și va binecuvânta lumea prin frumusețea sa ; fără iubire va deveni o floare veștejită, însetată.

Există cinci modalități în care copiii exprimă și înțeleg iubirea: mângâierile fizice, cuvintele de încurajare, timpul acordat, darurile, serviciile.

Mângâierile fizice sunt cea mai puternică voce a iubirii. Copiii care sunt ținuti în brațe, sunt îmbrățișați, sărutați, se dezvoltă mai devreme din punct de vedere emoțional, decât cei care sunt lăsați multă vreme fără un contact fizic. Ținutul în brațe în timp ce i se citește o poveste devine amintire pentru tot restul vieții.

Cuvintele de încurajare hrănesc interiorul copilului, dându-i sentimentul valorii de sine și al siguranței. Tonul vocii, blândețea, atmosfera afectuoasă, toate comunică o căldură emoțională și multă iubire. Cuvintele de laudă, de încurajare, cuvintele călăuzitoare, tonul agreabil și o mânie stăpânită vor aduce oricând un câștig însutit. Un mesaj pozitiv transmis în mod negativ va aduce rezultate negative.

Timpul acordat este darul pe care părintele îl oferă prin prezența sa copilului. În multe case, copiilor le este mai greu fără televizor decât fără tați. Cu cât legătura emoțională dintre copil și tată este mai puternică, cu atât scade posibilitatea de a se ajunge la un comportament ce presupune delicvență. Timpul acordat trebuie să presupună și un contact vizual plăcut și plin de afecțiune. A privi copilul în ochi este o modalitate foarte eficientă de a transmite iubire din toată inima către sufletul copilului. Nu trebuie lăsat copilul să creadă că i se oferă iubire pentru că a făcut ceva pe plac în momentul acela, trebuie să i se ofere iubire în mod consecvent, orice ar fi, indiferent de comportamentul lui sau de orice alte împrejurări.

Timpul acordat înseamnă a desfășura o activitate împreună, cunoscând astfel mai bine copilul, împărțind gândurile și sentimentele. Tot ceea ce se face împreună cu copilul va conta întotdeauna.

Darurile sunt o formă de recunoștință sau de stimulare. Adevăratul dar exprimă iubirea pentru orice persoană, gestul fiind făcut de bunăvoie. „Cel mai frumos dar pe care îl puteți oferi copilului dumneavoastră este propria sănătate emoțională, fizică, spirituală și intelectuală”. (Sherill și Prudence Tippins)

Serviciile pline de iubire nu sunt sclavie, se fac de bunăvoie. Serviciile cu compasiune și iubire sunt caracteristice părinților cu vocație. A fi părinte bun nu înseamnă a oferi copilului tot ce își dorește.

Pentru a fi un părinte bun trebuie:

- să observați felul în care copilul își exprimă iubirea față de dumneavoastră;
- să observați felul în care copilul își exprimă iubirea față de ceilalți;
- să ascultați cu atenție care sunt cele mai dese rugăminți ale copilului dumneavoastră;
- să observați care sunt lucrurile de care se plânge cel mai adesea;
- să-i oferiți copilului posibilitatea de a alege.

Părinții au rol major în disciplinarea copilului, misiune dificilă care presupune înțelepciune, imaginație, răbdare și multă dragoste. Disciplina presupune o misiune îndelungată și foarte vigilentă, aceea de a călăuzi copilul de când este sugăr și până la vârsta adultă.

Părinții sunt cheia capacității copiilor de a învăța și de a reuși în toate direcțiile.

BIBLIOGRAFIE:

- R. Campbell, G. Chapman, *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2000.
- M. Golu, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București, 1993.
- R. Vincent, *Cunoașterea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.



Transcurricular

Școala Mehedințului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

REPERE METODOLOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ON-LINE

Florinela CHIRIAC
Școala Gimnazială Șimian,
Județul Mehedinți



Activitatea didactică prin intermediul tehnologiei și al internetului este o formă de organizare a procesului didactic ce implică înlocuirea orelor de predare-învățare-evaluare, care presupun prezența fizică a elevilor în sala de curs, cu activități de studiu individual și activități didactice în sistem on-line. Este organizată de către cadrele didactice, acestea asigurând continuitatea procesului didactic prin intermediul tehnologiei și al internetului.

Un ansamblu de mijloace educaționale digitale și de comunicare asigură desfășurarea procesului educațional prin activități specifice, precum:

- *platforme digitale educaționale* sau destinate creării și partajării resurselor educaționale deschise (RED);
- *aplicații* destinate comunicării prin intermediul tehnologiei și al internetului specifice dispozitivelor: desktop, laptop, tabletă, telefon, cu ajutorul cărora se poate comunica în sistem de videoconferință;
- *resurse informaționale digitale* - se referă la resurse educaționale deschise de tip lecție, test, tutorial etc. disponibile pe platforme digitale educaționale, precum și alte resurse de tip text, imagine, modele ce pot fi folosite în procesul educațional.

Activitățile didactice prin intermediul tehnologiei și al internetului vor urmări dezvoltarea competențelor elevilor, fixarea și consolidarea cunoștințelor, educația remedială, pregătirea elevilor pentru susținerea evaluărilor.

Materialele didactice utilizate în format digital pot fi din categoria: manuale școlare, auxiliare curriculare aprobate/avizate de către MEC, ghiduri, broșuri, platforme on-line, dar și diverse aplicații, platforme și resurse recomandate de către MEC (manualele digitale).

Materialele didactice trebuie să fie accesibile pentru toți elevii. Se pot elabora și utiliza orice alte materiale educaționale, în conformitate cu programa școlară.

Se pot folosi, adapta și redistribui liber, ținând cont de drepturile de autor, resurse educaționale deschise (RED) - materiale pentru învățare, cum ar fi: cursuri, proiecte de lecții, prezentări, cărți, manuale, teme pentru acasă, chestionare, jocuri, teste, resurse audio sau video etc., puse la dispoziție în format digital sau fizic și la care există acces liber.

Materialele utilizate și încărcate pe platforme dedicate constituie material didactic.

Se verifică sistematic realizarea sarcinilor de lucru de către elevi și îi încurajează prin oferirea feedbackului constructiv/pozitiv cu accent permanent pe proces, soluții și pe rezultat, nu pe consecințe. În procesul evaluării sarcinilor de lucru se recomandă încurajarea elevilor să aplice autoevaluarea și evaluarea reciprocă. Se recomandă ca feedbackul privind activitatea desfășurată de elevi să fie în raport cu progresul și potențialul fiecăruia.

În elaborarea sarcinilor de lucru trebuie să se urmărească respectarea particularităților de vârstă ale elevilor în ceea ce privește resursa de timp, nivelul de înțelegere al acestora și gradul de dificultate a itemilor. Sarcinile de lucru trebuie să fie creative, să nu conducă la pierderea interesului elevilor față de învățare, la oboseală fizică și emoțională, la reducerea timpului destinat unor activități recreative, familiale sau comunitare, inclusiv a timpului destinat somnului, alimentației etc.

Organizarea procesului de învățare în mediul on-line presupune o pregătire specială, nu numai din perspectiva adaptării și gestionării conținutului, a asigurării mijloacelor necesare procesului de instruire, a flexibilității metodologiei de predare, ci, mai ales, din perspectiva pregătirii resursei umane (profesori și elevi) pentru o astfel de experiență didactică.

În alegerea *instrumentelor digitale*, profesorii trebuie să urmărească valențele pedagogice ale acestora, gradul de interacțiune, de comunicare și colaborare, dezvoltarea competențelor. Utilizarea tehnologiei de către profesori e necesară pentru derularea activităților on-line, salvându-se timp și energie, captându-se ușor atenția școlărilor, fiind și un mediu de învățare mult mai confortabil, dar care necesită suportul adulților (al părinților, în cazul învățării de acasă).

Cadrele didactice au accesat de la mijloace de comunicare informaționale precum *Whatsapp, Facebook, Messenger, E-mail* la platforme educaționale variate de la varianta „free” - *Google Meet, Zoom*, până la platforme educaționale recomandate instituțional, precum *Suita Google for Education* sau *Google Classroom*.

Sugestii de jocuri/propuneri pentru menținerea unui climat afectiv, propice actului educațional

Cadrele didactice pot dedica 10-15 minute în fiecare zi comunicării cu elevii despre subiecte legate de starea lor emoțională, îi pot încuraja pe copii să facă mișcare după ore sau să încheie orele cu un minut sau două de relaxare (exerciții de respirație sau mindfulness).

Pe cât posibil, este bine să îi implicăm cât mai mult pe copii în lecții, să evităm prezentările lungi, în care copiii trebuie doar să asculte. Întrebările și exercițiile scurte în timpul predării sunt modalități prin care copiii pot rămâne implicați în lecții și prin care poate fi evitată monotonia, care afectează negativ echilibrul emoțional al copiilor.

Când ora a mers bine, se ascultă o melodie preferată a copiilor (pot chiar dansa).

Copiii să fie implicați cât mai mult în activitate, să li se ceară părerea, să fie ajutați să își evalueze participarea, dar și învățarea (Spre exemplu: „Cine consideră că a înțeles modul de rezolvare a exercițiului, să bată din palme de trei ori”, „Cine crede că mai are întrebări, să ridice patru degete în aer”).

Să se alterneze activități de mișcare cu statul pe scaun: de exemplu, când copilul a răspuns la întrebări în caiet, primește un exercițiu fizic de făcut (poate să sară mingea de cinci ori).

Să se profite de mediul în care se află copilul. Acolo se află surprinzător de multe „materiale didactice”: de exemplu, la matematică se pot număra obiectele din casă (caută un pat, două scaune, trei ferestre etc), la dezvoltare personală copilul își poate aranja lucrurile pe birou/ hainele din dulap, jucăriile; la comunicare, să găsească în jurul lui un obiect care începe cu L (lampă).

Copiii să fie laudați, să le arătăm că le apreciem efortul.

Cadrele didactice care au timpul și resursele necesare pot organiza pentru copii cluburi școlare online, bazate pe interesele extrașcolare ale copiilor (scriere creativă, activități artistice, abilități de comunicare). Asemenea cluburi le pot oferi copiilor ocazia de a interacționa în afara lecțiilor online, de a învăța lucruri care îi interesează și de a-i menține implicați în proiecte interesante.

Măsuri de ameliorare și îmbunătățire a demersului didactic desfășurat on-line

Întâlnirile on-line facilitează transmiterea de informații în timp real și învățarea sincron a școlărilor.

Ne propunem să ținem o legătură cât mai apropiată cu elevii, astfel cât să trecem cu bine peste acest moment dificil. Credem că feedback-ul în timp util este esențial pentru învățarea elevilor; acest lucru este valabil mai ales în mediile de învățare on-line.

Câteva măsuri de ameliorare și îmbunătățire a activității de învățare la distanță, proprie acestei perioade:

- Asigurarea unei comunicări clare, nuanțate, explicite și, în același timp, ferme în cazul în care elevii adresează întrebări și omiterea unui așa-zis „dialog suprapus” astfel încât, într-un timp limitat și noi și elevii să oferim răspunsuri clare.
- Monitorizarea continuă și activă a mesajelor și temelor trimise, atât pe platforma utilizată, cât și a telefonului mobil în vederea asigurării unei comunicări eficiente, optime, de suport, cu toți elevii, implicați în acest proces de învățare, dar și cu părinții acestora.
- Evitarea, cu excepția cazului în care sunt programate cu atenție și limitate, conversațiilor on-line îndelungi, fără eficiență didactică sau afectivă.
- Evitarea solicitării imprimării (listării) tuturor fișelor de lucru individual recomandate (toate aceste activități ar putea să fie finalizate pe un dispozitiv sau încărcate ca imagine).
- Asigurarea și respectarea sistematică a activităților de pregătire și explicare suplimentară oferită elevilor cu astfel de nevoi.

În cazurile unde elevii nu au acces la Internet și nu au acasă echipamentul necesar pentru a se putea conecta, ar trebui să concepem fișe și activități speciale și să discutăm cu persoana care are elevul în grijă săptămânal, pentru a ne asigura că acești copii continuă să lucreze. Putem comunica și telefonic cu elevii și chiar dacă nu toți vor putea ține pasul, e foarte important să le arătăm că ne preocupăm starea fiecăruia și că avem în continuare așteptări și sarcini clare. Chiar și așa, vor fi mulți copii care rămân izolați, iar profesorii iau în calcul deja organizarea unei școli de vară de recuperare pentru aceștia.

BIBLIOGRAFIE:

Ministerul Educației și Cercetării, *Ghid pentru învățământul primar – Anul școlar 2020-2021*, Editura Didactică și Pedagogică S.A.

METODE ȘI TEHNICI DE PREDARE ADAPTABILE UNUI ÎNVĂȚĂMÂNT MODERN EUROPEAN

Profesor Florin-Valeriu CROITORU
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Odobleja”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



ste binecunoscut faptul că toate sistemele de învățământ european tind spre un

ideal și pentru a-l atinge, își centrează acțiunile în activități cu obiective precise. Acest ideal educațional este o paradigmă, un model abstract, care întruchipează idealul unei societăți la un moment dat. Sistemul actual al învățământului românesc țintește spre atingerea unor finalități care să îl poată integra în marea familie a sistemelor educaționale europene.

Sistemul românesc de educație se află încă în plin proces de reformă, datorită numeroaselor schimbări la nivel politic și social, dar și datorită diferențelor de viziune, pe care societatea românească contemporană le are în ceea ce privește educația. Un lucru este însă cert, în toate încercările de reformă pe care România le-a îmbrăcat în ultimele decenii, metodele și tehnicile de predare-învățare-evaluare propuse au fost cele moderne, centrate pe elevi.

Metodele tradiționale de predare, caracterizate printr-o relație de autoritate și bazate pe principiul conform căruia profesorul aducea cunoștințe elevului care, trebuia să le primească, ca atare, astăzi par nepotrivite în contextul unei educații moderne, care să se poată integra în cea europeană. Așadar, stilul tradițional de predare, clădit pe ideea transmiterii de informații nu mai poate fi considerat o cale eficientă prin care să se atingă obiectivele educaționale.

Metodele moderne de predare-învățare-evaluare pornesc de la premisa nevoilor și cerințelor pe care elevii le au în cadrul acestui proces sistemic. Astfel, profesorul se află în fața unei mari provocări, deoarece el trebuie să găsească diverse modalități de a stimula și motiva abilitățile și deprinderile creative ale generației actuale, care posedă o viziune total diferită asupra procesului de învățare. În aceste condiții, activitățile tradiționale, lipsite de atractivitatea noilor tehnologii sau de dinamismul metodelor și tehnicilor interactive moderne, nu își mai justifică existența, sau în cazul în care ele încă se mai practică, sunt primite cu dezinteres și ostilitate de către beneficiarii educației, ducând în unele cazuri la indezirabilul eșec școlar.

În aceste condiții, este esențial ca profesorii să-și regândească în esență demersul didactic, să încurajeze participarea activă a elevului la activitățile din clasă, să se treacă la „a învăța” prin „a face”, să aducă în clasă problemele din viața reală, apoi să îi ajute să descopere informația cerută ca să rezolve aceste probleme. Astfel de metode fac parte din abordarea învățării centrată pe elev. Rolul profesorului este acela de a ghida și facilita învățarea, mai

degrabă decât a o controla, ajută elevii să interpreteze și să organizeze cunoștințele, astfel ca aceștia să-și formeze aptitudini nu doar în conținutul studiat, ci și în învățarea propriu-zisă.

Un proces de predare-învățare activ și interactiv oferă oportunități de interacțiune profesor-elev, elev-elev și elev-resurse (studiu de caz, proiecte, jocuri de rol, excursii). Folosirea unor metode și strategii moderne, active de predare-învățare este importantă pentru că are un mai mare impact asupra elevilor. Cărțile din care își luau informația până acum sunt înlocuite astăzi cu noile resurse tehnologice pentru a crea o învățare interactivă centrată pe elev. Utilizarea metodelor interactive își justifică existența prin faptul că profesorul poate modela îndeaproape ceea ce învață elevii să facă și ceea ce vor fi capabili să pună în practică după ce vor părăsi școala și își vor alege un loc de muncă. Ar fi însă absurd să pretindem că, în cadrul orelor de curs, profesorul poate anticipa toate situațiile specifice cu care se vor confrunta elevii în viața lor, însă el este cel care poate să-i ajute să aplice aceste competențe la maximum. Așadar, să-i ajutăm pe elevi să devină funcționali înseamnă a le crea contexte relevante, reale, interesante și motivaționale în care să poată să-și pună în practică competențele, să-i ajutăm să aleagă metodele potrivite de comunicare și să devină independenți în învățare.

Predarea presupune prezentarea realității, oferind elevilor oportunitatea de a câștiga experiență în practicarea diversă a unui domeniu. Scopul este acela de a încuraja elevii să demonstreze competențele de comunicare și înțelegere, de citire și scriere în contexte variate și cu anumite scopuri. Așadar, profesorul trebuie să fie preocupat în mod constant de dezvoltarea capacității elevilor de a aplica și transfera competențe pe căi care sunt potrivite situațiilor în care se află, prin intermediul metodelor moderne, interactive și activ-participative. Metodele și tehnicile de predare moderne care își au temelia pe Teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner, 1983) utilizând exerciții ce apelează la inteligența muzicală/ritmică, inteligența vizual/spațială, inteligența corporală/kinestezică, care solicită toate zonele creierului dau eficiență actului de instruire.

Ca urmare, reformatorii educaționali susțin cu tărie o abordare nouă și centrată pe elev a predării-învățării și o evaluare continuă și constructivă, capabilă de a sublinia progresul elevului și de a-l motiva pe acesta, în scopul atingerii obiectivului major al educației – formarea generației viitoare.

BIBLIOGRAFIE:

- Cucoș, C., *Psihopedagogia pentru examene de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2009.
- Elena Joița, V. Ilie, M. Vlad, E. Frăsineanu, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară pentru examenele de definitivare și obținerea gradului didactic II*, Editura Arves, 2003.
- Maria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*. Editura Clusium, 2000.

EDUCAȚIE PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI ȘI PENTRU COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI ADAPTARE SOCIO-ȘCOLARĂ

Luminița-Melania DÎNGĂ
Liceul Teoretic Ghelari,
județul Hunedoara



levii pot avea comportamente inadecvate în timpul activităților școlare, de aceea

cadrul didactic trebuie să aibă capacitatea să le managerieze cu tact. E nevoie ca profesorii și părinții să găsească mereu cele mai adecvate și eficiente metode pentru a putea să gestioneze cât mai bine comportamentele inacceptabile ale copiilor. Elevii adoptă un astfel de comportament pentru a atrage atenția sau pentru a scăpa din sarcina de lucru primită.

Noțiunea de „dificultăți de învățare” acoperă o gamă foarte largă de manifestări și este rezultatul unor combinații variate de factori, așa încât nu se poate stabili o cauză anume a acestora. Termenul se referă la un grup divers de tulburări datorate unor disfuncții ale sistemului nervos central, exprimate prin dificultăți majore în achiziționarea și înțelegerea limbajului, vorbirii, scrierii, citirii, dificultăți în utilizarea abilităților matematice și a unor abilități sociale.

Dificultățile de învățare nu trebuie înțelese ca fiind o consecință a unor deficiențe mintale, emoționale, comportamentale sau a unor tulburări de atenție, a unor influențe sociale sau de mediu nefavorabile, chiar dacă și acestea generează probleme de învățare.

Dacă profesorul reușește să recunoască motivul pentru care elevul are acest comportament, el poate înțelege care este cea mai bună metodă de abordare a acestuia. Pentru a realiza acest lucru se pot folosi grilele de observație sau fișele de monitorizare, iar intervențiile asupra comportamentului se realizează după stabilirea cauzelor care au condus la apariția problemelor.

Motivele posibile pentru care un elev este dificil sunt următoarele:

- are dificultăți de învățare;
- are tulburări comportamentale fie ca o noțiune de psihiatrie, fie ca urmare a unei educații familiale deficitare;
- ADHD;
- este nemotivat să învețe pentru că mediul familial nu îl încurajează în acest sens.

Trebuie să se intervină urgent asupra comportamentelor care pun în pericol sănătatea fizică, psihică, emoțională și asupra comportamentelor influențate de mediul social.

Cele mai importante strategii pe care le putem folosi pentru: creșterea motivației de participare la lecții, modelarea comportamentelor, creșterea performanțelor școlare sunt întărirea și stimularea comportamentelor pozitive ale elevilor și recompensarea lor.

Întărirea unui comportament în timp ce altele sunt în curs de dispariție reprezintă o procedură de întărire diferențiată. Scopul final este creșterea frecvenței comportamentului dorit în defavoarea celorlalte. Procedura de întărire diferențiată este compusă din trei elemente: indentificarea a două sau mai multe comportamente diferite care se manifestă în aceeași situație, un comportament este întărit; celelalte încetează a mai avea loc.

Metodele și tehnicile utilizate în cadrul activităților de învățare trebuie adaptate la nevoile categoriilor de elevi aflați în dificultate, inclusiv la nevoile celor cu cerințe educaționale speciale.

Cauzele comportamentelor problemă trebuie identificate pentru că predarea va trebui individualizată. Pentru a recunoaște cauzele trebuie implicați părinții, consilierul școlar sau logopedul, acolo unde există.

Tulburările de tip deficit de atenție și hiperactivitate sunt manifestări la fel de frecvente ca în trecut, însă această problemă nu era dezbătută atât de mult ca astăzi.

Copiii cu deficit de atenție și hiperactivitate sunt distrași ușor, nu finalizează ceea ce încep și nu sunt interesați de greșelile pe care le fac. Ei trec cu ușurință de la o activitate la alta și sunt instabili emoțional, dar au o inteligență normală, în multe situații reușind să treacă peste momente dificile. Mulți dintre acești copii sunt impulsivi, iritabili și neliniștiți, acționează înainte de a gândi și nu își așteaptă rândul în timpul desfășurării unei activități. În conversație întrerup, vorbesc prea mult, prea repede și prea tare, spunând tot ce le trece prin minte.

Deficitul de atenție și hiperactivitatea îi expune pe elevi riscului performanței școlare scăzute. Acești elevi își însușesc mai greu deprinderile de organizare, planificare, management al timpului, rezolvă neadecvat sarcinile și instrucțiunile trasate, efectuează neglijent activitatea primită, în comparație cu colegii lor, care nu prezintă astfel de tulburări.

Intensitatea simptomelor copiilor cu deficit de atenție este influențată de particularitățile sarcinilor pe care copilul le realizează. Comportamentul lor este mult mai problematic pe parcursul activităților prelungite, cum ar fi efectuarea temelor sau în activități care implică respectarea unor reguli.

Părinții trebuie să își adapteze comportamentul și metodele educative în funcție de situația copilului. Este bine să învețe tehnici de comunicare în situații de criză, exerciții de relaxare.

Măsurile de intervenție recomandate

Activități realizate de cadrul didactic de la clasă:

- copilul trebuie așezat în bancă, ferit de elemente care îi pot distra atenția, aproape de cadrul didactic, pentru a fi monitorizat și încurajat, sau lângă un copil, care este atent și concentrat;
- aranjamentul elevilor în clasă se recomandă a fi făcut pe rânduri și nu pe grupuri;
- profesorul trebuie să stabilească clar regulile clasei și să le transmită copilului alături de consecințele de pedeapsă sau de recompensă;
- rutina trebuie păstrată cu strictețe în activitățile de fiecare zi, aceasta ajută copilul să înțeleagă ce se așteaptă de la el și să știe că munca și comportamentul lui este atent monitorizat;
- când cadrul didactic oferă instrucțiuni este important să stabilească cu copilul contact vizual;

- sarcinile de lucru complexe trebuie împărțite în segmente mai mici și rezolvate una după alta;
- profesorul trebuie să fie ferm și să dețină controlul clasei, dar totodată să fie o persoană apropiată și caldă. Copiii cu deficiențe de învățare și tulburări de comportament răspund bine la laude dese, pe tot parcursul zilei și la o atenție individuală crescută.
- implicarea copilului într-o altă activitate este cel mai bun mod de rezolvare a conflictelor. Abilitatea lor scăzută de a face față schimbărilor poate fi astfel folosită într-un mod pozitiv, ei vor fi atât de ocupați să îndeplinească noua activitate primită, încât uită de orice conflict pe care l-au început. Această tactică oferă posibilitatea de a preveni potențialele probleme.
- dacă elevul își pierde concentrarea spre sfârșitul zilei, profesorul poate amâna sarcinile care necesită efort și atenție și le poate fixa dimineața;
- mulți dintre copii reușesc să îndeplinească mai bine sarcinile practice, decât orale. Implicându-i în sarcini manuale, stima lor de sine crește și permite consolidarea încrederii în sine;
- copilului trebuie să i se acorde atenție, trebuie tratat cu respect, ascultându-l ce are de spus. Cadrul didactic trebuie să creeze un mediu astfel încât copilul să înțeleagă că acesta este lângă el ca să-l ajute. Nu trebuie certat în fața colegilor, iar ceilalți copii vor înțelege că nici ei nu au permisiunea să-l certe;
- lucrul în grup, pe care îl putem numi parteneriat între copii poate avea loc sub forma unor activități, proiecte comune sau timp de joacă alături de colegi pentru că ei au tendința de a se descurca bine în grupuri de învățare prin cooperare. Un grup mic care rezolvă o sarcină sau proiect îl încurajează să își organizeze ideile și să-și asume responsabilitățile și constituie o exersare a abilităților de relaționare interpersonală.
- activitățile respectă curriculum-ul adaptat nevoilor acestor copii;
- activitatea instructiv-educativă trebuie adaptată la ritmul de lucru al copilului;
- copilul trebuie implicat în activitățile școlare și extrașcolare: serbări școlare, concursuri;
- colaborează cu părinții elevului, informându-i asupra progresului înregistrat.

Activități realizate de profesorul consilier- școlar:

- colaborează cu cadrul didactic, cu profesorul itinerant/ de sprijin, cu familia elevului;
- consiliază părinții elevului în ceea ce privește aplicarea celor mai potrivite modalități de gestionare a situațiilor de criză;
- realizează fișe adaptate posibilităților de lucru ale elevului, jocuri, modelaj, desene și chestionare.

Activități realizate de profesorul itinerant/ de sprijin:

- adaptează, în colaborare cu cadrul didactic, curriculum-ul la posibilitățile de lucru ale copilului;
- planifică și desfășoară activitatea instructiv- educativă săptămânală în acord cu curriculum-ul adaptat și posibilitățile de lucru ale copilului aflat în dificultate;
- colaborează cu părinții lui, informându-i asupra situației școlare și progresului înregistrat.

Activități realizate de către părinți:

- supraveghează mai atent copilul în efectuarea temelor și a comportamentului, îl implică în activitățile gospodărești;
- petrec mult timp cu acesta, luând parte la diferite jocuri;
- abordează o atitudine fermă, consecventă.

Pentru ca echipa de lucru formată din părinții, cadrul didactic, profesorul consilier-școlar, profesorul itinerant / de sprijin, profesorul logoped să își atingă obiectivele se recomandă respectarea unor reguli.

Atitudinea factorilor implicați trebuie să fie constantă. Ori de câte ori elevul repetă un comportament greșit trebuie să i se atragă atenția și să i se arate comportamentul corect.

Atunci când acești copii învață câte ceva sau realizează o sarcină cerută trebuie să fim atenți la recompensele pe care le oferim deoarece copilul depune un efort pentru a realiza o activitate. Satisfacția resimțită de copil la aprecierile educatorilor și ale părinților devine o motivație pentru repetarea aceluși comportament. Prin laudă să se evidențieze efortul, nu rezultatul:

Exemplu: „Sunt convinsă că ai lucrat din greu pentru rezolvarea temei!” Lauda trebuie să sublinieze sentimentele elevului și nu pe cele ale adultului: Exemplu: „Ai lucrat foarte bine. Cred că ești mândru de tine!” Tipuri de recompense pe care elevul le poate primi: să poată șterge tabla atunci când este scrisă, să fie primul la rând, să ducă mesaje altor cadre didactice din școală, să cheme elevii în clasă, să aducă cornul și laptele.

Trebuie ajutat să se concentreze. Copilul trebuie așezat în clasă în prima bancă, nu aproape de geam, astfel încât în jurul lui să fie cât mai puține lucruri care pot să-i distragă atenția. Pe masa de lucru să aibă doar materialele de care are nevoie pentru o singură activitate. Implicarea în alte activități, înotul, atletismul, are ca rezultat creșterea capacității de concentrare a atenției, au un efect relaxant, ridică nivelul respectului de sine.

După mulți ani în care activitatea de dascăl și-a lăsat amprenta asupra dezvoltării armonioase a elevilor, am învățat că este important ca elevii cu cerințe educaționale speciale și orice elev cu deficiențe de orice fel să fie împreună cu ceilalți copii și să nu stea deloc izolați, ceilalți copii nu trebuie să fie ironici și să îl trateze pe colegul lor cu respect. Am realizat că prețuirea, încurajarea, chiar și pentru rezultate foarte mici îi încurajează să se implice în toate activitățile și să exploreze împrejurimile grupului din care face parte.

Am prezentat părinților progresele copilului și i-am îndemnat să prețuiască fiecare succes, chiar dacă pare mic, am avut așteptări realiste cu privire la copil și abilitățile lui, dezvoltând activități adecvate pentru abilitățile lui pentru a-i oferi șansa să obțină rezultate pozitive și progrese, am încurajat luarea deciziilor, am identificat care sunt punctele forte și talentele copilului și l-am încurajat să le dezvolte.

Am apreciat copilul pentru calitățile sale, l-am ascultat atunci când a vrut să vorbească și l-am sprijinit să își identifice propriile nevoi și să argumenteze rezolvarea lor.

Identificarea timpurie a nevoilor elevilor cu deficiențe de învățare și a celor cu cerințe educaționale speciale implică găsirea soluției în vederea protecției și reintegrării, asigurând surse de activități integrative, accesibile, elaborarea unui curriculum particularizat și promovarea egalității de șanse, creându-se o imagine de ansamblu în domeniul educației.

BIBLIOGRAFIE:

- Balica, M., Horga I., Fartușnic, C., *Elevi în situații speciale: devianți și supradotați*, Modulul al II-lea-Perfecționare, București, 2012, *Comunicare.ro*.
- Blandul., C., V., *Psihopedagogia comportamentului deviant*, Editura Aramis, Colecția „Arta predării”, 2012.
- Gherguț, A., *Sinteze de Psihopedagogie specială - ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași, 2005.
- Rusu-Platon, Carmen, *Convorbiri Didactice*, Nr. 14 / Ianuarie 2017, Casa Corpului Didactic Tulcea.
- Vrăsmaș E., *Dificultățile de învățare în școală - domeniu nou de studiu și aplicație*, Editura V.et. comp. Integral, București, 2012.
- Vrăsmaș E., *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare*, suport de curs, Universitatea București, Departamentul CREDIS, București, 2007.

PROIECTAREA LECȚIILOR ÎN MEDIUL ONLINE

Alina-Lucreția DUMITRAȘ
Liceul Tehnologic „Transilvania”,
Deva, județul Hunedoara

*T*ehnologia este o realitate a lumii moderne, un domeniu în continuă schimbare,

care poate aduce beneficii enorme în sistemul de educație, dacă este folosită într-un mod eficient și adaptat. Realitatea cu care ne confruntăm în zilele noastre demonstrează că instruirea în modelul tradițional devine tot mai rapid istorie. În prezent, cadrul didactic trebuie să fie proactiv, deschis la nou, bine ancorat în actualitatea tehnologică, pedagogică și a domeniului de specializare, cu disponibilitate pentru colaborare și comunicare cu colegii.

Cadrele didactice au fost nevoite să-și proiecteze activitățile didactice astfel încât să atingă interesele lor, să pună probleme autentice pe care aceștia să le rezolve, să creeze o sală de clasă virtuală, atât pentru proiectare cât și pentru a realiza experiențe de învățare, astfel încât aceștia să demonstreze gândire critică, flexibilitate, creativitate și perseverență în atingerea obiectivelor. Profesorii au demonstrat înțelegere într-o varietate de moduri, au folosit diverse instrumente sau metode pentru a ajunge din spatele ecranului la conținuturile și conceptele pe care elevii trebuie să le înțeleagă sau unde mai au nevoie de mai multă practică pentru a le stăpâni. Ghidați de responsabilitate și de faptul că trebuie să ne readaptăm, am căutat cele mai bune soluții pentru a merge mai departe în acest fel, indiferent de unde am plecat, începători sau avansați în mediul digital.

În articolul redactat mi-am propus să prezint câteva aplicații utile în procesul instructiv educativ, cu o scurtă descriere și sugestii de utilizare în diferite momente din activitatea didactică specifică învățământului profesional și tehnic.

Instruirea asistată de calculator completează de mult timp activitățile didactice convenționale, aducând plus valoare prin: facilitarea înțelegerii conținuturilor de către elevi, creșterea motivației acestora pentru învățare, sporirea atractivității materiei școlare, integrarea cu variate activități educaționale nonformale, precum și în ceea ce privește proiectarea și desfășurarea lecțiilor de către profesor, contribuind la favorizarea activităților de instruire diferențiată, o coordonare mai bună a activității didactice, activități colaborative, creative, centrate pe elev.

În proiectarea unei activități didactice de succes, în care este integrată tehnologia prin utilizarea diferitelor aplicații digitale, trebuie să se țină seama de câteva aspecte care pot constitui repere în proiectarea resurselor din cadrul unităților de învățare și anume: identificarea și menționarea clară, explicită a competențelor specifice unității de învățare și a modalităților de evaluare; propunerea unor activități de învățare care să asigure diferențierea instruirii pentru elevii cu ritmuri diferite de învățare precum și pentru cei capabili de

performanță; utilizarea unor metode colaborative pentru susținerea motivației în învățare; rigurozitate în alegerea activităților de învățare cu suport digital care să fie cât mai interactive, implicând emoțional și cognitiv elevii; feedback-ul să fie prompt și la obiect; aplicația digitală/ soft-ul educațional ales să monitorizeze activitatea elevilor și să le susțină parcursul în scopul atingerii obiectivelor propuse; încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini ce vizează proiecte de grup, dar și independența în învățare.

În cele ce urmează voi prezenta câteva aplicații utile în procesul instructiv educativ, cu o scurtă descriere și sugestii de utilizare în diferite momente din activitatea didactică specifică învățământului profesional și tehnic.

Astfel, pentru captarea atenției poate fi utilizată aplicația Jigsaw Planet (jigsawplanet.com) care oferă posibilitatea încărcării unei anumite imagini dintre cele disponibile sau alegerea uneia din dispozitivul propriu și transformarea ei în puzzle. De asemenea, aplicația permite realizarea unor jocuri puzzle cu nivel diferit de dificultate. Imaginile reîntregite pot constitui punctul de plecare pentru inițierea unor discuții care vor facilita trecerea la lecția nouă.

În scopul reactualizării cunoștințelor, deosebit de utile și interactive sunt rebusurile online create pe diverse platforme. Un avantaj notabil al rebusurilor online este faptul că elevii primesc feedback imediat, iar profesorul are acces în timp real la toate rezolvările cu răspunsurile aferente.

Transmiterea noilor cunoștințe poate fi facilitată prin utilizarea unor aplicații precum BookCreator (www.bookcreator.com) sau Nearpod (www.nearpod.com) care permit inserarea de texte, documente, imagini, desene, audio, video-uri ce pot fi accesate cu ușurință pe parcursul activităților. Cărțile digitale multimedia pot fi partajate online sau descărcate în format PDF și accesate de către elevi ori de câte ori doresc, pentru a fi parcurse și în ritmul propriu. Modalitatea atractivă de prezentare a conținuturilor noi va menține atenția elevilor și va stârni interesul acestora pentru învățare.

Pe lângă exemplele oferite, pot fi selectate și alte aplicații utile care permit transmiterea cunoștințelor într-o manieră plăcută, atractivă și adaptată nevoilor de învățare ale elevilor zilelor noastre. Aplicația Kahoot se bazează pe învățarea prin joc utilizând tehnologia educațională. Aceasta este accesibilă, ușor de folosit atât de cadrele didactice, cât și de elevi, permite realizarea unor teste de evaluare la diferite discipline, este ușor de folosit, iar testele sunt verificate în timp real.

Pentru fixarea cunoștințelor aplicația MindMup (mindmup.com) este un excelent mod de sistematizare a cunoștințelor prin crearea, individuală sau în echipă, a unor hărți conceptuale, scheme ale lecțiilor, hărți ale textelor studiate ce pot fi stocate în cloud (JPEG, PDF, PowerPoint, schițe etc.) și accesate oricând, de pe orice dispozitiv. Pentru crearea acestora nu este necesară existența unui cont.

O altă etapă în derularea demersului instructiv educativ este reprezentată de evaluare, componentă esențială a procesului de învățământ, alături de predare și învățare. În mediul online, pentru a evalua cunoștințele elevilor, se pot aplica teste/chestionare create cu ajutorul formularelor Google Forms care permit conceperea unor tipuri diferite de itemi (obiectivi, semiobiectivi și subiectivi), colectarea răspunsurilor într-o foaie de calcul și salvarea lor în contul Drive. În același scop se pot folosi aplicații precum LearningApps (learningapps.org/) sau Live work sheets (www.liveworksheets.com/) care necesită crearea unui cont de profesor ce permite accesul la toate resursele din comunitatea platformelor respective. Avantajul acestora este că elevii primesc feedback imediat privind corectitudinea răspunsurilor date și punctajul aferent.

De asemenea, realizarea unor activități personalizate pentru clasă este posibilă folosind platforma WordWall (www.wordwall.net) ce conferă dinamism și interactivitate orelor de curs desfășurate în mediul online și nu numai. În acest sens, pot fi propuse elevilor teste, jocuri de

cuvinte, competiții și multe altele. De menționat este faptul că, în varianta gratuită, platforma oferă posibilitatea creării unui număr de materiale limitat la cinci, dar se pot găsi numeroase resurse utile postate de alte cadre didactice.

În scopul cooperării și întocmirii unor proiecte educaționale colaborative, elevii pot folosi cu ușurință aplicația Padlet (www.padlet.com) care permite crearea unui „perete” virtual pe care pot fi postate scurte mesaje text, imagini și link-uri către diferite video-uri potrivite temei abordate. Poate fi folosită pentru brainstorming, pentru a posta cuvinte noi, termeni sau comentarii pe o anumită temă dată. Colaboratorii pot fi invitați prin e-mail sau cu ajutorul link-ului.

În concluzie, se poate afirma că procesul instructiv educativ poate fi unul pe placul elevilor utilizând resursele digitale în scop educativ, adaptându-ne la schimbările care, cu sau fără voia noastră, se întâmplă. Elevilor le putem incita curiozitatea pentru cunoaștere folosind ceea ce îi atrage cel mai mult, resursele digitale.

Activitatea desfășurată de noi, cadrele didactice, în această perioadă își va lăsa amprenta asupra elevilor, dar și asupra noastră. Aceștia vor avea un model în noi, un model de adaptare, de ambiție, de perseverență, de perfecționare, de îmbunătățire, pe care îl vor putea urma sau cel puțin de care își vor putea aminti în momentele dificile pe care le vor întâmpina de-a lungul vieții sau al carierei pe care aleg să o urmeze. Implicarea noastră și atenția pe care o oferim atât elevilor cât și activității de predare, faptul că ne pasă și că încercăm să aducem actul educativ mai aproape de ei, în ciuda perioadei grele în care ne aflăm, consider că un efort răsplătit prin feedback-ul primit în fiecare zi de la elevii noștri.

BIBLIOGRAFIE:

- Anuța, Lucia, *Psihologie Școlară*, Editura Excelsior, Timișoara, 1999.
Mihaela Brut, *Instrumente pentru e-learning – ghidul informatic al profesorului modern*, Editura Polirom, Iași, 2006.
Petre Botnariuc și colaboratorii, *Școala online – elemente pentru inovarea educației*, Editura Universității din București, 2020.

AVANTAJE, DEZAVANTAJE ȘI PROVOCĂRI ALE ÎNVĂȚĂRII ONLINE

Informatician Elena-Anca FRĂSINEANU
Școala Gimnazială „Nicolae Titulescu”,
Caracal, județul Olt

*N*ul dintre termenii cei mai des utilizați în timpul și după pandemie este

termenul „noul normal”. Noul normal în educație este utilizarea sporită a instrumentelor de învățare online. Pandemia COVID-19 a declanșat noi modalități de învățare. În întreaga lume, instituțiile de învățământ au căutat platforme de învățare online pentru a continua procesul de educare a elevilor. Noul normal este acum un concept transformat al educației, învățarea online fiind la baza acestei transformări. Astăzi, învățarea digitală a apărut ca o resursă necesară pentru elevi și școli din întreaga lume. Pentru multe instituții de învățământ, acesta este un mod cu totul nou de educație pe care au trebuit să îl adopte. Învățarea online este acum aplicabilă nu doar pentru a învăța academicieni, ci se extinde și la învățarea activităților extracurriculare și pentru elevi.

La fel ca în majoritatea metodelor de predare, învățarea online are, de asemenea, propriul set de aspecte pozitive și negative. Decodarea și înțelegerea acestor aspecte pozitive și negative va ajuta instituțiile de învățământ în crearea de strategii pentru livrarea mai eficientă a lecțiilor, asigurând o călătorie de învățare neîntreruptă pentru elevi.

Care sunt avantajele învățării online?

1. Eficiență

Învățarea online oferă profesorilor un mod eficient de a oferi lecții elevilor. Învățarea online are o serie de instrumente, cum ar fi videoclipuri, PDF-uri, podcast-uri, iar profesorii pot folosi toate aceste instrumente ca parte a planurilor lor de lecție. Prin extinderea planului de lecție dincolo de manualele tradiționale pentru a include resurse online, profesorii sunt capabili să devină educatori mai eficienți.

2. Accesibilitatea timpului și locului

Un alt avantaj al educației online este că permite elevilor să participe la cursuri din orice locație la alegere. De asemenea, permite școlilor să ajungă la o rețea mai extinsă de elevi, în loc să fie restricționată de granițele geografice. În plus, prelegerile online pot fi înregistrate, arhivate și partajate pentru referințe viitoare. Acest lucru permite elevilor să acceseze materialul de învățare într-un moment de confort. Astfel, învățarea online oferă elevilor accesibilitatea timpului și a locului în educație.

3. Accesibilitate

Un alt avantaj al învățării online îl reprezintă costurile financiare reduse. Educația online este mult mai accesibilă în comparație cu învățarea fizică. Acest lucru se datorează faptului că învățarea online elimină costurile transportului elevilor, mesele acestora și chiria, acolo unde este cazul. În plus, parte din materialele de studiu pot fi disponibile online, creând astfel un mediu de învățare cu consum redus de hârtie, care este mai accesibil, fiind în același timp benefic și pentru mediu.

4. Îmbunătățirea prezenței elevilor

Deoarece la cursurile online elevii pot participa fie de acasă fie din locul în care se află în momentul cursului, există mai puține șanse ca elevii să piardă lecțiile.

5. Se potrivește cu o varietate de stiluri de învățare

Fiecare elev are un parcurs de învățare diferit și un stil de învățare diferit. Unii elevi sunt elevi vizuali, în timp ce alții preferă să învețe prin audio. În mod similar, unii elevi evoluează în sala de clasă, iar alții sunt elevi retrași, care se sustrag din grupurile mari.

Sistemul de învățare online, cu gama sa de opțiuni și resurse, poate fi personalizat în multe moduri. Este cel mai bun mod de a crea un mediu de învățare perfect, adecvat nevoilor fiecărui elev.

Care sunt dezavantajele învățării online?

1. Incapacitatea de a te concentra asupra ecranelor

Pentru mulți elevi, una dintre cele mai mari provocări ale învățării online este lupta cu concentrarea pe ecran pentru perioade lungi de timp. Odată cu învățarea online, există, de asemenea, o șansă mai mare ca elevii să fie ușor distrași de social media sau de alte site-uri. Prin urmare, este imperativ ca profesorii să își păstreze cursurile online clare, atractive și interactive pentru a ajuta elevii să se concentreze asupra lecției.

2. Probleme tehnologice

O altă provocare cheie a cursurilor online este conectivitatea la internet. În timp ce penetrarea internetului a crescut cu pași mari în ultimii ani, în localitățile mai mici, o conexiune consecventă cu viteză decentă este o problemă. Fără o conexiune la internet consistentă pentru elevi sau profesori, poate exista o lipsă de continuitate a învățării pentru copil. Acest lucru este în detrimentul procesului de educație.

3. Simțul izolării

Elevii pot învăța multe atunci când sunt în compania colegilor lor. Cu toate acestea, într-o clasă online, există interacțiuni fizice minime între elevi și profesori. Acest lucru duce adesea la un sentiment de izolare pentru elevi. În această situație, este imperativ ca școala să permită alte forme de comunicare între elevi, colegi și profesori. Aceasta poate include mesaje online, e-mailuri și conferințe video care vor permite interacțiunea față în față și vor reduce sentimentul de izolare.

4. Pregătirea profesorilor

Învățarea online necesită ca profesorii să aibă cunoștințe de bază despre utilizarea formelor digitale de învățare. Cu toate acestea, nu este întotdeauna cazul. Foarte des, profesorii au o înțelegere de bază a tehnologiei. Uneori, nici măcar nu au resursele și instrumentele necesare pentru a desfășura cursuri online.

Pentru a combate acest lucru, este important ca școlile să investească în formarea profesorilor cu cele mai recente actualizări de tehnologie, astfel încât aceștia să își poată desfășura cursurile online fără probleme.

5. Gestionarea petrecerii timpului în fața ecranului

Mulți părinți sunt îngrijorați de pericolele pentru sănătate ale copiilor care petrec atât de multe ore privind un ecran. Această creștere a timpului de ecranare este una dintre cele mai mari preocupări și dezavantaje ale învățării online. Uneori, elevii dezvoltă, de asemenea, o postură proastă și alte probleme fizice din cauza stării încovoiate în fața unui ecran.

O soluție bună la acest lucru ar fi să le fie oferite elevilor mai multe de pauze de ecran pentru a-și reîmprospăta mintea și corpul.

Provocările învățării online

Există, totuși, provocări de depășit. Unii elevi fără acces fiabil la internet și/sau tehnologie se luptă să participe la învățarea digitală; acest decalaj se observă între țări și între categoriile de venituri din țări. De exemplu, în timp ce 95% dintre studenții din Elveția, Norvegia și Austria au un computer pe care să-l folosească pentru sarcinile școlare, doar 34% din elevii din Indonezia au acces la un computer, potrivit datelor Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică.

În România, un studiu realizat de Organizația „Salvați Copiii” în luna octombrie 2020, a demonstrat faptul că **peste un sfert dintre copii nu au acces la educația online**. La fel de grav este faptul că 28% dintre copii și 43% dintre cadrele didactice nu dețineau parțial sau total resursele materiale necesare învățământului online. Între timp, prin derularea Programului Național „Școala de acasă”, elevii care nu dispuneau de un dispozitiv electronic au intrat în posesia unei tablete cu conexiune la internet, astfel că, a fost redus numărul elevilor defavorizați.

Este învățarea online la fel de eficientă?

Pentru cei care au acces la tehnologia potrivită, există dovezi că învățarea online poate fi mai eficientă în mai multe moduri. Unele cercetări arată că, în medie, elevii rețin cu 25-60% mai multă informație atunci când învață online, comparativ cu doar 8-10% într-o clasă. Acest lucru se datorează în principal elevilor care pot învăța mai repede online. Învățarea electronică necesită cu 40-60% mai puțin timp pentru a învăța decât într-un cadru de clasă tradițional, deoarece elevii pot învăța în ritmul lor, mergând înapoi și recitind, trecând mai rapid peste informația care li se pare mai ușor de reținut.

Cu toate acestea, eficacitatea învățării online variază în funcție de grupele de vârstă. Consensul general asupra copiilor, în special a celor mai mici, este că este necesar un mediu structurat, deoarece copiii sunt mai ușor distrași. Pentru a obține întregul beneficiu al învățării online, trebuie să existe un efort concertat pentru a furniza această structură și să depășească replicarea unei clase/prelegeri fizice prin capabilități video, folosind în schimb o serie de instrumente de colaborare și metode de implicare care promovează „includerea, personalizarea și inteligența”, potrivit Dowson Tong, vicepreședinte executiv senior al Tencent și președinte al grupului Cloud and Smart Industries.

Deoarece studiile au arătat că copiii își folosesc pe larg simțurile pentru a învăța, este esențial să înveți distractiv și eficient prin utilizarea tehnologiei, potrivit Mrinal Mohit de la Compania de tehnologie educațională BYJU. „De-a lungul unei perioade, am observat că integrarea inteligentă a jocurilor a demonstrat o implicare mai mare și o motivație crescută față de învățare, în special în rândul elevilor mai tineri, făcându-i să se îndrăgostească cu adevărat de învățare”, spune el.

În concluzie, învățarea online ar trebui privită ca o completare și o extensie a formelor clasice de învățare. Nici cel mai bun curs online nu poate înlocui pe deplin contactul personal cu un profesor sau relațiile umane care se dezvoltă într-un grup. Deci, clasele tradiționale nu ar trebui înlocuite cu învățarea online.

Bibliografie:

<https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>.

<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>.

EDUCAȚIA OUTDOOR

Profesor înv. preșcolar Alice Ileana GÎȚAN
Director Grădinița „Ciupercuța”,
București

„*P* copil îl educă tot ce îl înconjoară: câmpul, pădurea, râul, marea, munții,

rândunelele, cucul. Faceți tot posibilul ca și copiii dumneavoastră să iubească tot ce-i înconjoară, pentru că fără dragostea față de natură și animale, omul nu poate să simtă din plin, ceea ce numim, cu cel mai minunat dintre cuvinte – VIAȚA.” (C. Mihăescu)

Într-o societate în care tehnologia progresaază cu o viteză amețitoare și din această cauză, de la o vârstă fragedă, copiii sunt asaltați de adevărate avalanșe de informații, științele educației sunt tot mai orientate spre întoarcerea la natură. Copiii care petrec tot mai mult timp în casă în fața monitoarelor, cunosc natura doar din „poze” și filme. E timpul să o aruncăm și să mergem mai departe. Potențialul unui copil nu poate fi dezvoltat separat de potențialul său emoțional, social și fizic și acest lucru se poate face doar într-un climat educațional pozitiv în care copiii colaborează și se ajută reciproc, au încredere unul în celălalt și în profesorii lor. Pentru ca această educație în aer liber să își atingă obiectivul, trebuie să încercăm și să reușim să o extindem la toți copiii, indiferent de diferențe. Și putem face acest lucru combinând educația în aer liber cu educația incluzivă. De fapt, incluziunea se referă la educația tuturor copiilor, conform conceptului de „școală pentru toți”. Fiecare copil este unic și diferit, are abilități distincte, învață în ritmul și stilul său și noi, ca profesori ai acestor copii, suntem menți să ne adaptăm și să valorificăm aceste particularități. Educația incluzivă este una în care toți copiii beneficiază de o educație de calitate, într-un mediu incluziv. Din punctul nostru de vedere, cel mai bun ducat inclusiv se face în aer liber, în natură și „cu natura”.

Profesorii trebuie să dobândească cunoștințe și abilități concepute pentru a facilita integrarea optimă a acestor copii. În acest sens, propunem un schimb de bune practici cu țările partenere care are ca scop îmbunătățirea metodelor de lucru în activitatea în aer liber cu toți copiii. Astfel, propunem o formare de calitate a cadrelor didactice pentru a aplica tehnicile și metodele învățate în lucrul direct cu copiii.

Prin acest proiect, grădinița noastră își propune să dezvolte capacitatea preșcolarilor de a se adapta la provocările societății prin stăpânirea strategiilor creative pentru rezolvarea problemelor, relații și comunicare, care vor facilita includerea copiilor din grupuri vulnerabile.

Fiecare activitate finală vizează lucrul în echipă cu includerea tuturor copiilor, indiferent de grupul vulnerabil căruia îi aparține; mijloacele de realizare sunt munca în echipă, iar finalitatea este sarcina de lucru respectivă îndeplinită.

Trei țări sunt implicate în proiect (România, Turcia, Portugalia). Proiectul va avea un impact asupra tuturor cadrelor didactice din unitățile implicate în proiect, peste 100 de cadre didactice, dar și asupra beneficiarilor finali, cel puțin 1000 de copii, diferiți sau nu. Posibilitatea proiectului de a genera efecte multiplicatoare rezidă, în special, în capacitatea remarcabilă de diseminare a partenerilor implicați în proiect. Prin asimilarea celor mai eficiente tehnici de învățare în aer liber pentru toți copiii și prezentate prin mese rotunde, ateliere vizuale, conferința finală, aceste acțiuni pot dobândi o dimensiune instituțională, generând astfel efecte de multiplicare durabile.

Rezultatele activităților desfășurate în cadrul proiectului vor oferi comunității informații care vor contribui la îmbunătățirea și modernizarea sistemului românesc de educație în aer liber. Se va evidenția importanța petrecerii timpului în natură, învățarea pe termen lung.

Vor fi create noi oportunități pentru a extinde proiectul și rezultatele acestuia sau pentru a dezvolta noi parteneriate pentru viitor. Exploatarea rezultatelor poate duce la recunoașterea externă a activităților incluzive în aer liber desfășurate de noi, iar schimbul de rezultate va permite altor persoane să beneficieze de activitățile și experiențele acumulate în timpul proiectului, rezultatele proiectului servind drept exemple și inspirație pentru ceilalți.

Acest proiect va avea ca rezultat dezvoltarea resurselor umane performante pentru educația preșcolară, cu accent pe educația incluzivă în aer liber, care se va traduce ulterior prin creșterea nivelului de educație. În funcție de durata efectelor, putem vorbi despre o resursă umană pregătită și eficientă și despre schimbul de experiență care va afecta instituțiile din consorțiu prin preluarea cunoștințelor internaționale.

Grădinița joacă un rol cheie în a pune bazele creativității, care este fundamentală pentru dezvoltarea societății în ansamblu. Acest lucru necesită o abordare strategică a participării copiilor la activități cu accent pe artă și creativitate, pentru a le stimula creativitatea și gândirea critică și pentru a-i ajuta să dezvolte abilități importante pentru bunăstarea lor, învățare, sentimentul de apartenență, cetățenie activă, incluziune. Abilitățile creative dobândite prin educație în aer liber, inclusiv participarea la activități culturale și creative, oferă copiilor instrumentele de care au nevoie pentru a fi creativi și inventivi, pentru a rezolva problemele și pentru a lucra în colaborare și experimental. Abordările experimentale sunt de o importanță crucială pentru promovarea creativității și inovării. Prin urmare, educația artistică joacă un rol vital atât în crearea de noi oportunități pentru generațiile tinere, pregătindu-le astfel mai bine pentru a face față provocărilor viitoare, cât și în promovarea capacității, dezvoltării personale și înțelegerii reciproce a tinerilor din sectoarele culturale și creative.

Copiii nu sunt un grup omogen. Inegalitățile și barierele economice sau sociale care ar putea împiedica accesul și participarea copiilor la cultură în calitate de creatori, consumatori și antreprenori sau accesul acestora la noile tehnologii ar trebui identificate și abordate pentru a se asigura că contribuția și participarea tuturor tinerilor, inclusiv a grupurilor cu mai puține oportunități, poate fi exploatat pe deplin. Prin urmare, ar trebui acordată o atenție specială copiilor cu risc de marginalizare din cauza originii lor etnice, a genului, a dizabilităților, a religiei, pentru a asigura includerea tuturor copiilor.

Considerăm proiectul nostru inovator prin dezvoltarea educației incluzive utilizând în special educația în aer liber. De ce educația în aer liber? Este simplu: aici copilul se simte în siguranță, asociază activitățile în aer liber cu jocul și noi, folosind aceste percepții despre copil, îl ajutam să învețe prin joc. În natură, copilul explorează și cercetează. De asemenea, dorim să dezvoltăm noțiunea de amenajări exterioare. Tinking înseamnă a fi complet scufundat într-o activitate practică, a lua obiecte din exterior și a asambla ceva complet nou, a improviza, a încerca, a se adapta, uneori chiar a eșua și a o lua de la capăt. Într-un fel, jocul poate fi văzut ca o explorare ludică interminabilă, care încurajează abilitățile de rezolvare a

problemelor, creativitatea, gândirea inovatoare și reziliența. Experimentarea și descoperirea sunt în centrul jocurilor! Și vom încerca să facem acest lucru în aer liber, integrând toți copiii și sporind astfel abilitățile lor de comunicare antreprenorială și munca în echipă.

Ai văzut vreodată un copil mic care să se uite în jur și să fie uimit de lucrurile noi pe care le vede în jurul lui? Și ai văzut vreodată curiozitatea din ochii copiilor când încep să pună întrebări despre lumea din jur? Profesorii trebuie să-i lase pe copii să exploreze lumea, să fie curioși și să învețe singuri. Există o diferență între predare și învățare: predarea este ceva care nu generează automat cunoștințe și învățare, în timp ce explorarea și experimentarea bazate pe curiozitate îi vor conduce să-și dezvolte și să-și dezvolte cunoștințele.

Învățarea prin descoperire este esențială pentru copii, deoarece aceștia pot face ceea ce este în mintea lor real și pot primi feedback în timp real.

Ne dorim ca prin inițierea acestui proiect să trecem granițele cunoașterii și să revenim într-o lume a interacțiunii cu natura, cu tot ceea ce stârnește curiozitatea și antrenează mintea copiilor în a descoperii și experimenta în mediul înconjurător.

WEBOGRAFIE:

<https://revistacariere.ro/inspiratie/ingeniozitatea-pilonul-secret-al-rezilientei/>.

<https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/copil-uimitor-natura-uimitoare>.

<https://edict.ro/gradinuta-ciupercuta-coordonator-al-proiectului-european-erasmus-amazing-children-amazing-nature/>.

ACTIVITĂŢILE PRACTICE MIJLOC DE STIMULARE A CREATIVITĂŢII COPIILOR PREȘCOLARI

Carmen-Florentina NIȚULETE
Școala Gimnazială Nr. 4 /
Grădinița cu Program Normal și
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 1,
Vulcan, județul Hunedoara



rice societate preocupată de viitorul ei este preocupată, implicit, de educație. A

investi în educație înseamnă a investi în viitor. Bineînțeles că investiția nu se rezumă doar la finanțare, deși la acest capitol suntem pe ultimele locuri în Europa, ci și la modalitățile prin care profesorii reușesc să transmită elevilor informațiile astfel încât aceștia să-și dezvolte unele competențe esențiale pentru viitor, printre acestea numărându-se și **Creativitatea**.

Problema dezvoltării creativității a devenit o chestiune de politică economică și de politică a educației. Această deschidere pentru creativitate și spiritele creative o anunța, cu mult timp în urmă, psihologul M. Stein: „*O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de exprimare și libertatea de a fi ei înșiși. Acest din urmă „a fi tu însuși” este vizat de formarea creativă și învățământul democratic*”.

A educa o persoană astfel încât aceasta să devină o persoană creativă, presupune a urmări formarea și dezvoltarea unui complex de alte calități cum ar fi: autonomie, independență, încredere în forțele proprii, gândire critică, imaginație.

Activitățile practice desfășurate în grădiniță pot fi încadrate atât în Domeniul Om și Societate cât și în Domeniul Arte, granița dintre acestea fiind una fină, deosebirea putând fi făcută doar de temă și obiectivele propuse.

Această categorie de activități, activitățile practice, se situează pe același plan, din punct de vedere al valorii educative, cu celelalte categorii de activități planificate și desfășurate în grădiniță.

Totodată, prin natura lor, activitățile practice contribuie într-o foarte mare măsură la dezvoltarea creativității copilului preșcolar.

Caracterul practic-aplicativ al acestor activități permite îmbinarea muncii fizice, practice cu cea intelectuală. Rolul activității practice se concretizează în dezvoltarea psihomotorie, intelectuală, afectivă și estetică a copilului. Prin aceste activități copilul învață să-și coordoneze mișcările, capătă pricepere și îndemănare, își formează unele deprinderi practice

de a opera cu diverse materiale și instrumente. Toate cunoștințele însușite în alte activități își găsesc cadrul de exprimare și se adâncesc aici, se educă simțul estetic, se îmbogățește sfera afectivă prin educarea în spiritul dragostei pentru muncă și a respectului pentru ceea ce au creat ei și cei din jurul lor.

Activitățile practice sunt deosebit de agreate de copiii de vârstă preșcolară, aceștia implicându-se activ atât în organizarea cât și în desfășurarea lor. Preșcolarii „meșteresc” cu pasiune și abnegație adevărate „obiecte de artă”, cu efecte incomensurabile în formarea și conduita lor viitoare. Activitățile practice contribuie, pe lângă celelalte activități desfășurate în grădiniță, la dezvoltarea creativității copiilor preșcolari și implicit la pregătirea acestora pentru școală și mai târziu pentru viață.

Învățându-i pe copii să observe natura și să încerce să o redea prin anumite modele, stimulându-le curiozitatea, oferindu-le cadrul în care ei să se poată exprima tot atât de bine ca și prin limbaj, îi ajutăm să se exprime independent și creator. În acest mod de exprimare a lumii, copilul își dezvoltă abilitatea vizuală și manuală, își exersează capacitatea reprezentativă, imaginația, forța de creație, perseverența, voința, inițiativa. Aceste abilități descoperite și exersate pot deveni, în timp, aptitudini pentru desen și pentru creații în acest domeniu.

Preșcolăritatea este perioada conturării unor factori de personalitate mobilizatori pentru creativitate:

- se cristalizează trebuințele de cunoaștere, de informație, de independență, de autoexprimare;
- percepția de sine se conturează, fiind tributară imaginii pe care i-o oferă adultul;

Considerăm că un demers educativ axat pe stimularea laturii motivațional-emoționale a copilului, contribuie la amplificarea manifestărilor sale creative.

Spațiul grădiniței este unul stimulativ pentru creativitatea copiilor, holurile sunt adevărate expoziții cu lucrări de artă realizate de copii din diverse materiale și prin diverse tehnici. Materialele de la hârtie până la orice obiect își poate apărea în față, toate se transformă luând forma propusă sau imaginată de cei mici.

Încă de la grupele mici copiii sunt învățați să mototolească, să înșire, să rupă, să lipească, să îndoie, să ruleze, să șnuruiască, iar apoi pe parcursul înaintării în vârstă gama deprinderilor sporește și se complică prin: răsucire, înnodare, tăiere, bobinare, țesătură, cusătură, folosind o multitudine de materiale.

Nu numai însușirea acestor tehnici este o încântare pentru copii, ci și felul cum toate materialele cu care lucrează prind viață și dau copiilor o satisfacție nebănuită făcându-i să-și dezvolte imaginația, simțul estetic, creativitatea, încrederea în forțele proprii și utilitatea muncii lor.

Încă din preșcolăritate se poate vorbi de acel potențial admirabil al omului – creativitatea - care face posibilă creația ca activitate psihică. Nivelul posibil de atins acum este, desigur, doar acela al *creativității potențiale*, manifestată în diversele *activități* ale copilului de vârstă preșcolară (*desene, colaje, machete, jucării, jocuri, comunicare*).

Potențialul creativ este o trăsătură ce există *latent* în fiecare copil; el nu reprezintă o variabilă *constantă*, putând fi *dezvoltat* sub influența unui *mediu socio-educational* stimulativ.

Responsabili pentru stimularea creativității copilului preșcolar sunt părinții și cadrele didactice. Aceștia, prin trăirile afective pe care le declanșează față de copil, prin forma de motivație pe care o stimulează, prin încurajările și aprecierile manifestate față de conduita activă a copilului, contribuie la amplificarea manifestărilor sale creative.

În grădiniță, creativitatea copilului în domeniul activităților practice poate fi *stimulată* prin *modele pedagogice* concrete. Elaborarea lor se va fundamenta pe cunoașterea și respectarea particularităților de vârstă ale copilului preșcolar, a specificului și nivelului de dezvoltare a potențialului său creativ.

Activitățile practice oferă posibilitatea copiilor de a mânui o gamă foarte largă de materiale, care în mâinile copiilor îndrumați de cadrul didactic, se transformă aproape magic, îmbrăcând haina unor jucării, machete, colaje, rame pentru fotografii, tablouri, semne de carte și multe alte obiecte cu la fel de multe întrebuințări.

Hârtia mototolită, rulată, tăiată sau pliată, resturile colorate de lână bobinate, semințele de dovleac, de măr, de fasole, pot să se transforme în flori multicolore, fluturi, insecte, dinozauri, personaje imaginare sau obiecte concrete ce urmează a fi folosite în activitățile zilnice.

Prin natura lor, activitățile practice, constituie un mijloc sigur și totodată foarte plăcut de a stimula creativitatea copiilor, gândirea divergentă a acestora și de a contribui la dezvoltarea personalității lor în spiritul prețuirii muncii, a hărniciei, a lucrului dus la bun sfârșit, a frumosului din natură.

BIBLIOGRAFIE:

- Achim, Gabriela, *Ce putem face din...*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1989.
- Bojneag, Maria; Barboni, Elena, *Caiet de activități practice cu joc și distracție*, Editura Tehno-Art, Petroșani, Hunedoara, 2004.
- Bonchiș, Elena, *Teorii ale dezvoltării copilului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2006.
- Dincă, Margareta, *Personalitatea creativă în adolescență*, Editura Printech, București, 2000.
- Geissler, E.E., *Mijloace de educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Landau, Erika, *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

PREDAREA INTEGRATĂ LA CLASELE PRIMARE

Camelia POPA
Liceul Teoretic „Mircea Eliade”,
Lupeni, județul Hunedoara

*I*nterdisciplinaritatea este definită ca „interacțiune existentă între două sau mai

multe discipline, care să poată să meargă de la simpla comunicare de idei, până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării”.

Principala modalitate de introducere a interdisciplinarității în învățământ o reprezintă regândirea conținuturilor și elaborarea planurilor, a programelor și manualelor școlare în perspectiva conexiunilor posibile și necesare sub raport epistemologic și pedagogic. Acțiunea de promovare a interdisciplinarității trebuie să se integreze în contextul sistemului educativ dat. De asemenea, pentru a fi eficientă, trebuie să se asocieze cu alte principii sau inovații specifice unui învățământ modern.

Abordarea integrată a conținuturilor se încadrează în seria noilor orientări educaționale, pe care numeroase cadre didactice au transformat-o de-a lungul timpului din premisă educațională în demers educativ utilizat în mod frecvent în practica de zi cu zi.

Consider că activitățile integrate sunt o reală importanță în eficiența actului didactic, totuși, sunt de părere că nu trebuie făcută o delimitare bruscă între activitățile tradiționale și cele integrate, în sensul că izolându-le și organizând procesul instructiv-educativ doar în baza unui tip de activitate sau altul, nu vom obține același rezultat ca și în cazul în care în planificare activității pedagogice încercăm împletirea fructuoasă a acestor tipuri de activități.

Cadrului didactic îi revine rolul de a orienta spre folosirea celor mai eficiente căi și metode, indiferent dacă ele își au originea într-o alternativă pedagogică modernă sau în pedagogia tradițională. În același timp, cadrul didactic este cel care realizează integrarea, compatibilizarea conținuturilor și stabilește relevanța acestora în raport cu cerințele curriculare și așteptările comunității.

În încercarea de a sintetiza diferite orientări teoretice putem aprecia faptul că abordarea integrată a conținuturilor iese din monotonia aceleiași tehnici de predare a unor lecții care le oferă elevilor posibilitatea de a explora în profunzime domenii noi, de a acumula cunoștințe în mod independent și de a dezvolta competențe precum creativitatea, spiritul de inițiativă.

Atât succesul școlar cât și succesul în viața personală și socială este dat tocmai de capacitatea de a ieși din tiparul unei discipline și de a realiza conexiuni și transferuri rapide între discipline, pentru rezolvarea problemelor concrete din viața de zi cu zi.

Activitatea integrată aduce mai multă coerență în procesul de predare-învățare și se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața societății, cultura și tehnologia didactică.

Problemele concrete de viață, ce trebuie rezolvate zi de zi, au un caracter integrat și nu pot fi soluționate decât apelându-se la cunoștințe, deprinderi, competențe ce nu sunt încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu. Pentru ca elevii zilelor noastre să facă față solicitărilor lumii contemporane, trebuie să le formăm capacitatea de a realiza transferuri rapide și eficiente între discipline, de a colecta, sintetiza și de a pune la lucru împreună cunoștințele dobândite.

Copilul este autorul propriei lui învățări, iar sursa învățării lui o constituie diversitatea experiențelor cognitive, sociale, emoționale, fizice pe care le trăiește.

Abordarea integrată a curriculum-ului pune accentul pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor.

Curriculum-ul integrat presupune o anumită modalitate de predare și o anumită modalitate de organizare și planificare a instruirii ce produce o inter-relaționare a disciplinelor, astfel încât să răspundă nevoilor de dezvoltare a elevilor.

Evoluția practicii pedagogice contemporane cunoaște o dinamică importantă. La noi în țară, s-a propus un astfel de curriculum integrat pentru prima dată în anul 2008, la grădiniță, iar în anul 2012 pentru clasele pregătitoare, întâi și a doua. Integrarea curriculară își manifestă beneficiile la clasele pre-primare și primare și se datorează atât particularităților de învățare a copiilor, cât și modului de organizare a predării.

Curriculum integrat și predarea integrată presupun mai mult decât o schimbare de curriculum și strategie de predare, presupun abordări și perspective ce depășesc granițele specializate ale paradigmatelor educaționale și ale modelelor teoretic – explicative și practice.

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculumului, care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor diferitele domenii ale cunoașterii, astfel încât să se asigure că elevul achiziționează o imagine coerentă, unitară despre lumea reală.

Acest demers integrator implică o serie de probleme complexe, referitoare la abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în situația învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și abordării pe teme într-o schemă orară coerentă. O asemenea organizare a conținuturilor școlare, prin integrarea conținuturilor, cu toate avantajele sale, și-a dovedit însă și propriile dificultăți și limite.

Prin metoda predării integrate, copiii pot să participe, să se implice mai mult, efectiv și afectiv, prin antrenarea unor surse cât mai variate, prin prezentarea conținuturilor cu ajutorul experiențelor diverse, al învățării prin descoperire. Învățarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematică, care sprijină dezvoltarea concomitentă a unor domenii.

Procesul educațional trebuie să fie unul creativ, interdisciplinar, complex, să-i stimuleze pe copii în vederea asimilării informațiilor, cadrul didactic realizând un scenariu cât mai interesant al zilei. În vederea realizării obiectivelor propuse pentru fiecare activitate comună se gândește atent repartizarea sarcinilor activităților zilnice la fiecare sector de activitate.

Activitățile integrate vor fi cele prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Învățătoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului.

Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariu elaborat de învățătoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie.

Scenariul cadrului didactic îi orientează pe copii să opteze pentru diverse centre care oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Varietatea acestora încurajează copiii să manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții.

Elevii își asumă responsabilități și roluri în micro-grupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante, inițiate la sugestia celor din jur sau create chiar de ei. La completarea scenariului ne pot fi de un real folos vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiști etc. Tematica acestora este aleasă încât prin activitățile integrate să se înlesnească contactul cu lumea înconjurătoare.

Activitățile integrate au la bază un scenariu didactic integrativ explicitat într-un proiect didactic unic, cu o structură flexibilă, care să evidențieze caracterul integrat al abordărilor, interacțiunea dintre discipline, sprijinirea cognitivă și metacognitivă a elevilor.

BIBLIOGRAFIE:

- Ciolan, L., *Învățarea integrată - fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Bocoș, M., Chiș, V., *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, particularizări pentru învățământul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.
- Bicajan, E., O., *Aplicații ale predării integrate la ciclul achizițiilor fundamentale*, Editura Rovimed Publishers, Bacău, 2014.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR

Rodica ROMAN
Liceul Teoretic „Mircea Eliade”,
Lupeni, județul Hunedoara



ducarea gândirii creatoare a elevilor este o preocupare generată nu de o modă

didactică, ci de însăși necesitățile timpului actual. Dinamica extraordinară în domeniul activității umane, cu dezvoltări ale științei și tehnicii, cu apariții de noi direcții ale cercetării, reclamă oameni creatori, rapid adaptabili unei societăți în continuu progres.

Asigurarea succesului la învățatura al copiilor în funcție de potențialul lor biologic și psihic, pe de o parte, și depășirea eșecului, pe de altă parte, se prezintă ca obiective educaționale de mare complexitate în etapa actuală de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice.

Eficiența școlarului mic depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar și de anumite trăsături de personalitate, în particular de imaginația lui. Fără imaginație este imposibilă acumularea aceluiași cunoștințe, priceperi și deprinderi, este cu neputință formarea personalității în ansamblu a elevilor.

Pentru a putea exista într-o lume în schimbare, elevii noștri au nevoie de capacitatea de a cerne informațiile și de a alege între ceea ce este și ceea ce nu este important. Trebuie ca ei să înțeleagă cum se corelează anumite informații, să le descopere sensul, să le respingă pe cele irelevante sau false. În concluzie, ei trebuie să dea sens, creativ și productiv, informațiilor, să gândească și să învețe în mod critic.

La intrarea în școală, copilul posedă o gândire concret-intuitivă, rigidă, lipsită de suplețe și mobilitate. Dar, sub îndrumarea atentă și permanentă a învățătorului, prin efortul depus atât de învățător cât și de elev, se fac pași însemnați pentru educarea unei gândiri creatoare. Crearea unor situații-problemă în timpul învățării atrage de la sine o gimnastică a gândirii în vederea găsirii de noi soluții pentru problema pusă. Se dezvoltă astfel calități superioare ale gândirii: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, sensibilitatea față de probleme.

Calitatea esențială prin care este definită creativitatea gândirii este „capacitatea proprie a spiritului omenesc de a depăși prezentul și faptele liniar constituite, și de a descoperi printre ele realități noi.”

Este nevoie așadar de un nou tip de învățare și anume, învățarea creativă, o formă specială a învățării școlare. Activitatea creatoare presupune dezvoltarea tuturor proceselor intelectuale: spiritul de observație, memoria, imaginația, gândirea.

Învățarea creativă, fiind un complex atitudinal, se distribuie în mod diferențiat de la copil la copil, de la o grupă de vârstă la alta, pe o gamă largă de variabile. Ceea ce trebuie să reținem, pentru munca noastră la catedră, este că nu există copil dezvoltat normal intelectual să nu fie înzestrat cu aceste capacități într-o măsură mai mare sau mai mică și că aceste capacități să nu poată fi restructurate funcțional sau optimizate pe calea unei influențe educaționale corespunzătoare.

Creativitatea constituie o problemă fundamentală a întregului proces instructiv-educativ, începând cu clasa pregătitoare până în clasa a IV-a și nu numai, în sensul că premisele ei native și sociale trebuie cunoscute încă de la o vârstă fragedă, atât cea individuală, în raport cu fiecare copil, cât și la nivel de grup, pentru ca învățătorul/institutorul să acționeze în cunoștință de cauză prin cele mai eficiente modalități psihopedagogice și metodice, atât în procesul didactic (lecții), cât și prin activitățile extrașcolare.

Persoanele cu un pronunțat potențial creativ sunt puternic motivate prin curiozitate, dorința de a realiza ceva deosebit, tendința de a se impune, de a se exprima, ele dispun de anumite trăsături caracteriale și voliționale: simț de răspundere, capacitate de a depăși anumite obstacole, baraje psihologice. Creativitatea poate fi educata, în primul rând prin stimularea diferiților factori care sunt implicați în desfășurarea ei și al asigurării mediului favorabil necesar manifestării tendințelor creatoare ale copiilor. Modelul permanent este însuși cadrul didactic prin ceea ce face și concepe, prin relațiile cu elevii și mai ales prin organizarea procesului instructiv-educativ la ciclul primar.

Jocurile și distracțiile sunt mai intense la vârstele copilăriei și tinereții. Este cunoscut faptul că toți copiii de vârstă ante- sau preșcolară se joacă tot timpul. Aceasta le conferă conduitelor lor multă flexibilitate și mai ales le dezvoltă imaginația și creativitatea; tot prin joc este exprimat și gradul de dezvoltare psihică.

Jocul presupune un plan, fixarea unui scop și fixarea anumitor reguli, ca în final să se poată realiza o anumită acțiune ce produce satisfacție. Prin joc se afirmă eul copilului, personalitatea sa. Adultul se afirmă prin intermediul activităților pe care le desfășoară, dar copilul nu are altă posibilitate de afirmare decât cea a jocului. Mai târziu, el se poate afirma și prin activitate școlară. Activitatea școlară se valorifică prin calificative, acestea se sumează în medii, rezultatul final al învățării fiind tardiv din punct de vedere al evaluării, pe când jocul se consumă ca activitate creând bucuria și satisfacția acțiunii ce o cuprinde.

Pedagogia ne învață că *jocul* satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate a copilului, generată de trebuințe, dorințe, tendințe specifice copilului.

De aceea, jocul constituie o formă de manifestare întâlnită la copiii tuturor popoarelor; din cele mai vechi timpuri, a fost, este și va rămâne tovarășul nedespărțit al copilăriei.

Îmbrăcând forma jocului, activitatea este tot atât de necesară dezvoltării psihice și fizice a copilului, ca și lumina soarelui.

Jocul este una dintre activitățile prin care copilul învață să cunoască lumea reală. El influențează toate aspectele dezvoltării școlarului: percepția, memoria, gândirea, imaginația, sentimentele, interesele, voința.

Orice joc are o structură, conținutul și reguli sub forma unor succesiuni ordonate.

Rolul regulii este acela de a păstra structura și desfășurarea jocului. În cadrul activității de învățare a citit – scrisului, *jocul didactic* este utilizat într-o foarte mare măsură.

Jocurile didactice oferă un cadru propice pentru învățarea activă, participativă, stimulând inițiativa și creativitatea elevului. Obiectivele instructiv-educative ale fiecărui obiect de studiu pot fi mai bine realizate prin utilizarea jocului. Acesta, prin natura sa, cuprinde o motivație intrinsecă de a mobiliza resursele psihice ale copiilor, de a asigura participarea lor creatoare, de a le capta interesul, de a-i angaja afectiv și atitudinal.

Elementele de joc: descoperirea, ghicirea, simularea, întrecerea, surpriza, așteptarea vor asigura mobilizarea efortului propriu în descoperirea unor soluții, în rezolvarea unor probleme, stimulând puterea de investigații și cointeresarea continuă.

Jocul este foarte important, sub variatele sale forme, în dezvoltarea copilului, importanțe subliniate de numeroase teorii ale jocului din literatura pedagogică și de locul acestuia în diferite sisteme de educație. Jocul are o valoare funcțională ce rezidă în faptul că el transpune simbolic copilul în rolurile adultului. De aici decurge importanța îmbogățirii impresiilor copiilor despre viața și activitatea oamenilor dintr-o sferă largă, de domenii profesionale, accesibile înțelegerii lor.

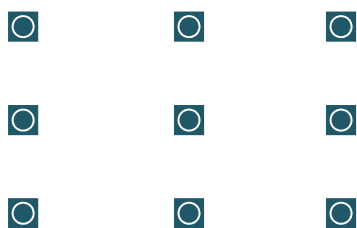
Jocurile didactice sunt un mijloc foarte important și pentru realizarea sarcinilor educației morale. Ele contribuie la dezvoltarea stăpânirii de sine, a autocontrolului, a spiritului de independență, a disciplinei conștiente, a spiritului colectiv și a altor calități de voință și de caracter. În joc copiii învață să se ajute unii pe alții, să se bucure de succesele colegilor, să aprecieze nepărtinitor succesele altora. Așadar, jocurile didactice exercită o influență pozitivă asupra întregii personalități a copilului. Ele pot însoți fiecare disciplină de învățământ, fiecare lecție luând și forma unor întreceri, concursuri între toți elevii, între rânduri de bănci, grupe de elevi.

Voi prezenta în continuare câteva jocuri didactice pe care le folosesc în cadrul orelor de Arte vizuale și abilități practice, în scopul de a dezvolta creativitatea elevilor mei.

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.

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.

Jocul punctelor — elevii trebuie să unească cele nouă puncte cu numai patru drepte fără să ridice creionul de pe hârtie și fără să revină pe același traseu.



Jocul stimulează creativitatea prin îmbogățirea vocabularului cu noțiuni noi și frumoase, prin formarea proceselor senzoriale primare etc.

Pot fi folosite și jocuri ca:

- Realizați un desen folosind doar figuri geometrice. Colorați-l! Dați-i un titlu!
- Realizați un desen pornind de la un cerc.
- Ce puteți confecționa dintr-o nucleă în cadrul orei de Arte vizuale și abilități practice?

În concluzie, jocurile sunt numeroase și încorporează activitatea didactică imprimă acesteia un caracter mai viu, mai atrăgător, aducând varietate și o stare de bună dispoziție.

BIBLIOGRAFIE:

- Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 2005.
Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 2005.
Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2003.

RESURSE DIDACTICE ÎN MEDIUL ONLINE

Carmen-Monica SZEKELY
Școala Gimnazială Nimigea de Jos,
județul Bistrița-Năsăud

*R*evenirea la școală presupune respectarea multor reguli, unele chiar dure ,

fiind una plină de provocări, atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi. Școala nu va mai putea reprezenta pentru elevi, cel puțin pentru o perioadă de timp, o oază educativă, locul în care împărtășesc opinii, idei, cu cei care au aceleași aspirații nevoi, trebuințe. Este evident faptul că copiii suferă , având această mască pe față care-i împiedică să comunice autentic, să se bucure împreună și să se joace. Fiecare copil, reacționează într-un mod unic la situațiile stresante la care este supus , iar gestionarea emoțiilor, a stărilor de anxietate este extrem de importantă. Aceștia au nevoie de dragostea, sprijinul, înțelegerea celor din jur, mai mult ca oricând, iar școala trebuie să le asigure un mediu ambiant cât mai propice, chiar și în această situație inedită pe care o traversăm cu toții și care tinde să devină normalitate.

Pe de altă parte, educația în mediul online a beneficiat și de unele aspecte favorabile, elevii fiind încântați de unele metode și strategii de predare-evaluare, specifice învățării prin intermediul tehnologiei. Trecerea la învățarea în format fizic va reprezenta o provocare pentru elevi, fiind nevoiți să se adapteze din nou la metodele tradiționale de predare, iar îmbinarea unor metode și strategii didactice utilizate în mediul online, cu metodele clasice de predare ar putea constitui un avantaj.

În contextul realității actuale, resursele WEB au devenit de o importanță majoră, fiind indispensabile în cadrul tuturor demersurilor didactice, atât școlare , cât și extrașcolare. Fie că ne referim la predare, învățare sau evaluare, sau la activitățile extracurriculare în care sunt implicați elevii, utilizarea resurselor informatice a devenit o necesitate. Noile tehnologii informaționale oferă o multitudine de aplicații care pot îmbunătăți în mod considerabil calitatea actului didactic.

Dezvoltarea tehnologiei informaționale a condus la schimbarea modului clasic de predare-evaluare, în care profesorului îi revenea rolul de intermediar al transmiterii cunoștințelor, facilitând astfel, înțelegerea și transferul acestora. Învățarea prin intermediul resurselor educaționale online, propune o gama diversificată și complexă de informații, din surse diferite, menite să stârnească interesul și curiozitatea elevilor, fiind o modalitate propice de a împărtăși unii cu alții, idei, opinii, experiențe didactice, într-un mediu ambiant lipsit de inhibiție.

Așadar, învățământul prin intermediul resurselor, WEB, făcând referire aici la clasa virtuală, respectiv, învățarea prin intermediul mijloacelor TIC, oferă elevilor posibilitatea, să caute, să exploreze, să selecționeze și să aplice cunoștințele dobândite, eliminându-se astfel,

factorul subiectiv-emoțional, teama generată de confruntarea cu cadrul didactic sau de reacțiile provocate de colegi, în cazul unui răspuns nefavorabil. Totodată, profesorul, potrivit măiestriei didactice, are posibilitatea de a-și organiza lecțiile online într-un mod inspirat și creativ, selectând cele mai relevante resurse, făcând apel la prezentări Power-Point, filme educative, secvențe muzicale, imagini, link-uri utile în susținerea celor predate. Lecțiile devin astfel, un schimb fructuos de informații, iar clasa virtuală, un mediu plăcut și sigur, competitiv totodată, locul în care fiecare elev se simte valorizat prin confruntarea cu cei care au aceleași capacități, trebuințe și nevoi.

Referindu-ne la metodele și tehnicile de evaluare on-line, putem afirma că au o serie de avantaje și prezintă un grad ridicat de eficiență deoarece majoritatea oferă feed-back într-un timp foarte scurt.

Așadar, în contextul dat, evaluarea online, se impune de la sine, profesorul având nevoie de feed-back în permanență, cu scopul de a eficientiza actul didactic și de a atinge competențele vizate.

Astfel, platforma *Google Classroom* poate facilita evaluarea online, cadrul didactic având posibilitatea de a crea teste și fișe de evaluare sau de a încărca o serie de materiale necesare evaluării.

O altă platformă prin intermediul căreia se poate realiza evaluarea online, este *Zoom*-ul. Această aplicație permite discuții pe anumite teme cu elevii, aceștia pot oferi răspunsuri la întrebările adresate de către profesori, iar eventualele greșeli pot fi corectate în timp record.

Google Jamboard este de asemenea, un mod de vizualizare foarte ușor al unor sarcini simple unde toți elevii au posibilitatea să-și corecteze propriile răspunsuri.

Prin intermediul aplicației *Kahoot*, elevii pot să rezolve o serie de teste, cu diferite grade de dificultate, de la simplu la complex, circumscrise unor diferite arii tematice, ba mai mult, pot construi ei înșiși itemi de teste.

Google Forms permite conceperea unor formulare care pot fi utilizate pentru crearea testelor scrise, pentru obținerea unui feed-back cu privire la anumite aspecte ale activității didactice sau de altă natură, conceperea unor teste grilă, înserarea unor imagini sau scurte filmulețe.

Evaluarea devine astfel, eficientă și creativă, fiind o alternativă la evaluarea tradițională în aceste contexte, însă nu putem face rabat nici de tehnicile și metodele tradiționale de evaluare.

Așadar, atât în mediul online, cât și în mediul fizic, cadrului didactic îi revine rolul de coordonator profesionist al întreg procesului didactic, având sarcina de a identifica și experimenta, cele mai relevante metode și strategii, astfel încât, elevul să ajungă la maximul de dezvoltare posibilă.

ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE - OPORTUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Carmen-Monica SZEKELY
Școala Gimnazială Nimigea de Jos,
județul Bistrița-Năsăud

*R*eferindu-ne la activitățile extrașcolare putem spune că au reprezentat

dintotdeauna o sursă de dezvoltare a unor anumite competențe, aptitudini, deprinderi, precum și a unor atitudini comportamentale, venind în completarea activităților didactice și au beneficiat de apreciere și validare din partea elevilor. În aceste momente dificile importanța tuturor activităților care completează educația formală devine majoră. Totodată, contextul actual presupune identificarea celor mai diversificate activități extrașcolare și adaptarea lor în funcție de situațiile particulare și de resursele necesare pentru derularea lor, astfel încât să stârnească curiozitatea și interesul elevilor. Fie că se desfășoară în on-line, fie în format fizic, activitățile educative vor viza preferințele elevilor, interesul manifestat de aceștia, fiind caracterizate de creativitate, originalitate și atractivitate, având în vedere faptul că pandemia a afectat bunul mers al desfășurării lor.

O problemă ce merită pusă în discuție ține de organizare și derulare. Este destul de dificil să organizezi și să derulezi astfel de activități, profesorul, fiind dependent de resursele web în unele situații, de gestionarea unor probleme ce apar pe parcurs, de restricțiile datorate distanțării, precum de mijloacele și strategiile folosite.

Cadrului didactic îi revine rolul de a iniția și de a pune în scenă cele mai interesante și mai atractive activități extrașcolare, menite să stârnească interesul și curiozitatea elevilor și care să constituie adevărate surse de învățare.

Propunem, în cele ce urmează câteva jocuri didactice care pot fi utilizate cu succes atât în timpul orelor de curs, cât și în cadrul activităților extrașcolare, și care pot constitui un bun prilej de colaborare eficientă. Fac referire la exercițiile de energizare care se pot realiza la începutul orelor de curs, sau în fiecare moment al lecției, când elevii se simt suprasolicitați și au nevoie de un stimul pozitiv.

Dintre acestea amintim: *Salutul soarelui*, un exercițiu prin care ne încărcăm cu lumina și căldura soarelui încă de la primele ore ale dimineții, *Dansează și îngheață*, *Dirijorul secret*, *Piatră, foarfece, hârtie! Scaunul autorului*.

Așadar, se pot iniția și derula o serie de activități menite să pună în valoare resursele și competențele participanților, iar la final să conducă la creșterea motivației pentru studiu și bucuria să fie comună. În cadrul acestor activități, copiii au ocazia de a-și descoperi și exersa anumite abilități, aptitudini, talente și de a-și consolida relațiile cu cadrele didactice implicate. Pe de altă parte, cadrul didactic are posibilitatea de a-și dovedi ingeniozitatea și priceperea în

proiectarea unor demersuri flexibile și antrenante , conducându-și elevii cu tact și pricepere, spre atingerea obiectivelor.

Elevii își vor însuși anumite conținuturi, concepte, informații, într-o manieră antrenantă, ludică, fără a se simți constrânși de rigurile unor reguli, iar ulterior vor fi capabili să opereze cu cunoștințele însușite, să le integreze într-un sistem propriu de valori.

PROFESORUL CA MENTOR

Carmen-Monica SZEKELY
Școala Gimnazială Nimigea de Jos,
județul Bistrița-Năsăud

„Dacă nu ai la vederea unui copil sau a unui tânăr o tresărire emotivă și o

înclinare spre a-l îndruma și de a-i veghea destinul, dacă nu poți să îmbraci într-o căldură emotivă, generoasă, relațiile și dialogul cu un tânăr, nu ai de ce să te faci dascăl.”

(Mircea Malița)

Comunicarea interpersonală, presupune un schimb rodnic de informații, gânduri, idei, exersat și nuanțat în funcție de context, o interacțiune autentică și durabilă, marcată de empatie, înțelegere, și afectivitate.

Mă voi referi, în cele ce urmează, la comunicarea în mediul școlar, ca factor esențial în obținerea succesului și creșterea standardelor de performanță, punând în evidență rolul comunicării educaționale, precum și rolul cadrului didactic, din două perspective. O bună perioadă de timp, s-a considerat că comunicarea didactică este un proces unilateral, în care profesorul imprimă sens finalităților și conturează în linii mari drumul unui elev, devenirea în timp a acestuia, prin influențele pe care le exercită, însă în ultima perioadă accentul s-a mutat pe realizarea unui parteneriat viabil și autentic, în care ambii parteneri să se implice. Pornind de la ideea că „o școală adevărată, este o școală, în care și profesorul învață de la elev”, voi prezenta în continuare câteva aspecte care ilustrează cele enunțate, raportându-mă atât la experiența didactică, cât și la relațiile pe care le-am stabilit de-a lungul timpului cu elevii.

Consider că în procesul instructiv-educativ comunicarea didactică are un rol extrem de important, deoarece înainte de a-i învăța să asimileze și să teoretizeze, anumite concepte și informații, elevii trebuie orientați și stimulați spre o comunicare eficientă, motivațională, care să conducă la realizarea obiectivelor propuse. Se știe că procesele de comunicare, influențează considerabil atât comportamentul elevului, gradul de implicare în activitatea didactică, creșterea motivației intrinseci, cât și comportamentul profesorului. În acest sens, școala trebuie privită ca o oază educativă, locul în care copiii trăiesc și își încarcă rezervele energetice și psihice, împărtășesc aceleași valori, opinii, idei, generate de cei care au preocupări, pasiuni și trebuințe comune. Astfel, comunicarea devine esențială în mediul educațional, iar profesorului îi revine rolul de a încuraja realizarea unei comunicări eficiente bazate pe încredere și respect reciproc.

Pe parcursul carierei didactice, prin prisma rezultatelor pe care le-au obținut elevii mei, am constatat că relațiile de comunicare, felul în care am interacționat cu aceștia, și nu în ultimul rând contextele variate în care au avut loc schimburile de idei, opinii, au reprezentat

factori decisivi în creșterea performanțelor școlare. Pe lângă calitatea cunoștințelor transmise, contează extrem de mult, profunzimea interacțiunilor, autenticitatea trăirilor, încurajarea unei comunicări asertive, bazate pe empatie și respect reciproc. Așadar, în mediul educațional, comunicarea nu presupune doar un schimb de informații, conținuturi, cunoștințe, ci și o interacțiune afectivă, un proces interpsihologic între profesori și elevi, în cadrul căruia ambii se influențează, stimulându-se reciproc. Profesorul, îi revine astfel, pe de o parte, rolul de coordonator profesionist al procesului didactic, care operează cu cunoștințele temeinice pe care le posedă, dar și rolul unui bun psiholog, cunoscător al relațiilor interumane de profunzime, capabil să motiveze și să însuflețească elevii. Modul în care interacționează și comunică cu elevii, poate constitui un factor de încredere, susținere, stimulare a capacităților cognitive și afective, generând efecte previzibile, cu finalități marcate de reușită, sau dimpotrivă. Totodată, arta de a preda, de a transmite cunoștințe presupune și capacitatea de a te transpune în situația celui pe care îl educi, de a empatiza într-un mod firesc, din dorința și din motivația de a-l înțelege și de a-l ajuta.

Există profesori severi, extrem de rigizi în relațiile cu elevii, deficitari la capitolul comunicare, care induc un climat de autoritate, în care elevii se integrează sub impulsul fricii, dar nu sunt atrași de conținuturile predate, iar în realitate manifestă reticență și ostilitate față de profesor. Rezultatele obținute de aceștia vor fi ne semnificative în raport cu standardele de performanță vizate și așteptările părinților. La polul opus, profesorii apropiați de elevi, creativi, optimiști, carismatici, cu simțul umorului, care acceptă, comunică, clarifică, laudă inițiativa, sunt puternic ancorati în realitatea actuală, fiind deschiși și flexibili, oferind, dar și primind feed-back, de la cei educați, obțin rezultate notabile.

O comunicare eficientă, care să conducă la obținerea succesului școlar, presupune ca profesorul să fie conștient de menirea sa de a-i ajuta să-și contureze drumul, de a-i motiva să atingă maximul de dezvoltare posibilă, de a-i critica „în șoaptă”, fără intenție moralizatoare și devalorizatoare, atunci când greșesc, de a-i susține și de a-i lauda cu voce tare, atunci când merită, și situația o impune.

Așadar, promovând un dialog autentic și flexibil, cadrul didactic își va adapta și inova în permanență atitudinea, acțiunile, tratându-și elevii cu dragoste și îngăduință, astfel încât, ambii parteneri să devină pe parcurs, liberi și conștienți de propria evoluție și desăvârșire.

BIBLIOGRAFIE:

Constantin Cucos, *Pedagogie*, Editura Polirom, 2002.

INTEGRAREA CURRICULARĂ – MODURI DE ABORDARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Alina-Lidia VICOLAS
Școala Gimnazială „Ion Basgan” /
Grădinița cu Program Normal Nr. 4,
Focșani, județul Vrancea



practica educațională recomandarea proiectării integrate a curriculum-ului

este considerată o provocare pe care învățământul preșcolar și-a asumat-o atât la nivelul proiectării documentelor curriculare cât și la nivelul micropedagogic, al practicii zilnice. Documentele curriculare care organizează activitatea educațională în învățământul preșcolar asigură un cadru normativ care susține din plin abordarea integrată a curriculum-ului.

Structurarea flexibilă a conținuturilor oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conținuturi pe care să le ofere copiilor și o autonomie sensibil egală în privința metodologiei de propunere a acestor conținuturi. Singura reglementare formală este dată de sistemul finalităților cu grade diferite de generalitate, predefinite, care constituie punct de plecare pe tot parcursul procesului de instruire și formare și, în final, în acțiunea de evaluare a performanțelor învățării. În plus, promovarea ideii planificării pe teme și încurajarea utilizării metodei proiectelor în activitățile didactice cu preșcolarii sunt inițiative ce explicitează și facilitează acest demers al abordării integrate a curriculum-ului.

Modele de integrare curriculara

Literatura de specialitate ofera o serie de modele de organizare și monitorizare a curriculum-ului integrat.

a) Modelul integrării ramificate- elementul central al acestui model este tema studiată, iar detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel, pe domeniile de activitate prevazute în programă. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare, pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, fizică. Având în vedere finalitățile stabilite pentru aceste 2 nivele, cadrul didactic alege conținuturile ce se înscriu în sfera temei centrale și care pot contribui la atingerea finalităților.

b) Modelul integrării liniare (modelul hibridării); în acest nivel, integrarea curriculară se face în jurul unei finalități de transfer, de tipul „dezvoltarea comportamentului social”. Prin complexitatea lor și prin specificul integrat, aceste finalități se pot constitui ca

(sub)domenii independente. Acest model al proiectării este aplicabil pentru finalitățile urmărite pentru perioade mai îndelungate de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare.

c) Modelul integrării secvențiale: în acest model, cunoștințele de aceeași sferă ideatică sunt predate în proximitate temporală: deși abordarea lor se face distinct, propunătorul facilitează transferul achizițiilor învățate de la un domeniu la altul, prin comentariile, trimiterile, întrebările, sarcinile de lucru formulate. Proiectarea pe teme, o cerință de actualitate în învățământul preșcolar românesc, ilustrează cel mai adesea acest model de integrare curriculară.

d) Modelul curriculum-ului infuzionat: specificul acestui model constă în studierea unor teme diverse din perspectiva unui centru de interes care poate fi temporar (de exemplu: o finalitate complexă, precum înțelegerea conceptului de transformare reversibile / ireversibile, relația timp-transformare etc., analiza structurilor și compararea structurilor naturale cu cele create de om) sau permanent (de exemplu: studierea unei discipline optionale utilizând o limbă străină: educarea caracterului, conținutul fiind parcurs în limba engleză).

e) Modelul integrării în rețea. Este soluția de integrare pe care o propune metoda proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, copiii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare. Neajunsul acestui model este faptul că aplicarea lui poate crea riscul multiplicării tematicii proiectului peste posibilitățile de monitorizare a rezolvării ei. Proiectarea după modelul integrării în rețea impune cel puțin două nivele de planificare: constituirea unei hărți tematice în care, pornindu-se de la tema centrală, sunt identificate subtemele ce vor fi parcurse și desfășurarea pe categorii și tipuri de activități a conținuturilor ce vor rezolva tema proiectului.

f) Modelul polarizării: implică stabilirea unui nou domeniu de cunoaștere (eventual opțional) în jurul căruia, pentru realizarea unor obiective specifice, sunt polarizate segmente din alte discipline. Un exemplu în acest sens îl poate constitui tema „Vremea poveștilor” în care dezvoltarea deprinderilor de comunicare și alte finalități se îndeplinesc prin exploatarea conținutului poveștilor din perspectiva mai multor categorii de activități prevăzute în planul de învățământ.

Sugestii de planificare a activităților instructiv-educative

Procesul instructiv-educativ desfășurat în grădiniță permite fiecărei educatoare, sau echipe de educatoare, punerea în valoare a propriei experiențe didactice, prin activități educative cu caracter integrat și cu o abordare complexă a conținuturilor.

Se impune, așadar ca procesul educațional să fie creativ, interdisciplinar, complex, să-i stimuleze pe copii în vederea asimilării informațiilor.

Educatoarea, managerul întregului proces didactic, are libertatea de a alege – singură ori în echipă, tipul de abordare a activităților cu preșcolarii, în funcție de strategiile pe care le stăpânește.

În activitățile integrate accentul va cădea pe acțiunile de grup și nu pe cele cu întreaga clasă, în care o idee transcende granițele diferitelor discipline și organizează cunoașterea în funcție de noua perspectivă, respectând tema de interes.

Activitățile integrate vor fi cele prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Educatoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului.

Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariu elaborat de educatoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie.

Scenariul educatoarei îi orientează pe copii să opteze pentru diverse centre care oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Varietatea acestora încurajează copii să manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții.

Copiii își asumă responsabilități și roluri în microgrupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante, inițiate la sugestia celor din jur sau create chiar de ei.

La completarea scenariului ne pot fi de un real folos vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiștii etc. Tematica acestora este aleasă încât prin activitățile integrate să se înlesnească contactul cu lumea înconjurătoare. În atenția echipei de educatoare se află în permanent, întreaga paletă de activități (la alegere, comune, jocuri și activități de după – amiază) și modalități de organizare a acestora.

Sugestiile prezentate sunt orientative și lasă loc imaginației colegelor educatoare, pentru a-și organiza propriile activități integrate, în funcție de grupa pe care o conduc și temele abordate.

În continuare, prezint o exemplificare pentru nivelul II, grupa mare:

TEMA: CUM ESTE, A FOST ȘI VA FI AICI PE PĂMÂNT

SUBTEMA: „APA FACE VRĂJI”

RUTINE: salutul, prezența, calendarul naturii

INTALNIREA DE DIMINEAȚĂ: „DE CE E TRISTĂ PICA - PICA?” (o picătură de apă din carton albastru deschis e tristă deoarece apa este murdară și plină de tot felul de lucruri și nu mai este bună pentru oameni, plante sau animale și îi roagă pe copii să o ajute să fie din nou curate.

RUTINE : micul dejun

SALA:

1. STIINȚĂ: „STAȚIA DE EPURARE” (printr-un tifon se filtrează apă dintr-un castron în care au fost puse bucațele de creioane ascuțite, polistiren, hârtie ruptă bucațele, agrafe de birou etc , imitând astfel o stație de epurare sau curățire a apei) se aplică apoi și o fișă ce prezintă cum funcționează stația de epurare. Se discută pe marginea imaginii, apoi copiii vor trebui să o coloreze)

2.BIBLIOTECA: „APA ÎN LOCUINȚA NOASTRĂ” (pe imaginea unei locuințe prezentată detaliat, se discută unde se găsește apa în casă, la ce folosește, cine o poluează și cum am putea economisi apa)

TRANZIȚII: JOCURI DE MIȘCARE ȘI DISTRACTIVE, jocuri distractive de îndemănare: „UMPLEM PAHARELE CU APĂ” (FACÂNDU-SE ASTFEL PREGATIREA PENTRU ACTIVITATEA URMATOARE)

ADE

1. CUNOAȘTEREA MEDIULUI: CONVORBIRE: „CUM ESTE APA?”
Pe baza observațiilor directe efectuate de către copii, convorbirea va urmări ideile:

PRIMUL PAHAR

– Ce culoare are apa ? (nu are culoare)

- Dacă turnăm pigmenți sau coloranți în ea? (capătă culoarea pigmentului sau colorantului)

AL DOILEA PAHAR

- Ce miros are apa ? (nu are miros)
- Punem acum esență de vanilie sau lamâie în ea. Miroșiți! (acum este parfumată)

AL TREILEA PAHAR

- Gustați apa. Ce gust are? (apa nu are gust)
- Puneți o linguriță de zahar. Amestecați, apoi gustați. Ce gust are? (este dulce)

AL PATRULEA PAHAR

- Puneți acum sare și amestecați, apoi gustați. Cum este? (este sarată)

AL CINCILEA PAHAR

- Acum puneți puțină zeamă de lamâmâie. Cum este acum la gust? (acără)
- În ce vase am pus apă? (pahar de plastic, sticlă de plastic, vază)
- Vasele au aceeași formă? (nu)
- Dar apa ce formă are? (are forma vasului în care este pusă)

În încheierea activității se reiau cunoștințele prin realizarea unui poster colectiv privind însușirile apei.

2. ABILITATI PRACTICE – LIPIRE: „PICA - PICA”

Pe forma unei picături de apă cât o jumătate de coală A4, se vor rupe bucățele de hârtie glace albastră și apoi se vor lipi pe toată suprafața acesteia.

La final, lucrările copiilor vor fi afișate la panou.

RUTINE: Igiena, masa de pranz, somnul de după-amiază.

Concluzii:

Reușita predării integrate a conținuturilor în grădiniță ține în mare măsură de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune unitară, ținând anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte și, pe de alta parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat.

De reținut este faptul că preșcolarii trebuie să învețe într-o manieră integrată, fiecare etapa de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. Activitățile integrate sunt oportune în acest sens, prin ele aducându-se un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces.

Activitatea integrată se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața societății, cultură și tehnologia didactică.

BIBLIOGRAFIE:

****Programa activităților instructiv-educative din grădiniță.*

Ministerul Educației și Cercetării, *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, Editura Miniped. București, 2002.

Revista *Învățământului Preșcolar*, Nr. 3-4/2003.



Extracurricular

Școala Mehedințului



IUNIE 2021 | NR. 88
CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI
Str. Calomfirescu nr. 94, Drobeta Turnu Severin

VENITURILE INSTITUȚIILOR PUBLICE

Carolina BĂIAȘU
Casa Corpului Didactic Mehedinti



eniturile instituției publice sunt formate din: venituri proprii, alocații de la

bugetul de stat, intrările de credite externe, contribuții financiare nerambursabile și alte venituri ale bugetului de stat, ale bugetelor locale, ale bugetelor fondurilor speciale, de orice natură și proveniență. În cazul contabilității de angajamente, veniturile reflectă sumele care trebuie încasate în timpul unui an, chiar dacă sunt colectate sau nu de către instituțiile publice.

Contabilitatea veniturilor bugetare, fondurilor speciale și veniturilor proprii se ține pe feluri de venituri, după natura sau sursa lor și pe subdiviziunile clasificăției bugetare.

În contabilitatea instituțiilor publice, veniturile se grupează astfel:

- a) *Venituri din activități economice, venituri din alocații bugetare cu destinație specială și din subvenții, care cuprind:*
- Veniturile din subvenții reprezintă subvenții primite (acoperirea diferențelor de preț și pentru acoperirea pierderilor, finanțarea activității de cercetare și alte finanțări).
 - Venituri din vânzarea produselor finite sau reziduale, mărfurilor, lucrărilor executate, chirii, locații de gestiune, studii, cercetări, din serviciile prestate și din alte activități.
 - Venituri din activități economice ale instituțiilor publice, finanțate integral din venituri proprii sau venituri proprii și subvenții acordate de la bugetul de stat sau de la bugetele locale, în funcție de subordonare (provin din chirii, organizarea de manifestări culturale și sportive, concursuri artistice, publicații, prestații editoriale, studii, proiecte etc.) valorificări de produse din activități proprii sau anexe, prestări de servicii și altele asemenea.
 - Veniturile din alocații bugetare cu destinație specială reprezintă sume acordate din bugetul de stat sau local unor instituții publice care realizează acțiuni în interesul statului. Aceste alocații se înregistrează, ca venit, în momentul primirii acestora de la buget.

b) *Venituri din variația stocurilor*, (reprezentând creșterea sau reducerea între valoarea la cost de producției efectiv a stocurilor de produse și a producției în curs de la finele perioadei și valoarea stocurilor inițiale ale produselor și producției în curs).

c) *Veniturile fondurilor cu destinație specială cuprind:*

- veniturile fondului de asigurări sociale de sănătate;
- veniturile fondului special pentru protejarea asiguraților;
- veniturile bugetului asigurărilor pentru șomaj;
- veniturile altor fonduri cu destinație specială.

Veniturile bugetelor fondurilor speciale, aprobate ca anexă la Legea bugetului de stat și a Bugetului asigurărilor sociale de stat se constituie în afara bugetului de stat și a bugetului asigurărilor sociale de stat.

d) *Fonduri ale bugetelor*

Resursele financiare ale unităților administrativ-teritoriale se constituie din impozite, taxe și contribuții, venituri nefiscale, venituri din capital, cote și sume defalcate din unele venituri ale bugetului de stat, cote adiționale la unele venituri ale bugetului de stat și ale bugetelor locale, transferuri cu destinație specială de la bugetul de stat și venituri cu destinație specială.

Veniturile și cheltuielile publice locale se grupează conform clasificății bugetare. Pentru asigurarea echilibrului bugetar al unor unități administrativ-teritoriale, prin legea bugetului de stat se pot stabili sume defalcate din unele veniturile bugetului de stat, precum și criteriile de repartizare a acestora pe unitățile administrativ-teritoriale.

Sumele defalcate din unele venituri ale bugetului de stat și transferurile cu destinație specială din bugetul de stat se aprobă anual, prin legea bugetului de stat, pe ansamblul fiecărui județ, respectiv al municipiului București.

Impozitele și taxele locale se stabilesc de către consiliile locale, județene și Consiliul General al Municipiului București, după caz, în limitele și în condițiile legii.

e) *Venituri din alte activități care cuprind:*

- venituri din creanțe și debitori diverși;
- venituri din despăgubiri, amenzi, penalități, donații, sponsorizări, granturi;
- venituri din vânzarea activelor și alte operațiuni de capital;
- alte venituri.

Veniturile din alte activități cuprind acele venituri care nu sunt legate de activitatea normală, curentă a instituției publice și se referă fie la operațiuni de exploatare, fie la operațiuni de capital, cum sunt: despăgubiri și penalități încasate; venituri din cedarea activelor; alte venituri excepționale.

Instituțiile publice pot folosi pentru desfășurarea activității lor, mijloace materiale și bănești primite de la persoane juridice și fizice, sub formă de donații și sponsorizări, cu respectarea dispozițiilor legale.

f) *Venituri financiare cuprind:*

- venituri din imobilizări financiare (din titluri de participare);
- venituri din creanțe imobilizate;
- venituri din diferențe de curs valutar;
- venituri din dobânzi;
- alte venituri financiare.

BIBLIOGRAFIE:

Legea 273 / 2006 – actualizata.

OMFP 3751 / 2019.

C. M. Dragan, *Contabilitatea instituțiilor publice*, Editura Asociației Europene de Studii si Consultanta, București, 2005.

CALITĂŢILE ŞI APTITUDINILE SECRETAREI

Secretar Elena BORDEA
Liceul Tehnologic „Iancu Jianu”,
Judeţul Olt

In

condiţiile organizării moderne a unităţilor este foarte important ca la selectarea personalului din secretariat să se ţină cont nu numai de pregătirea profesională, de cunoştinţele de cultură generală, dar şi de anumite calităţi şi aptitudini.

Este evident că nu există nici o secretară care să îndeplinească toate cerinţele cerute, dar o secretară bună trebuie să aibă cât mai multe din aceste calităţi, pe care, printr-o educaţie permanentă le poate dobândi sau dezvolta.

1. Inteligenţa – În cele două forme ale sale, teoretică şi practică, inteligenţa presupune:

- raţionament şi reflecţie pentru a analiza faptele şi a ajunge la o situaţie reală;
- capacitate de analiză şi sinteză, ceea ce contribuie la optimizarea activităţii;
- capacitate de adaptare, pentru a face faţă dinamicii muncii de secretariat;

Secretara trebuie să ţină cont de schimbările care au loc în structura organizatorică a unităţii, stabilind strategii noi, pe măsura noilor situaţii. De multe ori specificul muncii de secretariat presupune întreruperea unor lucrări în favoarea altora mai urgente şi mai importante.

- un simţ şi înţelegere, în vederea rezolvării cazurilor sau problemelor dificile şi complicate care apar obiectiv în procesul muncii;
- perspicacitate pentru sesizarea nuanţelor. La selectarea persoanelor care urmează a lucra în secretariate, testarea perspicacităţii, prin folosirea testelor de inteligenţă este deosebit de importantă;
- spirit metodic, rezultat din necesitatea de a se lucra după un plan al priorităţilor şi din necesitatea utilizării corecte a instrumentelor de lucru (agende cronologice şi pe domenii de activitate, scadarul de termene etc.).

2. Discernământ – pentru a permite distincţia între laturile unei probleme şi alegerea celei mai bune soluţii. Complexitatea vieţii economico-sociale pune, de multe ori, secretara în situaţia de a alege între două soluţii, ambele rele, pe cea mai puţin rea. O alegere corectă poate fi benefică pentru unitate, la fel cum o alegere greşită poate fi în defavoarea unităţii respective.

3. Memorie – face parte din calitățile indispensabile pentru buna exercitare a atribuțiilor unei secretare; ea trebuie să rețină fizionomii, nume, numere de telefon și adrese, date statistice și alte informații. Reținerea și utilizarea informațiilor este mult ușurată de instrumentele operative (agende, caiete de sarcini, scadentare de termene, calculator etc.). Este adevărat că memoria este o calitate nativă, dar tot la fel de adevărat este că oamenii mai puțin dotați obțin rezultate performante prin exercițiu de memorie.

4. Atenția ameliorează memoria. Ea permite secretarei să rețină informații, înregistrând și transmițând datele fără erori.

5. Inițiativa îi permite secretarei să ia decizii rapide în cadrul competențelor atribuite. Inițiativa secretarei scutește conducerea de a însoți unele decizii mai puțin importante de multe amănunte, dar nu scutește secretara de a solicita precizări suplimentare (dacă este cazul). În strânsă legătură cu inițiativa este competența, care implică răspunderea, responsabilitatea celui care o ia. Inițiativa secretarei nu trebuie să însemne imixtiunea în prerogativele conducerii și nici în inițiativele celorlalte compartimente;

6. Spirit creativ – este în strânsă legătură cu inițiativa. Creativitatea înseamnă căutarea continuă de soluții care ar putea îmbunătăți activitatea unității.

7. Simțul estetic – se concretizează în: preocuparea pentru realizarea unui mediu plăcut, ordonat și confortabil, atât în spațiul propriu de lucru, cât și în cel al conducerii; preocuparea pentru procurarea unor materiale – articole de birotică și papetărie cât mai adecvate, dar și aspectuoase. O atenție deosebită trebuie acordată aspectului estetic al tuturor materialelor destinate afișării (anunțuri, etichete, postere etc.); aranjarea cu bun gust în birou a unei vase cu flori sau a unei plante, a unor tabele sau grafice; preocuparea pentru ținuta proprie care trebuie să fie impecabilă, începând cu îmbrăcămintea, încălțăminte și terminând cu coafura și produsele cosmetice folosite. Ținuta unei secretare trebuie să fie sobră și elegantă, fără a avea un caracter festiv. Este știut faptul că secretara este reprezentativă pentru instituția din care face parte și de aceea se impune o preocupare permanentă pentru felul cum arată; prezentarea documentelor într-o formă atractivă; aranjarea corectă a textelor în pagină.

8. Calități de organizator și spiritul de ordine sunt necesare atât la nivelul conducătorilor compartimentelor de secretariat, cât și al fiecărui executant în parte și presupune: ordine în idei; ordine în acte; ordine în păstrarea materialelor de referință; ordine în aranjarea obiectelor.

9. Calități de vorbire și redactare – sunt considerate aptitudini de bază ale secretarei. Modul în care vorbește este un element important care contribuie la imaginea unei persoane care reprezintă o instituție. Pe lângă atitudine și aspectul exterior secretara trebuie să vorbească clar (pentru a evita interpretările), concis (pentru a economisi timpul propriu și pe cel al interlocutorului său), precis (pentru a nu mai fi nevoie de lămuriri suplimentare) și corect din punct de vedere literar și gramatical. Toate acestea trebuie utilizate cu respectarea formelor și formulelor de politețe.

10. Politețea este un factor de eficiență pentru activitatea unei firme. Nu costă, dar poate aduce mari beneficii. Secretara trebuie să manifeste politețe și respect pentru toate persoanele cu care intră în contact. Este politicos și eficient să răspundă la întrebările ce li se pun chiar și prin “da” sau “nu”, decât să răspundă “nu știu, veniți mâine”, “nu este program cu publicul”, etc. Este un act de impolitețe să mesteci gumă în timp ce vorbești cu cineva (chiar și la telefon).

11. Meticulozitatea este o altă calitate indispensabilă în munca de secretariat. Ea trebuie să privească faptele în profunzime, să încerce să pătrundă în esența fiecărei probleme, astfel încât tot ceea ce face să fie riguros, exact, fie că este vorba de agenda de întâlniri a șefului, agenda ei cu adrese sau un referat. La corectitudine și precizie se ajunge nu numai controlând și verificând informațiile pe care secretara le folosește dar și documentele care ies din biroul ei. Fiecare proces sau fenomen presupune o analiză atentă nu numai a elementelor manifestate superficial, ci este necesar să se pătrundă în esența problematicii, astfel încât informațiile prezentate conducerii să fie cât mai exacte.

12. Tact și diplomatie înseamnă capacitatea de a lucra, de a vorbi și de a da satisfacție tuturor, de a-i face să se simtă importanți, chiar și atunci când au primit un răspuns negativ. Se știe că nemulțumiții sunt o constantă a oricărui birou și că de multe ori colegii cer secretarelor să le rezolve problemele lor personale ca și când acestea ar fi cele mai urgente. Cu tact și diplomatie secretara trebuie să-i informeze asupra sarcinilor de serviciu pe care le are și a necesității rezolvării lor, dându-le de înțeles că problemele lor nu pot fi prioritare.

13. Punctualitatea presupune respectarea nu numai a orelor de program la serviciu, dar și respectarea orelor de organizare a unor întâlniri de lucru sau manifestări științifice.

14. Autocontrolul – Se știe, că secretariatul este locul unde se lucrează într-un ritm alert și deci, posibilitatea de eroare în scris este foarte mare. În această situație autocontrolul este o operație nu numai indispensabilă, dar și obligatorie. Autocontrolul poate îmbrăca și alte forme: în relațiile cu diferite persoane colaboratoare, este deosebit de important ca secretara să se autocontroleze în vorbire, gestică, comportare.

15. Capacitatea de a comunica. Se pune tot mai mult accentul pe capacitatea secretarelor de a comunica pentru că, cu cât sunt mai mari progresele tehnologice, cu atât va fi mai necesar ca vocea umană să poată convinge, să calmeze, să laude și să încurajeze. Șefii au nevoie de persoane competente care să poată comunica cât mai eficient cu angajații unității, dar și cu persoanele din exterior. Cu cât capacitatea de a comunica este mai mare cu atât va fi mai bună imaginea sa și a unității pentru care lucrează.

16. Independența. Deși secretara este o verigă într-un lanț, ea trebuie să fie capabilă să lucreze și independent: un director angajează o secretară pentru a organiza activitatea de birou cât mai eficient și pentru a-l degreva pe el de anumite servicii. Ea nu trebuie să-i ceară mereu explicații, sau soluții.

17. Capacitatea de a colabora. Secretara trebuie să colaboreze în bune condiții, pentru realizarea sarcinilor, atât cu șeful cât și cu ceilalți angajați ai unității. Ea trebuie să le pună la dispoziție toate informațiile necesare.

18. Atitudinea pozitivă față de muncă. În mod evident duce la productivitatea de ansamblu a biroului. Iată câteva atitudini:

Negativă	Pozitivă
Nu este destul de practic, mai bine renunțăm. De ce să achiziționăm un alt dispozitiv?	Să analizăm toate posibilitățile. Poate achiziționarea unui nou dispozitiv va duce la eficientizarea lucrului

19. Buna dispoziție și simțul umorului – este o atitudine pe care ar trebui să o aibă orice secretară în momentul în care trece pragul biroului său. Îndeplinirea cu plăcere a sarcinilor de serviciu este o dovadă a profesionalismului.

20. Loialitatea – față de șeful direct și față de unitate, este una dintre cele mai importante calități ale unei secretare. Loialitatea presupune atașament față de locul de muncă, față de șeful direct, apărarea secretului de serviciu, apărarea intereselor unității ; orice șef își dorește un subaltern loial pe care să se poată baza oricând.

21. Confidențialitatea. Începe să devină o cerință care cântărește destul de greu atunci când cineva trebuie să obțină un post. Sunt instituții care pun foarte mare accent pe confidențialitate (se acordă chiar sporuri la salariu). Păstrarea confidențialității informațiilor față de cei din afară sau chiar de cei din interiorul instituției este o sarcină dificilă. Presiune exercitată cu scopul de a obține informații se poate manifesta cu o intensitate crescută, mai ales dacă secretara lucrează pentru o oficialitate aleasă sau pentru un șef care ocupă o poziție cheie într-o instituție.

22. Eficiența – secretara trebuie să știe să rezolve sarcinile importante într-un timp relativ scurt, pentru ca șeful să o poată aprecia la adevărata ei valoare. Ea trebuie să stabilească corect prioritățile pentru a fi eficientă.

23. Capacitatea de a lucra sub presiune. În secretariat se întâmplă să apară la un moment dat mai multe probleme urgente care trebuie rezolvate. În birou intră mai multe persoane, fiecare având câte o problemă urgentă de rezolvat. În astfel de împrejurări se manifestă ca reacție stresul și iritabilitatea. Fără să intre în panică și cu profesionalism secretara trebuie să ia deciziile cele mai bune și să stabilească care sunt problemele urgente și importante, fără să jignească pe cineva.

Cerințele profesionale față de o secretară sunt la fel de complexe ca și sarcinile pe care le îndeplinește aceasta în cadrul unității. Calitățile profesionale se obțin prin studiu permanent, prin observarea celorlalți și adaptarea la modul de lucru al organizației. Cerințele profesionale se referă la: cunoașterea limbii române cu tot ceea ce înseamnă ea (ortografie, gramatica, vocabular); cunoașterea și utilizarea corectă a metodelor și tehnicilor ce constituie baza profesiei sale:

- procedee de scriere și citire rapidă;
- procedee de codificare și clasare;
- cunoașterea a una, două limbi străine;
- cunoașterea lucrului pe calculator: tehnoredactare, baze de date, poșta electronică, noile tehnologii de transmitere și prelucrare a informațiilor;
- cunoașterea unor noțiuni de psihologie și comportament în relațiile cu publicul (secretara trebuie să fie un bun psiholog, reușind să descopere ce fel de om are în față și ce poziție trebuie să adopte față de comportamentul acestuia);
- cunoașterea unor principii de organizare și conducere; în acest sens, ea trebuie să aibă cunoștințe de drept, marketing, management, contabilitate, psihologie etc.;
- cunoașterea lucrărilor de secretariat și corespondență;
- dorința de a se perfecționa continuu în domeniul de activitate al unității prin studierea literaturii de specialitate și a publicațiilor de profil.

Una din structurile cu rol complementar pe lângă un post de conducere la nivel superior este secretariatul. Sarcinile acestei structuri constau în efectuarea lucrărilor de natură administrativă, de rutină, pentru degrevarea conducătorului.

Activitatea de secretariat capătă noi dimensiuni în prezent, datorită complexității activității de management, a deciziilor și acțiunilor întreprinse de manageri.

Un secretariat bine organizat și competent potentează munca conducătorului prin mai multe elemente:

- contribuie decisiv la organizarea rațională a activității managerilor de nivel superior;
- pregătește condițiile preliminare pentru realizarea de către manager a unor contacte operative și eficiente cu persoane din interiorul și exteriorul unității;
- centralizează și pregătește informațiile la nivelul conducerii firmei;
- degreveză managerul de o serie de acțiuni de rutină, pur administrative;
- pregătește și asistă managerul în semnarea documentelor;
- pregătește materialele pentru ședințe pentru a fi cât mai operative.

Pentru creșterea eficienței muncii conducătorilor se impune o conlucrare foarte bună între manager și secretariat. La baza eficientizării unor asemenea raporturi stă comunicarea și dialogul permanent. Unii autori susțin că un secretariat eficient determină dublarea randamentului cadrelor de conducere.

BIBLIOGRAFIE:

- Vedinaș V., *Elemente de protocol*, Lumina Lex, București, 2000.
Socobeanu I., *Secretele secretariatului*, Editura Eficient, București, 1998.

POVESTEA CONCURSULUI DE PROIECTE „SAM ȘI AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR”

Crina-Violeta CĂCĂU-LEȘ
Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”,
Turț, județul Satu Mare

P

ovestea concursului a început la Sinaia în perioada 18-20 mai 2010 când participam la conferința națională „**Împreună pentru reducerea abandonului școlar**” organizată de Ministerul Educației Naționale, în parteneriat cu mai multe instituții și ONG-uri. Din fiecare județ au participat: inspectorul educativ, inspectorul pentru minorități, inspectorul general sau general adjunct, directorul de la CJRAE și directorul de la DGASPC. După activitățile în plen, participanții au fost împărțiți în șase grupe de lucru iar la fiecare grupă era un moderator și un raportor. Deoarece un coleg din grupul de lucru a lipsit, am fost numită raportor la grupa care și-a pus numele „AGENȚII 272” iar moderator a fost o colegă de la Iași.

În anul școlar 2012-2013, am implicat Consiliul Elevilor din toate liceele sătmărene, care au derulat proiecte de reducere a abandonului școlar, astfel acesta fiind redus la jumătate reducând foarte mult și numărul de absențe nemotivate.

De ce această temă a abandonului școlar?

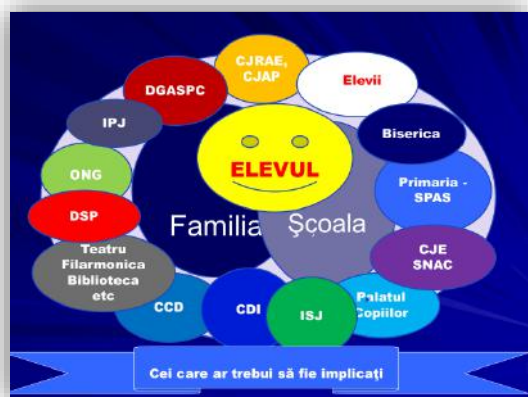
Deoarece destul de mulți elevi abandonează școala din diferite motive și totuși, se face prea puțin pentru a combate acest fenomen. În majoritatea cazurilor se limitează la a face câteva statistici în fiecare semestru, iar la sfârșitul anului școlar neexistând o colaborare între factorii care ar trebui implicați în acest caz, fiecare aruncă responsabilitatea pe celălalt în loc să fie o echipă și să contribuie cu câte puțin fiecare, având sarcini bine stabilite.

Scopul:

Stabilirea rolului școlii, a familiei și a instituțiilor partenere în prevenirea abandonului școlar.

De ce acest titlu ?

Deoarece noi împreună cu elevii, dar mai ales ei, vor fi cei care vom duce această activitate mai departe și vom fi promotorii Legii 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 557 din 23 iunie 2004 deoarece „fiind un om bine informat ești un om puternic”.



Deoarece în Calendarul Activităților Educative Naționale nu există un concurs pe această temă mi-am propus organizarea acestuia.

Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Turț a lansat în data de, **26 octombrie 2018, la Centrul de Documentare și Informare Turistică din Turț, prima ediție a concursului județean „SAM ÎMPREUNĂ CU AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR”.**

Deschiderea: oșencele cu cunună pregătite de meșterul popular din localitate, au întâmpinat invitații cu colac și sare împreună cu mascotele concursului: șoricelul SAM, șoricioaica Meciulina, claunul mov Edurina, claunul tricolor Vaiededu. Moment artistic: „Greierele și furnica” și Ansamblul „Florile Turțului” cu țâpurituri și dansuri oșenești, dar și activitate de socializare: pazelul proiectului.

Următoarea etapă a fost cea de prezentare a proiectelor de gimnaziu de la: Școala Gimnazială Doba, Școala Gimnazială Socond, Liceul Ortodox „Nicolae Steinhart”, Școala Gimnazială Giurtelecul Hododului, Școala Gimnazială „Mircea Eliade” Satu Mare, Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” Turț. Echipaje pentru secțiunea liceu: Colegiul Național „Doamna Stanca”, Liceul Tehnologic „Petru Cupcea” Supuru de Jos, Liceul Teoretic „Petru Rareș” Tg Lăpuș. Până la deliberarea rezultatelor participanții s-au delectat cu jocuri Airsoft și au servit sarmale pregătite din produse de la UNICARM.

Membrii juriului au fost: un membru în Consiliul Consultativ Aria Curriculară Activități Extrașcolare, membru în Comisia Județeană de Evaluare a Proiectelor Educative cuprinse în CAEJ, profesor metodist CCD Satu Mare, reprezentant IPJ. În urma dezbaterilor și analizei proiectelor, s-a realizat următorul clasament:

- **Secțiunea gimnaziu:**

- **Premiu I** - Școala Gimnazială „Mircea Eliade”, Satu Mare;
- **Premiu al II-lea** - Liceul Ortodox „Nicolae Steinhart”;
- **Premiu al III-lea** - Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Turț;
- **Mențiune** - Școala Gimnazială Giurtelecul Hododului.

- **Secțiunea liceu:**

- **Premiu I** - Liceul Teoretic „Petru Rareș”, Tg Lăpuș;
- **Premiu al II-lea** - Colegiul Național „Doamna Stanca”;
- **Premiu al III-lea** - Liceul Tehnologic „Petru Cupcea”, Supuru de Jos;
- **Mențiune** - Liceul Tehnologic „Constantin Brâncuși”, Satu Mare.

Participanții atât elevi cât și profesorii coordonatori au fost răsplătiți cu premii oferite de parteneri (mapele concursului, diplome, hărți, cărți, pliante), iar la final au sărbătorit evenimentul cu un tort.

În data de **10 MAI 2019**, la Pensiunea „CONSUMCOOP” din Turț, Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” Turț, a organizat prima ediție a concursului interjudețean de proiecte „**SAM ÎMPREUNA CU AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR**”.

Mascotele concursului au prezentat dansul „Salvați de clopoțel” și „Povestea lui SAM”, iar gemenii, dansul „Elevul tocilar vs elevul șmecher”.

În urma dezbatărilor și analizei proiectelor, s-a realizat următorul clasament:

- **Secțiunea gimnaziu:**

- **Premiu I** - Centrul Școlar de Educație Incluzivă Baia Mare;
- **Premiu al II-lea** - Școala Gimnazială „Vasile Lucaciu”, Carei;
- **Premiu al III-lea** - Școala Profesională „George Coșbuc”, Medieșu Aurit;
- **Mențiune I** - Școala Gimnazială Andrid;
- **Mențiune a II-a** - Școala Gimnazială Socond.

- **Secțiunea liceu:**

- **Premiu I** - Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Turț;
- **Premiu al II-lea** - Liceul Tehnologic de Industrie Alimentară „Emil Palade”, Satu Mare;
- **Premiu al III-lea** - Liceul Tehnologic Silvic Năsăud.

Participanții, atât elevi cât și profesorii coordonatori, au fost răsplătiți cu premii oferite de parteneri (diploma, revista „Eroi Neamului”, pliant de promovare a comunei Turț, mapa liceului, articolele din „Informația zilei” despre cele două ediții ale concursului), iar la final au sărbătorit evenimentul cu sarmale oferite de Pensiunea Procoop și un tort de la UNICARM.

Parteneri: Inspectoratul Școlar Județean Satu Mare, Casa Corpului Didactic Satu Mare, Consiliul Județean Satu Mare, Primăria Turț, Consiliul Local Turț, Gal, Centrul de Informare Turistică, Scriitorul Pop Aurel, Mass-Media Sătmăreană, Unicarm, Asociația Vicențiana, Oaș Tv.

POVEȘTEA LUI SAM - UN STUDIU NON-CONFORMIST PRIVIND REDUCEREA ABANDONULUI ȘCOLAR

Crina-Violeta CĂCĂU-LEȘ
Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”,
Turț, județul Satu Mare

E

EDURINA - Bună! Am aflat că el (SAM) vrea să abandoneze școala, oare e adevărat?

VAIDEDU - Și eu am auzit niște zvonuri, sunt foarte curioasă să aud adevărul chiar de la el. EDURINA - Oare, care ar fi motivul pentru care abandonează școala?

VAIDEDU - Motive sunt suficiente...când vrei să găsești motive.

EDURINA - Dar care ar fi motivele abandonului școlar?

VAIDEDU - Da, știu că sunt motive suficiente, dar pe mine mă interesează doar ale lui, deoarece este colegul meu de clasă.

EDURINA - Dar cel mai bine ar fi să-l întrebăm pe el.

VAIDEDU - Atunci, hai să-l întrebăm pe el ..., dar să nu-l întrebăm direct ... să nu se supere.

EDURINA -Bine!

VAIDEDU - Bună (SAM)! Ce mai faci?

SAM - Ce să fac? ...stăteam de vorbă cu prietena mea (MECIULINA)!

EDURINA - Și ce discutați? ...e ceva foarte interesant...sau vă deranjați ?

SAM - Nu, nu ne deranjați...puteți sta și voi cu noi.

MECIULINA - Ce planuri aveți?

EDURINA - Noi vrem să ne implicăm în proiectul propus de doamna de tehno.

VAIDEDU - Da mai avem nevoie de încă cel puțin doi voluntari.

EDURINA -nu vreți să fiți voi aceea?

VAIDEDU - Ar fi excelent, deoarece ne înțelegem foarte bine!

MECIULINA - Dar despre ce este vorba?

EDURINA - Este vorba despre proiectul privind reducerea abandonului școlar?

VAIDEDU - Dar voi de ce nu știți despre proiect?

SAM – Deoarece eu am lipsit în ziua aceea.

MECIULINA - Da într-adevăr, ai lipsit cam mult în ultima perioadă.

SAM - Da, ai dreptate, am cam lipsit.

MECIULINA - Poți să le spui și lor adevăratul motiv.

SAM - Dar nu am un motiv anume...

EDURINA - Ai ceva probleme?

VAIDEDU - Spune-ne ! ...că doar ...nu suntem noi prietenii tăi cei mai buni?!
 MECIULINA - Hai, te rog spune-le și lor.
 VAIDEDU - Hai spune-ne, că poate te putem ajuta!
 MECIULINA - Știți că proiectul vostru vine ca o mânășă!
 EDURINA - Cum? ...ca o mânășă?
 MECIULINA - Da, deoarece vrea să abandoneze școala.
 VAIDEDU - Cum să abandonezi școala?
 SAM – Dar ...nu abandonez ...
 MECIULINA - Nu ai curajul să le spui și lor?
 EDURINA - Dacă ne spui te putem ajuta.
 SAM - De fapt sunt mai multe motive, mi-e greu să vi le spun...
 EDURINA - Zi-le odată, doar o dată!
 SAM - Bine, am să vi le spun: eu am mai mulți frați, mama este foarte bolnavă, tata nu lucrează, s-a apucat de băut și parcă nu ar fi de ajuns, mai face și scandal, se ceartă cu noi și uneori și cu vecinii, deoarece nu vor să-i dea de băut pe datorie iar din puținul venit care îl avem o parte se duce pe alcool.
 EDURINA - Cum ai putut să ascunzi toate acestea atât de bine?
 SAM - Ce era să vă spun, știți foarte bine, că unii colegi abia așteaptă să se bucure și să aibă motiv să râdă de mine.
 VAIDEDU - de ce să râdă de tine?
 SAM - Deoarece sunt sărac și nu am posibilități materiale ca ei (vile, telefon mobil ultimul tip, mașină, haine de firmă și nu sunt de neam).
 EDURINA - Ori vrei, ori nu vrei, tu tot vei veni la școală, deoarece nu te lăsăm să abandonezi.
 VAIDEDU - Dar unii dintre ei sunt chiar analfabeți funcționali.
 MECIULINA - Da, adică știu să citească, dar nu înțeleg!
 SAM - Aveți dreptate, dar tot nu mai pot să mai vin la școală.
 VAIDEDU - Ești prea bun ca să te lăsăm la greu!
 MECIULINA - crezi că aceasta este cea mai bună soluție? Ce vei face dacă vei abandona?
 SAM - Nu cred că este cea mai bună soluție... dar n-am de ales...va trebui să lucrez pentru a-mi întreține familia.
 EDURINA - Nici nu discut, vei face parte din echipa de proiect și pe deasupra tu nu ai 16 ani ca să lucrezi, vei lucra la negru?
 SAM - Nu am altă soluție.
 VAIDEDU - Să căutăm o soluție cât mai repede.
 MECIULINA - Aceasta nu rezolvă situația financiară.
 EDURINA - Promit că vom găsi o soluție.
 VAIDEDU - Pentru început te ajutam noi cu niște alimente de la părinții noștri.
 MECIULINA - Eu voi vorbi cu părinții mei să-l angajeze pe tatăl tău.
 SAM – Nu trebuie să faceți atâtea pentru mine.
 EDURINA - Nu putem să te lăsăm la greu, mai ales acum când știm cât îți este de greu.
 VAIDEDU - Acum haideți să discutăm despre proiect.
 MECIULINA - Ce ar fi să ne alegem mai întâi mascota.
 SAM – Cea mai potrivită mascotă ar fi un șoricel!
 VAIDEDU - De ce un șoricel?
 SAM – Deoarece ei se adaptează oricărei situații. Șoricelii, deoarece se experimentează pe noi.
 VAIDEDU - Așa cum trebuie să ne adaptăm noi oricărei situații?!

SAM - Ne găsești în discotecă/ cluburi, în laborator, în bibliotecă sau mai nou în CDI, în cabinete de consiliere, în sală de sport, în natură...

VAIDEDU - Dar tot nu înțeleg ce legătură avem noi cu șoricei?

SAM – Ți-am spus că ne adaptăm ca ei, să-ți explic:

- Șoarecii de discotecă - elevii care se implică în activitățile culturale și cărora le plac distracțiile.
- Șoarecii de laborator - elevii cărora le plac: chimia, fizica, biologia, dar și cei pe care se testează diferite examene.
- Șoarecii de bibliotecă, mai nou de CDI - elevii cărora le plac să citească, să scrie eseuri pe diferite teme, poezii, proză sau realizeze reportaje.
- Șoarecii din sala de sport - cei cărora le plac activitățile sportive: fotbal, handbal, baschet, gimnastică și alte ramuri sportive.
- Șoarecii de câmp - elevii care se implică în proiectele de mediu de ecologizare sau din domeniu resurse umane.
- Șoarecii din cabinetele de consiliere - cei care participă la proiectele: antidrog, de prevenire a violenței în mediul școlar, proiecte privind discriminarea de gen, antibullying și nu în ultimul rând, proiecte privind reducerea abandonului școlar.

VAIDEDU - Atunci, vei fi mascota proiectului, deoarece ți se potrivește cel mai bine rolul și știi să dai explicațiile necesare sau cum spunem la română, să argumentăm.

MECIULINA - Tu ești cel care vrea să abandoneze și pe care îl vom convinge să vină iar la școală.

SAM - Voi aveți dreptate...dar tot nu mai vin la școală.

EDURINA - De ce să nu mai vii la școală?

SAM - Pentru că așa se va afla adevăratul motiv.

VAIDEDU - Dar tu știi să lucrezi foarte bine pe calculator, deși nu ai acasă, îți place să cânti, să dansezi, ai participat la concursul de reportaje și la cel de creații literare.

MECIULINA - Fără tine n-are rost să ne implicăm în acest proiect.

SAM - De ce să nu aibă rost, doar nu sunt cel mai talentat copil...și persoane de neînlocuit nu există.

MECIULINA - Știi că totdeauna când am participat în aceeași echipă și coordonați de dânsa am avut rezultate.

SAM – Da, ai dreptate.

MECIULINA - Da, eu totdeauna am dreptate, dar mai ales acum, așa că nu accept nici o scuză și vei fi eroul principal.

SAM - Bine, bine, m-ați convins!

EDURINA - O vom anunța pe doamna profesoară că avem echipă!

VAIDEDU - Până mâine ne gândim la denumirea proiectului și ce activități vrem să desfășurăm.

EDURINA - Așa va fi, ne vedem mâine în CDI!

VAIDEDU - Bună! Ce bine că suntem toți! Și eu care aveam puține emoții că va abandona eroul principal.

EDURINA - Cum să nu fim toți, că doar suntem o echipă la bine și la rău!

VAIDEDU - Așa vom fi până terminăm școala, că doar suntem colegi de la grădiniță.

SAM – Și acum la ce suntem? ...la bine ...sau la rău?

MECIULINA - Și la bine și la rău?

SAM - De ce și la bine și la rău și cum poți fi în același timp și la bine și la rău?

EDURINA - Foarte simplu!

VAIDEDU - Adică la rău- că el (SAM), vrea să abandoneze școala, iar la bine, deoarece îl implicăm în proiect și nu va mai fi unul din elevii care abandonează școala, deci nu îngroașă rândurile abandonului școlar.

SAM - Stați nu vă bucurați așa de repede, să vedem rezultatul final!

MECIULINA - Nici nu se pune problema că vom da greș, că noi totdeauna am gândit pozitiv, suntem creativi, pe deasupra, capabili de orice când ne propunem ceva.

EDURINA - Și tot ce ne-am propus am realizat!

VAIDEDU - Acum, haideți în CDI că avem mult de lucru.

MECIULINA - Cel mai bine ar fi, să vedem ce activități vom desfășura și de ce resurse avem nevoie.

SAM – În primul rând ne vom gândi la ce activități vom desfășura.

EDURINA - **Activitatea 1 -Formarea echipei.**

VAIDEDU - O avem deja.

MECIULINA - **Activitatea 2 – stabilirea activităților și scrierea proiectului.**

SAM - Trebuie să ne propunem altfel de activități care să fie cât mai atractive și creative.

EDURINA - **Activitatea 3 – Prezentarea Power Point a proiectului.**

VAIDEDU - Dar să nu fie prezentarea aceea plictisitoare cu mult scris ci una non-conformistă cum am învățat de la doamna de tehnă, cum ne făcea dânsa la toate orele, când am fost în CDI.

MECIULINA - Noi suntem non-conformiști, creativi și optimiști!

SAM - Mi-a venit o idee...facem **imnul proiectului** deci, avem **activitatea 4.**

EDURINA - Dacă **activitatea 4** este imnul proiectului, atunci **activitatea 5 - flach-mob-ul pentru lansarea proiectului.**

VAIDEDU - Flach-mob-ul putem să-l facem în curtea școlii sau în parcul comunei și să participe toți elevii.

MECIULINA - Îl putem face și atunci când se va desfășura concursul județean de proiecte privind reducerea abandonului școlar.

SAM - Să realizăm și **materialele informative ale proiectului: pliantul, afișul, bannerul și rolapp-ul**, deci avem, deja, **activitatea 6.**

EDURINA - Acestea le faci tu (SAM) că doar tu ești cel mai priceput!

VAIDEDU - Da, el le face deoarece este eroul principal, va fi vedeta!

MECIULINA - Dacă el le face, sigur le face bine, dar noi venim cu ideile.

SAM – o să fac pentru voi, pentru profă, dar și pentru faptul că noi organizăm etapa județeană, interjudețeană, pe viitor cea națională și suntem singurii din țară care organizăm un concurs pe această temă care să fie cuprins în Calendarul Activităților Educativ.

EDURINA - Știam eu că nu rezști tentației, ești deja virusat în ce privește participarea la concursuri.

VAIDEDU - Numai el?...toți suntem dependenți de activitățile extrașcolare.

MECIULINA - Chiar dacă unii profesori nu recunosc importanța activităților extrașcolare.

SAM - Au impresia că doar olimpiadele sunt importante.

EDURINA - Din punctul meu de vedere, concursurile extrașcolare sunt mult mai importante deoarece au un caracter interdisciplinar sau trans-disciplinar și poți să-ți descoperi aptitudinile și să te orientezi spre viitoarea carieră.

VAIDEDU - Da, deoarece trebuie să știi să vorbești corect, să scrii jocuri de rol, să le pui în scenă, să faci spoturi, videoclipuri, să desfășori proiecte, să redactezi pliante și afișe să organizezi diferite evenimente.

MECIULINA - Dar pentru noi acum e foarte ușor, deoarece ne-a implicat doamna profesoară de mulți ani.

SAM - Proiectul se va numi,, AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR”.

EDURINA - De ce așa?

VAIDEDU - Doamna profesoară a participat la o conferință națională pe tema aceasta, a prevenirii abandonului școlar.

SAM – Îmi aduc aminte conferința s-a desfășurat la Sinaia.

MECIULINA - Această conferință a fost organizată de Ministerul Educației Naționale și au participat reprezentanți din toată țara.

EDURINA - De acolo i-a venit ideea să organizeze acest concurs, a făcut parte din grupul de lucru, a fost raportor la o grupă care și- a pus numele „,AGENȚII 272”.

VAIDEDU - Deci noi suntem organizatorii?

MECIULINA - DA, noi! Pentru început concursul va fi județean, apoi interjudețean, regional și național.

EDURINA - Va fi foarte frumos! Ne vom împrieteni cu alți elevi din județ și din alte județe.

VAIDEDU - Dar în același timp avem o mare responsabilitate.

MECIULINA - Da, deoarece proiectul nostru trebuie să fie cel mai bun, să fie model pentru alte județe.

SAM - Da, va fi cel mai bun deoarece noi suntem creativi, iar doamna profesoară are experiență în acest domeniu.

EDURINA - Acum la treabă că avem mult de lucru.

VAIDEDU - Unde am rămas?

MECIULINA - La activitatea 6 – realizarea materialelor informative: pliantul, afișul, bannerul, rolapp-ul, prezentarea Power Point, toate le face el(SAM).

SAM - Bine, încerc să le fac în două trei zile.

EDURINA - Ce ar fi să ne îmbrăcăm în costume specifice fiecărui personaj.

VAIDEDU - Eu vreau să fiu claulul tricolor și mă cheamă VAIDEDU.

MECIULINA - De ce claulul tricolor? Și de ce VAIDEDU?

VAIDEDU - Deoarece va fi concurs național și trebuie să se extindă în toată țara, iar tricolorul este simbolul național. VAIDEDU de la VAI DE EDUCAȚIE că dacă ne lăsăm pe mâinile politicianilor va fi VAI DE EA.

EDURINA - Dacă tu ești claulul tricolor, eu sunt partenera ta și voi fi claulul mov, adică sunt ceea ce se ocupă de educație ... de ce nu ... poate viitorul ministru al educației și mă numesc EDURINA!

VAIDEDU - De ce claulul mov- EDURINA? Și vezi ce-ți dorești că poate și se împlinește, iar dacă ajungi ministru să nu faci și tu ca predecesori?!

EDURINA - Claulul mov, pentru că protestez împotriva oricărei forme de violență și îi ajut pe cei care au nevoie, sau care sunt victime ale bullying-ului și mă ocup deja de educație, nu-l las să abandoneze, iar dacă noi nu luăm atitudine, atunci cine?

MECIULINA - Atunci eu voi fi partenera lui (SAM)! deci șoricioaica MECIULINA. Fiind fată, voi ieși întotdeauna învingătoare în toate meciurile în care joc, adică concursurile la care particip sau în care îi apăr pe cei slabi.

SAM - Deci eu sunt SAM, șoarecele care vrea să abandoneze școala, iar numele este de la SM simbolurile județului Satu Mare și A de la Abandon, deoarece noi suntem organizatorii și trebuie să ieșim în evidență, să fim inconfundabili.

EDURINA - Acum avem și cele patru mascote ale proiectului și vom fi unici!

VAIDEDU - După ce avem materialele promoționale, **vom prezenta proiectul la toate clasele**, uite că avem și **activitatea 7**.

MECIULINA - Vom organiza **concursul pe școală pentru afișul proiectului și concursul pentru jocul de rol**, avem deja **activitățile 8 și 9**.

SAM - Dar toate acestea după ce vom prezenta proiectul în toate clasele.

EDURINA - Ar fi bine să facem și o **conferință de presă** pentru a afla tot județul, poate chiar toată țara despre desfășurarea concursului.

VAIDEDU - Doamna profesoară ne va organiza conferința de presă, că doar este profesor documentarist, a fost și inspector educativ, iar acum are cunoștințe în foarte multe domenii de activitate.

MECIULINA - Avem deja **activitatea 10** fără prea mare efort.

SAM - Da vom informa presa după ce vom redacta proiectul și materialele informative, după fiecare activitate și la desfășurarea fiecărei ediții ale concursului.

EDURINA - Costumele pot fi cusute de elevele de liceu, la practică, deoarece avem profil tehnic specializarea designer vestimentar.

VAIDEDU - Dar trebuie să vorbim cu profa și cu domnul director.

MECIULINA - Sunt sigur că vor fi de acord, deoarece întotdeauna ne sprijină.

SAM – Vom redacta tot noi diplomele!

EDURINA - Da, bineînțeles, dar toate trebuie să aibă același designer, așa cum ne spunea profa.

VAIDEDU - Ce-ar fi să fim chiar noi pe materiale promoționale ale proiectului.

MECIULINA - E o idee foarte bună!

SAM – **Planul de acțiune este gata!**

EDURINA - Acum la fapte!

VAIDEDU - Eu caut informații despre cauzele abandonului școlar și studii de specialitate.

MECIULINA - Eu rezolv costumele, părinții mei au prieteni care au o mică fabrică de produse textile și ne dau ei materialele, vor fi sponsorii noștri.

SAM - Ce bine! Cred că vor fi grozave!

EDURINA - Cred că ar fi bine să vorbim cu cineva de la televiziunile sătmărene pentru a ne fi parteneri mass-media pentru realizarea spotului publicitar al concursului.

VAIDEDU - Dar parteneri ne pot fi toate televiziunile și mass -media scrisă sătmăreană pentru informarea comunității despre derularea proiectului și organizarea concursului.

.....
 MECIULINA - Acum că ne sunt gata costumele putem să facem ședința foto (șutingul) pentru desingerul proiectului.

SAM - Eu am descărcat pozele și am realizat prezentarea Power Point a proiectului.

EDURINA - Eu am făcut coregrafia pentru flash-mob și mă apuc de repetiții cu colegii de clasă.

VAIDEDU - Atunci eu fac afișul și pliantul, dacă tot am stabilit elementele de desinger.

MECIULINA - Eu voi contacta partenerii.

SAM - Îl implicăm și pe diriginte în petrecerea timpului liber până la deliberarea rezultatelor.

MECIULINA - Da, cu aersoft, va fi o activitate deosebită și participanții vor fi foarte încântați.

SAM – Ne vedem mâine, tot în CDI, dar fiecare să-și facă treaba.

MECIULINA - Așa ne știi tu pe noi?

VAIDEDU - Dar să facem ce ne-am propus că timpul este foarte scurt până se va desfășura concursul.

SAM - Profa documentaristă a scris versurile de la imn și am găsit cine să cânte imnul și unde să-l **înregistrăm pentru a filma apoi spotul**, acum mai avem și **activitatea 11!**

EDURINA - Eu am făcut coregrafia pentru flash-mob!

SAM - Prezentarea este gata! Haideți în CDI să o vedeți și voi și să o vadă și profa!

EDURINA - Îmi place e foarte faină! Putem să o prezentăm la toate clasele din școala noastră!

VAIDEDU - De mâine de la ora de dirigenție putem să prezentăm proiectul după care vom lucra în echipe la afiș și la jocul de rol.

MECIULINA - Voi vorbi cu domnul director, să ne dea acordul să intrăm la toate orele de dirigenție pentru a prezenta proiectul iar în trei săptămâni să desfășurăm concursul de afișe și joc de rol.

SAM - Dar eu am realizat afișul cel mai fain, deoarece apar cei patru ași, adică vedetele, noi facem afișul pentru concurs iar ceilalți pentru proiectul care va reprezenta școala.

VAIDEDU - Azi la noi, mâine în toată țara!

MECIULINA - Rolapp-ul ne-a fost finanțat de Consiliul Județean datorită doamnei profesoare.

SAM - Îmi place, e bestial, **rolapp-ul**! Avem și **activitatea 12!**

EDURINA - Și foarte reprezentativ.

VAIDEDU - De mâine începem prezentarea proiectului la toate clasele, ne vom lua costumele, rolapp-ul și afișul.

MECIULINA - Am văzut că le-au plăcut materialele informative, costumele și erau atenți la prezentare.

EDURINA - Erau foarte bucuroși că se va organiza la noi concursul și că vor participa elevi din mai multe județe.

MECIULINA - Acum ce mai avem de făcut?

SAM - Să amenajăm **expoziția de afișe, pliante și cu rezumatele proiectelor**, pentru desfășurarea concursului având astfel ultima **activitate adică 13.**

MECIULINA - Dar unde o amenajăm?

SAM - Pe holul școlii.

EDURINA - Cu o zi înainte de concurs o putem amenaja în sala festivă de la liceul nostru.

VAIDEDU - Trebuie să descărcăm pozele de la activitățile desfășurate în cadrul proiectului.

SAM - Dar concursul unde îl desfășurăm?

MECIULINA - Avem mai multe variante: în CDI, în sala festivă, în sala de ședințe de la primărie sau în sala de conferințe de la pensiunea din localitatea noastră.

EDURINA - Ar fi bine să-i ducem să viziteze comuna noastră (Centrul de Documentare și Informare Turistică, Biserica Ortodoxă, Biserica Catolică, Muzeul etnografic al școlii și cel din localitate, CDI și laboratorul virtual.

VAIDEDU - Ne trebuie și moment artistic.

MECIULINA - Ne-am gândit și la acesta: Cununa miresei pregătită de meșterul popular din comună, dansul mascotelor „Salvați de clopoțel” și „Elevul tocilar vs elevul șmecher”.

SAM - E foarte bună ideea, deoarece vom îmbina utilul cu plăcutul, modernul cu tradiționalul și naționalul cu regionalul.

EDURINA - Am terminat invitațiile și acum le vom înmâna oficialităților locale, județene, poate pe viitor și celor naționale și membrilor juriului.

MECIULINA - Acum că am realizat tot ce ne-am propus urmează doar desfășurarea propriu-zisă a concursului la care vor participa elevi din mai multe județe.

SAM - Sunt sigur va fi activitatea cea mai interesantă și cu efecte pe termen lung!

EDURINA - Aşa va fi, deoarece primul rezultat al concursului îl avem ... tu nu mai abandonezi şcoala!

VAIDEDU - Aşa va fi şi în şcolile implicate!

MECIULINA - Am redus abandonul şcolar şi numărul de absenţe nemotivate începând din anul centenarului!

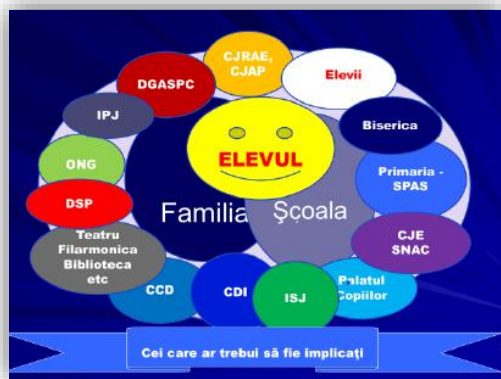
SAM - Mai trebuie să menţionăm în prezentarea proiectului sustenabilitatea lui.

VAIDEDU - Am uitat de resursele: materiale, băneşti, umane şi de timp.

EDURINA - Trebuie făcută şi evaluarea proiectului, cea internă şi cea externă.

MECIULINA - cred am respectat toate etapele proiectului, iar în cazul în care am uitat ceva până la desfăşurarea concursului îl putem îmbunătăţi.

SAM - Împreună am şi vom reuşi!



Din prezentarea de la conferință și cea realizată de noi.

IMNUL CONCURSULUI

„SAM ÎMPREUNĂ CU AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR”

Versuri: prof. Leș Crina-Violeta

REFREN

Sam, agentul 272,
Este și va fi cu noi.
De la prima ediție
E cea mai tare competiție.

Sam, te rog nu abandona !
Școala te va ajuta.
Ești mascota cu viață
Și la toți le dai speranță.

REFREN

Din toată țara sunt proiecte
Cu CȘE și CJE competente;
Echipa noi am format,
Suntem gata de atac.

REFREN

Împreună vom reuși,
Educație vom primi.
Nouă ne vor mulțumi
Și abandonați nu vor mai fi.

Acest studiu este rezultatul activității desfășurate de mine de-a lungul anilor începând cu participarea la conferința de la Sinaia organizată de Ministerul Educației Naționale în calitate de raportor al grupului de lucru, apoi desfășurarea proiectului la nivel județean prin implicarea școlilor de gimnaziu cu un număr mai mare de abandon școlar și implicarea CȘE (Consiliului pe Școală al Elevilor) din toate liceele din județ, organizarea concursului județean și cel interjudețean de proiecte „SAM ȘI AGENȚII 272 REDUC ABANDONUL ȘCOLAR”.

De ce această temă a abandonului școlar?

Deoarece destul de mulți elevi abandonează școala din diferite motive și totuși, se face prea puțin pentru a combate acest fenomen. În majoritatea cazurilor se limitează la a face câteva statistici în fiecare semestru, iar la sfârșitul anului școlar neexistând o colaborare între factorii care ar trebui implicați în acest caz, fiecare aruncă responsabilitatea pe celălalt în loc să fie o echipă și să contribuie cu câte puțin fiecare, având sarcini bine stabilite.

De ce acest titlu?

Deoarece noi împreună cu elevii dar mai ales ei, vor fi cei care vom duce această activitate mai departe și vom fi promotorii Legii 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 557 din 23 iunie 2004 deoarece „fiind un om bine informat ești un om puternic”.

Scopul: Stabilirea rolului școlii, a familiei și a instituțiilor partenere în prevenirea abandonului școlar.



Concluzii / priorități strategice

- Schimbare în prezentare
- Schimbăm stilul de formare
- Competență în selectare
- O mai mare implicare
- Un plus de informare
- Un stil nou de raportare
- Grad mare de responsabilizare
- Avem COLACUL DE SALVARE :

ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE

Valorificând aptitudinile elevilor, identificând cauzele abandonului școlar precum și aplicarea soluțiilor prin derularea efectivă a proiectelor, prin implicarea tuturor factorilor (școală, familie, comunitate) se poate reduce semnificativ numărul absențelor nemotivate și a abandonului școlar.

PERFECTIONAREA CONTINUĂ PENTRU O CULTURĂ A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIA NONFORMALĂ

Profesor ing. Mileva CHIRCU
Palatul Copiilor Drobeta-Turnu-Severin,
Județul Mehedinți

*P*rin parteneriat și proiecte educaționale, putem recompensa gândirea și acțiunea creativă a elevilor participanți la activitățile extrașcolare astfel,

„PASIUNEA ELEVILOR POATE DEVENI MISIUNEA PROFESORILOR!”

Suntem în era digitală, perioada pandemică pe care o traversăm cu toții ne-a cerut o adaptare din mers a întregii activități de predare-învățare-evaluare. Putem considera această etapă ca un context prielnic pentru reflecție și adaptare permanentă!

Legătura cu elevii noștri, este cea care ne-a dat forță să găsim soluții pentru un act didactic creativ și inovativ.

Putem vedea într-un act creativ, includerea comunicării, legătura permanentă a copilului cu lumea interioară și exterioară. Astfel am creat la nivelul cercului dar și al unității grupe (grupuri de comunicare) de elevi pe nivel de începători, avansați, performanță dar și grupe (grupuri de comunicare) de părinți pentru a putea susține legătura copiilor cu extrașcolarul continuând procesul de predare-învățare-evaluare nonformală.

Realizarea activităților nonformale în sistem online ține cont de pedagogia didactică, apoi de tehnologie, căutăm soluții la întrebarea, cum reușim să inovăm procesul de predare-învățare-evaluare astfel încât să putem trece dincolo de ecranul virtual pentru a ajunge la mintea și sufletul copiilor. Elevii au contribuit la realizarea conexiunii, elevi-palat-părinți prin implicare în activarea conturilor și prin accesarea permanentă a materialelor didactice încărcate pe platformă.

Am dezvoltat resurse digitale adaptate pe grupe de începători, avansați, performanță; am derulat parteneriate interșcolare pentru a atrage elevii către extrașcolar, nu în ultimul rând pentru a antrena elevii și a păstra comunicarea educațională cu aceștia.

Activitatea extrașcolară „crește sufletul copiilor” și „îl modelează folosind căldura dragostei”, oferă copiilor șansa să-și cultive motivația și plăcerea de a învăța, ajutându-i să-și dezvolte inteligența emoțională și socială.

Îmbinând educația și învățarea extrașcolară cu afectivitatea realizăm o prelungire firească a mediului de acasă iar elevii care trec pragul educației extrașcolare-nonformale se simt protejați, iubiți și într-un cuvânt „se simt acasă”, „acasă la palat”, „acasă la cercurile extrașcolare”.

„Palatul de acasă” este în cazul învățării online o aventură de cunoaștere și o „traversare împreună”, elevi-palat-părinți, a acestei perioade care ne-a scos din ritmul obișnuit și ne-a lansat provocarea „palatul în online”

Activitatea de perfecționare stimulează capacitatea pedagogică și socială de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare activități specifice procesului de învățământ extrașcolar pe termen scurt, mediu și lung.

La nivelul cercului am derulat în acest an școlar următoarele parteneriate educaționale:

- „*Ziua Verde a Eco-Școlilor*” parteneriat educațional interșcolar cu Școala Gimnazială „Petre Sergescu”.
- „*Fii online în siguranță*” parteneriat interinstituțional prin activități de voluntariat cu Liceul Tehnologic „Domnul Tudor”.
- „*Mens sana in corpore sano*” parteneriat cu Liceul de Industrie Alimentară Craiova.
- „*Armonie și diversitate extrașcolară în Școala altfel*”, parteneriat educațional interșcolar cu Școlile Gimnaziale: Cerneți, „Alice Voinescu” și Colegiul Național „Gheorghe Țițeica”.
- „*Trecutul, Prezentul și Viitorul Nostru*”, parteneriat educațional cu C. C. Gura Humorului.
- „*Pe calculator lucrăm, circulație să-nvățăm*”, parteneriat educațional cu C. C. Făgăraș.

Doar printr-o abordare inovativă a procesului instructiv-educativ, printr-o predare interesantă, participativă și incitantă, în extrașcolar motivăm, implicăm, responsabilizăm elevii, oferindu-le prilejul de a acționa creativ, prin activități/proiecte derulate în mare parte, prin parteneriat educațional.

IMPORTANȚA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE

Maria-Adria COCOCI
Școala Gimnazială Nr. 1,
Slatina, județul Olt

*F*ără nicio exagerare, **comunicarea este cheia individului către societate.** Prin

intermediul său reușim să ne exprimăm și totodată să-i înțelegem pe cei din jur, din acest motiv este necesar să știm cum să comunicăm corect și eficient.

Conceptul de « comunicare » este strâns legat de existența noastră ca oameni, iar apoi ca societate, datorită faptului că ființele umane și comunicarea sunt interdependente.

Orice ființă umană are o nevoie instinctivă de a comunica. O viață fără comunicare, ar fi un șir nesfârșit de frustrări, deoarece nu am ști cum să ne exprimăm nevoile și nici cum să înțelegem care sunt nevoile celor din jur. Tocmai de aceea, încă din cele mai străvechi timpuri, oamenii și-au creat diverse limbaje vorbite și/sau scrise, pentru a putea comunica unii cu alții.

Oamenii dispun în mod natural de numeroase abilități necesare pentru o comunicare eficientă. Unele dintre acestea sunt utilizate mai ales pentru colectarea informațiilor (respectiv conducerea fluxului comunicațional spre zonele de interes, înțelegerea mai bună a mesajului etc.), altele mai ales pentru transmiterea mesajelor.

Viețile noastre sunt invadate de un flux comunicațional – vorbim, citim, scriem, gesticulam, predăm, convingem, demonstrăm, observăm, etc. Comunicăm verbal și nonverbal: comunicăm prin cuvinte și prin acțiuni. Este greu să ne imaginăm o lume fără comunicare – fără a ști ceea ce oamenii gândesc sau fără a ne împărtăși propriile gânduri. De aceea, îmbunătățindu-ne abilitățile de comunicare, ne îmbunătățim calitatea propriei vieți într-o manieră foarte directă. Chiar înainte de inventarea limbajului, comunicarea s-a dezvoltat în forme nonverbale, la fel cum continuă astăzi.

În era modernă, în care suntem atât de invadați de tehnologie, comunicarea orală pare să ocupe locul doi, în comparație cu comunicarea scrisă, prin intermediul diferitelor mijloace disponibile acum. Însă tocmai din acest motiv, calitățile esențiale ale comunicării eficiente se pierd de cele mai multe ori, iar mesajele transmise nu conțin toate informațiile necesare de care au nevoie interlocutorii.

Dezvoltarea abilităților de comunicare te poate ajuta în multe aspecte ale vieții tale, de la cariera, la întâlniri sociale, la viața de familie.

În lumea agitată din ziua de astăzi, ne bazăm foarte mult pe schimbul de informații, rezultând o importanță mai mare a unor bune abilități de comunicare. Abilitățile bune de comunicare verbală și scrisă sunt esențiale pentru a furniza și înțelege rapid și precis informațiile.

Capacitatea de a comunica în mod eficient este o abilitate vitală de viață și nu trebuie trecută cu vederea. În schimb, abilitățile slabe de comunicare pot avea un impact negativ – un mesaj greșit livrat poate duce la neînțelegere, frustrare și, în unele cazuri, chiar la situații dezastruoase.

Comunicarea poate fi definită ca procesul de înțelegere și de împărtășire a sensului. A comunica bine înseamnă să înțelegi și să fii înțeles.

Importanța comunicării este deosebit de mare pentru supraviețuirea și prosperitatea oamenilor atunci când aceștia trăiesc și lucrează în colaborare. Însă, trebuie să înțelegi faptul că a comunica înseamnă mai mult de a vorbi.

Capacitatea de a asculta în mod activ este o abilitate importantă în comunicare. Este ușor de trecut cu vederea, deoarece oamenii tind să se concentreze mai mult pe ceea ce vor să spună, decât să asculte ce spune cealaltă persoană.

Să știi când să te oprești pentru a permite celeilalte persoane să vorbească este o abilitate importantă. Aceasta exprimă respectul și dorința de a auzi punctul de vedere al celeilalte persoane.

Pentru o comunicare eficientă, o importanță deosebită o are maniera de adresare, de a transmite mesajul astfel încât acesta să fie convingător, clar, scurt și precis pentru a-și atinge ținta.

Este evident ca persoanele care reușesc în ceea ce întreprind au o trasatură comună: sunt capabile să își definească precis scopul și obiectivele. Așadar, cu cât scopul și obiectivele sunt mai clar exprimate, cu atât șansele de a le realiza sunt substanțial majorate.

Fără îndoială nu vei reuși să comunici corect cu o altă persoană dacă nu încerci să privești dincolo de cuvintele acesteia. Importanța comunicării nu se rezumă doar la ascultarea vorbelor rostite, ci și la înțelegerea mesajului livrat pentru a veni în întâmpinarea nevoilor celuilalt.

Procesul de eficientizare a comunicării este unul foarte complex, însă există mecanisme și etape care sunt indispensabile fiecărei companii în acest sens: sedintele, comunicarea interpersonală, felul în care sunt transmise informațiile, delegarea eficientă a sarcinilor sau managementul corect al conflictelor sunt doar câteva dintre acestea. O companie de succes nu poate exista în afara sferei definite de comunicarea organizațională, iar o comunicare organizațională eficientă echivalează cu unul dintre pași esențiali în vederea obținerii succesului în antreprenoriat. Prin procesul de comunicare încercăm să convingem, să explicăm, să influențăm, să educăm, să informăm sau să îndeplinim orice alt obiectiv. Scopurile principale ale procesului de comunicare: să fim receptați, să fim înțeleși, să fim acceptați și să provocăm o reacție.

Când nici unul dintre aceste obiective nu este atins înseamnă că procesul de comunicare nu s-a realizat. Acest lucru se poate întâmpla din cauza mai multor factori care apar în proces. Unul din factori îl reprezintă înțelesul cuvintelor. Individualitatea noastră este principala barieră în calea unei bune comunicări. În cursul procesului de învățare a limbii materne, am atribuit același înțeles cuvintelor, însă singura legătură dintre un cuvânt și lucrul sau obiectul pe care îl reprezintă, este asocierea pe care un grup de oameni a decis să o facă. Contextul sau situația reprezintă un alt factor care influențează comunicarea. O persoană poate atribui înțelesuri diferite aceluiași cuvinte la momente și în contexte diferite. Esențial este să adaptăm sensul cuvintelor fiecărei situații și să stăpânim bine aceste sensuri pentru a nu crea confuzii.

Abilitatea de a comunica eficient cu colegii și managerii este esențială, indiferent de domeniul în care lucrezi. O bună comunicare întărește echipele, inspiră performanțe ridicate și îmbunătățește cultura organizațională.

Dezvoltându-ți abilitățile de a comunica eficient, vei interacționa într-o manieră mai constructivă și mai productivă, transformându-ți locul de muncă într-un mediu mai plăcut și mai „fertil”.

În concluzie, comunicarea eficientă este o abilitate pe care ar trebui să o stăpânească atât angajatorii care își doresc să obțină cele mai bune performanțe de la angajații lor, cât și angajații care își doresc să avanseze cât mai mult în domeniul lor. Nu în ultimul rând, la nivel personal, comunicarea eficientă este cea care ne ajută să ne construim relații personale sau profesionale solide și de durată, relații care ne pot deschide ușa spre diferite oportunități.

BIBLIOGRAFIE:

- Ioan Drăgan, *Paradigme ale comunicării de masă*, Casă de editură și presă „Șansa”, București, 1996.
- Mielu Zlate, *Fundamentele Psihologiei*, Editura Pro Humanitate, București, 2000.

EVALUAREA RESURSEI UMANE ÎN UNITAȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Maria-Adria COCOCI
Școala Gimnazială Nr. 1,
Slatina, județul Olt

*R*esursele umane reprezintă una din cele mai importante investiții ale unei

organizații, ale cărei rezultate devin tot mai evidente în timp. De aceea obiectivul managementului resursei umane este de a furniza pricepere și experiență în acest domeniu, astfel încât să se obțină performanțe optime și sigure, folosind adecvate metode.

Dacă recrutarea și selecția de personal sunt foarte importante pentru o instituție, pentru a-și asigura personal de calitate, conform cu cerințele posturilor, la fel de important se dovedește a fi și procesul de evaluare a personalului. De aceea, sistemele de evaluare a performanței constituie o parte intrinsecă și deosebit de importantă a sistemului de management al resursei umane.

În sens larg, evaluarea performanțelor este considerată o acțiune, un proces sau un anumit tip de activitate cognitivă prin care o persoană - evaluatorul - apreciază sau estimează performanța unei alte persoane - evaluat, în raport cu standardele stabilite, precum și cu reprezentarea sa mentală, propriul său sistem de valori sau cu propria sa concepție privind performanța obișnuită.

În sens restrâns, evaluarea performanțelor reprezintă activitatea de bază a managementului resurselor umane, desfășurată în vederea determinării gradului în care membrii organizației îndeplinesc eficient sarcinile sau responsabilitățile ce le revin.

În cazul organizațiilor școlare, dar și la nivelul întregului sistem de învățământ, performanțele ridicate ale tuturor resurselor umane implicate (profesori, elevi, manageri, personal administrativ) contribuie la calitatea învățământului, performanțele ridicate ale cadrelor didactice fiind chiar unul dintre criteriile ce pot demonstra și proba această calitate.

Managementul organizației școlare, pe lângă dimensiunea managementului resurselor umane, a cărei funcție este evaluarea performanțelor, are și o componentă de management al evaluării și calității în educație, din ce în ce mai mult vehiculată, cu implicații notabile asupra dezvoltării organizaționale. Resursele umane ale unei organizații școlare reprezintă unul dintre indicatorii calității organizaționale.

Un alt concept legat de cel al evaluării performanțelor și care câștigă teren tot mai mult chiar și în cazul organizațiilor școlare este cel de management al performanței. Deși pentru multe organizații și pentru cea școlară, în special, termenul este sinonim cu evaluarea performanței, sistemul managementului performanței este un concept mult mai larg, care are în vedere și o serie de alte componente (atitudini și comportamente) sau o strategie coerentă privind îmbunătățirea performanței.

Managementul performanței reprezintă o modalitate de a obține rezultate individuale și organizaționale mult mai bune prin înțelegerea performanței în contextul obiectivelor și standardelor antestabilite, având la bază, de fapt, filosofia managementului prin obiective. Acest concept se referă, de altfel, la un alt mod de abordare a managementului resurselor umane și al evaluării acestora cu precădere, folosindu-se de obiective, performanțe, aprecieri și feed-back și transformându-le în mijloace de motivare a resurselor umane disponibile, pentru ca acestea să-și utilizeze la maximum potențialul lor creator, în beneficiul personal și organizațional. În acest sistem, evaluarea performanțelor deține un rol central și este componentă de bază al acestuia.

În realizarea procesului de evaluare a performanțelor cadrelor didactice, managerul școlar trebuie să urmeze următorii pași:

- definirea clară, concisă și precisă a obiectivelor evaluării performanțelor;
- stabilirea politicii de evaluare și a strategiei de urmat (momentele când se efectuează evaluarea, periodicitatea momentelor, stabilirea persoanelor cu atribuții și responsabilități în acest sens);
- pregătirea și mediatizarea cât mai atentă a sistemului de valori și a procedurilor de evaluare;
- stabilirea a ceea ce trebuie și urmează să se evalueze;
- determinarea, în prealabil, a celor mai adecvate criterii de evaluare, respectiv a elementelor specifice sau a atributelor care definesc performanța;
- stabilirea standardelor de performanță, respectiv a nivelului dorit sau așteptat al acestora;
- alegerea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare, avându-se în vedere obiectivele evaluării, dar și avantajele și dezavantajele utilizării aceluși instrumentar;
- evaluarea propriu-zisă a performanțelor;
- analiza și sinteza datelor obținute în urma evaluării;
- stabilirea modalităților de comunicare a rezultatelor obținute;
- identificarea căilor de optimizare a performanțelor și a viitorului comportament în activitatea didactică sau alte tipuri de activități desfășurate la nivelul organizației școlare;
- consilierea și sprijinirea celor cu performanțe mai slabe în vederea îmbunătățirii acestora.

Modalitatea principală prin care se realizează evaluarea personalului didactic din organizațiile școlare o reprezintă fișa de evaluare, fie cea elaborată de Ministerul Educației, ca instrument unitar la nivel național, fie, în baza autonomiei organizațiilor școlare, cea elaborată de către membrii organizației respective, sub coordonarea managerului școlar și avizată de către Consiliul de administrație și Catedrele / Comisiile metodice.

Evaluarea activității personalului didactic și didactic auxiliar din unitățile și instituțiile de învățământ preuniversitar se realizează anual, pentru întreaga activitate desfășurată pe parcursul anului școlar, la nivelul fiecărei unități și instituții de învățământ preuniversitar și are două componente:

- a) autoevaluarea;
- b) evaluarea potrivit fișei postului și a fișei de evaluare.

E important de menționat că un raport de evaluare a performanțelor nu trebuie să fie doar o simplă fișă care să stabilească eșecurile angajaților. Un specialist în resurse umane trebuie să urmărească atât punctele forte, cât și punctele slabe ale fiecărui angajat și să își creeze o imagine clară despre abilitățile și motivația acestora.

Putem concluziona, evidențind faptul că stabilirea clară a obiectivelor și criteriilor de evaluare a performanțelor profesionale reprezintă o condiție fundamentală pentru asigurarea eficienței activității de evaluare – activitate esențială în managementul resurselor umane

BIBLIOGRAFIE:

- Clipici, I., *Evaluarea cadrelor didactice*, Timișoara, Editura de Vest, 2010.
Constantin, T., Constantin-Stoica, A., *Managementul resurselor umane*, Iași, Institutul European, 2002.
Pânișoară, G., Pânișoară, I.O., *Managementul resurselor umane. Ghid practic*, Ediția a II-a, Iași: Editura Polirom, 2007.

IMPACTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ASUPRA ELEVILOR ȘI PROFESORILOR

Profesor înv. primar Mariana CORNEA
Școala Gimnazială Nr. 14,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți

*S*tudiul de față își propune să răspundă necesității pe plan general de informare

și cunoaștere a impactului pe care proiectele și, în special cele de cooperare europeană, le au îndeosebi asupra elevilor și profesorilor. De asemenea se dorește a evidenția existența unei legături între sociabilitatea, tipul de valori și stilul de comunicare, dovedite de managerul și membrii echipei de proiect, și succesul proiectului.

Cultura organizației școlare trebuie să integreze valori, principii, practici ale unor modele de gândire și formare care sunt în acord cu exigențele unei societăți democratice și cu cerințele economiei de piață.

Formarea unei culturi puternice constituie prima condiție a dezvoltării organizaționale. Forța și coeziunea unei culturi determină loialitatea membrilor organizației respective. Acolo unde există comunicare, motivare, participare și formare indivizii pot evolua și implicit organizația respectivă. *Proiectul școlar* promovează (printre altele) *alternativa și pluralismul, adaptabilitatea și creativitatea, discriminarea pozitivă a diferenței și formativitatea, parteneriatul și coevoluția.*

Obiective generale:

Studiul își propune să evidențieze:

- existența unei legături între sociabilitatea, tipul de valori și stilul de comunicare, dovedite de managerul și membrii echipei de proiect, și succesul proiectului;
- existența unei legături între managementul de proiect (implicarea elevilor în activități) și efectele asupra elevilor.

Obiective practice:





- evidențierea unei legături între stilul de comunicare asertiv, dovedit de membrii echipei de proiect, și succesul proiectului;
- evidențierea efectelor determinate de implicarea elevilor în dobândirea de către aceștia a unor cunoștințe și în dezvoltarea de competențe sociale și TIC.

Ipoteze

- dacă stilul de comunicare al cadrelor didactice implicate în proiect este asertiv,
- atunci proiectul va avea succes.
- dacă elevii vor fi implicați activ în toate fazele proiectului, atunci ei vor dobândi
- noi cunoștințe și își vor dezvolta competențe sociale, lingvistice și TIC.

Metodele cercetării

Metode de investigare:

-  Testul psihologic: - *Chestionarul S.C. (Analiza stilului de comunicare)*
-  Chestionarul
-  Discuții de grup
-  Analiza documentelor sociale





Chestionarul S.C. (Analiza stilului de comunicare)

Chestionarul a fost elaborat de Dominique Chalvin și examinează stilul de comunicare al unei persoane.

Autoarea consideră că acesta este determinat de trei elemente:

- *atitudinile* persoanei, ca modalități constante de raportare a acesteia la viața socială, la semenii și la sine;
- *modelele de comunicare învățate* – asertiv, non-asertiv, agresiv (cu varianta sa pasiv-agresivă), manipulator;
- *temperamentul*, ca tip de reactivitate a celulei nervoase.

Chestionarul cuprinde 60 de afirmații cu alegere binară (ADEVĂRAT/FALS) și este relevant pentru patru stiluri fundamentale de comunicare:

-  *stilul non-asertiv*, de retragere pasivă;
-  *stilul agresiv*, de atac;
-  *stilul manipulator*, atitudinea de manipulare;
-  *stilul asertiv*, atitudinea constructivă.

Răspunsurile sunt selectabile cu ajutorul grilei de cotare. Fiecărui stil îi sunt asociate anumite afirmații. Se acordă câte un punct răspunsurilor « ADEVĂRAT » și se însumează punctele pe stiluri. Stilul la care s-a obținut numărul maxim de puncte indică atitudinea dominantă în comunicare, caracteristicile relativ stabile și previzibile ale comportamentului comunicativ. Când la două stiluri se obțin punctaje identice sau asemănătoare, stilul manifest de comunicare este încă neconturat, dar sunt conturate la nivel subdominant, latent, două atitudini concurente dintre care una sau alta poate deveni oricând dominantă în funcție de împrejurări. Când punctajele sunt apropiate la trei – patru stiluri, este vorba de lipsa unui stil în comunicare, ceea ce indică un comportament comunicativ pendular, oscilant, nematurizat, legat de un comportament ambiguu și greu de prevăzut.

Chestionarul

Chestionarul reprezintă „o succesiune logică și psihologică de întrebări „scrise” sau alte imagini grafice cu funcție de stimuli, în raport cu ipotezele cercetării, care, prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin autoadministrare, determină din partea celui anchetat un comportament verbal sau non-verbal, ce urmează a fi înregistrat în scris” (S. Chelcea).

Din punct de vedere al criteriului, chestionarele pot fi de: *cunoștințe, nivel intelectual, creativitate, personalitate (adaptabilitate, atitudine, interese, temperament, caracter etc.)*. Ele permit evaluarea gradului de sociabilitate, a dimensiunilor situaționale de rol, statut etc.

Orice chestionar are la bază o schemă reprezentabilă grafic cu zona de: intersecție, acoperire totală, independență relativă a întrebărilor pe care le conține.

Ordinea întrebărilor în chestionare este foarte importantă. Astfel, întotdeauna vor exista *întrebări introductive* („de spart gheața”), care sunt generale și încearcă să stabilească contactul între operator și subiect, *întrebări de trecere* referitoare la tema/ temele de studiat și datele factuale, *întrebări – filtru* (care au rolul de a separa după un anumit criteriu, un segment al populației cercetate de restul subiecților).

Întrebările trebuie să fie clare, precise, fără figuri de stil, să nu fie negative și nici tendențioase, să nu sugereze răspunsul, să țină cont de nivelul de școlarizare al subiecților.

Am aplicat elevilor chestionare de cunoștințe și competențe (lingvistice, TIC și sociale).

Lotul de subiecți

Lotul a fost format din 80 de subiecți, dintre care:

- 50 de elevi de clasa a III-a, de la Școala Gimnazială Nr. 14 din Drobeta Turnu-Severin;
- 30 de cadre didactice din municipiul Drobeta Turnu-Severin (23 de cadre didactice de la Școala cu clasele I-VIII Nr. 14 și 7 profesori de la Școala cu clasele I-VIII Nr. 15).

Elevii au vârsta de 10 și 11 ani. Clasa a IV-a A este formată din 25 de elevi, din care 15 sunt fete, iar 13 sunt băieți. Toți elevii acestei clase sunt implicați în proiecte europene („Jocul și joaca – prilej de bună dispoziție în viață și la școală”, „Eco – Școală”, „Arta traversând Europa”, „Spring Day in Europe”, „Europa în școală”). Ei au format grupul experimental din cadrul cercetării. Clasa a IV-a C are un efectiv de 25 de elevi, dintre care 12 sunt fete și 13 băieți. Elevii acestei clase nu sunt implicați în proiecte europene; ei au format grupul de control din cadrul cercetării.

Cadrele didactice sunt absolvente ale unei instituții de învățământ superior (de scurtă și de lungă durată), titulare în învățământ, cu gradul didactic I. Au vârste cuprinse între 31 și 57 de ani, 27 dintre aceștia fiind de sex feminin, iar 3 de sex masculin. Toate sunt implicate în derularea unor proiecte europene. Dintre acestea, 5 sunt manageri de proiecte.

Subiecților li s-a cerut consimțământul de a participa la această cercetare, explicându-se ce se urmărește și care sunt obiectivele. Rezultatele beneficiază de confidențialitate.

Metode statistice de prelucrare a informației

Interpretarea rezultatelor cercetării am făcut-o cu ajutorul programului SPSS-9, un program standard pentru prelucrarea datelor din științele socio-umane. Unele instrumente utilizate sunt validate, iar altele au fost alcătuite în funcție de ipotezele stabilite. Ele corespund nivelului de vârstă a subiecților și specificului fenomenului urmărit.

Din punct de vedere statistic, cercetarea a operat cu:

- *variabile independente*: tipul de personalitate (în contextul relațiilor interpersonale); stilul de comunicare asertiv; valori cognitive, morale, sociale generate de managerul de proiect;
- *variabila dependentă*: succesul proiectului (echipă de înaltă performanță, efecte asupra profesorilor și elevilor în domeniul cunoștințelor și competențelor, comunicare eficientă).

Metodele de analiză și interpretare a datelor:

- ✍ tabel de înregistrare a numărului și rezultatelor individuale obținute de subiecți la probele aplicate;
- ✍ scale nominale (histograma, poligonul de frecvență);
- ✍ analiza frecvenței calificativelor obținute de subiecții celor două eșantioane;
- ✍ compararea scalelor nominale ale celor două grupuri la fiecare test;
- ✍ formularea concluziilor pe baza analizei și sintezei rezultatelor obținute.

Prezentarea, prelucrarea și interpretarea datelor

Prelucrarea preliminară a datelor rezultate din testarea psihologică a cuprins verificarea modului de completare a răspunsurilor la probele aplicate. Am constatat că toate formularele (teste, chestionare de cunoștințe și competențe) sunt utilizabile și pot oferi informațiile necesare stabilirii valorii de adevăr a ipotezelor de lucru propuse prin cercetare. Documentele sociale studiate constituiau acte oficiale, semnate și parafate de persoane abilitate în acest domeniu (directori de școli, reprezentanți ai instituțiilor inițiatoare de proiecte europene).

Prima ipoteză a fost: „*Dacă stilul de comunicare al persoanelor implicate în proiect este asertiv, atunci proiectul va avea succes*”.

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat testul de analiză a stilului de comunicare, autoare Dominique Chalvin. Am constatat că există o corelație între stilul de comunicare al cadrelor didactice implicate în proiect și succesul proiectului. Relațiile interpersonale, viața în grup ar fi de neimaginat în absența unei comunicări optime. Ea este liantul care îi ține uniți pe membrii unui grup, asigurând coeziunea și consensul grupului. Comunicarea asertivă este cea prin care spui ceea ce ai de spus, în mod ferm, spontan, sincer și direct, pastrându-ți demnitatea și drepturile și, în același timp, fără să-l jignești pe celălalt - deci fără să-l ataci ca persoană, ci referindu-te strict la comportamentul său din acel moment. Comportamentul asertiv este mult mai aproape de cel agresiv, dar se diferențiază de comportamentul agresiv prin faptul că nu încalcă drepturile și libertățile celuilalt. De asemenea, comportamentul asertiv analizează comportamentul celuilalt, și nu persoana lui.

Un comportament asertiv presupune conștientizarea a zece mari drepturi:

- 1) de a fi propriul judecător al propriului comportament;
- 2) de a nu oferi motive sau scuze pentru justificarea propriilor acțiuni;
- 3) de a nu ne simți obligați să găsim soluții pentru problemele celorlalți;
- 4) de a ne răzgândi fără să ne simțim vinovați;
- 5) de a greși;
- 6) de a spune „nu știu”;
- 7) de a nu asocia acțiunile noastre față de ceilalți cu dragostea sau bunăvoința lor;
- 8) de a lua decizii iraționale;
- 9) de a spune „nu înțeleg”;
- 10) de a nu ne simți mișcați sau emoționați de anumite situații.

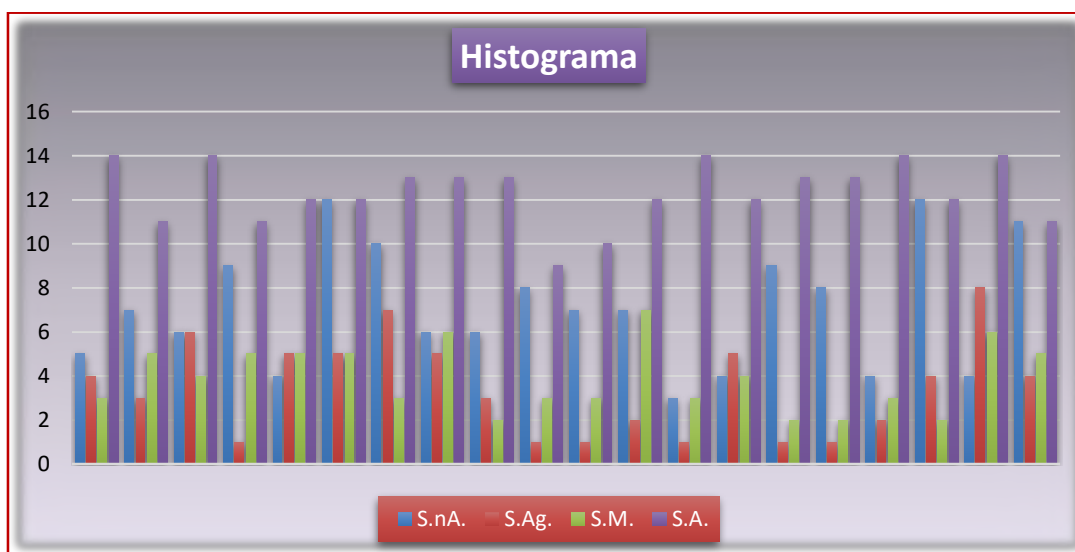
De asemenea, avem dreptul să nu respectăm nici unul din cele 10 drepturi de mai sus și să alegem când dorim să le respectăm și când nu. O măsură a comportamentului asertiv este abilitatea de a spune nu fără a te simți obligat să te justifici și fără să rămâi cu un sentiment negativ față de celălalt.

Oamenii cu un caracter asertiv nu sunt timizi sau prea controlați - ei sunt capabili să-și exprime sentimentele în mod direct, fără a fi agresivi sau abuzivi.

Caracterul asertiv implică capacitatea de a comunica în mod clar, fără ambiguități, dar în același timp înseamnă a fi și sensibil la necesitățile altora și la răspunsul lor într-o anumită împrejurare.

Caracterul asertiv este plin de avantaje. El deschide multe posibilități, influențează oamenii și creează prietenii., apropiindu-i și creând contacte oneste între cei ce colaborează. Caracterul asertiv al cadrelor didactice, chiar și în situații neplăcute sau jenante, face ca interlocutorii, elevii cel mai adesea, să se simtă respectați și acceptați, nu desconsiderați. Persoanele cu caracter asertiv sunt în poziția de a-și realiza obiectivele pentru că ei spun celorlalți ce doresc, ce cred sau cum simt, într-o manieră clară, lipsită de ambiguități, plină de respect. Totodată aceștia își susțin punctul de vedere când alții opun rezistență. Combinația dintre o afirmare clară a ceea ce doresc și a poziției în care se află, împreună cu respectul față de necesitățile altora, crește probabilitatea de a-și atinge scopurile.

După aplicarea testului de analiză a stilului de comunicare, prelucrarea datelor, analiza corelațiilor, am concretizat semnificația rezultatelor sub forma tabelelor și a histogramei (Figura 1).



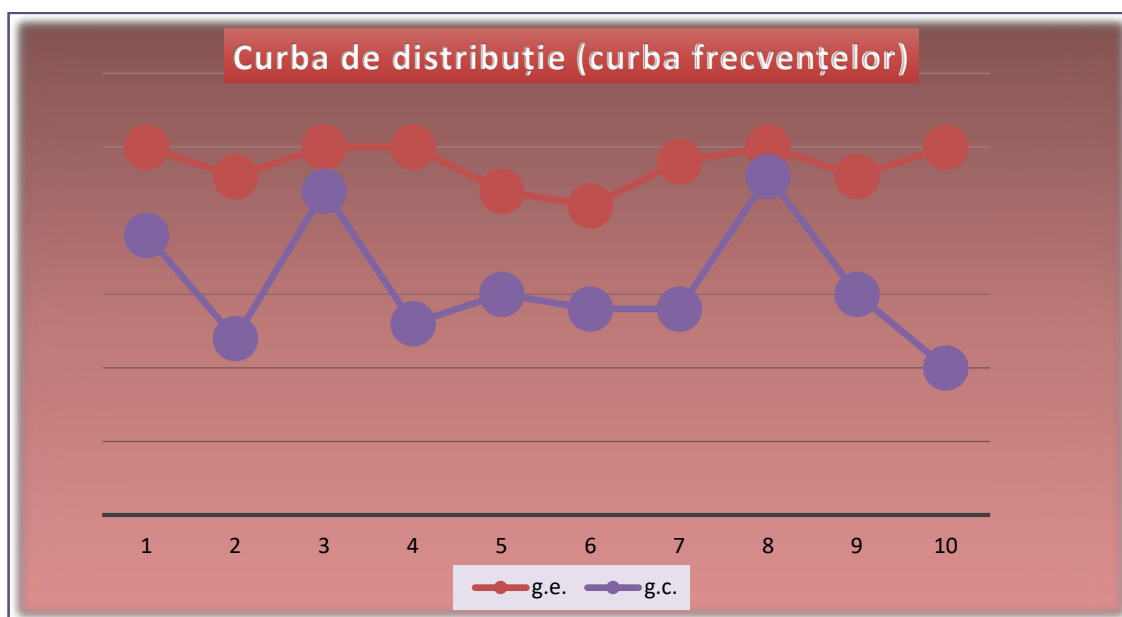
Din înregistrarea datelor reiese că majoritatea cadrelor didactice implicate în proiecte dispun de un stil de comunicare asertiv. Atitudinea corespunzătoare acestuia este cea mai bună pentru că permite atingerea scopurilor propuse fără a provoca resentimentele celorlalți și chiar câștigându-le adesea simpatia. Eficiența acestui stil de comunicare reiese din studiul documentelor de impact ale proiectelor, din mesajele existente în căsuțele de e-mail ale școlilor implicate, din DVD-urile ce prezintă imagini cu diferite activități desfășurate în proiect, din discuțiile de grup purtate cu membrii echipei de proiect.

A doua ipoteză a cercetării a fost „*Dacă elevii vor fi implicați activ în toate fazele proiectului, atunci ei vor dobândi noi cunoștințe și își vor dezvolta competențe sociale, lingvistice și TIC.*”.

Din planul de lucru al echipelor de proiect, din analiza produselor finale a reieșit cu certitudine faptul că elevii implicați în proiect au participat activ la activitățile proiectelor.

Pentru a verifica ipoteza enunțată am conceput trei chestionare (cunoștințe, competențe lingvistice și TIC), pe care le-am aplicat elevilor de la clasa a III-a A – implicați în proiect - și elevilor de la clasa a III-a C – elevi neimplicați în proiect. Primii vor forma grupul experimental, iar celălalt grupul martor sau de control.

După gruparea datelor brute obținute la fiecare chestionar, am alcătuit tabelele, histogramele și poligoanele de frecvență de mai jos [Figura 2 - Curba de distribuție (curba frecvențelor)].

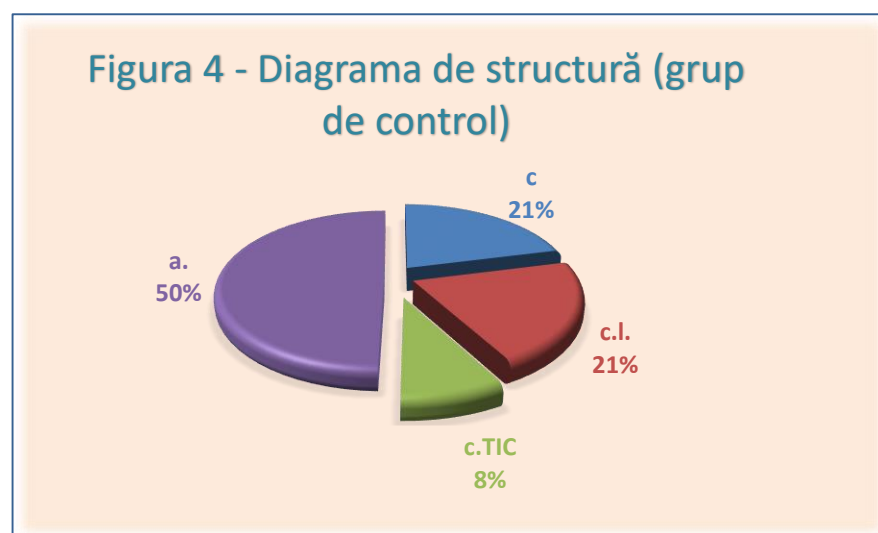
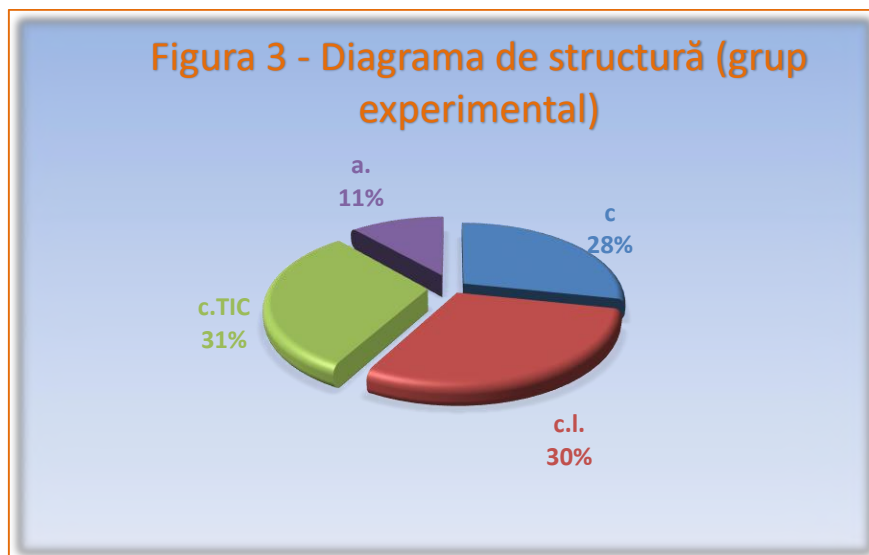


Din reprezentările grafice se observă numărul mare de subiecți din grupul experimental care au obținut un scor foarte mare, dovadă a dezvoltării competențelor lingvistice datorită proiectului.

Tabel de înregistrare a rezultatelor la chestionarul de competențe TIC pentru elevi

Numărul întrebării	Scorul obținut	
	Grupul experimental	Grupul de control
1.	25	10
2.	25	7
3.	25	5
4.	25	8
5.	22	5
6.	25	10
7.	25	6
8.	25	3
9.	25	3
10.	25	6
Punctaj final	247	63
Puncte pierdute	3	187

În reprezentarea de mai jos voi ilustra procentul punctelor obținute și procentul punctelor pierdute de către subiecții celor două grupuri. Procentul punctelor pierdute este reprezentat cu negru.



Se poate observa că elevii din grupul de control dovedesc într-un număr mare că și-au însușit noi cunoștințe, și-au dezvoltat competențe lingvistice și TIC, deși sunt de aceeași vârstă cu ceilalți și lucrează după aceeași programă școlară.

Toate ipotezele propuse au fost confirmate de rezultatele prezentate.

Studiul evidențiază faptul că o echipă de succes este aceea care funcționează bine, care creează o atmosferă plăcută, creativă, colaborativă, în care fiecare membru își face simțită prezența în diverse moduri (ia noi inițiative, este interesat a face schimbări ori de câte ori este nevoie, menține, colectează informații, menține contactul cu media locală, participă la activități), în care respectul, toleranța, responsabilitatea sunt valori promovate de fiecare membru, iar *comunicarea asertivă* este regulă de bază.

Fără o comunicare optimă, viața în grup ar fi de neimaginat, iar *stilul de comunicare asertiv este cel mai potrivit pentru membrii acelei echipe de proiect, dornice a obține succes*. Este stilul care îți permite să spui ceea ce ai de spus, în mod ferm, spontan, sincer și direct, păstrându-ți demnitatea și drepturile și, în același timp, fără să-l jignești pe celălalt - deci fără să-l ataci ca persoană, ci referindu-te strict la comportamentul său din acel moment.

Caracterul asertiv este plin de avantaje. El deschide multe posibilități, influențează oamenii și creează prietenii., apropiindu-i și creând contacte oneste între cei ce colaborează. Caracterul asertiv al cadrelor didactice, chiar și în situații neplăcute sau jenante, face ca interlocutorii, elevii cel mai adesea, să se simtă respectați și acceptați, nu desconsiderați.

Atât profesorii cât și elevii dobândesc noi abilități relevante, atât pentru viața profesională, cât și pentru cea personală, precum *abilități de comunicare* și prezentare, *luarea deciziei, rezolvarea de probleme și managementul conflictului, creativitate, munca în echipă și solidaritate*. Ei învață *limbi străine* noi și le pot practica pe cele pe care deja le cunosc. Ideea dezvoltării profesionale și reușitei conduce la motivație crescută și satisfacție.

Recomand cadrelor didactice să se implice în organizarea și derularea unui proiect educațional – acesta le va ajuta să realizeze astăzi lucruri care mâine, dar și în anii care vor veni, le vor schimba viața radical. Nimic nu este mai important decât conștientizarea faptului că putem să realizăm mai multe lucruri în viață, că putem să cultivăm semințele care dau viață recoltelor pe care le dorim.

BIBLIOGRAFIE:

- Cosac, Mariana, *Managementul proiectelor*, suport de curs pentru formarea cadrelor didactice, 2005.
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București, 2005.
- Iosifescu, Șerban, *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, M.E.C., București, 2001.
- Iosifescu, Șerban, Bunea, P., Niță, G., Pop, V., *Manual de management educațional*, Editura ProGnosis, București, 2000.
- Rășcanu, Ruxandra, *Psihologie și comunicare*, Editura Universității, București, 2003.
- ****Managementul proiectului* (ghid pentru formatori și cadre didactice), Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, București, 2001.
- Institutul de Științe ale Educației, *Culturi organizaționale în școala românească*, București, decembrie 2001.
- Agenția Națională Socrates, *Manual de bune practici pentru proiecte școlare* (manual editat cu sprijinul financiar al Comisiei Europene), București 2003.

PERICOLE LA UN CLICK DISTANȚĂ

Inginer Mirela DOROBANȚU
Școala Gimnazială „Mihai Viteazu”,
Strehaia, județul Mehedinți

In

ultimele două decenii, oameni din întreaga lume au obținut în mod constant acces la unul dintre cele mai influente fructe ale tehnologiei din istoria omenirii - Internetul. Acest fenomen a accelerat procesul de globalizare și, de asemenea, a dus la o sursă aproape infinită de cunoștințe pentru persoana de zi cu zi. Oamenii pot acum să împărtășească idei online și să acceseze o multitudine de materiale de orice fel - de la texte filosofice antice până la modul în care sunt fabricate gadgeturi de ultimă generație. Știrile din fiecare colț al planetei se răspândesc acum mai repede decât focul. Se poate vorbi în timp real cu cei dragi, chiar dacă vastul ocean îi separă. Aproape tot ceea ce odinioară părea imposibil este acum cunoscut datorită Internetului.

Totuși, această avansare uimitoare în comunicare aduce și consecințe nedorite. Odată cu prevalența rețelelor sociale precum Tweeter, Facebook, Myspace și așa mai departe, precum și accesul la forumuri digitale, comentariile, fotografiile, postările și conținutul partajat de persoane pot fi adesea vizualizate de străini, precum și de cunoscuți. Putem spune cu siguranță că reputația unei persoane este în prezent puternic definită de activitatea sa online - de la fotografiile de vacanță făcute pe insulele însorite ale Greciei până la activismul politic. Conținutul pe care un individ îl partajează online - atât conținutul personal, cât și orice conținut negativ, rău sau dăunător - creează un fel de înregistrare publică permanentă a opiniilor, activităților și comportamentului lor. Acest tip de conținut este, în general, accesibil școlilor, angajatorilor, colegilor, prietenilor și altor persoane care pot cerceta o persoană acum sau în viitor. Deoarece activitatea online a devenit o normă în cadrul societății moderne, amenințarea unui fenomen numit hărțuirea cibernetică a crescut și ea constant.

Se poate defini hărțuirea cibernetică ca fiind practica de a provoca în mod deliberat dureri psihologice asupra unei persoane prin utilizarea tehnologiei. Majoritatea experților sunt de acord că agresiunea cibernetică este o formă de agresiune gravă, de obicei vizată și repetată. Cu hărțuirea cibernetică, repetarea poate fi mai puțin personală, dar la fel de dureroasă atunci când este împărtășită pe scară largă, sau chiar viral, de postere anonime. Deoarece copiii sunt, în general, mai fragili din punct de vedere psihic, ei sunt grupul cel mai vizat și afectat. Pentru a sublinia impactul negativ pe care îl are acest tip de practică, să ne imaginăm un copil de zece ani care și-a împărtășit cele mai preferate melodii pe Facebook. Este entuziast și mândru că și-a găsit o parte a identității sale, și anume gustul său pentru muzică. Deoarece profilul său online de Facebook este disponibil pentru o mulțime de persoane, un grup de copii mai mari decid să-l umilească lăsând comentarii care să inducă rușine la postările sale. Ei fac un pas mai departe și decid să-i împărtășească postările,

adăugând în același timp opiniile lor exprimate grosolan în secțiunea de descriere a postării. Ceilalți copii din lista lor de prieteni online văd acest lucru și încep să-și bată joc de el în continuare. Acest tip de comportament va lăsa urme psihologice asupra victimei prin afectarea gravă a încrederii și a stimei de sine. Trebuie să înțelegem că la această vârstă, acest tip de experiență poate avea consecințe cumplite asupra dezvoltării cuiva în etapele ulterioare ale vieții sale, mai ales dacă individul nu caută ajutor. În unele privințe, acest lucru este mai rău decât să fii aruncat cu insulte în curtea școlii în timpul pauzei de masă, deoarece aproape oricine ar putea avea acces la conținutul partajat de agresorii fictivi menționați mai sus, expunând astfel victima și mai mult. Acest exemplu inventat este unul dintre cele mai frecvente scenarii care ar putea apărea, cu toate acestea au fost raportate cazuri mai grave. Pentru a aprofunda subiectul, ofer un exemplu care s-a întâmplat din păcate și s-a încheiat într-un mod foarte tragic.

Prin intermediul unei aplicații conectate la Facebook, în care oamenii puteau pune întrebări în mod anonim, o fată de 16 ani din SUA a primit numeroase insulte cu privire la aspectul ei fizic, precum și mesaje care au încurajat-o să se sinucidă. După ce a primit în mod regulat acest tip de mesaje, adolescenta a decis să-și pună capăt vieții prin spânzurare. Acest tip de mediu a permis autorilor să trimită acest tip de texte printr-un canal anonim. Mai mult, le-a permis acestora (sau lui / ei, deoarece toate mesajele ar fi putut veni de la aceeași persoană) să lase victima cu impresia că oamenii, în general, au simțit acest lucru despre ea. După cum vă puteți imagina, dacă acest tip de comportament ar fi fost prezentat într-un mediu fizic, consecințele sale tragice ar fi putut fi prevenite sau nu ar fi putut să apară deloc, deoarece persoana (persoanele) responsabil (e) s-ar fi putut abține să transmită acest tip a mesajului verbal.

Cazul menționat anterior nu este un eveniment obișnuit, cu toate acestea este mai mult decât suficient pentru a ne face să realizăm că trebuie luate anumite măsuri preventive pentru a asigura siguranța unui copil în mediul online. Este posibil ca părinții, profesorii și alți adulți să nu fie conștienți de toate suporturile digitale și aplicațiile pe care le folosește un copil. Cu cât un copil folosește mai multe platforme digitale, cu atât există mai multe oportunități de a fi expus unui potențial hărțuire cibernetică. Prin urmare, trebuie să ne asigurăm că păstrăm o relație transparentă cu copiii comunicând zilnic cu aceștia. Este extrem de important ca un copil să vadă figurile autorității drept prieteni. Păstrând o relație emoțională sănătoasă cu copiii, șansele de a se încredința adulților cu privire la orice activitate online suspectă pe care o întâlnesc sunt mult mai mari.

Ca a doua măsură, trebuie să acordăm o atenție deosebită oricărei schimbări de comportament pe care le poate avea un copil, în special în situații sociale - cum ar fi jocuri de fotbal, petreceri de naștere și așa mai departe. Așa cum sa menționat mai sus. Dacă se întâlnește un caz de intimidare cibernetică, este foarte important să îl raportați autorităților pentru a evita scenarii neplăcute. Colegii, mentorii și adulții de încredere pot interveni uneori public pentru a influența pozitiv o situație neplăcută. Intervenția poate include postarea de comentarii pozitive despre persoana vizată de agresiune pentru a încerca să schimbe conversația într-o direcție pozitivă. De asemenea, este foarte recomandat să contactați atât victima, cât și agresorul, pentru a vă exprima îngrijorarea. Dacă este posibil, încercați să determinați dacă este nevoie de mai mult sprijin profesional pentru cei implicați, cum ar fi contactarea unui psiholog.

Deși hărțuirea cibernetică nu este o practică răspândită pe scară largă, este un eveniment real. Ca atare, este responsabilitatea noastră să recunoaștem acest lucru și să luăm toate măsurile necesare pentru a preveni ca astfel de cazuri să se întâmple sau să intervenim ori de câte ori întâlnim unul.

WEBOGRAFIE:

<http://www.connectsafely.org/cyberbullying/>.

<https://thoughtcatalog.com/jim-goad/2015/04/15-teen-bullying-cases/>.

<https://kidshealth.org/en/parents/cyberbullying.html>.

RECUPERAREA ȘI VALORIFICAREA PRODUSELOR TEXTILE POST-CONSUM

Profesor Silvia-Ioana ENACHE
Liceul Tehnologic „Dimitrie Bolintineanu”,
Bolintin Vale, județul Giurgiu



1. *C*e știm despre hainele noastre și despre alte textile pe care le utilizăm?

- Că trebuie schimbate în fiecare sezon, fiindcă s-au uzat, s-au demodat, nu ne mai vin bine sau pur și simplu ne-am plictisit de ele.
- Că e bine să ne cumpărăm cel puțin câte două obiecte vestimentare din fiecare categorie (lenjerie chiar mai multă).
- Că e indicat să purtăm haine din fibre naturale, pe cât posibil.
- Că o haina nouă ne oferă încredere în noi și o stare de bine...

2. Care este de fapt realitatea ?

- În dulapul fiecăruia dintre noi sunt 20% haine pe care nu le purtăm niciodată.
- Majoritatea oamenilor aruncă anual peste 30 kg de haine, în afară de alte produse textile.
- Este nevoie de 800 de litri de apă pentru a produce un singur tricou.
- Producția unei tone de textile consumă de 10 ori mai multă energie decât producerea unei tone de oțel sau de sticlă.

- 24 % din pesticidele utilizate în lume sunt folosite în producția de bumbac.
- Textilele aruncate la întâmplare poluează mediul înconjurător.
- Textilele aruncate la gropile de gunoi ocupă foarte mult spațiu și se degradează foarte greu. Deci trebuie incinerate. Prin incinerare se produc cantități uriașe de gaze cu efect de seră.



3. Ce putem face?

a) Reciclarea materiilor prime

- Majoritatea textilelor de uz casnic și articolelor de îmbrăcăminte pot fi reciclate, indiferent de calitate și gradul de uzură. De aceea, trebuie să separăm întotdeauna deșeurile textile de cele menajere.

- Reciclarea hainelor reduce cantitatea de pesticide utilizată în cultivarea bumbacului, reduce cantitatea de petrol în cazul textilelor realizate din fibre sintetice, reduce cantitatea de apă necesară pentru vopsirea țesăturilor, se folosesc mai puține substanțe poluante în procesul de producție, se produc mai puține gaze cu efect de seră și compuși organici volatili eliberați în apă și aer în timpul procesului de fabricație.



- Hainele din bumbac ajung să fie mărunțite și reduse la nivelul de fibre (ca și hârtia), din care se fac produse noi, cum ar fi covoare, izolații sau umplutură pentru scaunele de la mașină.



•Poliesterul reciclat - fibrele lui anorganice nu se degradează repede. Acest lucru înseamnă că hainele din poliester pot fi reciclate pentru a produce noi piese de îmbrăcăminte.

•Din ce în ce mai mulți producători de haine aleg să ofere haine realizate din fibre reciclate în oferta lor.

b) Restilizarea hainelor și a altor produse textile

Este promovată de adepții curentului **slow fashion**, a **modei sustenabile**. Este una dintre formele în care **acționezi într-un mod responsabil față de hainele tale**, de bugetul pe care-l cheltuiești pentru ele, de modul în care le prelungești viața:

- transformi o piesă vestimentară în alta;
- schimbi design-ul unei haine;
- accesorizezi;
- dai o altă întrebuințare;
- repari;



c) Magazine second-hand

▪ Clienții care cumpără produse la mâna a doua beneficiază, de asemenea, de reduceri substanțiale de prețuri, în comparație cu prețul produselor noi.

▪ 70 % din populația lumii folosește haine la mâna a doua.

d) Colectarea

▪ Putem alege să renunțăm la haine/textile, însă nu aruncându-le la gunoi, ci depozitându-le în containere special amenajate, în vederea reciclării.



- Există, de asemenea, programe prin care le putem da înapoi magazinelor de unde au fost cumpărate, în schimbul unui voucher de cumpărături.
- Majoritatea firmelor mari producătoare de haine (Puma, H&M, Zara) folosesc materii prime reciclate pentru a realiza unele dintre produsele lor.
- H&M a lansat în magazinele sale campania “H&M Conscious”, prin care nu doar colectează haine în vederea reciclării, ci și explică consumatorilor modalitățile de reciclare și beneficiile acestora.



e) Donații

- Hainele (și nu numai) pot fi reciclate și prin donarea lor direct persoanelor care au nevoie de ele sau asociațiilor de caritate, care va pot oferi, în unele cazuri, formulare fiscale pentru deduceri.
- Cu haine adecvate, oamenii săraci au mai multe șanse să-și găsească un loc de muncă, pentru a merge la școală ori pur și simplu pentru a avea acces în anumite spații publice...



▪ Conceptul „The Empty Shop” este o altă modalitate prin care hainele ajung de la consumatorii primari, care nu le mai doresc din diferite motive, la alte categorii de consumatori, care au nevoie de ele. Campania se adresează centrelor comerciale de elită, care pun la dispoziție spații special amenajate și se ocupă de colectarea, sortarea și igienizarea hainelor, redirecționându-le mai apoi organizațiilor de caritate.



Cu alte cuvinte, există numeroase modalități prin care hainele ajung să fie reutilizate în diferite scopuri, fără intervenții majore asupra acestora. Însă ce se întâmplă atunci când nu mai este posibilă reutilizarea cămășilor de texturile? Acestea devin **deșeurii**, fiind necesară folosirea unor tehnologii de prelucrare pentru recuperarea – parțială sau totală – a materialelor din care au fost confecționate.

4. Clasificarea deșeurilor textile

Deșeurile textile provin din procesele de obținere a fibrelor sintetice, de prelucrare a fibrelor și firelor în țesături, tricoturi, produse nețesute, materiale compozite, din procesele de confecționare a suporturilor textile, secții de finisare textilă, procesele de purtare și exploatare de către persoanele fizice sau instituții publice și sociale.

Literatura de specialitate definește patru grupe de produse :

- fibre la prima întrebuintare / **grupa A** (materii prime);
- fibre recuperate după prelucrare:
 - **grupa B**/deșeuri tehnologice rezultate în prima treaptă de prelucrare a fibrelor și firelor; Deșeurile textile din grupa “B” sunt foarte variate, funcție de procesele și fazele de prelucrare și tipul materiilor prime; sunt sub formă de capete de fire și semifabricate din filaturi/capete bandă, capete de semitort sau pretort, pieptănătură, scamă curată, scamă cu impurități etc.).
 - **grupa C**/deșeuri tehnologice rezultate în procesele de prelucrare din unitățile de țesătorii, tricotaje, confecții textile și de textile neșesute și neconvenționale; Grupa “C” include deșeuri sub formă de capete de fire, capete și fâșii de țesături, resturi tricot, resturi textile neșesute; rezultate în urmă operațiilor de croire, coasere, etc.
 - **grupa D**/deșeuri post-consum sub formă de textile uzate, colectate de la instituții sau de la populație.

Materialele din grupa “C” și “D” pot fi prelucrate prin procese de tăiere, destrămare și defibrare, obținându-se fibre recuperate ce se pot utiliza la realizarea firelor sau produselor neșesute.

Materialele din grupa “D” necesită operații suplimentare de curățire și în cele mai multe cazuri se folosesc ca îmbrăcăminte “second hand”.

Pentru obținerea fibrelor recuperate din deșeuri este necesară o prelucrare preliminară a acestora, incluzând funcție de tipul deșeurilor, operații de **sortare, tăiere, destrămare, balotare**.

Sortarea se poate realiza la agentul economic care produce deșeul, în centre de colectare sau de prelucrare preliminară. Eficientă maximă se realizează în cazul în care sortarea se face cât mai aproape de locul de unde provin deșeurile. Sortarea se realizează manual și chiar dacă este o operație simplă impune responsabilitate deoarece capacitatea tehnologică a deșeurilor textile este influențată în mare măsură de corectitudinea acestei operații.

Criteriile impuse operației de sortare a deșeurilor au în vedere: locul de proveniență; natură compoziției fibroase; formă de prezentare; culoarea sau paleta de culori predominante. Tăierea este o operație care se aplică obligatoriu deșeurilor sub formă de fire/țesături/tricoturi în vederea reducerii lungimii sau suprafeței.

Destrămarea se efectuează pe mașini de destrămat/destrămătoare cu 1-4 grupe de destrămare, funcție de tipul și natură deșeurilor, modul de finisare, destinația fibrelor recuperate. Alegerea parametrilor tehnologici de tăiere și destrămare, în corelație cu procesul de prelucrare și caracteristicile materialului rezultat are în vedere următorii factori:

- tipul materiei prime prelucrate și formă de prelucrare;
- balanță costuri- calitate – eficiență;
- optimizarea parametrilor tehnologici de prelucrare în corelare cu caracteristicile fizico-mecanice și de structura ale fibrelor recuperate.

5. Tehnologii de prelucrare a deșeurilor textile

Din punct de vedere tehnologic, valorificarea textilelor se realizează prin:

- dizolvare chimică (prin care materiile prime care compun textilele – de regulă bumbacul și poliesterul – pot fi recuperate separat printr-un proces chimic și transformate în materii prime noi)
- incinerare (valorificare energetică).

Deși 95% din deșeurile textile pot fi reutilizate, repurtate sau reciclate, majoritatea acestor deșeuri sunt duse la fabricile de ciment, în vederea incinerării.

Îmbrăcămintea și alte produse textile trebuie colectate separat de alte deșeuri reciclabile, puse în saci curați, fiind în prealabil spălate. Dacă acestea nu pot fi refolosite că atare în scopurile prezentate anterior, dar sunt textilele reciclabile, vor fi transformate în fibre textile și folosite la fabricarea materialelor pentru diverse produse, cum ar fi:

- articole de echipament de protecție;
- textile tehnice;
- materiale fono și termoizolante/materiale de construcții;
- compozite cu ranfort textil (industria de automobile, năvală, construcții);
- geotextile;
- agrotextile;
- produse pentru protecția mediului.

Nu se pot recicla următoarele deșeuri textile:

- saltelele și pernele;
- pături, pilote, cu excepția celor fabricate din materiale naturale;
- carpetele și covoarele;
- draperii și perdele din fibre sintetice;

Pernele, carpetele și unele pături cu conținut textil nu sunt reciclabile, dar pot fi donate unor organizații de protecția animalelor, pentru a fi utilizate drept așternut pentru animale.

Carpetele și covoarele pot fi utilizate la platformele de compost sau la grădinărit (puse pe pământ în jurul plantelor, nu permit creșterea buruienilor, pot fi utilizate ca mulci).

Deșeuri textile care se valorifică energetic prin incinerare:

Se recomandă că deșeurile textile nereciclabile să fie depozitate în containerele de colectare separată, dacă sunt curate (pot fi spălate în prealabil) și nu conțin resturi alimentare, uleiuri, grăsimi, resturi de legume, fructe, etc.

O parte din aceste deșeuri sunt selectate în stațiile de sortare, sunt balotate și transportate la fabrici de ciment sau la incineratoare unde sunt incinerate pentru a înlocui combustibilii fosili (ex. cărbuni, petrol etc).

Incinerarea nu reprezintă cea mai bună soluție pentru deșeurile nereciclabile, dar se preferă în locul depozitării la groapă de gunoi.

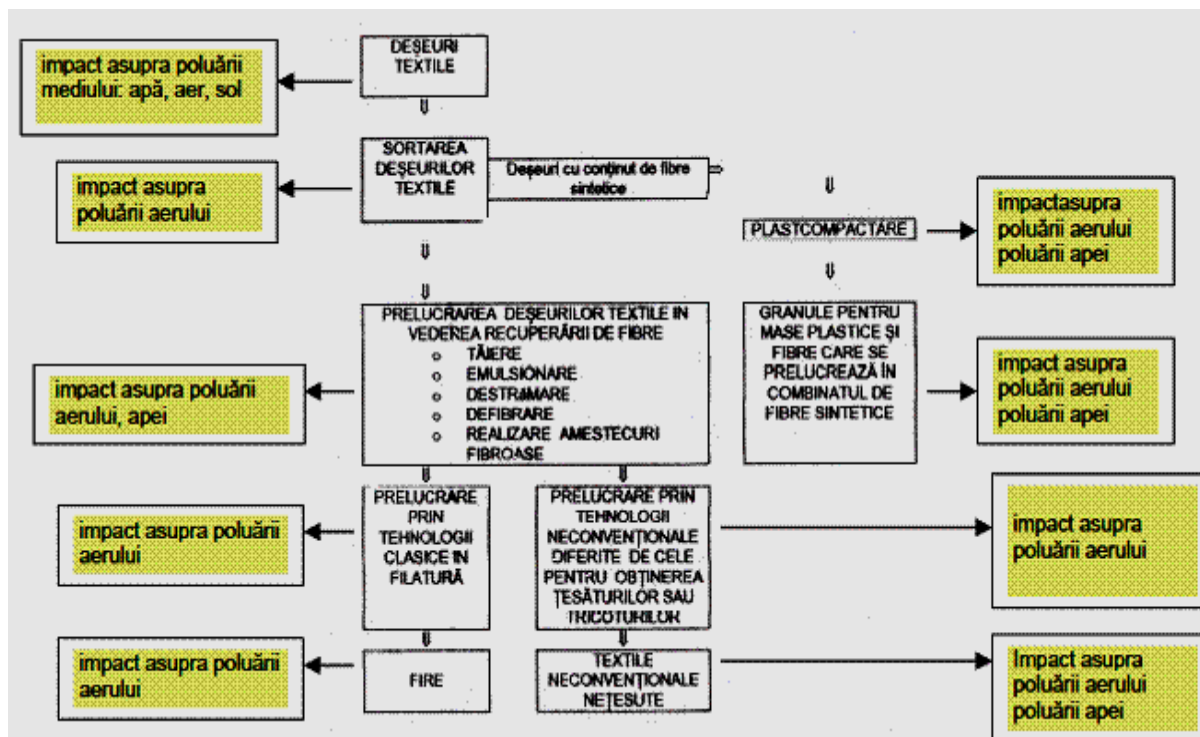
Pentru a nu se ajunge la incinerare, ar trebui să se evite consumul unor astfel de produse nereciclabile și înlocuirea lor cu alternative sustenabile (dacă există).

Fibrele naturale folosite la fabricarea covoarelor pot fi de origine vegetală (bumbac, sisal, iută, cocos), dar și animală (lână, mătase). Fibrele sintetice utilizate pot fi: poliamidă (PA), polipropilenă (PP), polietilenă (PE), polietilentereftalat (PET) sau poliacrilonitril (PAN).

Pentru fibrele naturale, există mai multe posibilități, atât pentru bumbac cât și pentru lână. În privința fibrelor sintetice, opțiunile sunt limitate, puține companii reciclând și articolele textile din poliester.

În principal, covoarele vechi sunt valorificate împreună cu alte deșeuri prin incinerare cu recuperare de energie sau sunt utilizate pentru procesele termice din industria cimentului.

Covoarele din poliamidă, polipropilenă sau lână pot fi reciclate și utilizate la fabricarea de produse izolatoare, covoare și pături industriale etc.



Schema generală a impactului proceselor de prelucrare a deșeurilor textile asupra mediului

În vederea reducerii gradului de poluare a atmosferei din incinta societăților comerciale care prelucrează deșeurile textile este necesară:

- dotarea cu instalații de condiționare performanțe cu reglare automată a parametrilor din secțiile de producție;
- utilizarea auxiliarelor chimici ecologici în procesele de prelucrare a deșeurilor textile;
- respectarea cu strictețe a regulilor de exploatare și curățenie a utilajelor, îndepărtând deșeurile nerecuperabile în timp util;
- curățarea canalelor subterane care sunt colmatate;
- modernizarea instalațiilor de ventilație în vederea reducerii gradului de poluare;
- dotarea laboratoarelor cu aparatură pentru testarea gradului de poluare a mediului atât în incinta societăților comerciale cât și în exteriorul acestora;
- monitorizarea principalilor parametri privind impactul poluanților asupra mediului ce rezultă din prelucrarea deșeurilor textile;
- dotarea societăților comerciale cu linii tehnologice moderne de prelucrare a deșeurilor textile care sunt prevăzute cu: instalații pentru transportul pneumatic al materialului fibros; dispozitive pentru detectarea și separarea metalelor și a eventualelor scântei;
- dispozitive pentru controlul și reglarea debitului de material fibros;
- dispozitive și instalații pentru eliminarea prafului din materia primă introdusă în fabricație;
- dispozitive pentru filtrarea aerului.

6. Concluzii

- ✓ Reciclând textilele, se pot crea locuri de muncă și oportunități pentru persoanele defavorizate.
- ✓ Procesul de reciclare a textilelor trebuie să intre în obișnuința consumatorilor.
- ✓ Nu irosiți textilele, pentru că de fapt irosiți resurse importante ale planetei!

- ✓ Reducerea consumului de produse textile înseamnă responsabilitate socială și față de mediul înconjurător.



BIBLIOGRAFIE:

Adelina-Paula Cobuz, Matthew Greenley, Mihaela Orban, Elena-Simina Lakatos, *Reciclarea materialelor textile pentru durabilitatea mediului înconjurător*, a XVII-a Conferință Națională Multidisciplinară „Prof. Dorin Pavel - fondatorul hidroenergeticii românești”, Sebeș, 2017.

<https://www.green-report.ro/restilizarea-că-formă-de-reciclare/>.

<https://about.hm.com/en/sustainability/get-involved/recycle-yourclothes>.

<https://hartareciclarii.ro/material/alte-textile-ex-lenjerii-pat/>.

http://www.agir.ro/univers-ingineresc/număr-21-2004/managementul-deșeurilor-textile-în-romania_926.html.

Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României - Orizonturi 2013-2020-2030.

NOȚIUNEA DE EVALUARE A PERFORMANȚELOR

Profesor Grigore GIORGI
Școala Gimnazială „Dumitru Crașoveanu”,
Izvoru Bîrzii, județul Mehedinți



bținerea de performanțe reprezintă chintesența existenței organizațiilor și

motivul întregii activități a resurselor umane deoarece indică nivelul la care se ridică realizările individuale sau colective într-un domeniu specific.

Performanța este, în același timp, un rezultat al funcționării organizației. Evaluarea performanței constituie o parte importantă a funcției manageriale de control, putând astfel compara rezultatele obținute cu standardele stabilite anterior. Este necesar însă ca evaluarea să surprindă atât aspectele cantitative (măsura în care s-au realizat sarcinile), cât și cele calitative (ce pun în evidență dificultatea sarcinilor rezolvate). Evaluarea performanțelor poate fi înțeleasă ca o activitate complexă ce cuprinde un ansamblu de procese, tehnici și metode, cu ajutorul cărora se emit judecăți de valoare asupra componentelor unui sistem supus evaluării. Astfel, pot fi evaluate performanțele generale ale organizației, ale unei structuri, sau performanțele resurselor umane.

În cadrul unei organizații, resursele umane au în vedere poziționarea rezultatelor angajaților față de cei doi poli ai performanței: succesul și eșecul profesional. Eșecul profesional apare atunci când rezultatele muncii obținute de o persoană sunt slabe sau chiar insuficiente în raport cu normele organizației. Apariția acestuia poate fi pusă pe seama unor combinații diverse care pot apărea între variabilele individuale, ce caracterizează persoana și variabilele situaționale referitoare la mediul de muncă¹. Sintetic, aceste variabile sunt prezentate în tabelul nr. 1.

¹ H. D. Pitariu, *Managementul resurselor umane. Evaluarea performanțelor profesionale*, Editura All, București, 1994.

Tabelul nr.1. Variabile individuale și situaționale

VARIABLE INDIVIDUALE	VARIABLE SITUAȚIONALE
Aptitudini	Metodele de muncă
Sisteme de valori	Echipamentul de muncă
Calități fizice	Amenajarea locului de muncă
Interese și motivații	Mediul fizic al muncii
Vârsta și sexul	Politica întreprinderii
Pregătirea profesională	Sistemul de pregătire profesională
Experiența	Sistemul de salarizare
Orizontul cultural	Mediul social al muncii

Evaluarea devine un instrument de control pentru îndeplinirea obiectivelor strategice. În general, conceptul de evaluare presupune și alte elemente suplimentare²:

1. este o operațiune periodică scrisă; evaluarea se repeta la anumite intervale de timp. Fiind sub forma scrisă, ea constituie o formă de angajament atât pentru evaluator cât și pentru cel evaluat;
2. este un bilanț pozitiv sau negativ al muncii depuse, evaluarea realizându-se prin raportare la obiectivele stabilite de șeful ierarhic;
3. permite o evaluare a șanselor viitoare și în consecința nevoile de perfecționare;
4. presupune discuții cu personalul angajat; evaluarea oferă prilejul unui schimb de opinii între evaluator și evaluat.

Managementul procedează periodic la evaluarea tuturor variabilelor menționate deoarece această activitate oferă informații pentru:³

1. elaborarea deciziilor de promovare, transfer sau eliberare din munca a personalului;
2. cunoașterea de către membrii organizației a modului în care li se percep forțele și slăbiciunile de către conducerea organizației;
3. stabilirea contribuției individuale și a grupului la realizarea scopurilor organizației;
4. elaborarea deciziilor de recompensare a activității depuse;
5. stabilirea criteriilor de evaluare a deciziilor de selecție și de plasare a personalului, depistarea nevoilor de instruire și perfecționare la nivelul indivizilor și a grupurilor din cadrul organizației;
6. elaborarea criteriilor de apreciere a eficienței și succesului deciziilor de perfecționare profesională și dezvoltare a personalului;
7. elaborarea planificării resurselor umane.

De regulă, evaluarea performanțelor respectă principiul ierarhiei, în sensul că performanța individului va fi măsurată de către superiorul său direct, performanțele unei subdiviziuni de către nivelul ierarhic următor, iar performanța organizației de către managementul de vârf. Responsabilii în domeniul evaluării pot să fie și diferiți. Managerul poate evalua subalternii, subordonatul poate evalua managerul, evaluarea se poate realiza de către un evaluator extern și, nu în ultimul rând, poate fi practică autoevaluarea.

² .R. Mathis, Y. Jackson, *Personnel/Human Resource Management*, West Publishing Comp., New York, 1991.

³ D. Catană, *Management general*, Editura „Dimitrie Cantemir”, Tg.-Mureș, 1998.

Indiferent de nivelul ierarhic care efectuează evaluarea, menționăm câteva cerințe esențiale care trebuie respectate în vederea asigurării unei evaluări riguroase:

- personalul care face evaluarea trebuie să fie foarte bine pregătit, să posede capacitatea de a interpreta cu atenție și finețe performanțele salariaților și de a propune măsurile constructive care se impun;
- criteriile de evaluare trebuie să fie corelate cu natura postului deținut, cu potențialul organizației și cu obiectivele sale;
- pentru personalul care ocupa posturi identice sau efectuează activități similare se vor utiliza aceleași criterii și modalități de evaluare;
- evaluarea se va efectua pe o perioadă suficient de lungă pentru a fi edificatoare;
- întotdeauna evaluarea se va încheia cu prezentarea rezultatelor persoanei în cauză, comunicarea fiind însoțită și de recomandările necesare pentru îmbunătățirea performanțelor.

Acest ultim aspect asigură *feedback-ul performantei*, un proces informațional prin care angajatul este ajutat să cunoască ceea ce ar trebui să facă pentru a realiza performanțe mai bune în viitor.

Feedback-ul performantei cunoaște două stadii: cel al interviului din timpul evaluării, în care evaluatorul îl face conștientizează pe cel evaluat de stadiul la care se găsește în activitatea desfășurată, și cel al menționării soluțiilor pentru ameliorarea performanțelor. Dacă în primul stadiu, individul ar trebui să înțeleagă cum s-a ajuns la un anumit rezultat al evaluării și după ce criterii, în al doilea stadiu trebuie explicitate metodele, tehnicile și programul de formare necesar pentru îmbunătățirea performanțelor astfel încât să poată fi schimbat însăși comportamentul care a condus la aceste rezultate.

BIBLIOGRAFIE:

- H. D. Pitariu, *Managementul resurselor umane. Evaluarea performanțelor profesionale*, Editura All, București, 1994.
- R. Mathis, Y. Jackson, *Personnel/Human Resource Management*, West Publishing Comp., New York, 1991.
- D. Catană, *Management general*, Editura „Dimitrie Cantemir”, Tg.-Mureș, 1998.

CUNOAȘTEREA COPILULUI PRIN DESEN

Profesor înv. preșcolar Daniela HRUBARU
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 18,
Focșani, județul Vrancea

*L*imbajul plastic are misiunea de a echilibra și armoniza relațiile copilului cu

natura, cu ceilalți, cu sine. Datele obținute în urma investigației personalității copiilor prin această tehnică proiectivă oferă o imagine profundă asupra maturizării lor afective și de relaționare. Pe măsură ce desenează, gândirea încearcă să mențină ideea inițială, iar imaginația încearcă să aducă temele interioare în prim-planul trăirii. Trasajul liniilor, culorile folosite, geometria formelor, tema abordată, persoanele prezente în desen sunt caracteristici ale desenului pe baza căruia se încearcă descifrarea trăirilor copilului.

Desenul este o modalitate de comunicare ce permite copilului să exprime prin imagini ceea ce este dificil de surprins în cuvinte, să dea sens lumii sale interioare, să vorbească celuilalt, sieși, să-și descopere în concretul desenului propriile trăiri afective. Prin limbajul liniilor, al culorilor, al semnelor grafice, desenul și pictura exprimă percepțiile, reprezentările, emoțiile, cunoștințele receptate din diferite surse. Utilizând acest limbaj, copilul recrează un univers care l-a impresionat (un obiect, un personaj, un animal), se contopește cu acest univers.

La 3-4 ani desenul este linear, presupune un număr mic de elemente compoziționale, neorganizate într-un ansamblu compozițional, în general din aceeași categorie. Fluiditatea și flexibilitatea sunt scăzute, colorația este neomogenă, depășește liniile contururilor și se face cu una, două culori. Spre 5-6 ani, crește numărul elementelor compoziționale, acestea se diversifică categorial, apar detaliile, începe să fie sugerată mișcarea. Elementele compoziționale, dispuse în mai multe planuri, se organizează în ansambluri coerente, în jurul unei teme impuse sau alese. Cel mai des întâlnite sunt următoarele elemente: omul, casa, cerul, soarele, plantele, animalele. Prezenta lor se datorează și faptului că sunt și simboluri de securitate paternă și maternă, dar mai ales faptului că reprezintă primele obiecte ale cunoașterii imediate, nemijlocite, primele obiecte ale spațiului cognitiv. Sunt utilizate mai multe culori cu îmbinări originale și cu intenționalități estetice.

Caracteristicile desenului pe baza cărora putem încerca să descifrăm trăirile copilului sunt: trasajul liniilor, culorile folosite, geometria formelor, tema abordată, persoanele prezente în desen, etc.

Un copil timid, timorat, fără încredere în sine are tendința de a trasa linii subțiri, slabe, șterge mereu, corectează sau este dezamăgit de estetica desenului, comentând pe tema nepriceperii sale. Agresivitatea se traduce prin linii puternice, groase, cu riscul de a găuri

hârtia. Liniile de intensitate medie caracterizează copilul echilibrat. Desigur se tine cont și de starea de moment a copilului.

Mărimea personajelor vorbește despre importanta acordată acestora, în mod negativ sau pozitiv. Un personaj uriaș desenat poate simboliza admirația pe care o poartă persoanei, respective măsura în care se teme de ea.

Modul în care sunt utilizate culorile poate da un aspect vesel sau deprimant desenului în ansamblu, pe baza căruia putem aprecia starea sa afectivă. Copilul extravertit folosește o paletă largă de culori luminoase, cel introvertit se limitează în general la 2-3 culori. Copilul optimist va folosi culori vii și deschise, spre deosebire de cel trist, deprimat, care va opta pentru culori închise, fără viață.

Pentru a începe analiza desenului, trebuie să împarți simbolic foaia în patru părți egale (Grünwald-Koch). Partea inferioară este legată de nevoile primare din viața de zi cu zi și exprimă materialismul, concretul, activitățile. Partea superioară a foii corespunde idealurilor, viselor, imaginației, spiritualității. Părțile din stânga și din dreapta sunt legate de gesturile pe care le face vizavi de el și de ceilalți, de comunicare, de relații. Partea stângă evocă trecutul, ezitățile, protecția sinelui și indică natura relației sale cu mama (fie că mama este reală sau simbolică). Latura dreaptă a foii ține de viitor și de necunoscut, de capacitatea de inițiativă, de relația cu tatăl și de modul în care se raportează copilul la autoritate. Dacă își concentrează desenul pe partea dreaptă, înseamnă că este în căutarea unui sprijin, a sentimentului de siguranță oferit de mamă. Unele dintre elementele foarte relevante pentru cunoașterea psihică a copilului, pe care le-am întâlnit pe parcursul anilor sunt:

1) *Omisiunile* - lipsesc din desen părți importante care, în mod normal, ar trebui să apară, dar copilul le scoate din dorința lui intimă ca acele lucruri, persoane sau situații să nu fi existat în viața lui. Aceasta arată efortul copilului de a face față unei probleme interioare amenințătoare.

2) *Falsele erori* - acestea au cea mai mare valoare diagnostică. Copiii încep să deseneze ceva, măzgălesc peste ceea ce au desenat și spun „am greșit”. Întrebați despre acea greșală, ei spun că de fapt nu era o greșală, dar s-au răzgândit pentru că situația era foarte dureroasă pentru ei.

3) *Utilizarea spațiului* - de obicei, foaia de desen este folosită într-un mod echilibrat. La unii copii, însă desenul este înghesuit în marginea de jos sau împărțit în două – foarte sus și foarte jos – mijlocul foii rămânând liber. Mental păstrează legătura cu viața de dinainte și nu se poate adapta.

4) *Spatiile închise* - figuri umane, case, apar încercuite, închise într-un fel nepotrivit. Uneori spatiile închise sunt date de zig-zaguri făcute peste desen, ca un plic. Acestea evidențiază sentimentul de nesiguranță în familie, oprimarea, îngrădirea libertății personale minime de către părinți posesivi, agresivi.

5) *Disproporția elementelor:*

a) *foarte mare* - un om cât toată foaia, dar cu mâini și picioare foarte scurte. Aceasta exprimă un nivel de aspirație exagerat, impus din afară de către părinți, care devine sursă de stres pentru copil; el se simte amenințat de posibile eșecuri, de cerințe la care să nu facă față.

b) *foarte mic* - unele părți din desen au dimensiuni normale, iar altele neobișnuit de mici. Acestea indică dorința intimă a copilului ca acel lucru să nu existe, fiind deranjant, chiar traumatizant pentru el.

Astfel au apărut mai multe teste care au la bază desenul ca tehnică proiectivă: testul casa, testul arborelui, testul persoanei, testul familiei (HTP: house-tree-person).

Testul de desen se numără printre cele mai răspândite și aplicate tehnici proiective, datorată avantajelor certe: economie de timp, de mijloace materiale, diversitatea informațiilor obținute care pot acoperi întregul sistem psihic, de la comportamentul direct observabil până la conflicte și traume infantile.

Bibliografie:

- Bârlogeanu Liliana, *Cum evoluează copiii în clasele primare*, Carminis, Pitești, 2008.
Rafailă Elena, *Evaluarea creativității la vârsta preșcolară*, Aramis, București, 2002.
Silvestru Patita, *Dincolo de oglindă*, Ion Creangă, București, 1988.
Bulboacă Madlena, *Stimularea inteligențelor multiple ale copiilor și adulților*, Servo-Sat, Arad, 2005.

ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE

Profesor învă. preșcolar Daniela HRUBARU
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 18,
Focșani, județul Vrancea

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.”

(Maria Montessori - „Descoperirea copilului”)

Problematika educației dobândește în societatea contemporană noi conotații, date mai ales de schimbările fără precedent din toate domeniile vieții sociale. Accentul trece de pe informativ pe formativ. Educația depășește limitele exigențelor și valorilor naționale și tinde spre universalitate, spre patrimoniul valoric comun al umanității.

Un curriculum unitar nu mai poate răspunde singur diversității umane, iar dezideratul educației permanente tinde să devină o realitate de necontestat. Astfel, fără a nega importanța educației de tip curricular, devine tot mai evident faptul că educația extracurriculară, adică cea realizată dincolo de procesul de învățământ, își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității tinerilor.

LOCUL ȘI ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ÎN EDUCATIA COPILULUI

Modelarea, formarea și educația omului cere timp și dăruire. În școala contemporană eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psihointelectual, fizic și socioafectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială.

Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare. Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual. Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului.

Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

Activitățile extracurriculare organizate împreună cu elevii mei au conținut cultural, artistic, spiritual, științific, tehnico-aplicativ, sportiv sau simple activități de joc sau de participare la viața și activitatea comunității locale.

Excursiile pe care le organizez anual contribuie la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre frumusețile țării, la educarea dragostei, respectului pentru frumosul din natură, artă, cultură. Prin excursii, copiii cunosc locul natal în care au trăit, muncit și luptat înaintașii lor învățând astfel să-și iubească țara, cu trecutul și prezentul ei.

Copiii pot cunoaște realizările oamenilor, locurile unde s-au născut, au trăit și au creat opere de artă scriitori și artiști. Excursia este cea care îl reconfortează pe copil, îi prilejuește însușirea unei experiențe sociale importante, dar și îmbogățirea orizontului cultural științific.

Excursia reprezintă finalitatea unei activități îndelungate de pregătire a copiilor, îi ajută să înțeleagă excursiile nu numai din perspectiva evadării din atmosfera de muncă de zi cu zi ci și ca un act de ridicare a nivelului cultural.

Având grupa mare mi-am propus să organizez o excursie, destinația nu o știm...

În învățământul preșcolar, **serbările școlare** vin în ajutorul afirmării și formării personalității preșcolarului. În timpul prezentării programului artistic, preșcolarii artiști îi va avea ca spectatori pe colegii de grădiniță, dar și pe părinți cărora va trebui să le recite sau să le cânte, exprimând trăirile care îl copleșesc. Realizarea programului artistic presupune o muncă de căutări și de creație din partea educatorului.

În cadrul serbării educatorul este regizor, coregraf, pasionat culegător de folclor, poet, interpret model pentru micii artiști. Importanța unor asemenea festivități ocazionate de sfârșitul de an școlar, de Ziua mamei, de Ziua copilului sau sărbătorile religioase, este deosebită. Ele largesc orizontul spiritual al preșcolarilor, contribuind la acumularea de noi cunoștințe, la îmbogățirea trăirilor afective și sentimentelor estetice.

Pentru ca preșcolarii să-și motiveze participarea la această aleasă activitate, este foarte importantă atmosfera realizată în timpul repetițiilor, caracterizată prin bună dispoziție, dar și prin seriozitate. Șansa de reușită a serbărilor este dată de varietatea programului artistic, în măsură să valorifice talentul de recitator al unora, calitățile vocale, de ritm și grație ale altora, dar și destoinicia pentru realizarea costumelor și decorurilor.

Versul, muzica vocală și instrumentală, gimnastica ritmică, scenetele pline de haz, armonios îmbinate, asigură varietatea și dinamismul spectacolului. Micii artiști trebuie încurajați, stimulați, pentru a realiza buna dispoziții și participarea cu interes de-a lungul pregătirii și desfășurării spectacolului.

Serbările școlare sunt momente de maximă bucurie atât pentru copii, cât și pentru părinții lor. Ele aduc lumină în suflete, dau aripi imaginației, entuziasmului și rămân de-a pururi ca momente de neuitat în viața fiecăruia.

Coșbuc spunea: „*Ca să poți povesti sau cânta copiilor, trebuie să-i iubești, să cauți să pricepi firea și lumea aparte în care trăiesc, să știi să cobori până la nivelul personalității lor. Trebuie să iei parte împreună cu dâșii la toate manifestările sufletești; într-un cuvânt, rămânând om mare, să fii cât se poate de copil*”.

Vizitele la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, case memoriale – organizate selectiv – constituie un mijloc de a intui și prețui valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru.

Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producție în desfășurarea sa, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce preșcolarii acumulează în cadrul lecțiilor.

Spectacolele constituie o altă formă de activitate extracurriculară în școală, prin care copilul face cunoștință cu lumea minunată a artei. Deși această formă de activitate îl pune pe copil în majoritatea cazurilor în rolul de spectator, valoarea ei deosebită rezidă în faptul că ea constituie o sursă inepuizabilă de impresii puternice, precum și în faptul că apelează, permanent, la afectivitatea copilului.

Anul trecut școlar am avut parteneriat cu teatrul din Botoșani și Teatrul Corifeu din București. (Teatrul Corifeu este partener și anul acesta.)

Parteneriatele ajută elevii să aibă succes la școală și mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze.

Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice.

În cadrul acestor parteneriate se pot parcurge următoarele conținuturi: transmiterea unor informații despre ecologie, dobândirea unor cunoștințe despre relația om-mediul, educarea unor comportamente și conduite civilizate, îmbogățirea vocabularului activ cu cuvinte din diferite domenii, cultivarea unor atitudini de investigare, cercetare etc.

Anul acesta am parteneriate cu:

1. FAMILIA;
2. TEATRU NATIONAL CORIFEU – BUCUREȘTI;
3. ȘCOALA;
4. BIBLIOTECA ȘCOLARA „ION CREANGĂ”.

În cadrul acestor parteneriate am desfășurat următoarele activități comune:

- ❖ *Sărbătorim împreună ziua lui Eminescu* - activitate desfășurată în cadrul Bibliotecii Școlare Ion Creangă.
- ❖ *„Fii Moș Crăciun pentru o zi” și „Prieten bun iepurașul”* sunt două campanii umanitare pe care le-am / le vom desfășura împreună cu doamna învățătoare C. D. cu care am parteneriat de la grupa mică, (*acesta este* în sprijinul copiilor dezavantajați de soarta). În acest scop copiii au adus pachete cu hăinuțe, alimente neperisabile, jucării pentru un prieten sau o persoană necunoscută).

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

Concursurile sportive vin ca și o completare a activităților sportive, cei mici participând cu multă plăcere la concursurile sportive organizate, cum ar fi: atletism, cel mai frumos om de zăpadă, concurs de aruncat la țintă, etc.

(Se pot vedea poze pe holul grădiniței de la activitățile comune).

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

Concursul de creație literară și plastică urmăresc stimularea implicării elevilor în activitățile extrașcolare, descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor artistice și literare ale copiilor din ciclul primar.

Prin participarea la astfel de proiecte elevii își dezvoltă aptitudinile artistice și literare, spiritul de echipă (în realizarea lucrărilor colective), își vor testa aptitudinile, își vor putea pune în valoare calitățile artistice.

Menționez aici „Copiii și marea”, „Inimi la unison”, „Copiii și natura”, „Vestitorii primăverii”, „Un om educat pentru un mediu sănătos”, „Porni Luceafărul...”, „Crăciunul în lume”, „Gânduri bune din suflet de copil pentru Terra Mileniului III”, „În lumea poveștilor lui Ion Creanga”, „Bucuria învierii în ochi de copil”.

Activitățile extracurriculare mai sus enumerate și analizate sunt apreciate atât de către copii, cât și de factorii educaționali în măsura în care:

- ✚ valorifică și dezvoltă interesele și aptitudinile copiilor;
- ✚ organizează într-o manieră plăcută și relaxantă timpul liber al copiilor, contribuind la optimizarea procesului de învățământ;
- ✚ formele de organizare sunt din cele mai ingenioase, cu caracter recreativ;
- ✚ copiii au teren liber pentru a-și manifesta în voie spiritul de inițiativă;
- ✚ participarea este liber consimțită, necondiționată, constituind un suport puternic pentru o activitate susținută;
- ✚ au un efect pozitiv pentru munca desfășurată în grup;
- ✚ sunt caracterizate de optimism și umor;
- ✚ creează un sentiment de siguranță și încredere tuturor participanților;
- ✚ urmăresc lărgirea și adâncirea influențelor exercitate în procesul de învățământ;
- ✚ contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

CONCLUZII

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

Diversitatea activităților extrașcolare oferite crește interesul copiilor pentru școală și pentru oferta educațională.

În concluzie, cadrul didactic poate face multe pentru educarea spiritului creativ în cadrul activităților extracurriculare. Dar, se vede necesitatea de a modifica destul de mult modul de gândire, să evite critica în astfel de activități, să încurajeze elevii și să realizeze un feed-back pozitiv.

BIBLIOGRAFIE:

- Albu E., *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți*, Editura Aramis, București, 2002.
- Albu A., Albu C., *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficiant fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Băban, A., *Consiliere psihopedagogică. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, 2001.
- Stănciulescu E., *Sociologia educației familiale* (volumul I și II), Editura Polirom, 2002.
- Enăchescu C., *Tratat de psihopatologie*, Editura Tehnică, București, 2000.
- Popescu G, Pleșa O., *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanitate, București, 1998.
- Verza E, Păun E., *Educația integrată a copiilor*, Unicef, 1998.
- Weihls T. J., *Copilul cu nevoi speciale*, Editura Triade, Cluj Napoca, 1998.
- www.parinti.ro

CREȘTEREA CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL DEPINDE DE PROIECTAREA PROCESULUI DE EVALUARE

Profesor Cristina IONESCU
Școala Gimnazială „Anghel Saligny”,
Focșani, județul Vrancea



contextul educațional actual, problematica evaluării capătă o importanță

din ce în ce mai mare în activitatea factorilor de decizie, a specialiștilor și, mai ales, a practicienilor. Influența evaluării, în special prin intermediul examenelor, se face tot mai resimțită atât asupra activității de predare, cât și asupra celei de învățare. Profesorul, cât și elevul sunt cei dintâi interesați în realizarea unei evaluări obiective, bazată pe criterii unitare, cunoscute și aplicate în practica școlară curentă.

Proces de evaluare integrat și permanent al demersului didactic

Evaluarea în domeniul educației și învățământului este un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative, obiectivele planificate, cu resursele utilizate sau cu rezultatele anterioare. Terry D. Tenbrink dă o definiție evaluării, și anume evaluarea este procesul de obținere a informațiilor – asupra elevului, profesorului însuși sau asupra programului educațional - și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii. Din această definiție rezultă următoarele aspecte importante:

- evaluarea constituie o componentă indispensabilă a procesului educativ;
- evaluarea nu se rezumă la o singură acțiune; ea se constituie dintr-o serie de activități etapizate, având caracterul unui proces;
- interdependența celor trei elemente ale evaluării: informații, aprecieri, decizii.

A *evalua* rezultatele școlare înseamnă a determina, a cuantifica măsura în care obiectivele programului de instruire au fost atinse, precum și eficiența metodelor de predare-învățare folosite - pe scurt, înseamnă *a evalua randamentul școlar*. Acțiunile efectuate în procesul de evaluare se referă la „măsurare, cuantificare”, „interpretare rezultate” și, evident, la adoptarea unor decizii corespunzătoare. Activitatea de măsurare sau cuantificare se realizează cu ajutorul unor procedee specifice cunoscute sub numele de metode și instrumente de evaluare.

Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei etape principale:

- **măsurarea** rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit (probe scrise / orale / practice, proiecte, portofolii);
- **aprecierea** acestor rezultate pe baza unor criterii unitare (bareme de corectare și notare, descriptori de performanță, etc);
- **formularea** concluziilor desprinse în urma interpretării rezultatelor obținute în vederea adoptării deciziei educaționale adecvate.

Din analiza relațiilor dintre evaluarea rezultatelor școlare și procesul de instruire se desprind funcțiile evaluării. Aceste funcții privesc sarcinile, obiectivele, rolul și destinația evaluării.

- **Funcția de constatare** – stabilește dacă o activitate instructivă s-a derulat în condiții optime, o cunoștință a fost asimilată, o deprindere a fost achiziționată.
- **Funcția de informare** – este înștiințată societatea prin diferite mijloace cu privire la stadiul pregătirii populației școlare..
- **Funcția diagnostică** – vizează depistarea lagunelor și greșelilor elevilor și înlăturarea acestora; arată valoarea, nivelul și performanțele elevilor la un moment dat.
- **Funcția prognostică** – evidențiază performanțele viitoare ale elevilor și sprijină decizia de orientare profesională; prevede, probabilistic, valoarea, nivelul și performanțele ce ar putea fi obținute în etapa viitoare de pregătire a elevului.
- **Funcția de selecție** – permite clasificarea și/sau ierarhizarea elevilor; este funcția de comparație în raport cu care se asigură ierarhizarea elevilor după valoarea și performanțele obținute.
- **Funcția de certificare** – relevă competențele și cunoștințele elevilor la finele unui ciclu/forme de școlarizare.
- **Funcția motivațională** – stimulează activitatea de învățare a elevilor și se manifestă prin valorificarea pozitivă a feedback-ului oferit de evaluare, în sensul aprecierii propriei activități.
- **Funcția pedagogică** – pentru elev are caracter stimulatoriu, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de orientare școlară și profesională, iar pentru profesor evidențiază ceea ce a realizat și ce are de realizat pe viitor.

Metodele și tehnicile folosite în evaluare și notare a rezultatelor elevilor se clasifică după mai multe criterii, și anume:

- După cantitatea de informații incorporabile de către elevi – se întâlnesc:
 - a) **evaluarea parțială** – când se verifică elementele cognitive sau comportamente secvențiale (se folosește ascultarea curentă, extemporale, probe practice).
 - b) **evaluarea globală** – atunci când cantitatea de cunoștințe este mare, datorită acumulării acestora (sunt folosite pentru evaluare examenele și concursurile).
- După perspectiva temporală –sunt întâlnite:
 - a) **evaluare inițială**, care se realizează la începutul unui nou ciclu de învățare sau program de instruire în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor. Prin intermediul evaluării inițiale se identifică nivelul achizițiilor elevilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa de învățământ respectivă. Informațiile obținute în urma realizării unei evaluări inițiale sprijină planificarea activităților viitoare ale profesorului din perspectiva adecvării acestora la

posibilitățile elevilor sau a inițierii, dacă este cazul, a unor programe de recuperare;

- b) **evaluarea formativă**, însoțește întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor elevilor asupra întregii materii. Din acest motiv, efectele ameliorative ale evaluării asupra activității de învățare sunt considerabile, oferind permanent posibilitatea de raportare la obiectivele operaționale propuse și de evidențiere a progresului înregistrat de la o secvență a instruirii la alta. În cazul evaluării formative, feed-back-ul obținut este mult mai util și eficient, ajutând atât elevul cât și profesorul să își adapteze activitatea viitoare la specificul situației;
- c) **evaluarea sumativă** se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (de exemplu, capitol, semestru, an școlar, ciclul de învățământ etc), oferind informații utile asupra nivelului de performanță al elevilor în raport cu obiectivele de instruire propuse. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de elevi, într-o perioadă mai lungă de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare de elevi.

Proiectarea activității de evaluare

Profesorul proiectează activitatea de evaluare concomitent cu proiectarea demersului de predare – învățare și în deplină concordanță cu acestea. Finalul fiecărei unități de învățare presupune evaluarea sumativă.

Dacă vom aborda problematica evaluării la scara macro- și microsistemică, atunci vom sesiza următoarele niveluri de concepere și desfășurare a acțiunii apreciative:

- evaluarea activității de învățare în termeni de achiziție; este sensul curent și cel mai uzitat al evaluării;
- evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziție pentru a dobândi competente și calificări posibile;
- evaluarea modului de utilizare a competențelor în structuri de producție, consum sau de achiziție ulterioare;
- evaluarea achizițiilor în raport cu normele și valorile spațiului comunitar;
- evaluarea modului de funcționare a structurilor de achiziție în relație cu nevoile, aspirațiile și resursele celor care învață;
- evaluarea obiectivelor pedagogice și a coerenței lor într-un sistem de instruire;
- evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziție la cerințele structurilor de utilizare;
- evaluarea capacității structurilor de utilizare de a lua în calcul achizițiile elevilor din momentul în care aceștia au dobândit competențele necesare;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire și a celor de utilizare a competențelor la normele și valorile sociale.

În proiectarea probelor de evaluare apar următoarele întrebări:

- Care sunt obiectivele de referință, competențele și conținuturile pe care trebuie să le rezolve elevii?
- Care sunt performanțele minime, medii și superioare pe care le pot realiza elevii?
- Pentru ce tip de evaluare optez?

- Cu ce instrumente voi realiza evaluarea?
- Cum voi folosi datele oferite de instrumentele de evaluare administrate pentru a elimina blocajele ivite în formarea elevilor și pentru a asigura progresul școlar?

La toate aceste întrebări se poate răspunde prin elaborarea unor itemi ce să satisfacă atât obiectivele de predare-învățare dar și obiectivele evaluării, astfel itemul poate fi definit ca unitate de măsurare care include un stimul și o formă prescriptivă de răspuns, fiind formulat cu intenția de a suscita un răspuns de la cel examinat, pe baza căruia se pot face inferențe cu privire la nivelul achizițiilor acestuia într-o direcție sau alta. Itemul poate fi prezentat izolat sau în strânsă relație cu alți itemi de același tip sau din tipologii diferite, poate presupune alegerea sau elaborarea răspunsului, într-un timp strict determinat sau fără limită de timp.

Tipologia itemilor include itemi obiectivi - testează un număr mare de elemente de conținut într-un interval de timp relativ scurt, asigurând un grad de obiectivitate ridicat în măsurarea rezultatelor școlare, itemi semiobiectivi - pot acoperi o gamă variată de capacități intelectuale care se doresc a fi testate, oferind în același timp posibilitatea de a utiliza și materiale auxiliare utile elevilor în rezolvarea sarcinilor de lucru propuse și itemi subiectivi - sunt relativ ușor de construit, principala problemă constituind-o modul de elaborare a schemei de notare a acestora, cu atât mai mult cu cât această categorie de itemi vizează demonstrarea de către elevi în răspuns a originalității și creativității lor.

Criteriile de apreciere a rezultatelor învățării. Calitatea de evaluator.

În întreaga lume se folosesc variate forme de notare cum sunt: notarea numerică, literală, cu calificative sau prin culori. Cea mai utilizată este notarea numerică, cu cifre, pentru ca prezintă avantajul de a putea însuma atunci când se fac aprecieri la una sau mai multe materii. Ea se prezintă sub două forme:

- ***notarea analitică*** – are mai mare randament la disciplinele umaniste și presupune o compartimentare a cuantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce vor fi apreciate (de exemplu, în cazul unei compuneri se poate puncta forma, fondul, factorul personal);

- ***notarea după bareme*** – se folosește mai ales la disciplinele exacte și are avantajul ca standardizează criteriile măsurării și aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită. Soluția este propusă des la examene și concursuri.

Pentru profesor, evaluarea reprezintă un feed-back asupra eficienței activității didactice desfășurate. Evaluarea îi arată cât de eficient își dozează materialul, cât de bine comunica cu elevii, cât de eficiente sunt metodele și materialele didactice pe care le utilizează.

Un profesor are întotdeauna nevoie să știe ce succes a avut actul didactic pe care îl organizează pentru fiecare elev în parte și pentru întregul colectiv al clasei. Aferența inversă furnizată de evaluare îl ajută să cunoască ce au acumulat elevii, care sunt lacunele în pregătirea lor, care sunt posibilitățile și ritmurile de învățare, atitudinile și interesele elevilor. Toate aceste date sunt esențiale dacă profesorul vrea să ia decizii pertinente privind individualizarea instruirii, îndrumarea elevilor în orientarea lor școlară și profesională.

Personalitatea profesorului evaluator se bazează pe două dimensiuni importante care pot fi puse în legătură cu etica procesului evaluativ:

- dimensiunea profesionalismului său, care poate fi analizat sub aspectul cunoștințelor și abilităților pe care el le are în domeniul specialității precum și, în domeniul teoriilor și practicilor evaluative;

- dimensiunea atitudinii pe care el o adoptă în decursul procesului evaluativ (aspect care se află într-o relație directă cu caracterul și cu setul de valori morale la care el aderă, cu atașamentul său la valorile acceptate din punct de vedere social).

Pentru o evaluare corespunzătoare trebuie să ținem cont și de următoarele: implicarea în procesul de evaluare numai a persoanelor autorizate; selectarea evaluatorilor credibili; păstrarea confidențialității.

Concluzii

Discuția pe această temă, de altfel complexă, poate continua mult mai mult. Pentru a nu mai apare diferențe la nivelul unei școli, rezultate obținute este bine să înțelegem că este necesar să adoptăm obiectivele operaționale ale lecției de istorie drept criterii care să reglementeze unitar examinarea, aprecierea și notarea elevilor printr-o diversitate de tehnici și de modele de verificare. Unele neajunsuri ale sistemului actual de evaluare se aplică atât pregătirii și aptitudinilor unor profesori-cazuri de insuficientă pregătire a docimologieie, incompetență, subiectivism în notare- fie prea mare exigență, fie o indulgență motivată, cât și instrumentelor folosite incorect.

Să nu uităm totuși atunci când vorbim de evaluare și de psihologia elevului care în corelație cu cea a profesorului poate fi dăunătoare. De exemplu, prin trăsăturile sale elevul poate constitui un factor generator al multor erori de apreciere: starea de emotivitate provocată de exigența examinării, aprecierii și notării; oboseala accentuată, mai ales la sfârșitul semestrului și la finele anului școlar; dispoziția de moment, gândește mai lent sau mai rapid, este un tip senzorial-intuitiv sau rațional, cunoaște sau nu criteriile de evaluare sau nu are capacitatea de a-și autoevalua rezultatele dobândite. Iată alte cauze de care un profesor trebuie să țină cont în proiectarea demersului de evaluare.

Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor trebuie să fie cât mai obiectivă, evaluările perfect obiective reprezintă o aspirație perpetuă a evaluatorilor.

Procesul de evaluare presupune realizarea mai multor operații, care vizează măsurarea, interpretarea și aprecierea datelor obținute, precum și adoptarea deciziilor.

Evaluarea este procesul prin care se stabilește dacă sistemul educațional își îndeplinește funcțiile, dacă obiectivele propuse sunt realizate.


Profesorul evaluator oricât de competent ar fi poate să “greșească”, de aceea trebuie să reflecteze puternic la umanitatea să mai înainte de a da un verdict final, el trebuie să țină cont de faptul că, succesul se măsoară nu în raport cu reușitele globale, ci în raport cu reușitele fiecărui individ.

BIBLIOGRAFIE:

- *** *Programul național de dezvoltare a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice* (DeCeE), suport de curs, 2009.
- Frunză V., *Teoria și metodologia curriculum-ului*, Editura Muntenia, Constanța, 2003.
- Manolescu M., *Evaluarea școlară*, Ed. Meteor Press, București, 2006.
- Carmen Petre, Daniela Popa, Ștefania Crăciunoiu, Camelia Iliescu, *Metodica Predării – Informatica și Tehnologia Informației*, Editura Arves, 2002.
- Rodica Pinte, Nicoleta Litoiu, *Ghid de Evaluare - Informatica și Tehnologia Informației*, Editura Aramis, București 2001.

METODE MODERNE PENTRU EPURAREA APELOR UZATE MENAJERE

Secretar Florica IVĂNUȘ
Liceul Tehnologic „Dimitrie Bolintineanu”,
Bolintin Vale, județul Giurgiu

 pa este considerată din cele mai vechi timpuri ca fiind simbolul vieții. Apa

diferențiază Terra de celelalte planete din sistemul nostru solar, facând-o unică și capabilă de a găzdui organisme vii.

Existența și echilibrul oricărui bio-ecosistem sunt influențate de prezența și calitatea apei. Animalele și plantele consumă apă pentru a își potoli setea. Omul însă, în afară de a-și prepara hrana, mai folosește apă pentru necesități de igiena, pentru agrement, pentru încălzirea locuințelor, pentru industrie și agricultură etc.

Dar ce fac oamenii cu apa după ce o folosesc? Răspunsul la această întrebare se schimbă permanent, în funcție de evoluția societății umane, însă păstrează o componentă constantă: Omul produce așa-numita *apă uzată*, care necesită epurare pentru eliminarea poluanților înainte de a fi redată circuitului natural.



Ca orice element din natură, apa are o anumită capacitate de a elimina în mod natural impuritățile, însă acest proces este lent și limitat de marea varietate de agenți poluanți generați de activitățile umane. De aceea a apărut necesitatea epurării: pentru protecția apelor de suprafață (râuri, lacuri, mări și oceane), evacuarea apelor uzate este permisă, în cele mai multe cazuri, numai după ce acestea au fost “curățate” în instalații speciale numite *stații de epurare*.

Aceste instalații realizează accelerarea proceselor de epurare naturală și/sau folosesc diverse metode fizico-chimice pentru diminuarea cantității/concentrației poluanților pe care îi conține apa uzată, astfel încât să fie respectate condițiile de evacuare impuse prin reglementările în vigoare, respectiv:

- NTPA 001/2002 - Normative tehnice de calitate a apei reziduale evacuate în receptori naturali;
- NTPA 002/2002 - Condițiile de evacuare a apelor uzate în rețelele de canalizare ale localităților și direct în stațiile de epurare.

Metodele folosite pentru epurarea apelor uzate pot fi:

- mecanice sau fizico-chimice (epurare primară);
- biologice (epurare secundară);
- avansate (epurare terțiară).

Dintre acestea, metoda pe care am considerat-o de interes și care face obiectul acestui articol este **epurarea biologică** - complexul de operațiuni și faze tehnologice prin care materiile organice existente în apele uzate provenind din cele mai diverse activități antropice sunt transformate cu ajutorul unor culturi de microorganisme, în produși de degradare fără nocivitate, (CO₂, H₂O, CH₄ și altele) și o masă celulară nouă (biomasă), inofensivă.

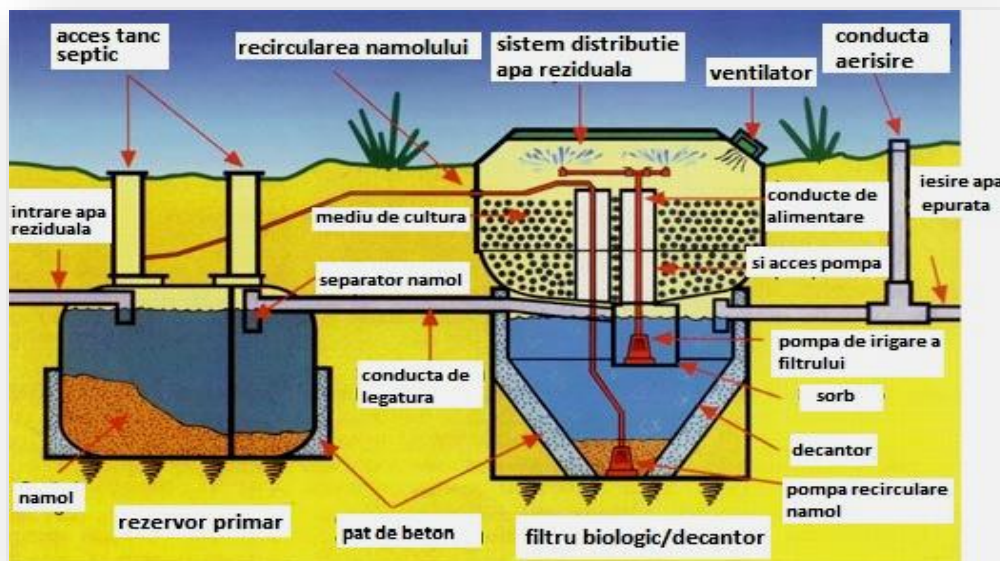
În procesul de epurare biologică a apelor uzate cu încărcătură mare de materii organice, rolul principal revine unor colonii de bacterii organofage (consumatoare de substanțe organice).

Procesul tehnologic de epurare biologică se poate organiza în două modalități:

- Prin cultura microorganismelor dispersat, în întregul volum al unui reactor de epurare;
- Prin cultura microorganismelor pe un suport anorganic, având o anumită configurație.

BIOCLERE este un echipament pentru epurarea apelor uzate menajere, a cărui tehnologie și componente au fost brevetate începând cu anul 2002 de către firma **Bioclere Technology** din Marea Britanie.

Echipamentul poate prelua cantități de apă uzată mici spre medii, deservind de la gospodării individuale până la localități cu populație de maxim 2000 locuitori.



Structura și funcționarea unui astfel de echipament este ilustrată în figura de mai sus:

Apa reziduală este preluată într-un rezervor primar (tancul septic), în care se separă mecanic nămolul, apoi trece în reactorul de epurare cu filtru biologic. La trecerea apei reziduale prin filtrul biologic, materia organică se transformă în biomasă, care se dezvoltă pe mediul de cultura HUFO[®], în prezența oxigenului asigurat de către un ventilator. Nămolul rezidual este separat și recirculat în tancul septic cu ajutorul unei pompe, iar apa epurată este distribuită către diverse aplicații (irigații, sisteme industriale) sau eliberată în emisar (apele de suprafață).

Pentru eliminarea completă a fosfaților din apa epurată se pot adăuga etape suplimentare în proces (o treaptă chimică de epurare).

Mediul de cultură HUFO[®] este constituit din discuri perforate, având o suprafață specifică de 100, 120 sau 200 m²/m³ și o greutate specifică de 45 kg/m³.

Materialul discurilor este polipropilenă cu adaos de 1-2% grafit pentru a rezista radiației ultraviolete și 12-18% talc pentru creșterea greutății specifice și a rezistenței mecanice. Materialul astfel obținut are de asemenea o bună rezistență chimică și termică (până la 100°C și este complet reciclabil).

Echipamentul corect instalat garantează exploatarea îndelungată cu performanțe optime. Unitatea BIOCLERE este etanșată și izolată pentru a reduce impactul variațiilor sezoniere de temperatură asupra procesului de epurare.

De asemenea, funcționarea acestui echipament nu este influențată de variațiile zilnice ale debitului de încărcare. Datorită construcției, debitul de apă uzată care trece prin filtru este menținut constant, iar apa stocată în puțul pompei este folosită ca sursă de nutrienți pentru microorganismele din filtru, în absența completă a debitului de încărcare.

Alte avantaje ale echipamentului sunt reprezentate de costurile reduse de instalare, operare și mentenanță; unitatea BIOCLERE se poate atașa oricărui tanc septic existent, iar construcția modulară pentru mărirea progresivă a capacității de încărcare.



Aplicații:

- gospodării private și comunități rurale mici;
- gări, restaurante, magazine, clădiri publice;
- școli, spitale și aziluri de bătrâni amplasate în mediul rural;
- unități turistice;
- ferme.



O caracteristică importantă a epurării biologice este că se poate face numai în condițiile folosirii de către comunitatea deservită a detergenților biodegradabili. În caz contrar, microorganismele de pe suportul de cultură mor, iar instalația nu mai este eficientă.

Acest lucru face necesară conștientizarea de către populație a avantajelor folosirii de produse biodegradabile, cu impact pozitiv și asupra altor aspecte de mediu.

BIBLIOGRAFIE:

- <http://www.amac.md/Biblioteca/data/18/Utilities/Epurare.pdf>.
<http://www.bioclere.co.uk/bioclere.php>.
<https://www.aquapoint.com/products/bioclere-oh/>.
<http://www.hufo-vattenrening.se/en/water-purification/>.
https://www.youtube.com/watch?v=WHKRrt_n05Q.

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR ÎN CONTEXTUL ORGANIZAȚIILOR ȘCOLARE

Profesor Aurelia-Daniela MORARU
Școala Gimnazială Nr 4,
Vulcan, județul Hunedoara

Nu se poate imagina o societate sau o organizație care funcționează perfect,

fără conflicte. Oamenii trăiesc și muncesc împreună, de aceea conflictul este un aspect inevitabil al vieților noastre, ca și comunicarea. Practic, toate relațiile interumane (personale și socio-profesionale) se bazează pe comunicare și au un potențial conflictual latent care, de cele mai multe ori, poate fi activat chiar prin procesul comunicării. Pe de altă parte, impactul negativ al declanșării conflictelor poate fi prevenit sau atenuat (după caz) prin modalități specifice aceluiași proces. Astfel se evidențiază dublul rol al comunicării - de sursă generatoare și mijloc de aplanare a conflictelor.

Aceste considerente justifică necesitatea studierii problemelor legate de comunicare și conflict în relațiile de muncă din cadrul organizațiilor, în general, din perspectiva managementului resurselor umane (MRU).

În particular, modul de abordare a unor astfel de probleme în contextul organizațiilor școlare poate avea implicații semnificative, deoarece comunicarea este componenta esențială a procesului educațional.

Capacitatea de a aborda conflictele în mod constructiv contribuie pe de o parte la sănătatea individuală a elevilor iar pe de altă parte, pe termen lung și la scară largă, are efecte asupra sănătății umane și efecte pozitive asupra societății în general, inclusiv din punctul de vedere al șanselor oferite fiecărui om, pentru maturizare și dezvoltare prin educație.

Acest studiu are drept scop evidențierea principalelor aspecte legate de comunicare și conflict în organizațiile școlare, cu accent pe abordările specifice comunicării didactice, interacțiunilor potențial conflictuale și negocierii - ca modalitate de comunicare uzuală în managementul conflictelor.

Conflictul

Conflictul „este una dintre formele de rivalitate din societate. Acesta apare când doi sau mai mulți oameni (sau grupuri) concurează pentru realizarea unor scopuri sau recunoașterea unor valori” (Tripon, Dodu, Penciu, 2014, pag 15).¹

În sensul primar, etimologic, cuvântul *conflict* provine din latină (*conflingere, conflictus*) fiind definit în dicționarul explicative al limbii române ca: neînțelegere, ciocnire de interese, dezacord; antagonism; ceartă, diferend, discuție (violentă).²

Pornind de la această semnificație lingvistică primară, abordările tradiționale ale conflictului în cadrul organizațiilor reflectă o viziune asemănătoare, acesta fiind considerat disfuncțional datorită efectelor negative pe care le putea avea asupra productivității și moralului angajaților. Însă, abordările contemporane mai recente evidențiază și aspecte funcționale, benefice, ale conflictului.

Multitudinea punctelor de vedere exemplificate anterior relevă natura complexă a conflictului și a surselor care stau la baza acestuia, putând să existe o serie întreagă de cauze generatoare de conflict, precum:³

- diferențele și incompatibilitățile dintre persoane;
- nevoile/interesele umane;
- comunicarea;
- stima de sine;
- valorile individului;
- nerespectarea normelor implicite sau explicite;
- comportamentele neadecvate;
- agresivitatea;
- competențele sociale;
- cadrul extern;
- statutul, puterea, prestigiul, principiile, utilitatea și comunicarea culturii și a informațiilor.

Principalele modalități de abordare a conflictelor sunt **negocierea, medierea și arbitrajul**, cu precizarea că negocierea este cel mai des utilizată ca opțiune primară la nivelul interpersonal. Dacă două persoane au ajuns la un conflict, relația dintre ele poate avea în principiu următoarele sensuri (rezultate): câștigă amândouă, pierd amândouă, una câștigă și cealaltă pierde. Totuși, prin negociere, în funcție de obiectivele urmărite și de modul în care fiecare acționează pot să apară și alte rezultate combinatorii.

În literatura de specialitate aceste probleme fundamentează *teoria stilurilor* care susține că oamenii au un stil specific de a acționa în situații de conflict și negociere, adică au mijloace sau metode preferate de abordare a unei situații conflictuale/negociative și le utilizează ori de câte ori e posibil.

Unul dintre cele mai cunoscute modele elaborate în contextul acestei teorii este *modelul celor cinci stiluri de abordare a conflictelor*, respectiv:

- *evitarea;*
- *acomodarea;*
- *competiția (forțarea);*

¹ Tripon, C., Dodu, M., Penciu, G. *Managementul conflictelor și tehnici de negociere*, suport de curs, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2014, pag. 5-6 (<http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/02/Support-curs-Managementul-conflictelor-2013-2014-Zi.pdf>)

² <https://dexonline.ro/definitie/conflict>

³ Stoica-Constantin, A., *Conflictul interpersonal*, Editura Polirom, Iași, 2004, pag 23.

- *compromisul;*
- *colaborarea.*⁴

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR CERCETARE

În ultimii ani, creșterea conflictelor în școli este o tendință relevantă la nivel internațional și intern prin tot mai multe situații de tip conflictual prezentate în mass media, argumentând necesitatea studierii lor.

Pe aceste considerente, scopul general al studiului realizat și prezentat sintetic a fost acela de a oferi o imagine de ansamblu asupra conflictelor și modului de abordare a lor în două organizații școlare locale cuprinzând nivelul preșcolar, primar, gimnazial, liceal.

Ideea realizării cercetării în cele două organizații s-a bazat pe ipoteza că nivelul de învățământ poate induce diferențe, în sensul că problemele conflictuale și abordarea lor s-ar putea să nu fie la fel în învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal (cel puțin prin natura conflictelor dintre elevi, la diferite vârste).

Ca atare, pentru atingerea scopului propus, obiectivele vizate au fost:

1. identificarea tipurilor de conflicte, a principalelor cauze și abordări/măsuri de soluționare a acestora la nivelul celor două organizații școlare;
2. identificarea stilurilor de abordare a conflictelor între elevi, pe care le adoptă predominant cadrele didactice pe fiecare nivel de învățământ și a unor modalități de prevenire/diminuare a apariției situațiilor conflictuale.

Cercetarea a fost de tip investigativ, utilizându-se ca metodă de lucru ancheta pe bază de chestionar. În conformitate cu obiectivele vizate, instrumentarul folosit a inclus două tipuri de chestionare adresate profesorilor din organizațiile școlare înainte menționate, urmărindu-se reprezentarea echilibrată a acestora pe cele patru nivele de învățământ.

Astfel, chestionarele au fost aplicate pe un eșantion alcătuit din 40 de profesori din cadrul celor două unități școlare, câte zece pentru fiecare nivel (10 profesori învățământ preșcolar, 10 profesori învățământ primar, 10 profesori învățământ gimnazial și 10 profesori învățământ liceal). Eșantionarea s-a realizat aleator pe fiecare nivel (conform categoriilor de încadrare a personalului didactic al școlii gimnaziale și colegiului).

Distribuția numerică pe categorii vârstă

Vârstă	20-30 ani	30-40 ani	40-50 ani	Peste 50 ani
Nr. subiecți	6	12	18	4

Pentru primul obiectiv vizat în cercetare am adaptat și aplicat un chestionar⁵ incluzând 11 întrebări închise, o întrebare deschisă (solicitare opinii/propuneri de măsuri pentru diminuarea conflictelor în școală) și o secțiune de date personale. Pentru al doilea obiectiv (vizând abordările personale predominante ale cadrelor didactice în cazul unui conflict între elevi, în raport cu cele 4 nivele de învățământ), am aplicat un chestionar adaptat după William J. Kreidler.⁶ Acesta cuprinde 20 de item care reflectă anumite comportamente specifice, corespunzând diferitelor *stiluri/tipuri de abordare a conflictelor* de acest gen. Conținutul celor două chestionare este prezentat în continuare.

⁴ Lulofs, R., Cahn, D. *Conflict. From theory to action*, Allyn and Bacon, 2000, pag. 99-107.

⁵ <http://www.mediare-educ.ro/chestionar>

⁶ Pirlog D, *Managementul conflictului in clasă*, Revista on-line „Convorbiri Didactice”, nr. 2, iunie 2012, Casa Corpului Didactic Tulcea, <http://tulcea.ccd.edu.ro/sumar.htm>

Chestionar nr. 1

1. În școala dumneavoastră apar situații conflictuale?
 - Foarte des
 - Des
 - Uneori
 - Rar
 - Deloc
2. Între cine credeți că apar cele mai multe conflicte?
 - Între elevi
 - Între elevi-profesori
 - Între profesori
 - Între profesori-conducere
 - Între profesori - părinți
3. Cunoașteți vreun conflict care s-a desfășurat în școală dvs? Dacă da de la cine ați aflat?
 - Nu
 - Da, de la elevi
 - Da, de la alți colegi
 - Da, de la conducerea școlii
 - Da, de la părinți
 - Da, de la alte persoane
4. Bifați trei principale cauze care credeți că stau la baza apariției conflictelor între elevi:
 - Competiția
 - Lipsa de comunicare și percepția greșită
 - Intoleranță
 - Trăsături de personalitate
 - Dorința de supremație
5. Din experiența dumneavoastră de profesor, care credeți că sunt principalele trei cauze generate de elevi ce produc un conflict între profesor –elev?
 - Dezinteresul elevilor
 - Insuccesul școlar al elevilor
 - Comportament impulsiv al elevilor
 - Lipsa de respect a elevilor față de profesor
 - Nerespectarea regulilor de către elevi
6. Care credeți că sunt principalele trei cauze generate de profesori ce stau la baza conflictelor cu elevii?
 - Stilul autoritar al profesorului
 - Subiectivitatea profesorului în evaluare
 - Lipsa de experiență
 - Probleme de comunicare
 - Modul de predare al profesorului

7. Ați fost vreodată implicat în soluționarea unui conflict?

- Da
 Nu

8. Care sunt principalele trei măsuri pe care le luați pentru a soluționa un conflict între elevi?

- Anunțarea părinților
 Facilitarea unui dialog între părțile implicate
 Muștrarea verbală
 Scăderea mediei
 Informarea dirigintelui

9. Care este reacția elevilor la măsurile luate în urmă conflictului?

- În general se conformează
 Se conformează imediat
 Nu se conformează
 Nu știu

10. Considerați că poate fi cooptată și o altă persoană în rezolvarea unui conflict între elevi?

- Da, dirigintele
 Da, un alt profesor
 Da, un alt elev
 Da, o altă persoană din afară școlii
 Nu

11. Are organizația dumneavoastră școlară resurse suficiente pentru prevenirea și gestionarea conflictelor?

- Da
 Nu
 Nu știu

12. În opinia dumneavoastră, ce măsuri ar trebui luate pentru diminuarea conflictelor în școală? (maxim 3 răspunsuri)

.....
.....

Câteva date despre dumneavoastră

Sex:

Feminin Masculin

Vârstă:

Vechime în învățământ

Nivelul de învățământ unde predăți:

preșcolar primar gimnazial liceal

Chestionar nr. 2

Citiți cu atenție enunțurile de mai jos. Apoi gândiți-vă bine și notați în dreptul fiecăruia cifra care arată cât de des vi se întâmplă să aveți comportamentul enunțat, după cum urmează: *deloc (niciodată) - 0; rar - 1; uneori - 2; frecvent - 3.*

Când se ivește un conflict în clasa de elevi, eu...

1. Spun copiilor să se potolească.
2. Încerc să fac pe fiecare să se simtă ușurat.
3. Ajut copiii să înțeleagă fiecare punctul de vedere al celuilalt.
4. Separ copiii și îi țin departe unii de alții.
5. Las directorul să rezolve problemele.
6. Decid (stabilesc) cine a început.
7. Încerc să aflu care este problema reală.
8. Încerc să ajung la un compromis.
9. O iau în glumă.
10. Le spun să nu mai facă atâta zgomot pentru nimic.
11. Pun copiii să se scuze.
12. Încurajez copiii să găsească soluții alternative.
13. Ajut copiii să decidă cum să continue.
14. Încerc să le distrag atenția de la conflict.
15. Atâta vreme cât nimeni nu este rănit, îi las să continue.
16. Voi trimite copiii la director.
17. Le prezint copiilor niște alternative din care să aleagă.
18. Ajut pe fiecare să se simtă mai confortabil.
19. Fac să fie toți ocupați punându-i să facă altceva.
20. Le spun copiilor să rezolve problema lor după ore, în timpul liber.

Sinteză rezultate chestionar 1

În urma centralizării și analizării răspunsurilor pentru primul chestionar, rezultatele obținute reflectă câteva aspecte relevante în raport cu obiectivele cercetării, punctate în cele ce urmează.

- În cele două organizații școlare locale există dese situații conflictuale, frecvența manifestării lor fiind ușor diferită în funcție de nivelul de învățământ (ceva mai mare în învățământul liceal). Astfel, 70% dintre profesorii chestionați din cadrul Școlii Gimnaziale au răspuns că situațiile conflictuale apar des în școala lor, iar restul au apreciat că acestea apar uneori (30%). În schimb, marea majoritate a profesorilor investigați din cadrul Colegiului consideră că astfel de situații apar foarte des (50%) și des (40%), numai 10% dintre aceștia apreciind că apar uneori.

- La toate nivelurile de învățământ, cel mai întâlnit tip de conflict este cel dintre elevi (în ambele organizații).

- Dacă profesorii din învățământul preșcolar și primar au indicat ca principale cauze generatoare de conflict între elevi competiția, dorința de supremație și intoleranța, cei din învățământul gimnazial și liceal au indicat trăsăturile de personalitate, lipsa de comunicare și dorința de supremație.

- În ceea ce privește cauzele generate de elevi ce produc un conflict între profesor-elev, majoritatea respondenților au ales dezinteresul elevilor, comportamentul impulsiv, nerespectarea regulilor.

- Întrebați care sunt principalele măsuri pe care le iau pentru soluționarea unui conflict între elevi, profesorii din învățământul preșcolar și primar au dat preponderent două răspunsuri: facilitarea unui dialog între părți și anunțarea părinților. Pe lângă acestea, majoritatea profesorilor din gimnazial și liceal au indicat ca acțiune prioritară informarea dirigintei (explicabil prin atribuțiile și responsabilitățile aferente rolului de profesor diriginte la aceste nivele de învățământ).

- Majoritatea răspunsurilor profesorilor chestionați sugerează că elevii din ciclul preșcolar și primar se supun relativ ușor deciziilor acestora (se conformează imediat, indiferent dacă, sau cum s-a investigat situația conflictuală), spre deosebire de elevii mai mari.

- Între măsurile propuse de profesorii chestionați pentru a diminua conflictele în școală mai frecvent s-au regăsit următoarele:

- încurajarea stimei de sine;
- parteneriat cu familiile elevilor și cu comunitatea;
- pregătire mai bună a profesorilor/centrarea pe necesitățile elevilor;
- comunicare mai bună cu elevii;
- respectarea fermă a regulamentelor instituției de învățământ;
- angajarea unei persoane cu aptitudini profesionale specifice (mediator, psiholog).

Sinteză rezultate chestionar 2

Pentru analiza și interpretarea rezultatelor aplicării acestui chestionar, răspunsurile au fost grupate câte patru, corespunzător itemilor aferenți celor cinci stiluri/tipuri de abordări diferențiate de autorul chestionarului și caracterizate succint la modul prezentat în continuare.

I. ***Abordarea de tip implicare*** caracterizează cadrul didactic cinstit și corect față de copii, conștientizând că aceștia au nevoie de o orientare fermă în învățare pentru a înțelege ce este acceptabil și ce nu în comportamentul lor.

II. ***Abordarea de tip rezolvare de probleme***, se concentrează pe identificarea problemei care a generat conflictul. Cadrul didactic și elevii rezolvă împreună problema apărută. Acest proces va produce idei creative și interrelații mai puternice.

III. ***Abordarea de tip compromis***, presupune ascultarea ambelor părți, cadrul didactic ascultând elevii și ajutându-i să se asculte reciproc și să cedeze fiecare câte puțin din ceea ce își dorește.

IV. ***Abordarea de tip neimplicare***, caracterizează cadrul didactic care consideră că majoritatea conflictelor pe care le au copiii sunt neimportante, de aceea preferă redirectionarea atenției spre alte aspecte evitând astfel conflictul.

V. ***Abordarea de tip ignorare***, presupune stabilirea limitelor încă de la începutul situației sau a secvenței educaționale și asigurarea ulterioară a independenței elevilor, pentru a se descurca singuri, deoarece „este bine pentru ei și au nevoie să învețe din consecințele faptelor lor.”

Tipul predominant (stilul personal preferat) de abordare a situațiilor conflictuale de acest gen (conflicte elev-elev) este indicat de punctajul maxim obținut prin totalizarea punctajelor acordate celor 4 itemi grupați pe fiecare din cele cinci tipuri de abordări.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului sunt redactate sintetic și discutate în continuare, pe cele patru nivele de învățământ.

● **Profesori învățământ preșcolar:** 80 % au obținut scorul cel mai mare la două abordări: abordările de tip rezolvare de probleme, respectiv compromis. Restul de 20 % au obținut scorul cel mai mare la abordarea de tip neimplicare

Rezultă că educatoarele sunt caracterizate de două abordări în rezolvarea conflictelor dintre copii: *abordările de tip rezolvare de probleme, respectiv compromis*. Educatoarele sunt mai interesate, dispuse și înclinate să asigure consilierea și liniștirea copiilor implicați în conflict prin intermediul comunicării. Folosesc uneori și tehnici de abatere a atenției și de redirecționare a comportamentului elevilor aflați în conflict spre alte activități.

● **Profesori învățământ primar:**

- 70% au obținut scorul cel mai mare la două abordări: abordările de tip rezolvare de probleme, respectiv compromis;
- 20% au obținut scorul cel mai mare la abordarea de tip implicare;
- 10% au obținut scorul cel mai mare la abordarea de tip neimplicare.

Rezultă că învățătorii preferă în rezolvarea conflictelor abordările de tip rezolvare de probleme, respectiv compromis. Nu permit, într-o proporție mare, nici continuarea conflictului pe considerentul că nimeni nu este rănit, nici trimiterea la director a elevilor implicați în conflict.

● **Profesori învățământ gimnazial:**

50% au obținut scorul cel mai mare la abordarea de tip compromis, la egalitate cu rezolvarea de probleme. Majoritatea celorlalți (40%) au obținut scorul maxim la abordarea de tip implicare, iar restul (10%) la abordarea de tip ignorare.

Rezultă că profesorii care predau în învățământul gimnazial sunt caracterizați în primul rând de abordarea de tip compromis și/sau de rezolvare de probleme, urmată de abordarea de tip implicare. Cadrele didactice din învățământul gimnazial sunt mai dispuse să apeleze la directorul unității școlare pentru rezolvarea conflictului, comparativ cu cadrele didactice din învățământul primar. Un număr mic abordează stilul de ignorare a conflictului.

● **Profesori învățământ liceal:**

60% au obținut scorul cel mai mare la abordarea de tip compromis, la egalitate cu rezolvarea de probleme, 30% au obținut scorul maxim la abordarea de tip ignorare, iar 10% au obținut scorul cel mai mare la abordarea de tip implicare

Se constată că și profesorii din învățământul liceal sunt caracterizați de combinația abordarea de tip compromis la egalitate cu rezolvarea de probleme. Locul secund îl obține abordarea de tip ignorare. Cadrul didactic deosebește situațiile conflictuale nesemnificative de cele semnificative, care necesită intervenția sa, lăsând independența elevilor, pentru a se descurca singuri.

CONCLUZII

Cu ajutorul cercetării realizate am identificat tipurile de conflicte existente în cele două organizații școlare, principalele cauze care au generat diferite tipuri de conflicte, precum și unele modalități de prevenire și diminuare a situațiilor conflictuale.

Majoritatea cadrelor didactice investigate (profesori în învățământul preuniversitar) sunt caracterizate de două abordări predominante în rezolvarea conflictelor dintre elevi: abordarea de tip rezolvare de probleme, respectiv abordarea de tip compromis.

La nivelul preșcolar procentajul acestor două abordări este cel mai mare, el scăzând odată cu trecerea de la un nivel la altul, totuși păstrându-și primul loc. Dacă abordarea de tip implicare are și adepți printre cadrele didactice chestionate, abordarea de tip ignorare lipsește la profesorii din învățământul preșcolar, dar se situează pe locul doi la profesorii de liceu.

În concluzie îmi exprim părerea că învățământul trebuie să aibă ca scop primordial nu doar absolvenți bine informați, ci și formarea de persoane care se pot adapta ușor la solicitările sociale și psihologice ale vieții.

Conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru bună să dezvoltare, este vitală. De fapt, scopul final al educației este pregătirea pentru viață a elevului. Organizația școlară este un mediu potrivit pentru a-i învăța pe elevi să facă față conflictelor.

Nu conflictul în sine este rău, ci gestionarea sa greșită. Dacă un conflict rămâne nerezolvat atunci se naște un “bulgăre de zăpadă” care, rostogolindu-se, poate genera o criză cu efecte periculoase, de aceea se impune nu numai rezolvarea acestora, cât mai ales prevenirea lor.

Religia ne învață să urâm păcatele, dar nu pe păcătoși. Acest principiu ar trebui să îl folosim și în managementul conflictelor. Șansele de soluționare a unui conflict sporesc, dacă atenția cade asupra problemei și nu a persoanelor implicate.

Dacă ascultăm cu luare-aminte, chibzuintă și atenție dublată de empatie, pe parcursul conflictului și al negocierilor, vom reuși să transformăm „coliziunile” în oportunități de soluționare, prin concesii reciproce.

Pe baza informațiilor oferite de prezentul studiu, din experiență mea didactică la catedră dar și ca membru în comisia de disciplină a școlii, sugerez următoarele modalități de prevenire a situațiilor conflictuale:

- menținerea deschisă a căilor de comunicare;
- activități ce presupun colaborare;
- luarea deciziilor în mod democratic;
- evitarea durității excesive, a jignirilor, umilirilor;
- păstrarea calmului și autocontrolului;
- oferirea ajutorului necondiționat.

BIBLIOGRAFIE:

- Lulofs, R., Cahn, D., *Conflict from theory to action*, Allyn and Bacon, 2000.
- Pîrlog D, *Managementul conflictului in clasă*, Revista on-line „Convorbiri Didactice”, nr. 2, iunie 2012, Casa Corpului Didactic Tulcea, <http://tulcea.ccd.edu.ro/sumar.htm>.
- Stoica-Constantin, A., *Conflictul interpersonal*, Editura Polirom, Iași, 2004.
- Tripon, C., Dodu, M., Penciu, G., *Managementul conflictelor și tehnici de negociere*, suport de curs, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2014. (<http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/02/Suport-curs-Managementul-conflictelor-2013-2014-Zi.pdf>).
- <http://www.mediere-edu.ro/chestionar>.
- https://dexonline.ro/definitie/conflict_

EMOȚIILE ȘI SOCIALIZAREA ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Secretar Nina MUSTAȚĂ
Colegiul Național „Gheorghe Țițeica”,
Drobeta-Turnu-Severin, județul Mehedinți



opiii de azi trăiesc într-o lume inedită, cu tensiuni și reacții care încă determină

dezvoltări nebanuite. Stresul cotidian, criza vieții de familie, bulversările mondene, criza economică, criza nutrițională, excesul de informații, terorismul, instabilitatea politică sunt factori determinanți ai evoluției copiilor de azi și de mâine, astfel dezvoltarea emoțională și socială devine mai mult decât o necesitate în activitățile cadrelor didactice din ziua de astăzi. Vârsta preșcolară reprezintă etapa în care educația poate influența cel mai eficient dezvoltarea copiilor, de aceea intervenția timpurie în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională este esențială prin implementarea de programe adecvate, special create pentru dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor.

Conform Strategiei Uniunii Europene 2020, unul dintre elementele cheie privind educația și îngrijirea copiilor preșcolari din Europa (2014), este ca toți copiii de vârstă mică să poată avea acces și să beneficieze de educație și îngrijire de înaltă calitate. Informațiile fiabile referitoare la sistemele din Europa sunt esențiale pentru a înțelege provocările cu care se confruntă țările europene, ce anume putem învăța unii de la alții și ce noi soluții ar putea fi dezvoltate pentru a răspunde nevoilor celor mai tineri membri ai societății. Într-o perioadă marcată de provocări fără precedent, importanța faptului de a oferi copiilor noștri un început solid, prin asigurarea unui învățământ preșcolar de calitate, reprezintă un element central al strategiei europene pentru o creștere inteligentă și durabilă, Strategia UE 2020, (Date cheie privind educația și îngrijirea copiilor preșcolari în Europa, 2014).

Studiile de specialitate au demonstrat că abilitățile sociale și emoționale, pot influența obținerea succesului în viață într-o măsură mai mare decât capacitatea intelectuală. Un EQ ridicat, poate fi mai important pentru succes decât un IQ ridicat, așa cum este el măsurat de un test standardizat de inteligență cognitivă verbală și non-verbală.

Argumentul conform căruia IQ-ul, Intelligence Quotient – coeficient de inteligență, este un dat genetic ce nu poate fi schimbat în funcție de experiența vieții și că destinul nostru este determinat în mare măsură de această aptitudine nu mai este acceptat, deoarece „*viața emoțională este o dominantă care poate fi, precum matematica, gestionată cu mai mult sau mai puțin talent și care presupune un set unic de competențe*” (Goleman D., 2008, p. 63-62). Acesta afirmație ignoră problema cea mai provocatoare: Ce putem schimba pentru a-i ajuta pe copiii noștri să le fie mult mai bine în viață? Ce factori sunt în joc, de exemplu, atunci când o persoană cu un IQ ridicat se zbate din greu, iar una cu un IQ de nivel mediu se descurcă surprinzător de bine? Diferența constă cel mai adesea în capacitatea numită inteligență

emoțională, care include autocontrolul, perseverență și capacitatea de automotivare. Toate aceste atitudini pot fi insuflăte copiilor, acordându-le o șansă mai mare, independent de potențialul intelectual primit.

Un număr tot mai mare de educatori și cercetători admit faptul că la sfârșitul anilor de școală, elevii pot fi „nechipați” pentru provocările viitoare, atât ca indivizi, cât și ca membri ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes. Este nevoie de abilități practice pentru gestionarea emoțiilor și nu doar ca mintea „să fie hrănită”. Din perspectiva noilor teorii moderne despre natură emoțiilor, prin învățare socială și emoțională, dacă inteligență emoțională a copiilor este dezvoltată, constituie un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional.

Studiile arată că IE – inteligența emoțională este cel mai bun predictor pentru achizițiile viitoare ale copiilor, ea reprezintă o abilitate transferabilă care permite adaptarea rapidă la schimbările sociale și contemporane. În acest context, primul pas este să înțelegem rolul extraordinar pe care îl are folosirea inteligență a emoțiilor. Succesul în viață depinde de abilitățile emoționale și sociale care se formează pe tot parcursul educației formale sau cel puțin ar trebui să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline.

Pentru părinți, notele foarte bune și premiile școlare sunt probabil principala garanție pentru succesul în viață al copilului. E drept, performanță școlară este binevenită dar nici pe de parte suficientă. Conform unui număr mare de studii, copiii care au abilități specifice inteligenței emoționale sunt mai fericiți, mai încrezători și au rezultate mai bune la învățare. La fel de important consider că este și faptul că aceste abilități sunt elementele de baza care îi ajută pe copii să devină adulți responsabili, afectuoși și productivi.

Finalitatea unor asemenea demersuri, realizate cu știință și delicatețe, se va concretiza, în plan calitativ, în educarea unor copii care vor fi mai sănătoși și care-și vor stăpâni prin inteligență viață emoțională, *“aducând civilizația pe străzi și afecțiunea în viață comună”* (Daniel Goleman, 2008 p. 25).

Importanța pe care o acordăm înțelegerii emoționale, dar și modul în care gestionăm eficient emoțiile analizând cauzele și consecințele lor devine mult mai ușoară pentru copii din momentul în care se pot raporta la ele verbal, astfel înțelegerea emoțiilor și conștientizarea lor trebuie să facă parte din educația pe care o merită fiecare copil, dincolo de informații și teste standardizate (Gardner H., 2007).

Conștientizarea de sine emoțională implică mai multe acțiuni privind:

- introspecția propriei persoane:
 - îmbunătățirea recunoașterii și definirii propriilor emoții;
 - mai bună înțelegere a cauzelor care au generat diverse sentimente;
 - recunoașterea diferenței dintre sentimente și acțiuni.
- stăpânirea emoțiilor:
 - mai bună toleranță la frustrare și o mai bună stăpânire a mâniei;
 - mai puține insulte;
 - exprimarea mâniei într-un mod potrivit, fără ceartă;
 - mai puțină agresivitate sau comportament autodistructiv;
 - mai multe sentimente pozitive despre sine.
- utilizarea emoțiilor în mod productive:
 - mai multă responsabilitate;
 - mai puțină impulsivitate.
- empatia (citirea emoțiilor):

- capacitate mai mare de a privi lucrurile din perspectiva celuilalt;
 - mai mare empatie și sensibilitate față de sentimentele celorlalți;
 - ascultare mai atentă.
- abordarea relațiilor interpersonale:
- mai multă atenție față de semenii;
 - mai multă armonie și socializare în grupuri;
 - mai bună exprimare și talent în comunicare.

Dezvoltarea emoțională a copiilor se modifică din momentul în care devin capabili să vorbească, emoțiile devin astfel un moment de reflecție, putând să definească emoțiile pe care le trăiesc astfel cauzele, consecințele precum și gestionarea lor devine mult mai facilă din momentul în care copii le pot comunica, pot, de asemenea, să dețină o viziune obiectivă a propriilor emoții, cât și a celorlalți.

Această abilitate se perfecționează de-a lungul copilăriei mijlocii, întrucât copii pot să discute incidente emoționale trecute și să anticipeze evenimente viitoare, analizându-le în termeni de cauză-consecințe, pot să recunoască modul în care dispoziția poate influența comportamentul și să identifice diferențele dintre indivizi în ceea ce privește natura responsivității lor emoționale. A fi capabili să gândească despre emoții interne și să le discute cu alții înseamnă că copiii pot să își înțeleagă propriile emoții, și pe de altă parte să asculte ce spun ceilalți despre emoțiile lor și să învețe cum să interpreteze diferite situații (R. Schaffer, 2010).

Accentul prioritar pe care se focusează educația din zilele noastre este de a acumula cât mai multe cunoștințe din diverse domenii, iar pregătirea copiilor pentru viitor reprezintă scopul suprem al acesteia, este timpul să punem copii în centrul educației și este imperios să echilibrăm balanța venind în sprijinul lor acordându-le resursele necesare pentru nevoile lor multiple, de aceea este necesar să îi învățăm în primul rând cine sunt copiii din ziua de azi, să îi învățăm să se descopere ca ființe unice, capabile de a realiza ceea ce își propun.

Educația timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educația formală, asigură intrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu, prin formarea capacității de a învăța. Investiția în educația timpurie ”este cea mai rentabilă investiție în educație”, după cum arată un studiu elaborat de R. Cuhna, unul dintre laureații Premiului Nobel în economie, iar învățarea timpurie favorizează oportunitățile de învățare de mai târziu.

Deprinderile și cunoștințele dobândite timpuriu favorizează dezvoltarea altora ulterior, iar deficiențele de cunoștințe și deprinderi produc în timp deficiențe mai mari, oportunități de învățare ratate sau deopotrivă slab valorificate. Pe de altă parte, cercetările în domeniu arată că cel mai mare beneficiu al educației timpurii apare în planul non-cognitiv. Au fost identificate multe relații pozitive și semnificative între frecventarea grădiniței și comportamentele centrate pe sarcină, dezvoltarea socio-emoțională, motivația și atitudinile pozitive față de învățare.

BIBLIOGRAFIE:

- C. Cuceș., *Educația Iubire, edificare, desăvârșire*, Polirom, Iași, 2008.
 Chiș Vasile, *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Presa Universitară Clujeană, 2001.
 Goleman D., *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2008.
 Schaffer Rudolph H., *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2010.

CONTABILITATEA INSTITUȚIILOR PUBLICE – COMPONENTĂ A CONTABILITĂȚII GENERALE ȘI ÎNDEOSEBI A CONTABILITĂȚII PUBLICE

Adm. financiar Daniel-Cosmin NIȚĂ
Liceul Tehnologic „Iancu Jianu”,
Iancu Jianu, județul Olt



Contabilitatea publică constituie contabilitatea care asigură evidențierea tuturor operațiunilor de încasări și plăți referitoare la fondurile publice. Ea evaluează obligațiile contribuabililor, evidențiază încasările din aceste obligații și determină diferențele din obligațiile neonorate, precum și responsabilitatea ordonatorilor de credite privind efectuarea plăților din fondurile publice. Organizarea acesteia este obligatorie pentru toate autoritățile publice, comunitățile teritoriale, instituțiile publice naționale și locale.

Deși contabilitatea sectorului public se organizează pe baza unor planuri de conturi distincte, cu particularități, atât în ceea ce privește structura conturilor, cât și funcționarea acestora, la baza contabilității publice stau reguli și norme comune cu cele ale contabilității generale, și anume:

- ❖ folosirea unor modele de registre contabile și formulare comune privind activitatea financiară și contabilă;
- ❖ modelele bilanțurilor contabile, ca și planul de conturi general pentru instituțiile publice, sunt stabilite de același organ, respectiv de Ministerul Finanțelor Publice; în această privință existând o concepție unitară în materie (plan de conturi, bilanț și alte formulare specifice);
- ❖ funcționarea acesteia este obligatoriu a se face după aceleași reguli și metode astfel:
 - contabilitatea se conduce în partida dublă; unele excepții permise pentru anumite instituții publice care au dreptul să organizeze contabilități în partidă simplă (consiliile locale comunale) nu infirmă regula;
 - înregistrarea cronologică și sistematică în contabilitate a tuturor operațiunilor de încasări și plăți în mod simultan, în debitul unor conturi și creditul altora;
 - stabilirea totalului sumelor debitoare și sumelor creditoare, precum și a soldului final al fiecărui cont;

- întocmirea, cel puțin lunar, a bilanțului de verificare, care reflectă egalitatea între totalul sumelor debitoare și creditoare, și totalul soldurilor debitoare și creditoare ale conturilor;
- prezentarea execuției finale lunar, trimestrial, anual, a veniturilor încasate și plăților efectuate, precum și excedentului sau deficitului, comparativ cu contul de profit și pierderi, în cazul contabilității financiare.

Ca și în cazul contabilității generale (financiare), contabilitatea publică trebuie să asigure o imagine fidelă, cu privire la situația execuției bugetului general consolidat, a informațiilor necesare pentru necesitățile proprii ale instituțiilor publice, cât și în ceea ce privește furnizarea acestora către organele în drept, cu prerogative în materie. În acest sens, contabilitatea publică trebuie să respecte, cu bună credință, regulile și normele unitare, general valabile, ale contabilității generale, precum și principiile acesteia, și anume:

- Principiul prudenței, care nu admite subevaluarea veniturilor și supraevaluarea cheltuielilor, atât în procesul de întocmire a bugetelor, cât și în cel de execuție mai ales. Acest principiu în contabilitatea publică trebuie să se manifeste mai ales în ceea ce privește corecta evaluare și înregistrare a drepturilor bugetare pe care le au instituțiile publice.

- Principiul permanenței metodelor, care impune continuitatea regulilor și normelor privind modul de evaluare a veniturilor și criteriile de stabilire a creditelor bugetare, asigurându-se comparabilitatea în timp a informațiilor cu privire la structura bugetelor.

- Principiul continuității activității, care, în cazul contabilității publice, determină existența ei atât timp cât va exista sectorul public, iar acesta va exista atâta timp cât va exista organizarea statală. În această direcție am putea menționa, eventual, despre o dezvoltare a atribuțiilor contabilității publice, odată cu expansiunea sectorului public, ale cărui cheltuieli publice, a raportului dintre acestea și produsului intern brut, a crescut în ultimul secol de aproape cinci ori.

- Principiul independenței exercițiului, care determină începerea execuției bugetare la o anumită dată, încheierea ei la o altă dată precisă și, în consecință, a neadmiterii ca în această perioadă să se înregistreze venituri și să se efectueze cheltuieli care aparțin altor exerciții. Acest principiu l-am putea denumi și al „adaptabilității informației contabile la sistemul execuției bugetare folosit”, „de gestiune” sau „al exercițiului”. În acest sens, sectorul public a adoptat sistemul potrivit căruia are loc o evidențiere anuală a creditelor bugetare, a plăților de casă și a încasărilor la bugetul de stat, bugetul asigurărilor sociale de stat și bugetele locale. Acest sistem impune valabilitatea creditelor bugetare deschise și repartizate numai în cadrul exercițiului bugetar respectiv; de asemenea, plățile de casă pot fi efectuate numai în limita și în cadrul termenului de valabilitate a creditelor. La partea de venituri sunt valabile numai acele încasări care se colectează în cursul anului financiar-bugetar, iar cele încasate după 31 decembrie se evidențiază pe exercițiul financiar următor.

- Principiul necompensării, care în contabilitatea publică își găsește expresia cea mai largă prin aceea că nu pot fi efectuate plăți direct din încasări, toate veniturile se înregistrează în buget, și pentru orice cheltuială care se efectuează există obligația unei aprobări. Unele excepții de la această regulă, mai ales în cazul fondurilor din mijloacele extrabugetare și speciale, nu infirmă principiul general;

- Principiul intangibilității bilanțului de deschidere se aplică numai parțial în situația contabilității publice, deoarece, în cazul fondurilor publice, veniturile cuvenite anului curent, dar încasate în anul viitor, se înregistrează, ca venit, în anul în care s-au încasat. De asemenea, și fondurile aprobate prin bugetele anuale și nefolosite în acel an își pierd valabilitatea la sfârșitul exercițiului. Numai în cazul anumitor bugete, ca de exemplu în cele din mijloace

extrabugetare și fondurile speciale, care au dreptul să-și reporteze soldul execuției din anul precedent, am putea vorbi despre o anume intangibilitate a bilanțului de deschidere.

În concluzie, contabilitatea publică, și în primul rând cea a instituțiilor publice, se aseamănă în multe privințe cu contabilitatea generală, asemănare determinată mai ales de regulile și principiile contabilității în general, dar are multe și esențiale deosebiri determinate de specificul funcționării conturilor instituțiilor publice în ceea ce privește modul cum acestea evidențiază constituirea veniturilor publice și efectuării cheltuielilor, dar mai ales a modului lor de închidere la sfârșitul exercițiului financiar-bugetar.

BIBLIOGRAFIE:

- Marilena-Daniela Manea, *Contabilitatea instituțiilor publice*, Ediția a II-a, Editura C.H.BECK, 2013.
- Lepădatu Gheorghe, Roman Constantin, *Contabilitatea instituțiilor publice*, Cursuri universitare, 2008.

CARTEA ȘI SOCIETATEA PRIN PRISMA ÎNSEMNĂRILOR DE PE CARTEA ROMÂNEASCĂ VECHĂ DIN BIBLIOTECA I. G. BIBICESCU DIN DROBETA-TURNU-SEVERIN

Bibliotecar Mariana SPIRIDON
Casa Corpului Didactic Mehedinti



secolul al XVI-lea, Țările Române se confruntă cu exploatarea Imperiului

Otoman, care, se va impune tot mai puternic. În această perioadă, dintre domniile cele mai importante din Țara Românească amintim pe cele ale lui Radu Cel Mare (1495-1508) și Neagoe Basarab (1512-1591). Voievodului Radu Cel Mare i se datorează introducerea tiparului în țara noastră.

Apariția tiparului a dat un nou impuls evoluției culturale și circulației cărții. Importanța cuvântului scris și tipărit va crește vertiginos în viața socială și bisericească. În ciuda faptului că, în tiparul chirilic românesc din secolul al XVI-lea, lipsesc cărțile cu un conținut laic, legăturile dintre societate și cartea tipărită au început să fie studiate.

Din momentul apariției sale, cartea tipărită a constituit unul dintre cele mai importante mijloace de transmitere a ideilor, participând astfel la transmiterea valorilor culturale de la un popor la altul. Unitatea de limbă, de neam și de origine, adânc înrădăcinată în conștiința poporului român, a creat în cursul secolului al XVI-lea, acele condiții interne care au făcut societatea românească de atunci receptivă la impulsul marelui curent european al Reformei asigurând izbânda tiparului în limba română.

În Transilvania pătrund și se afirmă ideile Reformei, îndreptată împotriva bisericii catolice. Reforma critica starea socială existentă și alimenta mișcările sociale orășenești. Sub forma luteranismului, ea a devenit religia oficială a sașilor, iar calvinismul și unitarianismul au cuprins o parte din populația maghiară. Reforma, cu valul de polemici stârnite de ea, a stimulat dezvoltarea cantitativă (dar nu numai...) a tipăriturilor.

Se estimează că în secolul al XVI-lea, în Europa au ieșit de sub teascurile tipografiilor în jur de 200 milioane de exemplare imprimate, de tip broșura sau carte.

Cu toate că pentru o perioadă atât de îndepărtată în istoria tiparului chirilic la români, este greu să vorbim de o cenzură, un anumit control exista totuși. El era asigurat de ierarhia bisericească ortodoxă din Țara Românească și Moldova, care avea grije să nu se raspândească în țară cărțile ereziei luterane sau reformate, mai ales dacă ele erau în limba română, și, prin urmare, accesibile păturii de jos a populației.

Cel care a întruchipat coeziunea și unitatea tiparului românesc din a doua jumătate a secolului al XVI-lea, a fost diaconul **Coresi**. Originar din Târgoviște, traducator și meșter tipograf, Coresi și-a desfășurat activitatea la Brașov, între anii 1557-1588. Pornind din Țara Românească, afirmând în tipărițiile sale că este *"diacon Coresi ot Târgoviște"*, Coresi tipărește mai ales la Brașov, la început tipărește la Târgoviște, dar în cele din urmă, se așază definitiv la Brașov. În legatură cu stabilirea lui Coresi la Brașov, slavistul P.P. Panaitescu afirma: *"Nu este o întâmplare că dintre toate orașele românești ardelen, acela în care s-a dezvoltat în forme consecvente și importante raspândirea cărților românești în a doua jumătate a secolului al XVI-lea, a fost Brașovul. Aceasta înseamnă că Brașovul a fost principalul centru de legătura între Țările Române."*

Tipografia condusă de Coresi a fost adusă la Brașov din Țara Românească și avem dreptul să afirmăm, ținând seama de poziția economică a Brașovului ca și cărțile tipărite de el au fost deopotrivă destinate și Transilvaniei, și țărilor de peste munti".

Coresi s-a stabilit la Brașov, întrucât aici a găsit teren prielnic pentru continuarea activității sale de tipograf și, mai ales pentru tipărirea de cărți în limba română. Cărțile se tipăreau la "porunca" domnului Țării Românești sau al Moldovei, pe carte fiind imprimată stema celui care plătea tipărirea cărții. Actul de a pune cuvântul lui Dumnezeu în limba română, socotită pe atunci ca limba nevrednică de a cuprinde în noțiunile sale gândirea divină, nu i s-a iertat niciodată lui Coresi. De aceea, el rămâne la Brașov, și nu se mai întoarce la Târgoviște. Și dacă în tipărițiile sale a semnat [*Coresi ot Târgoviste*] înseamnă că avea nostalgia locului natal unde nu a mai putut reveni definitiv pentru a îndeplini o fapta de cultură.

În această perioadă în Transilvania, după moartea lui Ioan Sigismund (1571) este ales principe Ștefan Bathory. După alegerea acestuia și ca principe al Poloniei (1575), Transilvania este cărmuită în numele lui Ștefan Bathory, de fratele sau Cristofor, apoi de fiul acestuia, Sigismund Bathory.

Până în anul 1565, Coresi tipărește cărți românești pentru consiliul orașenesc al Brașovului, în frunte cu J. Benkner, care făcea propaganda luterană în mijlocul românilor. Sigismund Bathory, nepotul și urmașul lui Ștefan Bathory a continuat politica unchiului său. În plin avânt al calvinismului, "protejat de regele Sigismund", Coresi tipărește cărți destinate propagandei calvine.

Izvoare directe referitoare la viața și activitatea lui Coresi sunt puține și lacunare. Despre Coresi înainte de 1557, când apare pentru prima dată ca tipograf în epilogul Octoihului slavon, tipărit la Brașov nu se știe nimic sigur. După anul 1557, informațiile despre Coresi devin certe. Din semnăturile sale aflăm că a fost diacon și a avut un fiu, Șerban Coresi. În studiile sășești, el apare sub numele de Gheorghe Coresi.

Din tipărițiile secolului al XVI-lea, Biblioteca I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin posedă un singur exemplar, **Octoihul slavonesc**, tipărit de diaconul Coresi la Brașov, în anul 1575. Octoihul conține însemnările unui anume postelnic "Jupan Constantin" și pe cele ale grămaticului Sima din Țara Românească (Catalog nr.1). Din aceste însemnări reiese faptul că Octoihul a ajuns în Țara Românească, dar nu cunoaștem pe ce căi a ajuns în posesia Bibliotecii I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin.

Exemplarul coresian aflat în cadrul colecției de carte românească veche din Biblioteca I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin, este incomplet și face parte din tipărițiile rarissime aflate în țara noastră. Se mai găsesc două exemplare din această carte, ambele incomplete: unul se află în Biblioteca Academiei Române și altul în Biblioteca Sf. Nicolae din Brașov.

Coresi este primul dintre cărturarii români care a formulat clar necesitatea tipăriții cărților în limba poporului, limba română. În predosloviile (prefetele) sale, el ridică pentru prima dată problema introducerii limbii române în oficierea cultului: *"Eu diacon Coresi deca vezui că mai toate popoarele au cuvântul lui Dumnezeu în limba lor, numai noi românii n-*

avem ..., am scris cum am putut... rumânește, căci mai bine e a grâi cinci cuvinte cu înțeles decât zece mie de cuvinte neînțelese, în limbă străină". În acest sens, istoricul Nicolae Iorga afirma: "*Înainte ca Mihai Viteazul să cucerească cu sabia Transilvania și Moldova, diaconul Coresi le-a cucerit prin tipărițiile sale. Aceste cărți au unit pe toți românii, punând bazele formării limbii literare, formei de existență și de perpetuare a unei națiuni cu trecut și viitor*".

Coresi a imprimat trei categorii de cărți: slavonești, românești și bilingve (în limbă slavonă cu traducere în limba română). Acesta a fost procesul de pătrundere al limbii române, ca limbă oficială scrisă și al înlocuirii limbii slave cu limba română, spre sfârșitul secolului al XVI-lea, iar rolul lui Coresi în acest proces a fost primordial.

Însemnătatea lui Coresi constă în faptul că a fost între primii cărturari români care au luptat pentru introducerea limbii române în biserici. Cărțile imprimate la Brașov au fost destinate de la bun început întregului neam românesc, punând bazele limbii noastre literare și inițiind fenomenul cultural al circulației cărții românești în toate teritoriile locuite de români.

Tipărițiile coresiene au avut o largă răspândire în Țările Române, datorită legăturilor comerciale ale Brasovului cu Țara Românească și Moldova, boierilor pribegi așezați la Brașov, iar mai târziu cuceririlor lui Mihai Viteazul. Circulația cărților coresiene a ajutat la unificarea limbii literare și a aspirațiilor naționale ale românilor.

Renunșarea la limbile de cultură medievală (latină, greacă, slavonă) în favoarea limbilor naționale a fost un fenomen care s-a petrecut pretutindeni în Europa. Dealungul secolului al XVI-lea, se conturează tot mai limpede această orientare, datorită orășenimii, în general a laicilor, și a influenței Reformei. Acest fapt avut o însemnătate deosebită, deoarece cultura scrisă, destinată în evul mediu unui cerc îngust de știutori de carte se deschide spre comunicarea cu societatea. În acest cadru se înmulțesc legăturile culturale care unesc tot mai strâns populația românească de o parte și de alta a Carpaților.

Secolul al XVII-lea pune capăt monopolului cărții bisericești și duce la apariția primelor cărți cu conținut laic. Apariția cărții laice impunea promovarea creației literare originale și lărgirea impactului dintre carte și societate. Dacă în secolul al XVI-lea doar circa 20% din toată producția de carte tipărită s-a realizat în limba română, în secolul al XVII-lea, cartea în limba română devine preponderentă, ea reprezentând o proporție de peste 60% din întreaga producție de carte. Numărul cărților tipărite în limba slavonă se reduce substanțial.

În cărțile imprimate în secolul al XVII-lea, pe lângă prefete sau postfete cu știri despre autorul cărții sau despre locul și data imprimării, găsim texte în care carturari români pledează pentru cultivarea limbii române, argumentează necesitatea publicării lucrărilor în limba înțeleasă de popor, fac adevărate expuneri despre originea străveche a poporului român, despre romanitatea și continuitatea lui, despre unitatea limbii vorbită de popor din toate provinciile locuite de români.

Studierea exemplarelor de carte românească veche ne îndreaptă atenția spre o altă sursă de informare care sunt *Însemnările de carte*. Pe baza acestor însemnări se poate realiza o imagine concludentă despre posesorii cărții și starea lor social-profesională, despre circulația cărții în diferite zone ale țării. În secolul al XVII-lea, proporția știutorilor de carte era redusă. Țăranul știutor de carte era încă un fenomen cu totul izolat, și, chiar în mediul boierimii de rând și al orășenimii, puțini erau aceia care știau să citească și să scrie. În mediul rural, știutorii de carte se recrutau din rândurile preoților și diecilor. Și aici exista o pătură socială, deși redusă ca număr care știa să scrie și să citească. Această intelectualitate de stare modestă reprezenta factorul de legătură dintre cartea românească tipărită și manuscrisă și cele mai largi păături sociale.

Tabloul social al secolului este acela al unei țărâni apăsate de o fiscalitate excesivă și consecințele dominației străine. În secolul al XVII-lea prețurile cărților românești erau atât de ridicate încât ele au fost inaccesibile unor păături sociale cu existență modestă. Țăranul, de unul singur nu-și putea permite să cumpere o carte, care rămânea în această perioadă un obiect

rezervat păturilor avute, boierimii, mănăstirilor, intelectualității eccleziastice sau comunităților sătești. Cărțile se vindeau la prețuri foarte ridicate. De pildă, **Cazania lui Varlaam**, lasi 1643, se vindea pe "patru galbeni și un zlot" în anul 1645, 16 florinți în anul 1699, dar și alte valori de schimb (un stup și 35 de capre în anul 1645, la numai un an de la imprimare).

Din secolul al XVII-lea, Biblioteca I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin, posedă următoarele cărți românești vechii: **Cazania lui Varlaam**, lasi, 1643, **Psaltirea slavonă**, Câmpulung, 1650, **Psaltirea**, Alba Iulia, 1651, **Îndreptarea legii** Târgoviste, 1652, **Biblia**, Bucuresti, 1688, **Evanghelia greco-romană**, Bucuresti, 1693, cele **12 Minee** ale episcopului Mitrofan, 1698 și **Carte sau lumină**, Snagov, 1699.

Prima carte în limba româna tipărită la Iași în anul 1643 este: **Cartea românească de învățătură, dumenecele preste an și la praznice împărătești și la Svânti mari** (numită și **Cazania lui Varlaam**), cu un cuvânt împreună către toată semenția românească al lui **Vasile Lupu și Cuvânt către cititoriu scris de Varlaam**.

Primii ani ai păstoriei ierarhului Varlaam (editorul Cazaniei), au căzut în vremuri tulburi pentru Țara Moldovei. Mulțimea, sătulă de birurile grele puse de voievodul Alexandru Iliș, îl silește să abdice în aprilie 1633. În locul său este chemat fostul domn Miron Barnovski, care, după trei luni de domnie în Moldova, plecând la Poartă să ceară confirmarea sultanului, în urma unor pări, în ziua de 2 iulie 1633 este decapitat. Trei zile mai târziu, 5 iulie 1633, tronul Moldovei este dat lui Moise Movilă, însă pentru scurt timp, deoarece în urma unei campanii nereușite, este mazilit la începutul lunii aprilie, 1643. De data aceasta pe scaunul lui Ștefan Cel Mare este adus vornicul Lupu, care, ca domn, și-a zis Vasile Lupu.

Domnia lui Vasile Lupu (1634-1654), se leagă de câteva realizări de seamă, cu repercursiuni directe asupra românilor de pretutindeni. Încă de la începutul domniei sale, s-a înconjurat de oameni luminați cu ajutorul cărora marețele sale planuri vor fi duse la împlinire. Printre aceștia la un loc de frunte se situează și mitropolitul Varlaam, fiul de răzeși ridicat pe treapta înaltă a societății românești, numai prin învățatura și știința de carte. Cărțile pe care le editează Varlaam, le daruiește neamului "pre limba noastră românească" și le tipărește deopotrivă pentru moldoveni, munteni și ardeleni.

Cazania lui Varlaam este o carte de învățătura. Conform cerințelor educative ale societății românești de la jumătatea secolului al XVII-lea ea este destinată întregului neam, indiferent că știe sau nu știe carte, educației lui prin învățători, dieci, grămăticii și clerici, care o propovăduiesc în tot cursul anului, de sarbatori.

Însemnările de pe exemplarul Bibliotecii I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu Severin sunt raportate la evenimentele istorice importante din Țara Românească și Moldova (moartea voievodului Constantin Racoviță și venirea la tron a fratelui sau, Ștefan, în Moldova; domnia voievodului Grigorie Dumitru Ghica în Țara Românească, s.a.) (Catalog nr.2).

Din aceste însemnări se poate deduce că exemplarul de față, tipărit în Moldova, a ajuns în Țara Românească, iar de aici în posesia Bibliotecii I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin, însă nu cunoaștem în ce context.

În anul 1643, Vasile Lupu, domnitorul Țării Moldovei, oferă **Cartea românească de învățătură** ca "dar și milă și pace și spășenie a toată semenția românească, pretutindeni unde se află pravoslavnicii într-această limbă". **Cazania lui Varlaam**, este cea mai frumoasă carte imprimată la români până la 1643 și multă vreme după aceea. Nici o carte din trecutul nostru nu s-a bucurat de o răspândire mai mare decât **Cazania lui Varlaam**. Prin conținutul ei, cât și prin frumusețea graiului predicilor sale, **Cartea românească de învățătură** a înregistrat o răspândire mai largă decât oricare altă tipăritură românească veche, ajungând nu numai în mâna vlădicilor și a preoților, ci chiar a credincioșilor de la sate. Ea s-a răspândit nu numai în Țările Române, ci și în țările vecine: Polonia, Ucraina, Ungaria. Circulația **Cazaniei lui Varlaam** în toate provinciile românești a îndeplinit nu numai misiunea de apărare și

întărire a ortodoxiei, dar și pe aceea de apropiere și dezvoltare a conștiinței naționale românești.

În secolul al XVII-lea, în istoria Țării Românești și a Moldovei, prin domniile lui Șerban Cantacuzino (1678-1688), Constantin Brâncoveanu (1688-1714) și a lui Dimitrie Cantemir (1710-1711) se deschide o nouă perioadă. Evenimentele ultimului an de domnie ale lui Șerban Cantacuzino (1688), precum și încercarea acestuia de a strânge în secret relațiile diplomatice cu imperiul în vederea eliberării Țării Românești din robia turcească, sunt redată în cadrul unei însemnări de pe **Indreptarea legii**, tipărită la Târgoviste, în anul 1652, exemplar incomplet, aflat în posesia Bibliotecii I.G.Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin: *”Să se știe când au tremis Șarban Vodă boiari mari soli în Țara Românească, la Bacău la [Îm]păratul nemțesc anume Șarban vei com[is] sin Pârnu... și au venit la aprieru în 6 dni numai Șarban vei com[is] și a aflat pe Șarban Voevod mort și au găsit domn pe luminatul domn nostru Io Costandin Voevod Brencoveanu în scaunul Bucurestilor ...”* (Catalog nr.3).

Sub domnia lui Șerban Cantacuzino (1678-1688), s-a tipărit și **Biblia** de la Bucuresti, 1688, cunoscută și sub numele de **Biblia** lui Șerban. Un titlu bogat, pe o pagină întreagă încadrată într-un chenar floral, arată că s-a tradus *”dupre limba elinească spre înțelegerea limbii românești”* din porunca domnitorului Șerban Cantacuzino, dar spre sfârșitul zilelor sale, el murind la 29 octombrie 1688, înainte să-si vadă cartea tipărită. Tipărirea continuă *”cu îndemnarea lui Constantin Brâncoveanu, marele logofăt, nepot de sora al măriei sale, care după pristăvirea acestuia Țării Românești pre dumnealui l-a coronat cu domnia și stăpânirea a toată țara Ungrovlahiei”*.

Constantin Brâncoveanu, abia pus în domnie (29 octombrie 1688), a cheltuit mult ca să termine tipărirea **Bibliiei**, pe care apoi a dăruit-o neamului românesc. **Biblia** a fost trimisă în toate mănăstirile și bisericile din țară. Un astfel de exemplar se află și în Biblioteca I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu - Severin.

C.I. Istrati a fost unul dintre principalii donatori ai Bibliotecii I.G. Bibicescu. Din scrisoarea atașată **Bibliiei** de la 1688, reiese faptul ca prin intermediul dr. C.I. Istrati, exemplarul a ajuns în posesia bibliotecii din Drobeta Turnu-Severin. Tot la Bucuresti a fost tipărită și **Evanghelia greco-romană**, în anul 1699, tipăritura unei epoci de fast și eleganță, care a fost domnia lui Constantin Brâncoveanu. Însemnarea consemnată pe exemplarul aflat în biblioteca I.G. Bibicescu denotă faptul că aceasta provine din donație: *”Această sfânta evanghelie este donată muzeului cultural din Turnu-Severin, de către preotul Vasile Berca, parohul comunei Stolojani judetul Gorj”* (Catalog nr18.).

Sfârșitul secolului al XVII-lea și începutul secolului al XVIII-lea formează o epocă de mare renaștere culturală în Țara Românească. Unul dintre ierarhii români din acea perioadă, renumit prin lupta sa pentru introducerea limbii române în biserică și îndeosebi în activitatea tipografică este episcopul Buzăului, Mitrofan.

Despre Mitrofan, știm că era moldovean de origine, și în a doua jumătate a secolului al XVII-lea îl întâlnim egumen la Mănăstirea Bisericiani din Moldova. În anul 1686, în urma expediției regelui polon Jan Sobieski în Moldova, ca adept al mitropolitului Dosoftei, care îmbrățișase cauza creștină, de teama domnitorului Constantin Cantemir, pribegi în Țara Românească și se puse în slujba activității rodnice a lui Șerban Cantacuzino (1678 -1688) și a lui Constantin Brâncoveanu (1688-1714).

Retras în Țara Românească, a ajuns conducător al tipografiei domnești din București, aici a supravegheat imprimarea **Bibliiei** de la 1688, a **Mărgăritarelor Sfântului Ioan Gura de Aur** din 1691, precum și a altor cărți grecești. Fiind ales episcop de Buzău (10 iunie 1696) a înființat prima tipografie în acest oraș. Tipografia Episcopiei Buzăului, s-a realizat cu cheltuiala domnitorului Constantin Brâncoveanu, însă *”pren mâinile”* lui Mitrofan, cunoscut cărturar și tipograf care lucrase la Iași ca ucenic a lui Dosoftei. La Buzău, episcopul Mitrofan a încurajat tipărirea cărților slavo-române. Prima carte tipărită aici a fost **Pravoslantica**

mărturisire (1691), operă a lui Petru Movilă, cu traducerea din limba greacă a lui Radu Greceanu, talentatul cronicar oficial de la curtea lui Constantin Brâncoveanu.

Primele cărți românești iesite din aceasta tipografie sunt **Mineiele**. În anul 1698 episcopul Mitrofan tipărește la Buzău cele 12 volume de Minee. Cu această ocazie istoricul *Nicolae Iorga* afirmă că s-a proclamat *"introducerea limbii românești în slujba bisericii"*. Privită în contextul epocii, această inițiativă a constituit una dintre cele mai însemnate revoluții din istoria poporului nostru, și conferă episcopului Mitrofan rolul de luptător temerar pentru statornicirea limbii române.

Colectia **Mineielor** începe cu **Mineiul pe luna septembrie** și se termina cu cel pe luna august. Biblioteca I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin deține toate cele 12 volume ale **Mineielor**, tipărite la Buzău în anul 1698 de către episcopul Mitrofan. Mineiele pe lunile septembrie, octombrie și iulie apar în bibliotecă în câte două exemplare fiecare.

Însemnările de pe **Mineile** aflate în posesia Bibliotecii I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin, dovedesc că acestea provin din daniile unor domnitori sau preoți. De pildă, din rândurile consemnate pe **Mineiul pe luna septembrie**, Buzău, 1698, reiese faptul că exemplarul provine din dania domnitorului Constantin Cantacuzino: *"Aceste mineae le aduce și le închină pentru pomana sfintei și dumnezeiești mânăstiri ce se cheamă Bisericanii dumnealui Constandin Cantacuzino stol[nic]"* (Catalog nr.19.). Această însemnare dovedește că exemplarul de față provine din Moldova, unde, în a doua jumătate a secolului al XVII-lea, episcopul Mitrofan îndeplinea funcția de egumen al Mânăstirii Bisericanii. Din însemnarea de pe **Mineiul pe luna ianuarie** reiese faptul că un anume preot Anghel a înzestrat biserica Scaonilor, cu cele 12 Mineie și cu alte cărți, ca să-i fie de pomenire: *"Aceste mineie ce sunt pe luni câte 12, sunt cumpărate de popa Anghel care a fost cheltuiitorul la facerea bisearicii Scaonilor, a înzestrată cu aceste mineie și alte cărți ca să-i fie de pomenire..."*.

Mineiele cuprind adevărate microcronici ale epocii întrucât pe paginile lor sunt scrise diverse însemnări din viața comunității care le deținea. Majoritatea cărților tipărite de episcopul Mitrofan erau editate de Constantin Brâncoveanu, cele mai multe dintre ele având în titlu mențiunea că s-au tipărit *"de-n porunca și cu toată cheltuiala prealuminatului Domn Io Constantin Basarab Voievod, spre folosul de obște al neamului românesc."* Ele erau intens răspândite dându-se la pravoslavnicii în dar și au importanța de a fi pentru prima dată tipărite în limba română.

Cunoscător al unor limbi de circulație europeană, traducător, notabil versificator, iscusit gravor și artist tipograf, episcopul Mitrofan al Buzăului (mort în anul 1703), rămâne o mare personalitate culturală din secolul al XVII-lea, care prin acțiunea sa de a reda limbii române firescul ei rol în viața poporului, a înlăptuit o adevărată revoluție culturală.

Prin tipărirea unor monumente de artă tipografică, el merită apelativul de mare tipograf, iar faptul că unele din aceste tipărituri au fost apreciate peste hotare ca *"frumoase tipărituri"* și sunt socotite cărți rare în bibliotecile apusene, susține afirmația că numele său este de circulație europeană.

În Transilvania, în secolul al XVII-lea, după ce este depășită situația instabilă de la începutul secolului, urmează o epocă de consolidare a Principatului, prin Gabriel Bethlen (1613-1629), Gheorghe RaKoczy I (1630-1648) și Gheorghe Rakoczy II (1648-1660). Principatul autonom sub suzeranitatea otomană, cunoaște o epocă de înflorire economică și de afirmare politică și culturală. Se întărește puterea centrală principii Transilvaniei promovând o politică absolutistă dublată de tendințele de răspândire a calvinismului. După moartea lui Gabriel Bethlen (1629), Gheorghe Rakoczy I îi urmează politica. Printre măsurile luate de principe a fost și tipărirea cărților în limba română, atât cu litere latine, **Catehismul Calvinesc**, Alba-Iulia, 1648, cât și cu litere chirilice, **Psaltirea**, Alba Iulia, 1651. În cadrul colecției de carte românească veche din Biblioteca I.G. Bibicescu se află și **Psaltirea**, tipărită

la Alba Iulia, în anul 1651. **Psaltirea** de la Bălgrad este singura tipăritură transilvană de secolul al XVII-lea din colecție.

În anul 1652, este tipărită la Târgoviste **Îndreptarea legii**, prima carte juridică care conține legiferarea înăspririi situației iobagilor în relațiile lor cu marii feudali. Aceasta mai conține noțiuni de drept canonic și informații despre alfabetul chirilic, definiția gramaticii, nomenclatura dregătoriilor și atribuțiile lor, precum și un tratat de epistolografie, care era un fel de manual, cu modele de corespondență protocolară între aristocrația clericală și laică. Însemnarea de pe exemplarul aflat în posesia Bibliotecii I.G. Bibicescu se datorează unui preot, pe nume Maican ot Prosacean. El consemnează moartea voievodului Șerban Cantacuzino (1688) și venirea la tron a domnitorului Constantin Brâncoveanu din Țara Românească (Catalog nr.3). Din Țara Românească, mai precis din Târgoviște unde a fost tipărită, cartea a ajuns în colecția bibliotecii, însă nu cunoaștem în ce context.

Una dintre cărțile cele mai importante apărută la cumpăna veacurilor XVII-XVIII la Snagov, este lucrarea intitulată **Carte sau lumină**. Ea este o scriere mai puțin cunoscută și rară. Elaborată de Maxim Peloponesianu și intitulată de către acesta **Manual contra schismei papistilor**, a fost tipărită mai întâi în elinește. În anul 1699 apare la Snagov în românește, dar cu un nou titlu: **Carte sau lumină**. Însemnarea de pe exemplarul aflat în colecția cercetată de noi aparține unui anume Păun, sluga lui Isus (Catalog nr.27).

Cea de-a doua jumătate a secolului al XVII-lea, reprezintă în cultura românească, biruința definitivă a limbii române asupra limbii slavone. Acest fenomen s-a datorat mai ales ridicării la conducerea statului, a unei boierimi, care, întemeindu-și puterea pe relațiile deschise cu piața avea nevoie de un instrument de circulație generală, adică limba țării.

Secolul al XVII-lea este considerat o perioadă culturală strălucită prin afirmarea deplină a umanismului românesc. Sub influența umanismului, se afirmă un spirit nou, care accentuează eliberarea de sub dominația otomană. Prin operele lor, umaniștii au contribuit la progresul cultural al societății. În acest secol, se amplifică folosirea limbilor naționale în locul celor de cultură medievală (latina, slavona, greaca). Acest fapt a avut o consecință importantă asupra societății, în sensul că scrisul în limbile naționale, a sporit numărul celor care puteau să citească scrierile timpului. Este perioada în care pe lângă literatura religioasă încep să apară primele opere laice datorate cărturarilor români. Tot acum, datorită limbii literare comune, în care sunt scrise marile lucrări ale vremii, se accentuează circulația literaturii românești, de o parte și de alta a Carpaților.

Secolul XVIII-XIX (-1830). Secolul al XVIII-lea numit și *Secolul Luminilor* pentru marile lui realizări culturale, a reprezentat pentru Țările Române o perioadă de framântări social-politice. În urma trecerii Transilvaniei sub stăpânirea Austriei (1698) și a instaurării regimului fanariot în Moldova (1711) și Țara Românească (1716), autonomia acestora s-a restrâns, iar exploatarea și asuprirea poporului s-au înăsprit. În pofida condițiilor politice vitrege viața culturală românească a evoluat, cumpăna secolelor XVII-XVIII, marcând biruința și statornicirea definitivă a limbii și a scrisului românesc.

Secolul al XVIII-lea a fost și pentru societatea Țărilor Române un secol al afirmării conștiinței naționale. În climatul nou creat, acest secol schimbă fundamental coordonatele rolului și locului cărții în societatea românească. Principala schimbare intervenită în editarea cărții românești în cursul secolului al XVIII-lea față de secolul al XVII-lea, a constat în laicizarea treptată a tiparului, astfel încât spre sfârșitul secolului al XVII-lea, cartea laică a început să predomină. Aceasta a modificat și coordonatele funcției sociale ale cărții. Numărul știitorilor de carte a crescut substanțial și a cuprins mai toate clasele și păturile sociale. În acest secol se poate constata roulul fundamental pe care l-a îndeplinit cartea în viața culturală. Comerțul cu cartea și bibliotecile (respectiv colecțiile particulare), iau un avânt tot mai mare.

Majoritatea însemnărilor de pe cartea românească veche din biblioteca I.G. Bibicescu aparținând secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea (până la 1830) se referă la

modul de procurare și transmitere al cărților, la prețul și circulația lor. Însemnările de carte conțin și informații deosebit de semnificative în privința impactului dintre carte și societate. În acest sens merită menționate **însemnările istorice** ce scot în evidență vitejia poporului nostru, setea de libertate națională și socială permanente ale istoriei noastre milenare: Revoluția lui Tudor Vladimirescu de la 1821, Revoluția de la 1848, precum și alte evenimente importante din istoria poporului nostru. O însemnare privind revoluția lui Tudor Vladimirescu de la 1821, se află și pe exemplarul **Voroavă de întrebări și răspunsuri într-un Hristos**, a lui Simeon Arhiepiscopul Tesalonicului, aflat în colecția studiată: *”...câci nici domn, nici mitropolit nu au fost în scaun la această razmeriță 1821 iulie, 10; această răsmeriță s-au început de la luna lui martie și au ținut toată vara până au venit Grigore Ghica în scaun și abia apoi s-au mai potolit și s-au asezat Țara Rumânească iarăși la locul ei...”*(Catalog nr.5) Este aici o mostra de expresivitate involuntară, cu o carte știrbită de istorie și o țară care își iese din matcă printr-o revărsare haotică și se aază într-un târziu înapoi.

Referitor la Revoluția de la 1848, suntem în posesia unei însemnări de pe exemplarul **Ducere de mână către cînste**, Viena, 1793, în care venirile periodice ale muscalilor, turcilor și nemților sunt puse pe același plan cu holera, cutremurul, incendiul și inundația, calamități care au lovit Bucureștiul în prima jumătate a secolului trecut: *”... 1848 s-au făcut revoluția, au venit muscalii și turcii, precum și nemții; 1848, mai 30, s-au ivit holera în România; 1828 noembrie 14 s-au cutremurat pământul de 2 ori; 1848, august 18, au ars Pitești; 1847 martie 23, în ziua de paști au ars București; 1851, august 3, au plouat numai 2 ore, și s-au făcut mare înneceul viind valea atunci cu pătule și case ...”* (Catalog nr.7.)

O însemnare cu caracter istoric este consemnată și pe exemplarul unui **Penticostar** de București, 1800. Din însemnare reiese faptul că la 28 mai 1865, în comuna Rogova, județul Mehedinți), a izbucnit revoluția între arendași și țărani, din cauza nemulțumirii țăranilor: *”... și revoluția care s-au făcutu în comuna Rogova cu 200 dorobanți, pentru că nu se mulțamea oamenii pentru pământ și nici învoiala nu da...”* (Catalog nr. 10). Fuga domnitorului Constantin Ipsilanti din scaunul domnesc la anul 1806, luna aprilie, la ora 10 dimineața, este consemnată pe exemplarul **Alcătuire Înaurită**, a lui *Samuil Ravvi Lidovul*, Iași, 1771: *”Avr[ilie]16, 1806 au fugit din scaunul domnesc Constandin Vodă Ipsilant la 10 ceasuri în zi.”*

Însemnarile meteorologice sunt consemnate de obicei de către boierii evlaviosi sau calugarii din mănăstiri și ne redau fenomene deosebite din acea vreme, ca, spre exemplu, **zăpada în aprilie**: *”Să știe că a cincea săptămână din post au dat o zăpada mare de trei palme...”*(Catalog nr.11), **furtuna**: *”... la 8 ceasuri zoa s-au stârnit un vânt așa mare, încât au risipit multe acoperământuri ...”* (Catalog nr. 16), **cutremurul**: *”Să se știe de când sa-u cutremurat pământul foarte tare încât multe ziduri s-au stricat la 1802...”*(Catalog nr.13.)

Însemnarile meteorologice sunt semnificative, ele fiind raportate la evenimentele istorice. Căderea unui domn din scaun sau *”a grindinei cât oul de porumbel”* are aceeași vibrație în sufletul omului simplu. *”... Am însămnat să se știe de când s-a pusu domnul în Țara Românească la anul 1843 ghenarie întâi, în care au șezut toti boierii, miniștri[i] închiși în oușteasca adunare 3 zile mai înainte până s-a alesu domnul Gheorghie Dimitrie Bibescu Voevod, și au plecat la Poarta Împărătească, și iar au venit și tot în anul acesta au dat o piatra pre un ou de porumbel...”* (Catalog nr.4).

Întrucât cartea românească veche este în majoritate o carte religioasă, biserica și parohia rămân pentru mult timp cadrul de sociabilitate al cărții (63). Biserica, promotoare a mesajului biblic, agregă comunitatea din punct de vedere confesional și cultural, prin intermediul cărții, care este privită ca un mijloc de ”acces” la adevărurile credinței.

Cartea românească veche aflată în posesia Bibliotecii I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu-Severin consemnează și însemnări cu caracter bisericesc. O astfel de însemnare este consemnată și în exemplarul **Noului testament**, St. Petersburg, 1817: *”Această sfântă și*

dumnezească carte ce să numește Tetravanghel mi l-a dăruit părintele Constantin de la schit, după holeră, 1831, oct[ombrie] 2". Apelativul de "sfânta și dumnezească carte" apare numai în cazul celor două tipuri de cărți, Evanghelia și Psaltirea.

Prin însemnările bisericești ni se dezvăluie un alt aspect important în ceea ce privește funcția socială a cărții. Ele dovedesc ca posesorii de carte erau lăcașurile de cult sau comunitățile sătești. Chiar dacă cartea era cumpărată de un membru al comunității sătești pe cheltuiala proprie, ea devenea un obiect de danie, cel care a cumpărat-o dăruind-o bisericii din localitate sau unei mânăstiri. Astfel, ea devenea un bun comun accesibil unor pături sociale cât mai largi.

Din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea dispunem de însemnări de carte din care rezultă că o serie de comunități țărănești participă la achiziționarea cărților de cult atât de necesare bisericii. Consemnarea că "tot satul" sau "sătenii" achiziționau și dăruiau o carte bisericii din localitate devine atât de obisnuită încât ea reflectă faptul că țărani neputând cumpăra fiecare o carte pentru biserică, în măsura posibilităților lor, contribuiau la procurarea cărții, lucru consemnat pe paginile acestora. Slova românească era dorită și îmbrățișată cu multă dragoste de toată lumea de la sate.

Însemnările de pe cărțile românești vechi ne arată că enoriașii făceau sacrificii mari pentru ca să poată ajunge în posesia unui asemenea "mărgăritar", pe care apoi să-l dăruiască bisericii din sat spre mângâierea lor sufletească și pentru pomenirea părinților lor. În schimb, au fost și slujitori ai bisericii lipsiți de conștiința responsabilității, care au căutat să exploateze acest sentiment de caritate al enoriașilor, și însușindu-și aceste cărți, le negustoreau. De aceea, cei care le dăruiau bisericii, "le legau" cu strașnice afurisanii asupra celor care îndrăzneau să le înstrăineze. Exemplarul **Liturghiilor** de Râmnic, 1813, consemnează acest fapt: "*Această liturghie este adusă de părintele Unea și s-au dat la Sfânta biserică la Brebenari, unde se prăznuiește hramul Sfântului Nicolae și orice popă va sluji sfintei besăricii să slujească pă dânsa, iară nu pre voie, ca să zică este a lui sau o vânză, acela va da sama și răspuns înaintea lui Hristos și fără de milă să fie judecat de Sfântul Nicolae... și sau cumpărat de poporeni satului cu taleri 16, leat 1829*" (Catalog nr.23).

O astfel de însemnare se află și pe **Antologhionul** lui Macarie Ieromonah, București, 1827: "*Această carte sfântă ce se numeste Psaltire este a celui iscălit mai jos și este cumpărată de tată-meu, Postelnicu Pârvu Drăgulescu, iar cine se va ispiti să o înstrăineze să fie supt blestemul celor trei sute optzeci ... sfinți părinți de la Nicheia...*" (Catalog nr...). Fiecare carte dăruită astfel trimite la a vieții carte. De aici insistența cu care donatorii roagă cititorul să-i pomenească în cursul lecturii lui, nesmintita lor încredințare în veșnicia scrisului "mâinii lor de țărână": "*Mai 3, leat 1840. Și am scris eu, cel mai jos iscălit, cu mână de țărână, mâna va putrezi, dar se va pomeni, M.Alecsescu.*

Și am scris eu, robul lui Dumnezeu, Dumitru, cu mână de țărână, mâna mea va putrezi ori cuvintele se vor cunoaște în veci..." (Catalog nr. 22).

Însemnările de pe **Psaltirea** de Brasov 1816, aflată în colecția studiată, consemnează un adevărat album al familiei Plopsoreanu. Pe filele acesteia găsim amestecate însemnări despre cumpărarea cărții în timpul unui proces pentru moșie, câștigat de Constantin Plopsoreanu, eveniment ce pare crucial în viața familiei căci este cântat (hiperbolizat) în versuri de mulțumire Duhului Sfânt și o relatare pe scurt a genealogiei familiei Plopsoreanu (Catalog nr.33).

Unii posesori ai cărților simt nevoia de a declara în însemnările lor cinstea de a fi primit în dar cărți de la personalități de marcă ale epocii precum *Eufrosin Poteca*: "*Această carte este mie încredințată ca un semn al dragostei despre însuși acel cu învățată râvnă despre procopsirea neamului românesc sfinția sa, părintele Eufrosin ...*" (Catalog nr.35) și *Diaconovici Loga*: "*Această cuvântare despre posturile bisearicii grecesti a răsaritului... nu e cumpărată, ci e în cinste căpătată de la zisul crăiesc director domnul Loga*" (Catalog nr.42)

Sfârșitul secolului al XVIII-lea îmbogățește cultura românească cu noi genuri de tipărituri, cele mai multe cu caracter practic, cum sunt: calendare, cărți populare, manuale școlare, aritmetici, îndrumare practice. Cărțile laice vor ocupa un loc tot mai important pe lângă cartea religioasă. Biserica și comunitatea, purtătoare ale actului cultural, se relevă prin intermediul mai multor variante conotative: civile sociale, etnice și confesionale. Ele sugerează impactul puternic pe care cartea religioasă l-a avut asupra comunității atât ca purtătoare a procesului cultural cât și a educației religioase. Cartea unește biserica și satul, ilustrând că pentru o perioadă destul de mare (sec. XVI-XIX), ea rămâne relevantă în perimetrul sociologiei și antropologiei culturale.

Majoritatea însemnărilor de pe cartea românească veche aflată în posesia Bibliotecii I.G. Bibicescu din Drobeta Turnu Severin, conțin informații interesante asupra modului de procurare al cărților (dania, donatii, vânzare-cumpărare etc.) și prețul acestora. Din însemnarea de pe exemplarul **Mineiului pe luna septembrie**, Buzău, 1698, reiese faptul că acesta provine din dania stolnicului Constantin Cantacuzino (Catalog.....). O altă însemnare de pe **Biblia** de la St. Petersburg, 1819, denotă că aceasta provine din donație (Catalog nr.35).

Între cărțile românești vechi care s-au transmis până în zilele noastre rareori se întâlnește vreo carte în care să nu se facă precizări cu privire la cumpărarea sau vânzarea ei. Însemnarea de pe exemplarul **Ceaslovului** de Râmnic, 1745, arată că acesta a fost cumpărat: *"Acest ceaslov a fost al preotului Gheorghie dimpreună cu preoteasa Sofronie, domnul să-i pomenească și l-am cumpărat eu, protopop, Mihail ot Cioturesti și soața sa ..."* (Catalog nr.28).

Prețul unei cărți nu se imprima pe carte ca azi, ci se calcula după nevoi și împrejurări, conform cererii și ofertei. Din mulțimea însemnărilor care consemnează prețul la care au fost cumpărate cărțile, spicim câteva:

1. Psaltire, Mănăstirea Neamt, 1817: *"Această Psaltire sau plătit cu 2 lei de logofăt Gheorghii Barnovski din Sf. Episcopie Romanul, la ani 1817, noemvre 30."*

2. Pravoslavnică mărturisire, București, 1827.

"Aceasta cărțicică ce se numește Pravoslavnică marturisire, am cumpărat-o cu 14 lei, în luna lui Ianuarie, 9, Zamfir Al."

3. Montesquieu, Mărimea romanilor, 1830.

"Aceasta carte este a lui Iacob Mitache și am cumpărat-o cu 4 lei și 20 de părare".

Cartea românească veche din colecția studiată, conține și însemnări care ne smulg un zâmbet. Iată o mostra de neștiință și simplitate a unui cititor al **Rânduierilor judecătorești**, Liov, 1789, care nu se multumeste numai să-și mărturisească prea puțină știință de carte, ci ține cu tot dinadinsul s-o și certifice prin propria semnătură: *"Pe această carte ci se numește Asezământ giudecății pământului am cetit-o și eu, dar mai nimic nu-am înțălăs pentru că-i foarte greu a întălege, pentru aceasta am și iscălit-o eu, Vasăle Vizu"*.

În ultimile decenii ale secolului al XVIII-lea, se poate vorbi despre o conștiință națională cristalizată, despre națiunea română, noțiuni amplificate mai ales în **Supplex Libellus Valachorum** (1791). Luminiștii, reluând ideile formulate de umaniștii secolelor al XVI-lea și al XVII-lea, invoca unitatea de origine a românilor, latinitatea limbii și continuitatea pe teritoriul carpato-danubiano-pontic. Sfârșitul secolului al XVIII-lea, aduce mari prefaceri în societatea românească, anunțând debutul unei noi epoci istorice, cea modernă. Perioada de sfârșit și început de ev, marchează schimbări importante în evoluția cărții românești. Tiparul se emancipează total de sub tutela bisericii și a domniei, iar monopolul păstrat atâtea secole de aceste instituții este desființat, prin victoria tiparului laic și înființarea unor tipografii independente. Evenimentele de semnificație istorică, revoluția lui Tudor Vladimirescu (1821), revoluția de la 1848, momente importante în lupta poporului

nostru pentru emanciparea națională și socială, au avut un larg răsunet în dezvoltarea fenomenului cultural original.

BIBLIOGRAFIE:

- Dan Simonescu, Gheorghe Bulută, *Pagini din istoria cărții românești*, Bucuresti, Editura Ion Creangă, 1981, p. 49.
- Demeny Lajos, Lidia A. Demeny, *Carte, tipar și societatea la români în secolul al XVI-lea*, Bucuresti, Editura Kriterion, 1986, p. 308.
- Virgil Molin, *Despre diaconul Coresi. La 400 de ani de la începutul activității sale de la Brasov si de la tipărirea primei cărți românești în G.B.*, XVIII, 1959, nr. 7-12, p. 633-648.
- Cornelia Papacostea-Danielopolu, *Carte și tipar în societatea românească și sud-est europeană (sec.XVII-XIX)*, Bucuresti, Editura Eminescu, 1985, p. 7-14.
- Augustin Z.N. Pop, *Viața mitropolitului Varlaam al Moldovei, în M.M.S*, XXXIII, 1957, nr. 10-12, p. 742-774.
- Nicolae Turcu, *Viața și activitatea cultural tipografică a episcopului Mitrofan al Buzăului în B.O.R*, LXXXIII, 1965, nr.3-4, p. 280-296.
- Dan Buciumeanu, *Comori de carte veche românească și străină în Biblioteca I.G.Bibicescu din Turnu-Severin*, Craiova, Scrisul Românesc, 1996, p. 39.

GÂNDIREA CREATIVĂ

Ana STANCIU
Casa Corpului Didactic Mehedinti

G

ândirea creativă este în esență psihologia creatorului. Se crede că emisfera dreaptă a creierului este responsabilă pentru gândirea creativă și de aceea stângacii tind să fie mai pronunțați decât stânga.

Există o întreagă secțiune în psihologie care este dedicată studiului gândirii creative și a produselor care sunt create cu aceasta. Dar specialiștii care lucrează în această direcție au o problemă de criterii: la urma urmei, de fapt, tot ceea ce este creat în lume este unic. Astfel, câmpul de studiu al problemei capătă o formă atât de vagă încât este aproape imposibil să se ajungă la concluzii științifice specifice: nu există mișcări identice, evenimente, chiar și aceleași cuvinte sunt pronunțate diferit de fiecare dată.

Majoritatea oamenilor asociază creativitatea cu arte precum scrierea unui roman, pictarea unui tablou sau compunerea de muzică. Toate acestea sunt eforturi creative, dar nu toți gânditorii creativi sunt artiști. Într-adevăr, multe locuri de muncă necesită multă gândire creativă, chiar dacă nu au nimic de-a face cu arta. Creativitatea înseamnă pur și simplu să poți veni cu ceva nou. Dacă puteți face acest lucru, nu numai că vă veți îmbogăți viața personală, dar veți câștiga un avantaj oriunde veți intra. Trebuie doar să vă recunoașteți creativitatea.

Ce este gândirea creativă?

Gândirea creativă înseamnă gândirea la lucruri noi sau gândirea în moduri noi. Aceasta este gândirea în afara cutiei. „Adesea, creativitatea în acest sens include ceea ce se numește gândire laterală sau capacitatea de a percepe modele care nu sunt evidente. Unii oameni sunt în mod natural mai creativi decât alții, dar gândirea creativă poate fi îmbunătățită prin practică. Puteți exersa gândirea creativă rezolvând enigmaticele, conștientizându-vă și renunțând la presupunerile dvs. și prin joc - ceva nestructurat și relaxant.

Oamenii creativi pot dezvolta noi modalități de a rezolva probleme, rezolva probleme și rezolva probleme. Ele aduc o perspectivă nouă și uneori neortodoxă muncii lor și pot ajuta departamentele și organizațiile să se deplaseze în direcții mai productive.

Psihologii pun întrebarea: „Care sunt trăsăturile gândirii creative?” Și se disting următoarele semne:

1. *Originalitate*, dorința de a crea ceva nou care nu exista înainte. Lucrul sau ideea creată trebuie să fie unică. De regulă, mintea creativă nu acceptă deciziile „altora”, caută peste tot ceva propriu, diferit de restul.
2. *Flexibilitate semantică...* O încercare de a aplica un punct de vedere diferit unui obiect. Luați în considerare obiectul din toate părțile, luând în considerare toate valorile și principiile sale. Dezvăluie-i potențialul, care până acum a fost ascuns.

3. *Flexibilitate figurativă...* Adaptabilitatea percepției. Abilitatea de a schimba viziunea unui obiect. Vedeți laturile care pot face aplicația sa unică.
4. *Spontan flexibilitate...* Abilitatea va trece de la un gând la altul. Generați informații diferite. Spuneți în mod spontan idei în diferite situații care nu au legătură cu acestea.

O formă de gândire creativă, amestecarea conceptuală, permite asocierea între diferite teme. Copiii sunt adevărați experți în acest sens. Gândurile lor sunt ca apa: aceeași pură, fluidă și atotcuprinzătoare. Totul este amestecat și combinat, se creează multe conexiuni. Prin urmare, copiii creează spontan.

În școală, suntem învățați să identificăm, să diferențiem, să împărțim și să clasificăm. În viața ulterioară, aceste categorii rămân separate și nu se ating. Gândirea „lichidă” a copilului pare să înghețe într-un cub de gheață, unde fiecare celulă este o categorie. Acesta este motivul pentru care este atât de dificil pentru mulți să își folosească imaginația și creativitatea.

Pentru noi oportunități, trebuie să „eliberați” gândurile. Din fericire, creierul nostru este capabil să învețe și să se schimbe până la moarte. Aceasta înseamnă că ne putem crește creativitatea dacă exercităm.

Gândirea este cel mai înalt proces cognitiv. Este un produs al noilor cunoștințe, o formă activă de reflecție creativă și transformare a realității de către o persoană. Gândirea generează un astfel de rezultat care nu există nici în realitate, nici în subiect la un moment dat. Gândirea (în formele elementare este prezentă și la animale) poate fi înțeleasă și ca achiziționarea de noi cunoștințe, transformarea creativă a ideilor existente (Vygotsky, 1991).

Principalul lucru pentru gândirea creativă este abilitatea de a înțelege realitatea în toate relațiile sale și nu numai în cele care sunt consacrate în concepte și idei familiare. Pentru a descoperi mai pe deplin proprietățile unei anumite zone a realității, trebuie să cunoașteți toate faptele legate de aceasta. Pentru a descoperi inadecvarea conceptelor și metodelor de gândire care le acoperă, trebuie să stăpânești aceste concepte și metode. De aici și rolul imens al cunoștințelor și abilităților în gândirea creativă.

Gândirea creativă se caracterizează printr-un grad ridicat de noutate al produsului obținut pe baza acestuia, originalitatea acestuia. Această gândire apare atunci când o persoană, după ce a încercat să rezolve o problemă pe baza analizei sale formale-logice cu utilizarea directă a metodelor cunoscute de el, este convinsă de inutilitatea unor astfel de încercări și are nevoie de noi cunoștințe care să-i permită să rezolve problema: această nevoie asigură o activitate ridicată. subiectul rezolvând problema. Conștientizarea nevoii în sine vorbește despre crearea unei situații problematice la o persoană (Luk, 1988).

BIBLIOGRAFIE:

- Aleinikov, A.G., *Despre pedagogia creativă*, în „Buletinul școlii superioare”, Nr. 12, 1989.
 Vygotsky L.S., *Imaginație și creativitate în copilărie*, L.S. Vygotsky - M.: Educație, 1991.
 Vygotsky L.S., *Psihologia copilului*, Editura D. B. Elkonina. - M.: Pedagogie, 1984.
 Vygotsky L.S., *Jocul și rolul său în dezvoltarea mentală a copilului*, în „Întrebări de psihologie”, Nr. 6, 1996.
 Galperin P. Ya., *La psihologia gândirii creative*, în „Întrebări de psihologie”, Nr. 5, 1982.
 Grebtsova N.I., *Dezvoltarea gândirii elevilor*, în „Școala elementară”, Nr. 11, 1994.
 Druzhinin V.P., *Psihodiagnosticul abilităților generale*, V. N. Druzhinin - M.: Academia, 1996.
 Luk A. N., *Gândire și creativitate*, Moscova, Nauka, 1988.

STUDIUL DE CAZ PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR

Ana STANCIU
Casa Corpului Didactic Mehedinti

*M*etoda studiului de caz „mijlocește o confruntare directă cu o situație din

viața reală, autentică” (Cerghit, 1997), având un pronunțat caracter activ și evidente valențe euristice și aplicative.

Studiul de caz este o „metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice.” (Oprea, 2007).

Această metodă urmărește realizarea contactului elevilor/cursanților cu realitățile complexe, autentice, dintr-un domeniu dat și testarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite și a capacităților formate, în situații-limită.

Pentru ca o anumită situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz”, ea trebuie să aibă anumite particularități:

- să prezinte relevanță în raport cu obiectivele activității;
- să fie autentică;
- să fie motivantă, să suscite interes din partea participanților;
- să dețină valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice, etice.

ETAPE ALE STUDIULUI DE CAZ:

Contextul problemei: descrierea școlii, a clasei, elevilor implicați

T.S. este elevă în clasa a VII-a la o școală foarte bună din oraș. Colegii ei sunt cooperanți, toleranți și motivați pentru învățare. Profesorii școlii sunt de înaltă ținută profesională și morală.

Eleva, cu intelect normal, este diagnosticată cu ADHD și CES având serioase lacune în cunoștințe.

Fuga de la ore a devenit o obișnuință. Trece, când este programată, pe la cabinetul de sprijin, apoi dispare de la școală, doar ea știe unde.

Colegii spun că își petrece timpul la internet-caffe-ul din vecinătatea școlii. A fost prinsă și furând de la un minimarket situat pe strada unde se află școala.

Părinții locuiesc împreună, dar nu sunt căsătoriți. Mai are un frate mai mic, la grădiniță, în grupa mare. Sunt aduși amândoi dimineața de tatăl lor, care îi lasă la o anumită distanță de școală.

Ambii părinți au locuri de muncă însă nu se știe nimic exact despre locul lor de muncă, nu au venit niciodată la școală. Împreună cu ei mai locuiește o verișoară a elevei T.S., elevă de liceu.

Situația socio-economică

Eleva locuiește într-o locuință socială, vine îmbrăcată corespunzător la școală, pare să nu aibă lipsuri materiale. Deși nu s-a aflat ce venituri financiare reale are familia, din acest punct de vedere, situația pare în limitele normalului.

Este curată, poartă uniformă de elev, are rechizite de calitate...

Din spusele elevei, tatăl său este partener de afaceri la un complex turistic într-o cunoscută stațiune balneară la o distanță de circa 50 km de orașul nostru. Acolo locuiesc și bunicii din partea tatălui, unde eleva își petrece vacanțele.

Problema - definirea problemei

Numărul impresionant de absențe de la toate disciplinele ale elevei T. S. a pus serios pe gânduri întreaga comunitate școlară: profesor de sprijin, diriginte, cadre didactice, colegi de clasă, elevi, vecini.

Diriginta, împreună cu profesorul de sprijin au încercat prin diferite și nenumărate mijloace să ia legătura cu părinții, dar toate încercările s-au transformat în eșec: ori numărul de telefon nu era bun, ori nu răspundeau, ori telefonul era închis, când aflau cine sună confirmau „număr greșit”, n-au răspuns nici la scrisoarea de informare, nici la nenumăratele invitații prin carnetul de elev...

Eleva trecea doar din când în când pe la școală, motivând că trebuie să aibă grijă de fratele mai mic.

PLAN DE CONSILIERE

Numele și prenumele elevului: T.S.

Vârsta: 14 ani

Clasa: a VII-a

Unitatea școlară: Școala Gimnazială nr.

Povestea:

Eleva T.S., deși este integrată într-o clasă bună, cu profesori și colegi buni și beneficiază de servicii specializate de sprijin, lipsește foarte mult de la cursuri, iar atunci când este prezentă deranjează colegii și buna desfășurare a lecțiilor.

Este agitată tot timpul și abia așteaptă să sune și să iasă în recreație.

Este supravegheată de colegi să nu fugă de la școală, dar reușește acest lucru, de cele mai multe ori.

Încearcă să pară politicoasă, promite ca nu mai fuge de la școală și nu mai lipsește, dar nu-și respectă niciodată promisiunile și îi minte pe toți.

Problema presupusă:

Din cauză că este solicitată de părinți pentru a avea grijă de fratele mai mic, ei fiind foarte ocupați cu munca, a cam pierdut pulsul școlii și chiar dacă poate să frecventeze cursurile, preferă să mintă și să plece de la școală.

Problema reală:

Indiferența părinților față de gravele probleme ale copilului: ADHD, CES și absențele generalizate.

Cauze presupuse:

1. părinți foarte ocupați;
2. solicitarea elevei să aibă grijă de fratele mai mic;

Cauzele reale:

1. familie în dizarmonie (părinții dau vina unul pe celălalt pentru problemele copilului);
2. indiferența părinților (copil nesupravegheat, fără tratament specific ADHD);
3. lipsa motivației la lecții (strategii și metode neadecvate la particularitățile individuale ale elevei);
4. etichetarea de către colegi și cadre didactice („ești rea”, „ești mincinoasă”, etc.)

Puncte tari

1. comunicare eficientă între profesorul de sprijin, dirigintele clasei și cadrele didactice de la clasă;
2. comunicare eficientă între profesorul de sprijin și elevă.

Puncte slabe:

1. elev diagnosticată cu CES;
2. elevă diagnosticat cu ADHD;
3. comunicare slabă cu familia elevei;
4. absențe generalizate nemotivate, chiar de la începutul semestrului I;
5. rămâneri în urmă la învățătură;
6. distanță mare între școală și locuința elevei;

Oportunități:

- Existența în școală a consilierului școlar și a Cabinetului de Consiliere Psihopedagogică.

PLANUL DE ACȚIUNE*Obiectiv general:*

Aplicarea unei strategii eficiente care să contribuie la prevenirea abandonului școlar a elevei T.S. din clasa a VII-a

Obiective specifice:

- realizarea unei întâlniri „face-to-face” cu părinții elevei;
- conștientizarea părinților asupra necesității continuării școlii pentru fiica lor;
- responsabilizarea părinților și a elevei;
- consilierea familiei și a elevei;
- dezvoltarea motivației pentru învățare;
- recuperarea rămânerilor în urmă la învățătură.
- dezvoltarea stimei de sine;
- identificarea factorilor de sprijin

Tipuri de activități pentru realizarea obiectivelor:

1. Vizită, însoțită de un reprezentant al Poliției Comunitare, la domiciliul elevei.
2. Discuții cu părinții elevei despre situația școlară a acesteia, despre necesitatea aplicării unui tratament medicamentos pentru ameliorarea simptomatologiei ADHD.
3. Stabilirea unui „Contract de colaborare”, de comun acord, și prin participarea tuturor părților interesate la elaborarea și respectarea lui: părinți – elev – diriginte – profesor de sprijin – consilier școlar.
4. Realizarea de către consilierul școlar a câte unui program personalizat de consiliere pentru fiecare: mamă, tată și pentru copil.
5. Însoțirea elevei la un consult medical de specialitate pentru stabilirea tratamentului medicamentos pentru ADHD.
6. Monitorizarea zilnică a comportamentului la școală și acasă, prin fișa de monitorizare specifică tratamentului medicamentos pentru ADHD.
7. Monitorizarea prezenței elevei la lecții.
8. Monitorizarea prezenței elevei la Cabinetul de sprijin.
9. Includerea elevei în activități gen „Școală după școală”.
10. Realizarea de activități de perfecționare metodică a cadrelor didactice pe teme de incluziune școlară, cerințe educative speciale (CES) stiluri de învățare, învățare centrată pe elev, Teoria inteligențelor multiple (Gardner), dezvoltarea motivației pentru învățare, etc.
11. Folosirea Cabinetului de sprijin ca Centru de resurse pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi cu CES.
12. Utilizarea pe tot parcursul activităților cu eleva (și cu părinții!) și de către toți factorii de sprijin a laudei și recompenselor sociale și materiale, pentru creșterea stimei de sine și a motivației pentru învățare.
13. Întâlniri periodice a factorilor de sprijin, pentru discutarea rezultatelor obținute și reconsiderarea cazului, stabilirea de noi obiective și activități specifice noii situații.

Activitățile enumerate mai sus au caracter de urgență, se stabilesc pe o perioadă de un semestru, cu așteptări ca ele să devină obișnuită (cu excepția prezenței poliției). În situația în care activitățile propuse în colaborare cu familia elevei nu vor fi posibil de realizat, se va cere ajutorul Centrului pentru Protecția Copilului.

BIBLIOGRAFIE:

- Băban, Adriana (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, 2001.
- Băiașu, Nadia, Predonescu, Eusebiu, *Consilierea în școală. Ghid pentru profesorii consilieri și diriginți*, Conphys, Râmnicu Vâlcea, 2001.
- Neamțu, Cristina, *Devianța școlară*, Polirom, Iași, 2003.
- Ogien, Albert, *Sociologia devianței*, Polirom, Iași, 2002.
- Platon, Carolina, *Serviciul psihologic școlar*, Epigraf, Chișinău, 2001.

SECRETARIATUL, MOTORUL INSTITUȚIILOR PUBLICE

Secretar Luminița TODIRAȘCU
Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”,
Gugești, județul Vrancea



literatura de specialitate (destul de săracă) s-a încercat definirea

secretariatelor ca fiind „un nucleu funcțional, grup de oameni specializați reuniți sub o autoritate ierarhică (director de secretariat, secretar șef, șef birou...etc.) subordonată la rândul ei conducerii unității și care are prevăzute atribuții cu caracter permanent pentru efectuarea lucrărilor specifice muncii de secretariat”.

Ce sunt de fapt secretariatele? Care sunt atribuțiile acestora? Cum pot ele contribui la buna desfășurare și perfecționare a activității economico – sociale în unitățile în care sunt încadrate? Cum pot fi ele evaluate și apreciate? Care sunt de fapt secretele secretariatelor? Iată câteva întrebări la care încercăm să găsim răspunsuri.

Secretariatul trebuie considerat ca un auxiliar imediat și indispensabil al managerilor, având ca rol principal preluarea de la aceștia – prin delegare de atribuții- a unor sarcini pe care le pot rezolva (uneori chiar mai bine) Secretariatul poate contribui la mai buna executare a funcțiilor de management la toate nivelurile acestuia: prevederea și programarea, organizarea și structurarea activității, coordonarea, decizia și controlul etc.

În principal, secretariatul se ocupă de crearea tuturor condițiilor de asigurare a desfășurării optime a fluxurilor de informații și decizii. Rolul secretariatului, în general, este considerat a fi secundar, având un caracter auxiliar, dar în realitate el este indispensabil în desfășurarea activității economico -sociale performante.

Secretariatele au o serie de atribuții specifice: organizarea corespondenței primite sau emise de conducerea unității, evidența, circulația și clasarea acesteia, organizarea evidențelor operative sau fundamentale în cadrul sistemului informațional sau decizional al unității, organizarea întâlnirilor de lucru, a ședințelor, asigurarea documentației necesare actului decizional, etc. Funcția de secretar presupune omniprezența secretarului la diferite activități organizate de conducere, consemnarea lucrărilor respective, prelucrarea, clasarea și arhivarea documentelor rezultate.

Este cunoscută mentalitatea potrivit căreia munca de secretariat este o muncă inferioară, cu un pronunțat caracter executiv și foarte puțin creativ, o muncă pe care o poate executa oricine și oricum. Însă în realitate, această muncă este deosebit de complexă și eficientă contribuind la buna desfășurare și dezvoltare a activității unde este încadrată. Convențional, având în vedere caracterul majoritar pe care îl reprezintă femeile în ocuparea funcției de secretar, oamenii de specialitate au folosit în exprimare sintagma de ”calități ale

secretarei „în loc de” calități ale personalului de secretariat”. Pe lângă o pregătire multilaterală și o specializare adaptată la specificul unității, se impun o serie de calități:

- **Loialitate** (presupune atașament față de locul de muncă, apărarea secretului de serviciu, apărarea intereselor unității în care este încadrată).
- **Discreție** – (este o condiție primordială a executării eficiente și sigure a muncii de secretar; însăși denumirea funcției de „secretar” derivă de la cuvântul „secret”).
- **Punctualitatea** (respectarea riguroasă nu numai a orelor de prezență la serviciu cât în special respectarea orelor de organizare a tuturor întâlnirilor de lucru).
- **Operativitate** (cu cât se asigură o viteză mai mare a informației cu atât gradul de eficiență crește).
- **Precizie** (precizia este necesară în executarea tuturor funcțiilor de secretariat, operativitatea în găsirea documentelor solicitate constituie o notă bună pentru orice secretară).
- **Atenția** (este în directă legătură cu precizia, acuratețea, operativitatea, meticulozitatea dar nu se confundă cu acestea ci doar le completează).
- **Inteligența** (care presupune: reflecție și raționament; bun simț și înțelegere; perspicacitate; capacitate de adaptare; spirit metodic etc.).
- **Autocontrolul** (este deosebit de important ca secretara să se autocontoleze în vorbire, gestică, comportare).
- **Inițiativă**, spirit creativ.

Pe scurt, un secretar de birou menține buna funcționare a instituției printr-o varietate de sarcini administrative. Desigur e greu să se realizeze o tartare completă a ceea ce înseamnă deontologia profesiei de secretar, evident că au fost omise o serie de calități și atribuții din domeniile psihologiei, sociologiei, contabilității, statisticii etc.

„Nu am tratat secretariatele din punct de vedere istoric, de la apariția lor în activitatea conducătorilor și până în prezent, dar suntem tentați să credem că profesia de secretar a apărut odată cu apariția funcțiilor de conducere”, I. Socobeanu.

BIBLIOGRAFIE:

- Hascal Adela și Lucreția Preotescu, *Corespondența economică și tehnică secretariatului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
- Ionel Socobeanu și Iordana Socobeanu, *Secretele secretariatelor*, Editura Eficient, București, 1998.

COLECTIVUL DE REDACŢIE

Director C.C.D. Mehedinţi
Profesor Alin-Gabriel ROATEŞ

Profesor metodist C.C.D. Mehedinţi
Simona-Mihaela SBRENŢA

Profesor metodist C.C.D. Mehedinţi
Adina-Luciana STOLERIU

Informatician C.C.D. Mehedinţi
Alexandru ISTODOR

Editor:

Informatician C.C.D. Mehedinţi – Alexandru ISTODOR

Editura Școala Mehedințului:

Casa Corpului Didactic Mehedinți

Drobeta Turnu Severin, str. Calomfirescu, nr. 94

TEL./FAX 0252/321537

E-mail: contact@ccdmehedinti.ro
ccdmehedinti@gmail.com

www.ccdmehedinti.ro

Notă: Răspunderea pentru conținutul materialelor revine în exclusivitate autorilor.