

NR. 5/ AUGUST 2022

ISSN 2810 – 3165

ISSN – L 2734 – 5661

# ORIZONTURI DIDACTICE (ONLINE)

ARTICOLE DE SPECIALITATE



Editura Educatia Azi

**Coordonatori:**

- prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU (Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, Bacău);
- prof. înv. primar Maria BOTEZATU (Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești);
- prof. înv. primar Elena-Alina BUSUIOC (Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău);
- prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA (Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov).

**Referenți științifici:**

- prof. dr. Alina PISTOL (Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești, Bacău);
- prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN (Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța).

**Colectivul de redacție:**

- prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU, prof. înv. primar Maria BOTEZATU, prof. înv. primar Edit PANITI, prof. Tatiana ATITIENEI, prof. Gabriela ANDREI, prof. Ana-Violeta MUNTIANU.

**Tehnoredactare:** prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU

2022 © pentru prezenta ediție *Editura Educatia Azi*

Site: <https://edituraeducatiaazi.ro/>

Site revista: <https://noiorizonturididactice.wgz.ro/>

Adresa editurii: Suceava, str. Nicolae Iorga, nr. 14



# METODE MODERNE DE STUDIERE A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE: METODA CUBULUI. SUGESTII DE APLICARE LA ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Prof. Ana-Violeta MUNTIANU**  
**Școala Gimnazială Răchiteni, jud. Iași**

Atât modul în care se desfășoară, cât și rezultatele procesului de învățământ depind în mare măsură de metodele pe care fiecare cadru didactic le alege, în funcție de momentul procesului instructiv-educativ sau de capacitățile de învățare ale elevilor.

Termenul metodă provine din limba greacă: metha=„după” și odos=„cale” sau „drum”. „După cum arată etimologia termenului, metodele de învățământ reprezintă căile, modalitățile, procedeele, tehnicile și mijloacele adecvate pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ: mai mult decât căile folosite în școală de către profesori pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința, ele sunt mijloacele prin care se formează și se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, dar și capacitatea acestora de a utiliza roadele cunoașterii în așa fel încât să-și formeze și să-și dezvolte personalitatea.”<sup>1</sup>

*Metoda cubului* a apărut pentru prima dată în lucrarea *Writing* (1980) a autorilor Gregory și Elisabeth Cowan. Această metodă presupune analiza unui concept sau a unei noțiuni prin menționarea sa pe cele șase fațete ale unui cub. Altfel spus, profesorul pregătește un cub confecționat din carton sau din material textil pe fațetele căruia notează următoarele sarcini de lucru:

1. Descrie - *Cum arată?*
2. Compară - *Cu ce seamănă și prin ce se diferențiază?*
3. Asociază - *La ce te gândești când auzi despre această temă?*
4. Analizează - *Din ce este făcută?*
5. Aplică - *Cum poate fi folosită?*
6. Argumeantează pro sau contra - *Este bun sau rău? De ce?*

La ora de limba și literatura română, în ceea ce privește ciclul gimnazial, prin metoda cubului, se pot învăța noțiuni de teorie literară sau noțiuni de gramatică.

Iată o sugestie de abordare într-o lecție de limbă română, la clasa a V-a, având ca subiect *Verbul: timpurile modului indicativ*:

Se dă textul:

„Cică demult, demult, pe vremea aceea tulbure când năvăleau feluriți oameni răi și prădalnici, cum au fost tătarii, prin luncile Dâmboviței, prin pădurile și poenile din acea parte a țării, pe acolo pe unde acum se întinde Bucureștiul, în vremea aceea umbla un cioban cu turma lui. Îl chema Bucur. Avea oi multe: și albe, și negre, și brumării. Avea de asemenea câini voinici, care nu se

<sup>1</sup> Emanuela Ilie, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași 2020, p.73.

temeau nici de lupi, nici de urși, nici de vulturii cei mari... Mai avea ciobanul Bucur și vreo doisprezece măgari, pentru purtat poverile ciobanilor și vreo zece cai grași și frumoși, numai buni de alergătură la drum lung. Om cumsecade era Bucur ciobanul; iar la târla lui de oi ținea mulți ucenici și ciobani, toți zdraveni și meșteri la încheșat cașul, la tuns oile și la pregătit pieile pentru bundițe și cojoace ...”

(Dumitru Almaș, *Povestiri istorice*)

Se cere:

1. Descrie - *Precizați modul și timpurile verbelor din textul de mai sus.*

2. Compară - *Compară timpurile verbale din prima frază cu timpurile verbale din ultima frază. Ce observi?*

3. Asociază - *Care este rolul utilizării timpurilor modului indicativ?*

4. Analizează - *Analizează verbele din ultima frază a textului, arătând modul, timpul, persoana, numărul.*

5. Aplică - *Scrive patru verbe din text la modul indicativ, timpul imperfect.*

6. Argumeantează pro sau contra - *Exprimă-ți punctul de vedere în legătură cu opțiunea autorului pentru timpurile verbale utilizate în text.*

Metoda cubului are un avantaj major deoarece în timpul folosirii ei, la ora de limba și literatura română, elevii pot achiziționa informații noi legate de tema abordată și își pot dezvolta capacitatea de a învăța conținuturi cognitive noi.

#### **Bibliografie:**

1. Ilie, Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași 2020;
2. Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2004;
3. Popescu, Ștefania, *Gramatica practică a limbii române*, Editura TEDIT FZH, București, 2008.

# METODE ALTERNATIVE DE EVALUARE. METODA RĂSPUNDE, ARUNCĂ, INTEROGHEAZĂ!(RAI) SUGESTII DE APLICARE LA ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Prof. Ana-Violeta MUNTIANU**  
**Școala Gimnazială Răchiteni, jud. Iași**

Evaluarea reprezintă „procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare.”<sup>2</sup> Actul evaluării presupune trei etape: măsurarea (operația de cuantificare a rezultatelor școlare), aprecierea (emiterea unei judecăți referitoare la rezultatele măsurate) și acțiunea de elaborare a deciziilor (stabilirea măsurilor corective).

Pe de altă parte, termenul metodă provine din limba greacă: metha=„după” și odos=„cale” sau „drum”. „După cum arată etimologia termenului, metodele de învățământ reprezintă căile, modalitățile, procedeele, tehnicile și mijloacele adecvate pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ: mai mult decât căile folosite în școală de către profesori pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința, ele sunt mijloacele prin care se formează și se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, dar și capacitatea acestora de a utiliza roadele cunoașterii în așa fel încât să-și formeze și să-și dezvolte personalitatea.”<sup>3</sup>

Printre metodele alternative de evaluare folosite în timpul orei de limba și literatura română precum portofoliul, jurnalul reflexiv, tehnica 3/2/1, eseul de cinci minute, hărțile conceptuale, posterul. Colajul, turul galeriei sau unul stă, celălalt circulă, se numără și metoda „Răspunde, aruncă, interoghează!” (RAI).

Prin intermediul metodei RAI („Răspunde, aruncă, interoghează!”), un joc lingvistic, prin interogații și răspunsuri sunt testate capacitățile elevilor de autoevaluare. Pentru desfășurarea acestui joc lingvistic se folosește o minge ușoară pe care elevii o aruncă de la unul la altul, în același timp, formulând interogații legate de conținutul evaluat. Concret, elevul care aruncă mingea adresează o întrebare din conținutul predat, iar colegul care o prinde trebuie să răspundă corect și să continue jocul. Cine nu este capabil să formuleze un răspuns corect este eliminat din joc. Această metodă alternativă de evaluare se aplică în lecțiile de evaluare, mixte, sau în lecțiile de actualizare a cunoștințelor anterioare.

Iată o sugestie de abordare a metodei de evaluare RAI, în urma studierii *Coordonatelor lumii ficționale: acțiune personaj, timp, spațiu* într-o lecție de literatură română, la clasa a V-a.

- Ce este acțiunea?
- Ce este personajul literar?
- Care sunt reperatele de timp și de spațiu într-un text literar?
- Ce indică timpul?
- Ce arată spațiul? Cum poate fi structurat?

<sup>2</sup> Constantin Cucos, cap. „Evaluarea școlară. Intenționalitate, procesualitate, strategii”, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, p. 424.

<sup>3</sup> Emanuela Ilie, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași 2020, p.73.

În concluzie, prin metoda RAI, la ora de limba și literatura română, se îmbină spiritul de cooperare cu cel de competiție, iar prin această metodă alternativă de evaluare se asigură un feedback rapid și plăcut al procesului didactic.

**Bibliografie:**

1. Cucuș, Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009;
2. Ilie, Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași 2020;
3. Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2004;
4. Parfene, Constantin, *Literatura în școală*, Editura Universității „A.I. Cuza”, Iași, 1997.

## COMPASIUNE ȘI ACȚIUNE

### PROGRAM DE PREVENIRE A BULLYING-ULUI ÎN ȘCOALĂ

---

**Prof. Gabriela ANDREI**

**Școala Gimnazială Nr. 40 „Aurel Vlaicu” Constanța**

**MESAJE POZITIVE-NEGATIVE**

Mesajele pozitive sunt sursa de bună dispoziție, ele pot ameliora sentimente nocive precum anxietatea, teama, îngrijorarea, neliniștea. Mesajele pozitive în viața noastră au rolul de a schimba tonusul persoanelor. A începem ziua cu mesaje pozitive, să genereze optimism, încredere în sine și energie. Realizarea unui ambient plăcut, prin afișarea pe pereți de mesaje pozitive, reprezintă o modalitate de a stimula gândirea pozitivă a persoanelor. Citatele motivaționale au devenit un adevărat trend pe rețelele de socializare sau chiar pe pereții clădirilor, însă dacă ajungem să ne ghidăm viața exclusiv după ele, atunci efectele acestora pot fi chiar mai dăunătoare.

Scopul principal al citatelor motivaționale este evident acela de a motiva, de a energiza, de a ridica moralul. Cu toate acestea, există și câteva aspecte mai puțin pozitive ale acestor mesaje cu care ne întâlnim atât de des, care ne pot afecta armonia vieții destul de serios.

**Demotivează:** Unul dintre cele mai mari minusuri ale citatelor motivaționale este acela că pot în realitate să demotiveze.

**Scad credibilitatea:** Atunci când vedem un mesaj venind de la persoane pe care le cunoaștem și știm că în realitate gândesc sau acționează diferit față de ceea ce scriu, efectul acestor mesaje este de a le scădea credibilitatea

**Creează dependență:** Tot mai multe persoane își încep ziua încurajându-se pe ei înșiși cu ajutorul acestor citate motivaționale, deoarece au ajuns să depindă de ele

1. “ Dacă ai greșit continuă, dacă ai pierdut continuă” este îndemnul pe care l-am primit de la tatăl meu, aceste cuvinte sunt sfinte pentru mine
2. „Fii cum vrei tu, viața este prea scurtă pentru a fi cum vor alții”
3. „Zâmbește, te face să arăți mai bine!

Roagă-te, te va menține mai puternic!

Iubește, te vei bucura mai mult de viață!”

### **STEREOTIPURI/ PREJUDECĂRI**

Stereotipurile reprezintă seturi de trăsături atribuite membrilor unui grup social. Prin aceste trăsături reușim să ne explicăm la scară mică lumea care ne înconjoară.

Stereotipurile pot fi:

- pozitive, atunci când reunesc în structura lor trăsături valorizate pozitiv la nivel social,
- sau negative, dacă reunesc anumite caracteristici valorizate negativ.

Stereotipurile pot include informații cu privire la înfățișare, atitudini și interese, trăsături psihologice, relații sociale, ocupații. Combaterea stereotipurilor pentru asigurarea egalității de șanse și incluziunii sociale se poate realiza prin înlocuirea modelelor culturale, care reflectă stereotipuri sexiste la nivelul societății, prin dezvoltarea politicilor privitoare la educație, știință, mass-media, tineret și sport, ținându-se cont și de evoluția rolurilor pe care îl au femeile și bărbații în societate. Discriminarea persoanelor cu dizabilități se bazează pe faptul că standardul unei “vieți normale” este să nu ai o dizabilitate. . Un efect clar al acestui lucru este segregarea și marginalizarea sau excluderea persoanelor cu dizabilități, în special a celor cu dizabilități mentale.

Stereotipurile și prejudecățile apar datorită lipsei de comunicare, de cunoaștere a persoanelor din jurul nostru, a lipsei de timp dar și a persoanelor din jurul nostru. Construirea propriei personalități trebuie să fie procesul prin care dorim să ne afirmăm propriile păreri și evităm șabloanele. Cred că mai important este să arătăm cât de mult luptăm contra stereotipurilor și cât de mult reușim să ne schimbăm, acest lucru îi va face și pe cei din jur să ne urmeze exemplul. O persoană cu prea multe prejudecăți nu se va bucura de libertate.

### **LISTĂ PENTRU PREVENIREA BULYNGULUI**

Elevii trebuie :

- să-și consolideze conștiința de sine, conștiința față de ceilalți din grup și să dezvolte empatia;
- să identifice tipurile de bullying, să distingă între rolurile și dinamica bullying-ului într-o situație;
- să identifice impactul potențial al bullying-ului;
- să stabilească reacții eficiente și sănătoase la bullying, cu atenție pe rolul important al spectatorilor observatori;
- să utilizeze deprinderi de cerere de ajutor, prevenire și intervenție pentru a gestiona bullying-ului;
- să reducă incidentele de absenteism și bullying;
- să sprijine și să lucreze în vederea creerii unui climat neviolent, favorabil incluziunii și pozitiv la nivelul întregii școli.

### **Cele 5 reguli ale autoapărării:**

1. Evită lupta cu orice preț.
2. Dacă ești atacat – apără-te.



3. Dacă ești agresat verbal – urmează cele trei S-uri: Spune-i, Spune-l, Supune-l.
4. Nu lovi niciodată agresorul. Aplică tehnici de control și negociază.
5. Când aplici o tehnică de finalizare, folosește forță minimă și negociază.

**Bibliografie:**

-<http://www.digital-learning.ro>

-Calineci, M., Pacurari O., Stoicescu D-

Dezvoltarea profesionala a cadrelor didactice prinactivitati de mentorat,Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Unitatea de Management aProiectelor cu Finanțare Externă, București, 2009.

- Anderson, W., -Curs practic de încredere, București, Editura Curtea Veche, 19993

.Fundația Copiii Noștri și UNICEF România,- Agresivitatea copiilor, Înjurături, lovituri, bătăi,Sugestii pentru părinți și educatori.

---

## ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ

---

**Prof. Gabriela ANDREI**

**Școala Gimnazială Nr. 40 „Aurel Vlaicu” Constanța**

Învățarea colaborativă este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Premisa învățării prin cooperare este aceea conform căreia, subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual.

### **Principiile învățării colaborative**

1. Interdependența pozitivă, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii. Copiii sunt dirijați către un scop comun, stimulați de apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor.

2. Responsabilitatea individuală, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat.

3. Formarea și dezvoltarea capacităților sociale, stimularea inteligenței interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primisprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale

4. Interacțiunea față în față ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru,aranjarea mobilierului astfel încât să se poată crea grupuri mici de interacțiune în care copiii să se încurajeze și să se ajute reciproc.

### **Etapele învățării colaboartive**

1. Constituirea grupului de lucru;

2. Familiarizare cu elementele problemei, analiza acestora și stabilirea priorităților și a reponsabilităților;



3. Faza documentării și a cercetării;
4. Faza dezbaterii colective;
5. Obținerea concluziilor și soluționarea problemei

Mărimea grupurilor depinde de obiective, conținuturile de învățare, vârsta copiilor, experiența de lucru în grup, materialele și echipamentele disponibile, timpul alocat activității respective etc. Este important ca numărul copiilor, în grup, să nu depășească 4-5

Gruparea se realizează după un criteriu (ex. natura activității) sau la libera alegere a copiilor și stabilindu-se relațiile dintre membrii grupului)

### **Factori favorizanți ai învățării colaborative**

1. Stimularea în sarcină este îmbunătățită datorită prezenței altora;
2. Resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție) sunt mai bogate decât în cazurile individuale;
3. Există șanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluția;
4. Greșelile întâmplătoare sunt compensate: “rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat.
- ”5. “Petele oarbe” sunt corectate.
6. Asigură o relație deschisă între parteneri.
7. Dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere.
8. Are efecte semnificative asupra personalității copiilor, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de opinii și informații.

### **Avantajele cooperării**

- copiii sunt apreciați pozitiv și ajung să aibă rezultate bune în condițiile în care și ceilalți membri ai grupului au aceleași rezultate;
- formele de interacțiune (învățarea în cuplu, în grupuri eterogene etc), care facilitează apariția sentimentelor de acceptare și simpatie;
- instaurează în grup buna înțelegere, armonia,
- conduita de facilitare a succesului celorlalți;
- determină creșterea stimei de sine, reducerea.

## MOVIES IN THE EFL CLASS

---

**Prof. Cristina-Ligia BELEI**  
**Colegiul Național “Vasile Goldiș” Arad**

Movies hold a particular tantalizing appeal on people of all ages, especially school-age children. This is one of the reasons behind their introduction in the language classroom. The 1980s marked the beginning of the moving image as a teaching aid because educators realized that movies were the closest thing to reality by replicating it to a large scale. As Barata and Jones note, they “illustrate real-world English communication such as ordering a meal, which is considered particularly useful as “no teacher alone can reproduce the variety of situations, voices, accents, themes and presentation techniques that are a feature of this medium” (17).

There is a wealth of positive impacts of using movies to teach English. Many researchers (Stempelski, 2000, King, 2002) have provided valuable insight into the role of movies in language learning. They all agree that movies “provide more pedagogical options and are a rich source of intrinsically motivating materials for learners” (King, 2002:1). Moreover, the ubiquity of the movie industry has made it impossible to avoid them and this is the realm that most of our students feel comfortable navigating. Most often than not, movies can be creatively stimulating, they hold a great potential for creating a student-friendly environment in which they could develop communicative competency. Likewise, movies allow for an increased awareness with regards to the culture of the target language and the acquisition of authentic speech. Accordingly, Khoshniyat and Dowlatabadi (2014) in Albidalbi (p. 1) hold that “using movies can empower ELLs with extensive vocabulary lists, syntax, and other language skills that enable them to improve their English proficiency.”

Similarly, Wang claims that the use of movies for teaching purposes “enable students to learn the language in a real language environment and find out cultural differences and thus students’ motivation can be aroused, and flexibility in real occasions will be cultivated, therefore, enhancing the ability of the foreign language communication and application (2015:110). Additionally, Stoller (1988:1) highlights the fact that movies act as an extension of the teaching technique and they “not only enhance, but also diversify the curriculum.” To further this point, Champoux (1999) points out that “film scenes can make it easier to teach abstract themes and concepts because of their visuality” (35). Another argument in favour of using film is made by Allan (1985:48-65) who believes that due to the ideal marriage between the moving image and the sound, the film is “a comprehensive tool for language teaching. The visuality also supports students: it helps learners by supporting the verbal message and provides a focus of attention while they listen.”

Films have been proven to be conducive of genuine communication as the ideas behind the plot may stir spirits so as students would voice their opinions. They hold the potential to draw out the shier students and disquiet bold ones. Sufen (2006) puts forward the idea that “films are considered an insightful means of teaching, since they reflect people’s way of life in terms of variety, contemporaneity and authenticity. The realistic verbal communication also helps the students to pick up the language more spontaneously” (93).

Concomitantly, films offer a plethora of topics to explore. Students can capitalize on this opportunity to expand their knowledge, to further their insight, to acquire valuable information from

different backgrounds. Not to mention the exposure to thematic vocabulary, authentic language and vernacular speech. Rhythm and intonation, body language and register are only a few other benefits that ought to be mentioned in the same breath. Stoller (1988) argues that “together, such content exploration and language exposure promote more sophisticated language use. Both content and language are mutually reinforcing and the content provided is not just something with which to practice language, but language becomes the tool with which to explore the content” (34).

Films can also aid students with different learning styles. For instance, the visual input of movies increases the likelihood for visual learners to retain information. The same is true for auditory ones or even kinesthetic. Studies have shown (Berk, 2009) that using movies in the language class has led to an increase in the memory of content and that it also “fosters deeper learning as well as creating memorable visual images” (2). Movies can tap into the emotional side of the students and create a channel of communication that would otherwise remain unexplored. This way, a deeper level of understanding is developed and students and teacher share a certain reciprocity of sentiment. Krashen (1985:4) hypothesizes that when the students are emotionally vested, they are “more open to acquire language”.

In addition, movies cause people to use both sides of the brain to process information. “The left side processes the dialogue, plot, rhythm, and lyrics; the right side processes the visual images, relationships, sound effects, melodies, and harmonic relationships (Herbert and Peretz, 1997 in Berk). Abstract concepts become more manageable while theoretical postulates are made more accessible, more palatable due to the fact that they entail a concatenation of visual images, auditory and kinesthetic effect. Moreover, when exposing students to video, entire neuronal processes are put in place to manage stimuli and the brain is trained to form certain emotional reactions and long-term memory. “Owing to the rich, contextual setting available, students can adopt spontaneous way of learning, learn to think and widen their scope of knowledge outside the textbooks which form the process of large new information receiving and intensified patterns” (Wang, 2015:180).

Khan (2015) argues that movies act as a facilitator for comprehension of the target language because they make use of a wide range of methods, techniques, resources which develop verbal and listening skills. Similarly, the use of movies with subtitles has been shown to enrich vocabulary, especially slang, idioms and buzzwords (King, 2002; Li, 2012). By conducting pre-viewing activities, such as discussion of the topic or brainstorming or pre-teaching vocabulary would ensure active participation and viewing. Seeing the vocabulary in practice, placed in a social context, students develop confidence and they also whet their appetite for language learning. Wang’s study (2009) reveals that learners become eager “to express new ideas, to generate their own creative languages in different contexts, to discuss and negotiate with each other through watching films, and making up text film and classroom film by themselves” (180).

Perhaps one of the most cited reasons in favour of using films in the EFL classroom is the authenticity of language and context. While watching a movie the language learner has the opportunity to get immersed in an environment that provides a certain input. Not everyone has the means to travel and experience a foreign culture. Therefore, movies are a more affordable option when it comes to familiarizing oneself with the English language and lifestyle. There is obviously the debate over what constitutes genuine authenticity. Nonetheless, Gilmore (2007) and Morrow (1977) concur that authenticity refers to “a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort (in Parisi and Andon, 110). Other theorists believe that authenticity refers to whether or not the material in question is

produced by native speakers. However, as far as the motion picture is concerned, it is considered authentic “if it was not produced with the sole purpose of teaching language, but rather to convey a real message or feelings to the audience” (Parisi and Andon, 110). In view of this, the learner’s acquisition of language is not impacted by the native quality of the language. On the contrary, students benefit more by being exposed to a larger variety of accents, dialects and regional inflexions of language. Gilmore (2007) and McGrath (2013) argue that the use of authentic material, as in native, does not necessarily imply that it is better. To exemplify this line of thought, they offer the case of teaching a Shakespearean sonnet to a lower-intermediate class. This would be highly inappropriate due to the low linguistic abilities of the learners who would not be able to benefit much from such complex language. On the other hand, if taught to a proficient class, the same material would be much more impactful. Therefore, when selecting a movie for didactic purposes, authenticity of language may be countermanded by other aspects such as age or level appropriateness, teaching aims, etc.

To further this point, it can also be added that the authenticity of the material in movies can lead to an enhancement of overall linguistic competence. When students listen to dialogue in movies they are exposed to idioms, collocations, colloquial speech paralinguistic items that would only make sense in a certain context. Outside of that concrete situation exemplified by a particular scene in a movie, the language would not make much sense to a non-native speaker. This is what language theorists describe as “pragmatic awareness” (Boxer and Pickering, 1995, p.5 in Parisi and Andon). They emphasize that “only though material that reflects how we really speak, rather than how we think we speak, will language learners receive an accurate account of the rules of speaking in a second or foreign language”. Movies are an optimal exemplification of what authentic conversation is, how turn taking takes place in a life-like situation, how register appropriateness functions in the real world and how written or verbal exchanges are put in place.

Cultural awareness is another key factor that is part of the panel of advantages when it comes to using movies in the language classroom. Atkinson (1999:625) believes that “except for language, learning and teaching, there is perhaps no more important concept in the field of TESOL than culture.” We will not delve into the debate as to what constitutes culture. What is undeniable, though, is that it encompasses linguistic interaction and it bears an effect on the semantics of the language. According to this view, “every language will reflect the values, beliefs and assumptions of the culture it represents. Thus learning a language will also involve learning the culture that the language expresses” (Yalcin, 2013: 261).

Conversely, culture may be viewed as “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings”. The people who belong to that particular community share a common system of beliefs, precepts, faiths, in other words partake of the same culture. This is retained in the way language is used and how discourse is constructed. Thus, concludes Yalcin, “culture is implied to have influence over the use and development of language” (2013:263).

Regardless of the wealth of definitions, what most theorists agree upon is that there cannot be comprehension and acquisition of language without understanding and insight into its culture or as Atkinson (1999:647) puts it “knowledge of language – including, centrally, how we use it – cannot be developed without at the same time developing knowledge of the sociocultural contexts in which that language occurs.” Language learners may thus correlate people to a certain geographic or socio-political context, may lead to a better understanding of humanism and plurality

and even their own culture in comparison to another. According to Byram and Fleming, in order for learners to develop communicative competence they need not only be exposed to language but the acquisition of cultural awareness is cumbersome as well. You may not retain the meaning of certain expressions and mastery of language requires mastery of culture and a proficient language learner needs to “reconcile or mediate between different modes present” (1998: 12). Therefore, theorizes Yacin, the notion of 'cultural awareness' is central to intercultural communicative competence. Without considering this cultural awareness as a basic part of language learning a successful communication may be impossible (2013).

Another benefit of using movies is that it may be a great motivator. Tuncay (2014) has postulated that motion pictures can act as a driving force behind students' acquisition of language. He believes that their capability to induce a certain emotional state that students can identify with promotes self-motivation and, therefore, language learners are more likely to develop language skills. Moreover, Shea (1995) puts forward a similar idea by stating that “the emotional impact of film serves to stimulate responsive engagement, which is at the heart of authentic communication, even though it is characteristically absent in the traditional English classroom” (39). To emphasize this, Vaughan (1999) reiterates that “the use of this newly integrated technology can make the language learning process involving and motivating by providing an exciting, dynamic and autonomous learning environment” (112).

But why is motivation paramount when it comes to language learning? According to Harmer (...) motivation is the driving force behind any accomplishment. To achieve any feat, a person needs to be enticed, stimulated, driven out of their comfort zone and pushed into activity. It is what he calls “ego enhancement” (51) or “a state of cognitive arousal” which “provokes a decision to act” in order to achieve something (Harmer, 2006). A distinction needs to be made between extrinsic and intrinsic motivation. People who are intrinsically motivated pursue a goal in order to accomplish an internal need, or are driven internally to achieve something. Extrinsically motivated people operate with a view to receiving a reward. It is worth mentioning that people are not exclusively extrinsically or intrinsically motivated. The two most often overlap and merge into what is called “integrative motivation” (Akoue, Methodology Course for the Classroom, British Council, p.31).

Teachers can have an active role when it comes to fostering motivation. Apart from praising the students or correcting them when necessary, the format of the class, the environment, the materials he/she uses to teach the language play a crucial role in developing the inner drive that sustains knowledge acquisition. Using appealing class activities have been shown to engage students. Movies possess the faculty of transcending the cognitive border and stirring people to act on something, push towards a goal. This is of utmost importance because it aids to strengthen intrinsic motivation and the student builds on a solid foundation. When a person sets a goal, it is often the case that the initial motivation may get lost in the process, for example in the case of language acquisition. Films have the ability to swerve, to meet a certain emotional or cognitive need so that the learner can become an actor of his/her own course of study, actively involved in the process.

It is imperative that students not only be stimulated to engage in a process but also keep their interest alive over a longer period of time. Gass and Selinker (quoted in Parisi and Andon, 112) believe that in the case of long-term projects, like language learning, sustaining motivation is pivotal since “willpower must be summoned frequently at various points in time to overcome

different resistances". It will not suffice to be willing to learn a foreign language or to have set a goal. Teacher must employ the use of captivating, meaningful resources to sustain this drive. Films provide a wealth of relevant, purposeful tasks that support and aid motivation.

One of the first reasons for being great motivators is that films are entertaining. In a context of well-being and enjoyment, students are highly likely to be more open towards gaining new input while the visual clues provided by movies aid the comprehension of language. King (2002) expounds that "understanding a film will enhance the students' confidence and, consequently, have a positive impact on their motivation" (56).

### **Bibliography:**

1. Allan, M. 1985. Teaching English with video. London: Longman;
2. Akoue, Methodology Course for the Classroom, British Council;
3. Albidalbi, W., Abdeen, F., Lincoln, F., Learning English through Movies: Adult English Language Learners' Perceptions, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 8, No. 12, pp. 1567-1574, December 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.01>;
4. Atkinson, D. TESOL And Culture, TESOL QUARTERLY Vol. 33, No. 4, Winter 1999. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15457249/33/4> on 22 May 2020;
5. Barata, A. and Jones, S., Using Film to Introduce and Develop Academic Writing Skills Among UK Undergraduate Students, *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 8, No. 2, 2008, 15-37;
6. Berk, R. A. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, Retrieved May 12, 2020;
7. Byram, M. and Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press;
8. Champoux, J.E. 1999. Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry* 8(2): 240-251;
9. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. London: Longman.
10. Lin, L. Y. (2002). The effects of feature films upon learners' motivation, listening fostering whole language learning (Felhman, 1996; Weyers, 1999);
11. Krashen, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon;
12. King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *ELT Newsletter*, 88 Retrieved on December 22, 2013 from <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>;
13. McGrath, Ian. (2002b). Materials evaluation and design for language teaching: Vol. Edinburgh textbooks in applied linguistics. Edinburgh University Press;
14. Parisi, L.L., Andon, N. THE USE OF FILM-BASED MATERIAL FOR AN ADULT ENGLISH LANGUAGE COURSE IN BRAZIL, *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(55.1): 101-128, jan./abr. 2016, available at [https://www.researchgate.net/publication/301923419\\_The\\_use\\_of\\_film-based\\_material\\_for\\_an\\_adult\\_English\\_language\\_course\\_in\\_Brazil/fulltext/58b43122aca2725](https://www.researchgate.net/publication/301923419_The_use_of_film-based_material_for_an_adult_English_language_course_in_Brazil/fulltext/58b43122aca2725)



[b541c0b72/The-use-of-film-based-material-for-an-adult-English-language-course-in-Brazil.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf);

15. Stempleski, S., Tomalin, B., Film Resource for Teachers, Oxford University Press;
16. Stoller, F. 1988. Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>;
17. Sufen (2006) Sufen, H. 2006. On teaching Non-English Majors Listening and Speaking Through Videos. CELEA Journal 29 (2). <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:x2leROPSSzMJ:www.eltchina.org/teic/66/66>];
18. Tuncay, H. (2014). An integrated skills approach using feature movies in EFL at tertiary level. *TOJET*, 13 (1), 56-63;
19. Vaughn, Sh. And Janette K. Klingner, *The Reading Teacher*, Vol. 52, No. 7 (Apr., 1999), pp. 738-747;
20. Yalcin, N., Using Movies in Language Classrooms as Means of Understanding Cultural Diversity 2013, Epiphany: Vol. 6, No. 1, 2013 ISSN 1840-3719 <http://oaji.net/articles/2014/1507-1417510920.pdf>;
21. Wang, Y. (2009). Using Films in the Multimedia. *English Language Teaching*. Volume 2 No. 1.

---

## METODE MODERNE UTILIZATE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

---

**Prof. Daiana-Maria SEICEAN**  
**Colegiul Național „Inochentie Micu Clain” Blaj, Alba**

Cuvântul „metoda” provine din grecescul „methodos”, *metha = spre, către*, iar, *odos = cale, drum*, prin urmare, metodele reprezintă calea de urmat în vederea atingerii unor obiective. Dacă în școala tradițională, accentul cădea pe acțiunea de predare și conținut, rolul central revenind profesorului, școala modernă plasează în centru elevul care își îmbogățește, consolidează, corectează și transformă experiența cognitivă - capacitățile și aptitudinile cu scopul perfecționării, profesorului revenindu-i rolul de a-l activa cognitiv-afectiv-motivațional-atiudinal, astfel constituindu-se un echilibru între acțiunile de predare-învățare. Metodele tradiționale sunt mult mai rigide, în timp ce cele moderne sunt mai flexibile, mai suple. Metodele tradiționale pot fi păstrate cu condiția reconsiderării și adaptării lor la exigențele învățământului modern. Îmbinarea eficiență a metodelor tradiționale și a celor moderne ține de tactul pedagogic al cadrului didactic.

Metodele moderne activ-participative de predare-învățare-evaluare încearcă să facă elevul să gândească independent, să înțeleagă cu mai multă ușurință, să rețină mai ușor și pentru o perioadă mai lungă de timp noțiunile asimilate, să aplice cât mai eficient ceea ce a învățat.

Metodele moderne cele mai des utilizate sunt:



**Metoda predării / învățării reciproce** este o strategie de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev. Această metodă dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei și capacitatea de ascultare activă. În cazul copiilor cu CES, aceștia trebuie să relateze în manieră proprie și într-o succesiune logică evenimentele și ideile principale dintr-o poveste.

**Mozaicul** – este o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi. Strategia Mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, cooperare, gândire creativă. În cazul copiilor cu CES, aceștia trebuie să răspundă fiecare în parte la câte o întrebare din cadrul unei teme comune, iar la final pe baza răspunsurilor, se vor afla și asimila informații utile despre tema respectivă.

**Învățarea prin descoperire** este o metodă cu ajutorul căreia elevul observă, acționează și dobândește noi cunoștințe. Această învățare este însoțită de o dirijare exterioară. În cazul copiilor cu CES, această metodă este însoțită de material concret-intuitiv, pe baza căruia, elevii descoperă noi cunoștințe.

**Brainstorming-ul** (evaluarea amânată, "furtuna în creier" sau *asaltul de idei*) constă în dezvoltarea unor idei noi, pe baza unei teme stabilite. Cantitate mare de idei (liber exprimate) va genera calitatea. După ce s-au emis toate ideile, fără a fi criticate, se alege cea mai bună idee, care dă soluția finală. Avantajele acestei metode sunt: obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor de rezolvare; costuri reduse; aplicabilitate largă; stimulează participarea activă; dezvoltă creativitatea, încrederea în sine prin procesul evaluării amânate; dezvoltă abilitatea de a lucra în echipa. În cazul copiilor cu CES această metodă se folosește de obicei la rezolvarea de situații-problemă, de tipul: - Dacă nu e așa, cum e? –Cum trebuie să ne comportăm în...?

**Turul galeriei** se referă la analiza lucrărilor elevilor prin observarea lor de către ceilalți colegi. Colegii stabilesc ce caracteristici are lucrarea respective și dacă aceasta a respectat toate cerințele. Se apreciază lucrările prin diferite procedee: se dau puncte, se lipesc etichete pe lucrările apreciate pozitiv.

**Tehnica LOTUS (floare de nufăr)** presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală, care determină opt idei secundare ce se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele opt idei secundare urmează să devină la rândul lor teme principale, pentru alte opt flori de nufăr. În cazul copiilor cu CES, această metodă se aplică pe o perioadă mai lungă de timp. De exemplu, în cazul celor 4 anotimpuri, elevii trebuie să relateze noi enunțuri care să-i conducă la descoperirea anotimpului care va urma.

**Metoda ciorchinelui** este metoda ce se poate utiliza mai ales în etapa de reactualizare a structurilor învățate anterior, sau în etapa de evocare, elevii fiind puși în situația de a stabili conexiuni între elementele studiate, de a se implica activ în procesul de gândire.

Modalități de realizare :

- elevii vor scrie un cuvânt sau expresie nucleu în centrul unei foi de hârtie;
- elevii sunt invitați să scrie cât mai multe cuvinte sau expresii care le vin în minte despre subiectul selectat până la expirarea timpului;
- cuvintele (ideile) vor fi legate prin linii de noțiunea centrală sau, dacă este cazul, de una din cele propuse de elevi;

- la finalul exercițiului se va comenta întreaga structura cu explicațiile de rigoare;

Participarea întregii clase la realizarea “ciorchinului” este lansată ca o provocare și determină o întrecere de a descoperi noi conexiuni legate de termenul propus.

**Cubul** este o metodă folosită în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective. Se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unei abordări complexe și integratoare.

În concluzie, **metodele moderne** sunt atractive, dezvoltă creativitatea, gândirea critică a elevului, capacitatea acestuia de a-și expune propriile păreri și de a coopera. Învățarea devine eficientă, iar cunoștințele nou însușite pot fi aplicate în alte situații sau în rezolvarea unor probleme (sarcini de lucru). În acest fel, elevul participă activ la procesul de învățare, care se îmbunătățește considerabil în momentul în care școlarii folosesc un repertoriu de gândire și experiență lor anterioară.

#### **Bibliografie:**

1. Cerghit, I., Metode de învățământ, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997;
2. Cuceș, C.(coordonatori), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Editura Polirom, București, 1998;
3. Dumitru, I., Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara, 2001;
4. Oprea, C.- L., - Strategii didactice interactive, E.D.P. R.A., 2007.

## TEORII PEDAGOGICE CARE SUSȚIN INTEGRAREA CONȚINUTURILOR ÎN CICLUL PRIMAR

---

**Prof. înv. primar Dana NICORICI**  
**Școala Gimnazială „Constantin Erbiceanu” Erbiceni, jud. Iași**

Literatura de specialitate utilizează ca sinonime conceptele de integrare și interdisciplinaritate. H.H. Jacobs (1989) a definit interdisciplinaritatea ca pe o „*viziune asupra cunoașterii și o abordare a curriculumului care aplică în mod conștient metodologia și limbajul din mai multe discipline pentru a examina o temă centrală, o problemă sau o experiență*”

Printre cei care susțin integrarea se numără și Good (1973), acesta înțelege prin curriculum interdisciplinar „*o organizare curriculară ce traversează liniile obiectelor de studiu pentru a se focaliza asupra unor probleme comprehensive ale vieții sau asupra unor arii mai largi de studiu care aduc împreună diferite segmente ale curriculumului în asociații semnificative*”.

**Lucian Ciolan** definește termenul de curriculum integrat ca fiind „*crearea de conexiuni între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, să contribuie la formarea unor valori și atitudini*”. Ambele concepte presupun:

realizarea curriculumului bazată pe unități tematice, probleme și concepte din viața de zi cu zi;

interrelaționarea între obiectele de studiu;

- ☒ fuziunea între fenomene, cauze, concepte și efecte din diferite domenii;
- ☒ realizarea de activități integrate, practice, de tipul proiectelor, activităților de cercetare, observare, redescoperire, în activitățile din clasă, sau în cadrul excursiilor tematice;
- ☒ corelarea noțiunilor învățate cu situațiile prezente din mediul înconjurător sau din viața cotidiană.

*“Când mergi pe-afară, natura nu te pune față în față pentru trei sferturi de oră numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale”.*(Lionel Elvin)

Evoluția practicii pedagogice contemporane cunoaște de-a lungul timpului o importanță dinamică. Cu toate acestea *“pe lângă bogăția și diversitatea abordării integrate a curriculumului procesul este încă departe de a fi pe deplin configurat”.* (Ciolan, L., 2008, p. 114), în majoritatea covârșitoare a cazurilor abordarea integrată a curriculumului este încă o alternativă, o modalitate de a complementariza curriculumul disciplinar. Din nefericire, încă sunt puține cazuri în care abordarea în manieră integrată a devenit paradigma dominantă în proiectarea și implementarea curriculumului.

Curriculumul integrat este prezentat de educația organizată astfel încât traversează barierele obiectelor de studiu, aducând împreună aspecte ale curriculumului în asociații semnificative care să se centreze pe ariile mai largi de studiu. Predarea, învățarea, evaluarea sunt văzute dintr-o perspectivă holistică reflectând lumea reală, care este una interactivă. Integrarea presupune mai multe nivele ce pot fi privite în ansamblu ca pași spre transdisciplinaritate. Secolul trecut a fost marcat, în domeniul educației de apariția a numeroase soluții pentru depășirea pericolului detașării școlii de viața reală și pentru pregătirea individului în vederea integrării sale sociale. Termenii echivalenți ai curriculumului de tip integrat sunt: corelarea conținuturilor, predarea tematică, predarea sinergică.

*Integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu, precum și a ariilor curriculare este considerată principală în domeniul proiectării programelor școlare.* (Chiș, V., 2001, p. 135)

Încă din 1700, **J. J. Rousseau** susținea necesitatea aplicării unui curriculum bazat pe nevoile și interesele individului, pornind de la experiențele naturale specifice vieții cotidiene. J. J. Rousseau este considerat pedagogul *“care a descoperit copilul”* un început al fundamentării psihologice al instruirii dar și al educației. Pornind de la credința că omul se naște bun dar că societatea îl degradează, pedagogul vede educația ca pe o creștere conformă cu natura interioară a copilului fiind susținătorul *“principiului conformității cu natura”*.

Ideea este foarte bine surprinsă și de **E. Păun**, care susține că: *“putem vorbi de o reînțoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurrecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei post moderne”.* (Păun, E., Potolea, D., 2002, p. 20) Această trecere în revistă de la abordarea tradițională la cea modernă și anume integrarea disciplinelor evidențiază evoluția conceptului de didactică, evoluție ce surprinde semnificațiile ample pe care le-au căpătat de-a lungul timpului procesele fundamentale: predarea, învățarea, evaluarea, elevul și profesorul precum și însuși conceptul de proces de învățare.

În 1929, **Alfred North Whitehead** spunea: *„Există un singur obiect de studiu pentru educație, și acela este Viața, în toate manifestările sale”.* **Integrarea disciplinară reprezintă o provocare pentru educație, un concept dezbătut sub multiple aspecte: interdisciplinar, transdisciplinar, integrare curriculară, predare/învățare tematică, etc.** Integrarea face referire la relaționarea cunoștințelor dobândite, pentru o înțelegere cat mai amplă a proceselor și conceptelor întâlnite.

**Maria Montessori** a conceput *un rol nou pentru profesor*, de cele mai multe ori ne referim la acesta sub numele de ghid deoarece *educatorul montessori nu predă în mod tradițional.* Copiii învață

singuri folosind materialele specifice, timp în care profesorul stimulează, direcționează și ghidează activitatea acestora. Prin metoda Montessori copiii prosperă atunci când li se oferă libertatea într-un mediu propice nevoilor lor. După o perioadă de intensă concentrare și lucru cu materiale care le stârnesc interesul, elevii dovedesc mulțumire de sine și vitalitate. Concentrându-se într-o activitate neîntreruptă în care elevii abordează o problemă, un concept în manieră integrată, aceștia ajung să dezvolte o stare de pace interioară și autodisciplină. *Această participare liberă a copilului la actul educațional se va putea obține numai dacă educatorii vor ține cont de trebuințele naturale, de interesele autentice ale școlarului. De aici și importanța acordată ambianței în care se desfășoară actul educațional, aspect asupra căruia va insista M. Montessori.* (Stanciu, M., 2003, p. 163) În viziunea Mariei Montessori profesorul are un rol deosebit, el nu predă, ci îl ajută pe copil să-și dea seama de materialul pe care îl are în jurul său și de întrebuintărea pe care o poate avea. Copilul își alege singur ocupația, iar educatorul intervine doar dacă este solicitat. *Educatorul doar asigură condițiile pentru activitatea liberă a copilului, renunțând la autoritatea sa.* (Stanciu, M., 2003, p. 170)

**Roger Cousinet** a experimentat *metoda de muncă liberă pe echipe*. Metoda muncii libere pe echipe a fost o sinteză a mai multor idei de tip american, teza socializării metodice prin atașarea la grup, precum și conceptul de libertate. *Sinteza realizată de Cousinet consta în faptul că elevii se împărțeau în grupe de lucru. Sala de clasă era dotată cu diferite instrumente menite să le capteze interesul( plante, animale, colecții, bibliotecă). Elevii alegeau o temă pe care o executau, fiecare membru al echipei prelua o sarcină în funcție de înclinații și interese.* (Stanciu, M., 2003, p. 164) Rolul profesorului se rezuma doar la scurte intervenții pentru a corecta unele greșeli, sau intervenea doar dacă era solicitat. La sfârșitul lucrului fiecare grupă prezenta produsul finit întregii clase.

Profesorul nu mai reprezintă unica sursă de informare, nu intervine în activitatea elevilor, ci stimulează interrelaționarea dintre elevi.

Prin această metodă însuși Cousinet a recunoscut anumite limite, cum ar fi: elevii capătă mai puține informații, nu toți elevii se implică în activitate, iar unii se mulțumesc să stea în umbra colegilor. În ciuda acestor limitări Cousinet are meritul de a fi relevat printre cei dintâi rolul grupului școlar în individualizarea actului educațional și socializarea elevului.

**Celestin Freinert** cititor neobosit, pedagog, a preluat și a cunoscut tot ceea ce i s.a părut mai valoros în experiența pedagogică contemporană cu el: Pestalozzi, Decroly, Cousinet, Montessori, Dewey. Om al timpului său Freinert și-a pus problema necesității unei “școli noi” adaptată transformărilor rapide care aveau loc în viața sa. Astfel a considerat că, copilul are nevoie pentru a se dezvolta de un mediu propice așa cum este nevoie pentru sămânța care se bagă în pământ. Scopul educației constă în a lăsa viața să se dezvolte în satisfacerea nevoii de “*putere vitală*”. (Stanciu, M., 2003, p. 166) “*Ființa umană este însuflețită în toate domeniile, de un principiu de viață care o îndeamnă să urce fără oprire să crească, să se perfecționeze, să stăpânească mecanismul și instrumentele pentru a dobândi maximum de putere asupra mediului care o înconjoară*”(C.Freinert).

Școala trebuie să asigure continuitatea cu valorile tradiționale deoarece acestea se întrupează în mediu, iar cea mai mare greșeală pe care o poate face școala este de “a smulge copilul familiei, tradiției, mediului, gândului și iubirii care l-au hrănit, jocurilor care pentru el au fost experiențe prețioase, pentru a-l muta cu forța în mediul atât de diferit care este școala formală, rece și rațională.

Pedagogul A.S. Makarenko arată că prin joc se realizează educația viitorului om de acțiune. El stabilește asemănările și deosebirile dintre joc și muncă, precum și raportul dintre cele două forme de activitate, subliniind faptul că jocul are în viața copilului un rol la fel de important ca și munca, activitatea sau serviciul la adulți. El arăta că “*un joc bun seamănă cu o muncă bună și consideră că un*

*copil care știe să se joace bine și frumos va ști, foarte probabil, la timpul său, să muncească bine și frumos". (Verza, E., 1993, p. 116)*

Participarea liberă a elevului la desfășurarea actului educațional se va obține dacă dascălii vor ține cont de trebuințele naturale, de interesele copilului, de importanța ambianței în care se desfășoară actul educațional. Conceptul de integrare ne duce cu gândul la coordonare, îmbinare, reunirea noțiunilor separate în discipline, dintr-un tot unitar și armonios întâlnit în viață, în natură. **Din punct de vedere didactic, prin integrare se înțelege asocierea obiectelor de studiu într-o singură structură de învățare.**

Promovând o învățare centrată pe rezolvare de probleme, pe tatonarea experimentală pe menținerea legăturii dintre copil și mediu, educația nouă critică programele școlare rigide, compartimentarea excesivă a disciplinelor, accentul pus pe asimilarea de cunoștințe și nu pe formarea unor abilități și competențe. Astfel se explică efortul pedagogilor renumiți de a propune noi metode, tehnici de învățare, noi direcții de organizare a conținuturilor.

## CREATIVITATEA ÎN ARTA CÂNTULUI.

### MODELE DE BUNE PRACTICI.

## FESTIVALUL NAȚIONAL CÂNTECUL NATURII DIN ROMÂNIA

---

**Prof. Daniel-Alex MILENCOVICI**

**Școala Gimnazială Nr. 2 și Nr. 25 Timișoara, jud. Timiș**

Creativitatea în arta cântului a devenit o necesitate specifică epocii actuale, deoarece, oricât ar fi de frumoasă vocea cântărețului, aceasta nu mai constituie o valoare în sine, dacă nu e capabilă de maximă expresivitate.

Creatorul lucrării muzicale are nevoie de artistul-interpret care să dea viață partiturii prin intermediul aportului său creativ. Acest aport reprezintă acțiunea de a recrea cu inteligență și talent, mesajul inițial al compozitorului.

Așadar, actul de a interpreta lucrarea muzicală, presupune actul de creativitate al artistului-cântăreț. Acesta crează în lucrarea muzicală, un alt fond de idei, ceea ce înseamnă că artistul-interpret, întregeste actul de creație. Interpretarea este un fenomen psihologic care necesită participarea forțelor sufletești. Rezultate optime în acest demers, sunt obținute de către cei care știu să îmbine soluții ale vechilor școli de cânt, cu soluții impuse de etapa actuală a dezvoltării pedagogiei cântului artistic european și internațional.

Arta cântului nu e o artă de agreement, fapt care e evidențiat în cuprinsul acestei lucrări. Interpretul trebuie să știe să determine o succesiune de imagini artistice vii, emoționante și comunicabile. Astfel, interpretul dă viață concepțiilor compozitorului, dar și viziunilor textierului. Artistul-interpret se perfecționează continuu prin propria experiență pentru a deveni un autentic tălmăcitor de artă vocală sau instrumentală.

Interpretul care nu știe să-și îndeplinească rolul de mijlocitor între compozitor și public rămâne un executant vocal cu rutină, poate cu voce bună, însă incapabil să devină Artist-creator al



mesajului aristic. Acest gen de cântăreț își formează o manieră de a cânta care evidențiază lipsa emoției proprii, a gândirii proprii, a judecății și a inteligenței, din actul său de cânt.

Creativitatea este obsesia omului care gândește și conferă semnificații lucrurilor, convertind lumea în forme, concepții și imagini noi spunea Dan Mihăilescu în cartea *Dimensiuni ale creației*.

Ideea aceasta se completează cu concepția lui Lucian Blaga ”Creația e singurul surâs ar tragediei noastre”.

Activitatea artistului-cântăreț e mult mai grea decât alte profesii, deoarece e nevoie de maximă energie morală și credință în izbândă. Răsplata muncii îndelungate (deseori însoțită de multe sacrificii) apare după un timp nedeterminat și doar dacă reușește să primească recunoaștere a calității de creator original al interpretării lucrărilor muzicale; adică, doar dacă reușește să devină autentic realizator al creativității în arta cântului.

Carierea artistului-cântăreț necesită maxim echilibru mental, dar și sănătate fizică și psihică, deoarece orice afecțiune medicală influențează negativ prestația artistică.

În general, se consideră că și cântărețul sau instrumentistul care urmează întocmai modelul interpretării unor artiști consacrați, se poate numi interpret. Această părere ignoră adevăratul sens al noțiunii de interpret, deoarece acesta trebuie să fie totdeauna creator de mesaj artistic.

La baza cântului stă cuvântul, textul prin care se exprimă diverse stări sufletești și mesaje diferite. Înfățișarea elementelor cuprinse în text, e spijinită și cu mijloace gramaticale. În actul scenic e necesară punerea în evidență a unor părți de propoziție, a anumitor cuvinte cheie și a anumitor sintagme, propoziții sau fraze. Sensurile cuvintelor trebuie transformate prin nuanțe care să creeze sensuri secundare și subtexte deci, interpretul creează noi sensuri prin intonație. În scopul eficienței actului de interpretare trebuie efectuate studii temeinice asupra valorii cuvântului.

Termenul de *creativitate*, echivalează cu termenul *originalitate*. Originalitatea e un fenomen ce constituie o formă a gândirii și determină noutatea în privința realizării a noi efecte vocale și a construirii unor noi mesaje artistice. Finalitatea efortului de a crea „noul” e performanța individuală. „Creativitatea este facultatea spiritului de a reorganiza elementele câmpului de percepție, într-o formă originală” (A. Moles, *Creativité*, Paris, Editura Fayard 1970).

Festivalul Național Cântecul Naturii din România, ediția I, a fost organizat de Universitatea de Vest din Timișoara, Departamentul de Pregătire Pentru Personalul Didactic și Consiliul Județean Timiș. Acest festival s-a adresat elevilor din ciclul gimnazial și s-a desfășurat on-line, pe Google Classroom, în perioada pandemiei, anul 2021.

Prin acest festival am avut ca scop susținerea patrimoniului natural, prin abordări interdisciplinare în context local și național. Proiectul reprezintă în mod concret multiculturalitatea și interculturalitate – elemente pentru care Timișul are recunoaștere la nivel național, fapt pentru care evenimentul corespunde inclusiv criteriilor existente în strategia programelor europene cu caracter național. Festivalul constituie un eveniment cultural-educativ, ce contribuie la sprijinirea devenirii Timișoarei Capitala Culturală Europeană în 2023. O ramură artistică ce contribuie în mod preponderent la modelarea percepției asupra naturii este muzica. Se spune că natura e izvor de cântec.

Elevii doritori să se înscrie în cadrul festivalului, se puteau înscria cu cântece care au ca tematica natură, iar abordarea genului muzical nu se impunea, atâta timp cât concurentul știa să își scoată în evidență calitățile vocale și muzicale.

Ca și organizator, am dorit ca prin acest festival să îndeplinesc următoarele obiective:

- dezvoltarea competenței de sensibilizare și expresie culturală în context integrat, prin care elevii să conștientizeze importanța protejării naturii folosindu-se de artă.
- dezvoltarea competențelor cheie pentru promovarea valorilor culturii/educației locale, regionale, naționale și europene prin practici instructiv - educative și extracurriculare inovative.
- participanții sunt stimulați în a deveni creatori de atitudini sociale pozitive, care combat indiferența și neglijența față de urmările distrugerii mediului prin activitatea umană.

Concursul pe care l-am propus s-a desfășurat în trei etape: *etapa pregătitoare* de înscriere în cadrul festivalului, *etapa de selecție în care* juriul festivalului a acordat note prestației artistice ale participanților, iar în *etapa finală* au intrat toate înscrierile care au un punctaj de minim 85 de puncte. *Etapa finală a fost realizată doar de* participanții selectați care au încărcat pe *Google Classroom*, videoclipul cu lucrarea muzicală aleasă pentru această etapă. Juriul concursului a alcătuit din personalități din cadrul facultății de muzică și a liceelor de muzică din România. De asemenea, în evaluarea prestației concurenților s-a ținut cont de:

- voce: intonație, omogenizare, egalizare a vocii și timbru vocal cât mai bine individualizat;
- interpretare: frazare, accente juste pe cuvinte cheie, nuanțare;
- prezență scenică: atitudine, gest, privire, expresie facială.

În cadrul acestui festival online s-au înscris peste 70 de copii din școli de cultură generală din țara noastră, iar pe parcursul a mai multor săptămâni, juriul a avut de îndeplinit o misiune dificilă, aceea de a selecta cele mai bune interpretări și voci.

Bucuria mea a fost mare, deoarece festivalul a fost finanțat de către Consiliul Județean Timiș și sprijinit cu anumite premii de către Programul Național Cantus Mundi, cel mai mare program de incluziune socială prin muzică din România.

După mai bine de jumătate de an, personal m-am bucurat să văd pe unii din participanți și premianți participând la evenimente culturale la nivel local și național, ceea ce face ca acest demers pe care l-am inițiat în pandemie, să dea roade și, cu siguranță, a fost un pas pe care concurenții l-au făcut pe drumul artei.

Așa cum am scris și mai sus, creativitatea e foarte importantă în artă, iar acest festival a scos în evidență această latură a concurenților. De asemenea, toate obiectivele urmărite au fost clădite în jurul tematicii legate de natură. Natura ca fenomen artistic, dar și ca act civic prin tragerea unui semnal de alarmă că noi, ființele umane și creative, trebuie să spijinim natura prin arta pe care o realizăm, deoarece NATURA, este cel mai frumos tablou natural de care omul poate să se bucure pe acest pământ.

Privind la armonia naturii, putem învăța prin activități și de acest fel să manifestăm atitudini de valoare prin iubire pe care o putem dărui celor din jur și prin protejarea mediului înconjurător, prin bucurie și adevăr, frumos, onoare și integritate. Realizând aceste valori, putem să devenim ființe competente, care să fie autentice și care să fie empatică și de încredere în această societate care este tehnologizată și mereu în dezvoltare.



## CULTIVAREA INTERESULUI FAȚĂ DE MATEMATICĂ

Prof. înv. primar Edit PANITI

Liceul Tehnologci Nr.1 Popești, jud. Bihor

Pedagogul american Bruner consideră că “oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă”, dacă se folosesc metode și procedee adecvate stadiului respectiv de dezvoltare, dacă materia este prezentată “într-o formă mai simplă, astfel încât copilul să poată progresa cu mai multă ușurință și mai temeinic spre o deplină stăpânire a cunoștințelor”.

Matematica este indiscutabil, una dintre cele mai frumoase științe. Ea dezvoltă gândirea logică și un anumit gen de creativitate. Este importantă în viața fiecărui om și prioritară în formarea acestuia. Pentru ca matematica să se transforme dintr-un coșmar într-o provocare atractivă, importantă este măiestria și tactul pedagogic al învățătorului, “foamea de matematică a elevului este provocată de harul învățătorului” – spunea distinsul pedagog Ștefan Fătulescu. Fiecare copil intră în școală cu anumite experiențe matematice dovedind o curiozitate naturală față de matematică și este capabil să exploreze realitatea din punct de vedere matematic (Sunt mai înalt decât..., Cât costă..., Cât mai este până la..., Când se termină...). Dascălul trebuie să profite de aceste curiozități și să ajute copiii să dea sens informațiilor matematice, dar și de a valorifica experiențele copiilor din sfera matematicii precum și de a stabili legături dintre conceptele matematice și realitatea pe care ei o cunosc.

În predarea matematicii se disting trei tendințe principale determinate de preponderența unora sau altora din factorii procesului de învățare. Astfel **învățământul verbal** acordă o importanță primordială cuvintelor, simbolurilor, și se manifestă prin învățarea mecanică sau pe învățarea de tip formal bazată pe aplicarea mecanică a regulilor. **Învățământul intuitiv** al matematicii are în vedere cunoașterea primelor calcule aritmetice și geometrice prin contactul direct cu obiectele sau cu imaginile acestora fără a face apel la raționamentul matematic. Rolul intuiției la copii este de necontestat, dar dacă ei nu vor stabili și legături logice riscă să se oprească la un anumit stadiu al dezvoltării mintale. **Învățământul prin acțiune** acordă un rol mai dinamic intuiției punând accent pe acțiunea copilului asupra obiectelor însuși. Manipularea obiectelor conduce mai rapid, mai eficient la formarea percepțiilor accelerând astfel formarea structurilor operatorii ale gândirii. Etapa manipulării obiectelor se continuă cu cea a manipularii imaginilor acestora și în final cu elaborarea unor scheme grafice urmate de simboluri. Prin manipularea diferitelor obiecte (figuri geometrice, bețișoare, materiale naturale, obiecte folosite de elevi în viața de zi cu zi, colecții de obiecte ale elevilor, diferite materiale confecționate de copii, instrumente de măsură precum ceas, metru, cântar) elevul explorează cu ușurință concepte matematice. Cadrul didactic are rolul de a stabili materialele necesare pentru înțelegerea unui conținut, rolul lor, cantitatea necesară și de asemenea trebuie să-și ia măsuri de siguranță că elevii s-au familiarizat cu ele și au înțeles cum trebuie să le folosească.

Învățătorul trebuie să organizeze activități variate pentru toți elevii, în funcție de ritmul propriu și de nivelul de dezvoltare a fiecăruia, să realizeze în clasă un mediu stimulat și diversificat încât să ofere elevului o motivație susținută și favorabilă în învățarea matematicii, iar cunoștințele dobândite să fie eficient folosite și aplicate în viața de zi cu zi. Una dintre metodele moderne folosite cu mare succes în activitățile matematice este cea a utilizării soft-urilor educaționale. Exercițiile din aceste soft-uri sunt prezentate într-o formă grafică atractivă având elemente de animație și de sunet. Astfel animația sporește capacitatea fiecărui copil de a vizualiza în mod corespunzător conceptul însușit. Imaginile permit restructurarea, aceasta fiind mai ușor procesată de sistemul vizual și perceptiv al copiilor, sporind capacitatea acestora de a înțelege fenomene mai dificile. Majoritatea exercițiilor încorporează secvențe de narațiuni care permit copiilor să-și însușească strategii de lucru adecvate.

Toate aceste exerciții conțin elemente de joc care sunt pentru elevi provocatoare, stârnesc curiozitatea, mențin atenția timp îndelungat și le dezvoltă fantezia oferindu-le în același timp și o motivație intrinsecă, deosebit de importantă pentru îmbunătățirea performanței școlare. Elevilor le place mai mult să învețe prin intermediul soft-urilor educaționale, decât prin metode tradiționale, acestea contribuind la dezvoltarea unor atitudini pozitive față de învățare.

Concluzionând, cele arătate mai sus, putem să spunem că atitudinea pozitivă față de matematică se poate cultiva și se poate realiza cu ușurință, prin activități cu și pentru elevi, dar este nevoie să se elimine prejudecățile, teama de a folosi și realiza noi metode de lucru, lipsa de îndrăzneală și imaginație, rutina. Matematica își dovedește importanța deosebită participând cu mijloace proprii la dezvoltarea personalității elevului, nu numai sub aspect intelectual, ci și sub aspect estetic și moral. Chiar dacă uneori elevii nu întrezăresc nevoia matematicii în viața de zi cu zi, totuși ar fi păcat să fie lipsiți de modalitățile matematice de gândire, căci ar însemna să fie condamnați la ignoranță față de lumea în care trăiesc. Matematica trezește sentimentul regularității și al frumuseții pentru că numerele și modelele se pot organiza perfect. Ca atare, încă din clasele primare, se impune stimularea intelectului, a gândirii logice, a judecății matematice la elevi, astfel încât matematica să devină o disciplină plăcută, atractivă, convergentă spre dezvoltarea raționamentului, creativității și muncii independente.

**Bibliografie:**

1. Neacșu, Ioan, Didactica matematicii în învățământul primar, Editura Aius, Craiova, 2006;
2. Adăscăliței, Adrian, Instruirea asistată de calculator – didactică informatică, Editura Polirom, Iași 2007.

## DE CE SUNT MAI EFICIENTE METODELE MODERNE DECÂT CELE TRADIȚIONALE

---

**Prof. înv. primar Edit PANITI**  
**Liceul Tehnologici Nr.1 Popești, jud. Bihor**

Metoda didactică se referă la drumul sau calea de urmat în activitatea comună a profesorului și elevilor, în vederea realizării obiectivelor instruirii. Metodele didactice sunt de 2 tipuri:

1. Tradiționale: explicația, exercițiul, expunerea didactică, conversația, demonstrația, lucrul manualul;
2. Moderne: problematizarea, aloritmizarea, modelarea, studiul de caz, învățarea prin descoperire, instruirea programată.

Metodele didactice tradiționale, în ultimii ani, lasă impresia că nu ar mai fi în conformitate cu noile principii ale participării active și conștiente ale elevului. Expunerea profesorului era cel mai des utilizată în învățământul tradițional, urmată apoi de studiul individual al elevului. Această metodă este des criticată deoarece nu favorizează legătura cu practica. Lipsa de legătură cu realitatea vine de la atitudinea elevilor: ei asistă pasiv la expunere știind că vor trebui apoi să repete. Cealaltă metodă tradițională, conversația cu întreaga clasă, antrenează mai mult participarea elevilor, dar elevii sunt ghidați și nu știu ce se urmărește. Așadar, forma clasică a învățământului dezvoltă foarte puțin gândirea elevilor.

Metodele activ – participative pun accent pe învățarea prin colaborare, aflându-se în antiteză cu metodele tradiționale de învățare. Elevii nu sunt doar un receptor de informații, ci un participant activ la educație. În procesul instructiv – educativ, încurajarea comportamentului participativ înseamnă pasul de la “a învăța” la “a învăța să fi și să devii”, adică pregătirea pentru a face față situațiilor, dobândind dorința de angajare și acțiune.

Principalul avantaj al metodelor activ – participative reprezintă implicarea elevilor în actul didactic și formarea capacității acestora de a emite opinii și aprecieri asupra fenomenelor studiate. În acest mod, elevilor le va fi dezvoltată o gândire centrată pe testarea și evaluarea soluțiilor posibile într-o situație dată, urmată de alegerea rezolvării optime pe baza argumentelor. A gândi critic înseamnă a deține cunoștințe valoroase și utile, a avea convingeri raționale, a propune opinii personale, a accepta că ideile proprii pot fi discutate și evaluate, a construi.

Principalele metode de dezvoltare a gândirii critice sunt:

- metoda Ciorchinelui;
- metoda Mozaic;
- metoda Cubul;
- metoda Turul Galeriei;
- metoda Lotus;
- metoda Pălăriile gânditoare;
- metoda Schimbă perechea;

- metoda Explozia stelară;
- metoda Cauză -efect;
- diagrama Venn.

Literatura de specialitate oferă o imagine fidelă asupra antitezei care se creează între metodele tradiționale și cele moderne utilizate în predare.

Metodele tradiționale au următoarele caracteristici:

- sunt centrate pe activitatea de predare a profesorului, elevul fiind văzut ca un obiect al instruirii, așadar comunicarea este unidirecțională;
- pun accentul pe însușirea conținutului, vizând, în principal latura formativă a educației;
- sunt predominant comunicative;
- sunt orientate, în principal, spre produsul final, evaluarea fiind de fapt o reproducere a cunoștințelor;
- generează pasivitate în rândul elevilor.

La polul opus, metodele moderne se caracterizează prin următoarele:

- acordă prioritate dezvoltării personalității elevilor, vizând latura formativă a educației;
- sunt centrate pe activitatea de învățare a elevului, acesta devenind subiect al procesului educativ;
- sunt centrate pe acțiune, pe învățare prin descoperire;
- încurajează învățarea prin cooperare și capacitatea de autoevaluare la elevi.

Deci, în concluzie, metodele moderne sunt mult mai eficiente, ele încurajează participarea elevilor, inițiativa și creativitatea.

#### **Bibliografie:**

1. Marcu, V., Filimon, L., Psihopedagogie pentru formarea profesorilor, Editura Universității din Oradea 2003;
2. Dumitru, I., Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara 2001.

## ÎNVĂȚAREA PRIN PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE

**Prof. înv. primar Edit PANITI**  
**Liceul Tehnologici Nr.1 Popești, jud. Bihor**

Cred, cu tărie, după ani mulți de experiență la catedră că noi, promotorii educației, ar trebui să le oferim elevilor în procesul instructiv-educativ mai multă motivație, stimulare și încurajare. Noi, cei care lucrăm zilnic cu copiii, știm că ei învață cel mai mult atunci când vizualizează, pun mâna pe ceva palpabil, explorează obiecte și fenomene din natură. Eficiența activităților instructiv-educative este în strânsă legătură cu participarea directă a elevului, cu interesul față de școală, față de cunoaștere. Acestea se pot realiza ușor prin activitățile extracurriculare.

Scopul activităților extracurriculare 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 extracurriculare sunt activitățile care intră în sfera educației nonformale, ce au caracter complementar activităților de învățare realizate la clasă, urmăresc lărgirea și adâncirea informației și cultivă interesul pentru diferite domenii de cunoaștere.

Efecte și implicații ale participării la activitățile extracurriculare asupra elevilor:

- dezvoltă personalitatea elevilor;
- dezvoltă creativitatea elevilor;
- familiarizează elevii cu trecutul istoric al comunității;
- facilitează implicarea părinților în activitățile educative organizate în școală;
- dezvoltă spiritul de cooperare;
- autodisciplinează elevii prin acceptarea de bună voie a regulilor, prin asumarea responsabilităților;
- cultivă capacitatea de comunicare;
- dezvoltă comportamente și atitudini democratice;
- antrenează și elevii timizi.

Tipuri de activități extracurriculare:

### 1. Excursii și drumeții:

Acestea înlesnesc educarea și dezvoltarea simțului estetic, stârnesc dragostea pentru natură și respectul pentru frumusețile ei, stimulează curiozitatea și spiritul de echipă al copiilor, aceștia păstrând în memorie unele momente ce pot fi de neuitat pe tot restul vieții lor. Achizițiile rezultate în urma desfășurării excursiilor pot fi valorificate prin: realizarea unor compoziții literare și plastice, realizarea unui panou conținând fotografii, realizarea unui jurnal care să cuprindă impresii legate de excursie sau întocmirea unui portofoliu despre principalele obiective istorice și culturale ale zonei.

### 2. Serbări și festivități:

Acestea marchează evenimente importante din viața școlarului. Importanța acestor activități constă în dezvoltarea artistică a elevului și bunul prilej prin care copilul se pune în valoare folosindu-și imaginația, dicția, mimica, siguranța și stima de sine. Prin participarea la serbări și festivități se dezvoltă capacitatea de receptarea mesajelor din textele prezentate, se inițiază elevii în arta spectacolului, îi familiarizează pe aceștia cu publicul și se cultivă elemente de interpretare artistică: mimica, vocea, intonația, jocul scenic, mișcarea, dansul.

3. Parteneriatele:

Reprezintă procesul de colaborare dintre două sau mai multe părți care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune în condiții de comunicare, coordonare și cooperare. 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.

4. Vizitele la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, case memoriale:

Acestea oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecțiilor.

5. Vizionarea emisiunilor muzicale, de teatru de copii, distractive sau sportive:

Acestea stimulează și orientează copiii spre unele domenii de activitate: muzică, sport, poezie, pictură.

6. Concurserile pe diferite teme:

Acestea oferă copiilor posibilitatea să demonstreze practic ce au învățat la școala, acasă, să deseneze diferite aspecte, să confecționeze modele variate. Dacă sunt realizate într-o atmosferă plăcută vor stimula spiritul de inițiativă a copilului, îi va oferi ocazia să se integreze în diferite grupuri pentru a duce la bun sfârșit exercițiile și va asimila mult mai ușor toate cunoștințele.

În concluzie, activitățile extracurriculare, bine pregătite sunt foarte atractive pentru copii. Ele stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă necesită un efort suplimentar. Copiilor li se dezvoltă spiritul practic, operațional, manualitatea, dând posibilitatea fiecăruia să se afirme conform naturii sale. Dascălul are prin aceste activități posibilități diferite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal – pregătirea copilului pentru viață.

**Bibliografie:**

1. Vlășceanu, Gheorghe, coord., Neculau, Adrian, Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu, Editura Polirom, Iași, 2002;
2. Crăciunescu, Nedelea, Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar, în "Învățământul primar" nr.2,3, Editura Discipol, București, 2000.

## RELAȚIA JOC – DEZVOLTARE – ÎNVĂȚARE

Prof. înv. preșcolar Elena–Alexandra NEACȘU  
G.P.P. Nr. 2 - Caracal, jud. Olt

Preșcolăritatea reprezintă o etapă a dezvoltării copilului în care se construiesc, se împletesc și se delimitează treptat principalele trăsături ale viitoarei personalități.

Grădinița își aduce o contribuție foarte mare referitoare la înarmarea copiilor cu instrumente fundamentale ale muncii intelectuale, în preșcolăritate urmărindu-se în special, pregătirea copiilor pentru învățare, pentru a face față cu succes școlii, dar și activității de autoperfecționare, după finalizarea școlii. De aceea, educatoarea are un rol important în trasarea liniilor viitoare de dezvoltare a unor ființe aflate în creștere și într-o învățare permanentă.

**RELAȚIA** care se stabilește între aceste trei componente, **JOC – DEZVOLTARE – ÎNVĂȚARE**, este una strânsă, de legătură, deoarece prin joc, copiii își dezvoltă creativitatea, își formează răbdarea, perseverența, dobândește cunoștințe, exersează deprinderi.

După P. Popescu – Neveanu (1978) prin noțiunea de joc se înțelege ‘ o formă de activitate specifică pentru copil și hotărâtoare pentru dezvoltarea lui psihică ‘.

**Termenul de dezvoltare** este definit ca ansamblu de transformări prin care trece copilul. **Dezvoltarea** înseamnă evoluție, înseamnă a crește, a se maturiza și a învăța.

**Învățarea** reprezintă, din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de educatoarea pentru a realiza schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, prin valorificarea capacității acestuia de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor.

Diferența principală între învățare și dezvoltare este că învățarea presupune adaptarea imediată pe termen scurt, în timp ce dezvoltarea presupune adaptarea treptată într-o perioadă îndelungată.

**Rolul jocului este foarte important, fiind activitatea fundamentală cu impact asupra conduitei și personalității copilului.**

**Prin joc, copiii învață** să coopereze, să colaboreze cu coechipierii lor, să fie altruști, să asculte părerile altora, să fie empatici, să-și aștepte rândul. Jocul contribuie prin conținutul său la dezvoltarea intelectului.

**Jocul** contribuie prin conținutul său la dezvoltarea intelectului, a afectivității. Orice joc implică elemente afective: surpriză, bucurie, satisfacție, insatisfacție etc.

Jocul are un rol deosebit de important în dezvoltarea creativității, a inventivității. El presupune găsirea unor soluții noi, imaginarea unor situații, transpunerea în rol, ceea ce contribuie la dezvoltarea creativității și a inventivității.

Ca metodă, procedeu și mijloc de formare și dezvoltare a personalității copilului, jocul are rolul de a facilita o bună parte din învățarea didactică.



Totodata, jocul asigură o mai bună cunoaștere a tuturor membrilor grupei, contribuind la coeziunea acesteia. Acesta creează pentru copii situații în care ei trebuie să se descurce singuri, situații pe care trebuie să le rezolve singuri sau în colaborare cu tovarășii de echipă, învață să asculte și păreriile celorlalți, să-și aștepte rândul. Aceste rezolvări creează și întăresc o multitudine de însușiri precum : curajul, spontaneitatea, hotărârea, spiritul de colaborare, etc..

Tot prin intermediul jocului, copiii își pun în evidență calitățile fizice și psihice pe care le dețin, iar cei mai timizi învață să-și învingă timiditatea, dezvoltându-și ingeniozitatea și stăpânirea de sine.

Aționând asupra obiectelor din jur, copilul cunoaște realitatea, își satisface nevoia de mișcare, își îmbogățește cunoștințele și astfel se pregătește pentru viitor.

**Așadar, ÎNVĂȚAREA ȘI DEZVOLTAREA sunt indisolubil LEGATE DE JOC prin multiplele valențe formative – educative pe care acesta le are:**

- Formarea empatiei;
- Formarea și dezvoltarea vocabularului;
  
- Dezvoltarea intelectului;
  
- Dezvoltarea afectivității;
  
- Formarea și dezvoltarea tuturor proceselor psihice :
  - memoria
  - percepția
  - reprezentările
  - gândirea
  - imaginația
  - limbajul

## STILURILE DE ÎNVĂȚARE

**Prof. înv. primar Elena-Alina BUSUIOC**

**Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău**

Kolb (1984) este cunoscut ca fiind cel care a lansat stilurile de învățare moderne în cartea sa „*Învățarea experiențială...*”. Punctul de pornire al teoriei lui a fost nemulțumirea față de metodele tradiționale de instruire a studenților la facultatea de management, fapt care l-a determinat să studieze metode de predare experiențială. Autorul a constatat că unii studenți aveau preferințe foarte clare pentru anumite activități, dar nu și pentru altele. Din această constatare s-a născut ideea unui inventar care să identifice aceste preferințe, prin surprinderea diferențelor de învățare individuale (Kolb, 2000, p. 8). Astfel David Kolb (1984) identifică patru moduri de învățare: prin experiența concretă, prin observare reflexivă, prin conceptualizare abstractă și prin experimentare activă.

Conform modelului de învățare al lui Kolb, indivizii manifestă diferențe în raport cu patru moduri de învățare. Aceste moduri sunt descrise sub formă a ceea ce se cheamă „ciclul de învățare a lui Kolb”. În accepțiunea lui autorului, indivizii învață din contactul lor cu lumea, într-o succesiune specifică, care se mișcă în sensul acelor de ceasornic în jurul ciclului. Modul cum un individ își începe ciclul de învățare depinde de modul de învățare dominant al individului respectiv. De exemplu, dacă modul de învățare dominant al individului este experiența concretă, atunci individul respectiv va începe ciclul de învățare de la acest mod, și va avansa apoi la observarea reflexivă. Tot conform acestei teorii, există două dihotomii în acest model, respectiv sentiment vs. gândire, care reprezintă continuumul procesării informației (cum anume procesează individul informația preluată din mediu), și contemplare vs. acțiune, care reprezintă continuumul percepției (cum anume percepe individul informația din mediul înconjurător). În funcție de modul dominant de prelucrare a informației al individului, acesta manifestă o componentă dominantă în stilul său de învățare.

Cele 4 stiluri de învățare dominante ale lui Kolb (1984) se caracterizează astfel:

1. *Divergent* – Concret, Reflexiv – Individul este imaginativ și conștient de sensuri și valori; privește situațiile concrete din multe perspective, se adaptează mai degrabă prin observație, decât prin acțiune este interesat de oameni și tentat să se bazeze pe sentimente;
2. *Asimilant* – Abstract, Reflexiv – Îi place să raționeze inductiv și să creeze modele teoretice, este mai interesat de idei și noțiuni abstracte, decât de oameni, crede că este mai important ca ideile să fie logice și pertinente, decât practice;
3. *Convergent* – Abstract, Activ – Capabil să rezolve probleme, să ia decizii și să aplice idei în practică, se descurcă cel mai bine în situații cum ar fi testele convenționale de inteligență, își controlează emoțiile și preferă să se ocupe de problemele tehnice, și mai puțin de chestiuni interpersonale;
4. *Adaptabil* – Concret, Activ – Îi place să facă diverse lucruri, să execute planuri și să se implice în experiențe noi, se adaptează ușor la situații noi; rezolvă problemele într-o manieră intuitivă, bazată pe încercare și eroare; este relaxat în relațiile cu cei din jur, dar este uneori și perceput ca nerăbdător și insistent.

Acest model este unul ideal în care elevul trece prin toate etapele spiralei – experimentare, reflecție, gândire și acțiune. Experiențele personale reprezintă baza observării și a reflecției, care

vor fi asimilate și transformate în concepte abstracte urmând ca acestea să formeze noi moduri de acțiune.

Honey și Mumford (1992) prelucrează modelul lui Kolb(1984) și identifică patru categorii de persoane care învață: activiștii, reflexivii, teoreticienii și pragmaticii. Honey și Mumford (citați Rassool, G.H., Rawaf, S., 2007) au dezvoltat chestionarul stilurilor de învățare al lui Kolb (1984) și, în 1986 au identificat patru stiluri de învățare: activ, reflexiv, teoretic și pragmatic. Cei cu stil de învățare predominant activ sunt dominați de experiențele imediate, reflexivii observă experiențele și preferă să le analizeze, teoreticienii adoptă instrumente logice și raționale pentru rezolvarea problemelor, iar pragmaticii sunt în mod esențial practici (Rassool, G.H., Rawaf, S., 2007).

Teoria stilurilor de învățare a lui Mumford & Honey (1986) descrie patru stiluri de învățare:

1. **Activiștii** – aceștia se implică complet și fără idei preconcepute în noi experiențe. Le place prezentul și sunt fericiți să se lase dominați de experiențele imediate. Sunt deschiși la minte, deloc sceptici și asta îi face, de obicei, entuziaști când vine vorba despre orice lucru nou. Filosofia lor este: „voi încerca orice cel puțin o dată”.
2. **Reflexivii** - le place să stea deoparte pentru a analiza experiențele și a le observa din multe perspective diferite. Ei colectează informații atât din propria experiență, cât și de la alții și preferă să le analizeze temeinic înainte de a trage o concluzie. Colectarea și analiza meticuloasă a datelor despre evenimente și experiențe este ceea ce contează și deci au tendința de a amâna ajungerea la o concluzie finală cât mai mult timp este posibil. Filosofia lor este să fie prudenți
3. **Teoreticienii** - adoptă și integrează observații în teorii complexe, dar corecte din punct de vedere logic. Ei se gândesc la probleme într-un mod vertical, logic, de tip pas cu pas. Asimilează fapte disparate în teorii coerente. Au tendința de a fi perfecționiști și nu se lasă până ce lucrurile nu sunt clare și nu se potrivesc în schema lor rațională.
4. **Pragmaticii** - sunt dornici să încerce idei, teorii și tehnici ca să vadă dacă funcționează în practică. Caută în mod pozitiv idei noi și vor să fie primii care să experimenteze aplicarea acestora. Le place să miște lucrurile și să acționeze rapid și sunt încrezători în ideile care îi atrag. Nu le place să se învârtască în jurul degetului și au tendința de a fi nerăbdători în discuții care treneză sau nu ajung la concluzii. Sunt esențialmente oameni practici, modești, cărora le place să ia decizii practice și să rezolve problema.

Este necesar deci să identificăm cu cât mai mare acuratețe stilurile de învățare ale elevilor, deoarece stilul de învățare nu privilegiază doar conduitele cognitive dezvoltate de un elev în raport cu sarcina de învățare, ci face trimitere și la caracteristicile de personalitate ale sale. Stilul de învățare poate fi considerat o interfață între cognitiv și personalitate, o „combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare.

#### **Bibliografie:**

- Honey, P., Mumford, A. (1986), *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead: Peter Honey Publications;
- Kolb, A., Kolb, D. A. (2000), *Bibliography of Research on Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory*. Cleveland, OH: Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University;
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall;

- Negovan, V. (2010), *Psihologia învățării - forme, strategii și stil. Editia a II-a revizuită și adăugită*, Editura Universitară, București;
- Rassool, G.H., Rawaf, S. (2007), *Learning style preference of undergraduate nursing students, Nursing Standard*, vol: 21;
- Sălăvăstru. D. (2009), *Psihologia învățării*, Ed. Polirom, Iași.

## ROLUL MEMORIEI DE LUCRU ÎN ARITMETICĂ

**Prof. înv. primar Elena-Alina BUSUIOC**

**Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău**

Unul dintre pionierii cercetărilor în domeniul referitor la procesarea aritmetică la copii este Piaget, care opina că, nou născuții sunt lipsiți de orice competențe numerice (Piaget, 1952). Astfel, cunoștințele abstracte de aritmetică ar necesita dezvoltarea logicii, care apare la copiii între 4 și 7 ani.

La polul opus se situează cercetători precum Feigenson, Lipton și Spelke, care în urma cercetărilor efectuate au concluzionat că nou născuții au capacitatea de a percepe numărul de obiecte dintr-un grup, independent de proprietățile lor fizice. Sugarii reușesc să reprezinte numărul exact de obiecte dintr-o scenă, până la limita de 3 sau 4 obiecte (Feigenson, 2002) și să compare valorile aproximative ale unui număr mare de obiecte, capacitate ce crește o dată cu vârsta (Jennifer S. Lipton, Elizabeth S. Spelke, „*Origins of number sense: Large-Number Discrimination in Human Infants*”, Massachusetts Institute of Technology).

Studiul realizat de către Wynn (Wynn. K., „*Children`s Aquisition of the number words and the counting system*”, *Cognitive Psychology*, 24, 1992, p. 220-251) a adus în atenția cercetătorilor abilitatea sugarilor de a dezlega anumite „probleme aritmetice”. Bebelușii de 4 – 5 luni au vizionat pe o scenă, o păpușă. Pasul următor a fost mascarea acesteia de către un paravan, copiii privind cum examinatorul așeza după paravan încă o păpușă. După ce paravanul a fost îndepărtat, copiii au privit mai mult când au apărut 1 sau 3 păpuși decât când au apărut 2 păpuși, arătând că așteptările lor au fost înșelate. Experimentul a demonstrat pentru prima dată abilitățile de calcul ale sugarilor, studiile ulterioare obținând rezultate similare (Simon et al., 1995; Mc Crink & Wynn, 2004).

Starkey și Cooper au folosit tehnici de învățare non-asociative pentru a demonstra că sugarii de 4 – 6 luni sunt sensibili la schimbarea numerozității unui set de puncte. Ei au adus în atenție faptul că expunerea în mod repetat la un stimul, va determina scăderea progresivă a răspunsului comportamental. Sugarilor le-a fost prezentat un anumit pattern de puncte, după un timp ei obișnuindu-se și pierzându-și interesul. Atunci când le-a fost prezentat un alt pattern de puncte, aceștia și-au recapatat interesul pentru noul stimul.

„Efectul von Restorff” pune în evidență faptul că atunci când într-o serie de stimuli dintr-o anumită categorie este inserată o cifră, subiecții vor reactualiza cel mai rapid acea cifră.

Dezvoltarea abilităților aritmetice relaționează puternic cu educația, cultura, factorii genetici. Referindu-mă la elevi, aceștia trebuie să dețină stocate în memorie diverse cunoștințe matematice declarative (formule, teoreme, axiome) dar și cunoștințe matematice procedurale. „... la matematică, profesorii pun, în general, dificultățile elevilor pe seama lipsei de cunoștințe. O serie de

cercetări (E. Cauzinille, A. Weil-Barais) au arătat însă că mulți elevi cunosc teoremele, formulele, dar nu știu când și cum să le utilizeze, sau știu să trateze anumite situații, dar eșuează în situații asemănătoare, ale căror trăsături de suprafață sunt modificate. Elevii trebuie învățați să descopere elementele-cheie ale structurii unei probleme și să caute regularități, lucru care va facilita activitatea de structurare și abstractizare” (Sălăvăstr, D., *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași, 2004, p. 64-66). Memoria ajută aplicarea în practică a strategiilor, teoremelor, legilor matematice.

Unii experți sunt de părere că elevii nu ar trebui să învețe formulele, ci mai bine să le deducă, iar practic vor învăța inconștient procesul prin care urmează să obțină rezultatul final. Cu toate acestea, dacă există o ordine strictă a procesului de utilizat, un algoritm bine știut, este mai dificil să ratezi.

Psihologii sunt de părere că două dintre elementele pe care le țin de la a fi „bun” la matematică țin de încrederea în sine și de concentrare. Dacă elevii au încredere în abilitățile și capacitățile lor și aplică în practică formule, legi, teoreme, pot asimila și înțelege cu mai mare ușurință procesele matematice.

Hitch este unul dintre primii cercetători care au adus contribuții însemnate în investigarea rolului memoriei de lucru în aritmetica mentală. El a prezentat probleme cum ar fi  $324 + 53$  și a constatat că numeroase erori se datorează: uitării rezultatului parțial al calculului sau uitării informației inițiale. El însă nu s-a interesat mai amănunțit și nu a investigat detaliat aspecte care țin de componentele implicate din modelul multi-componențial al memoriei de lucru.

Logie, Gilhooly și Wynn (1994) au folosit acest model pentru a investiga componentele diferite ale memoriei de lucru în probleme complexe de aritmetică. Subiecții au avut ca sarcină de lucru, adunarea unei serii de numere formate din zeci și unități, în timp ce erau „încărcate” celelalte componente ale memoriei de lucru. S-a dovedit că:

- rolul buclei fonologice este probabil pentru a reține totalurile și pentru a menține calculul acurat;
- rolul centrului executiv este destinat efectuării calculelor necesare în adunarea mental, pentru obținerea unor răspunsuri aproximativ corecte.

Lemaire Patrick, SusanBarrett, Herve Abdi și Michael Fayol (Lemaire, P., S. Barrett, Abdi, H., Fayol, M., „*Automatic Activation of Addition and multiplication facts in elementary school children*”, *Journal of experimental child psychology*, Nr. 57, 1994, p. 224-258) au investigat rolul memoriei de lucru pentru rezolvarea problemelor simple de aritmetică. S-a folosit o sarcină de verificare ( $8 + 4 = 12$ , A sau F?) și s-au investigat doar numerele formate dintr-o singură cifră de la 2 la 9.

Răspunsurile eronate au fost create în două moduri. În primul caz, răspunsul fals într-o problemă derutantă, a fost produsul (pentru adunare) și suma (pentru înmulțire) a celor doi termeni (de exemplu,  $5 + 6 = 15$  sau  $3 \times 6 = 10$ ). Răspunsul greșit într-o problemă „non-confuză”, a fost produsul operației respective, plus sau minus 1 ( $5 + 4 = 22$  sau 21;  $3 \times 6 = 19$  sau 17) pentru a egala descompunerea.

Cercetătorii au investigat o situație de control, o situație cu suprimare articulatorie și o situație cu generare de litere la întâmplare, random. Rezultatele au relevat că încărcarea centrului executiv, generând litere la întâmplare, a întrerupt verificarea egalităților atât adevărate cât și false. Suprimarea articulatorie a fost în detrimentul problemelor aritmetice adevărate.

Aceasta sugerează că centrul executiv este esențial pentru egalități adevărate și false, în timp ce bucla fonologică este implicată doar în problemele adevărate.

**Bibliografie:**

- Lemaire, P., S. Barrett, Abdi, H., Fayol, M., „*Automatic Activation of Addition and multiplication facts in elementary school children*”, Journal of experimental child psychology, Nr. 57, 1994, p. 224-258;
- Lipton Jennifer S., Elizabeth S. Spelke, „*Origins of number sense: Large-Number Discrimination in Human Infants*”, Massachusetts Institute of Technology;
- Sălăvăstr, D., *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași, 2004, p. 64-66;
- Wynn. K., „*Children`s Aquisition of the number words and the counting system*”, Cognitive Psychology, 24, 1992, p. 220-251.

---

## MEMORIA ȘI ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

---

**Prof. înv. primar Elena-Alina BUSUIOC**

**Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău**

În cadrul dezvoltării psihice și al formării personalității adulte, învățarea ocupă un loc central, potrivit lui A.N. Leontiev fiind „procesul dobândirii experienței intelectuale de comportare”.

Memoria o condiție indispensabilă, dar nu și suficientă a învățării. David Ausubel consideră că învățarea este influențată în principal de structura cognitivă a individului „... cunoștințele existente, constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date perceptuale brute, de care cel ce învață poate dispune în orice moment” (Ausubel. D., Robinson, F., „Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică”, EDP, București, 1981, p. 76). Capacitatea memoriei individului uman este strâns legată de proprietățile sistemului său nervos central, de activitatea creierului, dar și de buna funcționare a aparatelor. De multe ori spunem că insuccesul școlar se datorează memoriei deficitare, infidele, care „nu-l ajută pe elev”, iar la polul opus succesul se datorează unei „memorii excelente”.

Memoria este un proces complex care cuprinde selectiv mai multe etape, între fiecare dintre aceste etape existând o puternică interacțiune și interdependență:

- Memorare - întipărire, engramare
- Păstrare - conservare/stocare/reținere
- Reactualizare

Factorii de influență pentru procesele mnezice sunt:

- proprietățile materialului de memorat: natura materialului; organizarea și omogenitatea sa; volumul; familiaritatea; modul de prezentare; locul ocupat în structura activității; poziția materialului într-o serie data.
- caracteristici psihoindividuale ale elevului: starea sa fizică; experiența anterioară; intenția de a memora; cunoașterea scopului memorării; cunoașterea perspectivei de timp pentru care memorează; motivația principală și cea secundară în memorarea datelor și informațiilor;
- factori din context - latenți sau manifesti, favorizanți sau inhibitorii, din ambianța în care se realizează învățarea.



Reprezentativ pentru teoriile referitoare la învățare, este Skinner. Conform teoriei lui, comportamentele noastre pot fi învățate fie prin recompensele pe care le oferim unui individ imediat după execuția unui comportament dezirabil, fie prin pedepsele pentru un comportament indezirabil. Durata, frecvența, intensitatea de execuție a unui comportament trebuie să-l întărim prin consecințe valorizate pozitiv de subiect. E probabil, dar nu cert, ca un atlet să prefere compania membrilor unui club de fitness, pe când un cercetător să prefere compania cărților. Motivele celor două persoane (trebuințe, valori, aspirații, interese) vor determina ce anume este și ce anume nu este întărire pentru ei. Dacă se cunoaște motivația comportamentului de achiziționare a unor cunoștințe se poate estima timpul pe care un elev îl alocă învățării acestora. Timpul alocat este un bun predictor sau indiciu al potențialelor achiziții ulterioare ale elevilor.

Teoriile cognitive pornesc de la explicația motivației comportamentelor umane, încercând să dea un răspuns la întrebarea: „de ce facem ceea ce facem?”. Motivația unui comportament orientat spre scop, depinde de modul în care evaluăm doi factori: valența și expectanța. Obiectele, evenimentele au o anumită valoare personală, o valență. Valența este conferită de proprietatea obiectelor de-a răspunde unor nevoi. Când atingerea unui obiectiv care pentru un individ, are o valență mai mare decât altele, probabilitatea de a-l selecta este de asemenea mai mare. Motivația depinde și de estimarea probabilității de-a avea succes.

Școlarul mic reține în general mai ușor forme, culori, întâmplări decât definiții, demonstrații, explicații. Uneori el memorează mecanic, cuvinte și nu idei, nediferențind informațiile esențiale de cele secundare. Ceea ce se memorează, nu se poate stoca o perioadă nedeterminată de timp, fiind necesară și o descărcare de informații care nu mai sunt actuale ori sunt perimate. În acest moment intervine uitarea, ca eliberare a memoriei de o serie de impresii, date, scheme mintale pentru a cumula noi cunoștințe.

Uitarea intervine asupra a ceea ce nu mai este necesar, nu are semnificație, dar asupra a ceea ce nu a fost corect memorat, ea putând fi totală, parțială sau lapsus.

Pentru a contracara efectele neplăcute ale uitării, se recomandă repetiția eșalonată, la intervale de timp, activă, independentă, atribuirea de semnificație materialului, memorarea cu pauze, memorarea logică a informațiilor. Așa cum există un optim motivațional, afectiv și volitiv, există și un optim al repetițiilor, cu cele două extreme: supraînvățarea și subînvățarea. Fiecare este însoțită de efecte negative: prima conduce la instalarea inhibiției de protecție, la apariția stării de saturație și a trebuinței de evitare, iar a doua ne crează „iluzia învățării”. În această a doua categorie îi putem încadra pe elevii care deși învață foarte mult, nu îl pot reproduce sau îl uită. Chiar dacă intervine supraînvățarea, atunci când informațiile sunt uitate, reînvățarea lor necesită un număr extrem de mic de repetiții, acestea evidențind ceea ce s-a numit „economia învățării”. Supraînvățarea aduce și un aport de trăinicie a informațiilor învățate.

Studiul aritmeticii oferă elevilor posibilitatea explicării științifice a conceptului de număr natural și a operațiilor cu numere naturale. Dacă înțelegerea acestor noțiuni se realizează la nivelul rigorii științifice a matematicii, atunci limbajul prin care se exprimă acest sistem de noțiuni trebuie să întrunească rigoarea științifică.

Teoria lui Bruner evidențiază aspectele pozitive dar și cele negative ale învățării școlare: pe de o parte, scoaterea învățământului din contextul „acțiunii imediate” și transformarea învățării într-o activitate cu un scop bine determinat, conduce la distingerea esențialului de neesențial și la elaborarea de idei complexe. De modul în care este organizată informația, depinde eficiența



învățării. Unitățile de bază utilizate de memorie pentru a reprezenta lumea înconjurătoare sunt conceptele și prototipurile.

Conceptele reprezintă unități cognitive de bază ale gândirii, prin care se condensează însușirile generale și esențiale pentru o clasă de obiecte sau de relații.

Prototipurile reprezintă „exemplarul utilizat cu cea mai mare frecvență pentru a exemplifica o categorie” (Miclea, M., „Psihologie cognitivă”, Ed. Polirom, Iași, 1999, p. 146-149) fiind cel mai reprezentativ pentru categoria respectivă – de exemplu pentru categoria fruct în zona temperată prototipul utilizat este măr. În unele cazuri, prototipul este un exemplar ideal, ce însumează caracteristicile mai multor membri ai categoriei respective. Pentru a reproduce în plan mintal relațiile existente în lumea reală, conceptele și prototipurile se grupează formând rețele semantice. Rețelele semantice sunt structuri mintale compuse prin diferite relații semantice între concepte, dispuse după gradul lor de generalitate. Rețelele semantice ale experților sunt dense informațional, informațiile noi sunt integrate în structurile deja existente, existând mai multe modalități de a ajunge la o anumită informație.

Relațiile întreg – parte dintre cunoștințe se organizează sub forma schemelor și scenariilor cognitive. Schema cognitivă reprezintă o structură generală de cunoștințe activate simultan cu privire la o situație complexă din realitate (reține ceea ce este general pentru o categorie de situații dar permite particularizări). Scenariul cognitiv este constituit dintr-o succesiune de evenimente specifice unui anumit context (scenariul pentru a ajunge la teatru), care ne ajută să înțelegem un text, o problemă. „El poate fi considerat un caz special de schemă cognitivă, particularizat la o mulțime de evenimente organizate serial” (Meyer, V.N. Salimpoor, S.S. W., Geary D.C., Menon V., *Differential contribution of specific working memory components to mathematics achievement in 2nd and 3rd graders*”, în Schacter, D.L., Tulving, E. (eds.), *Memory Systems*, MLL Press, Cambridge, London).

Rezultatele învățării trebuie privite din dublă perspectivă: una informativă, care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util, însușirea procedurilor, normelor și metodelor de gândire fixate în cunoștințe (reguli, teoreme, definiții, legi, principii) și una formativă, ce constă în formarea și transformarea continuă a aparatului cognitiv.

În matematică, trebuie respectate anumite rigori ale logicii, însă există anumite noțiuni care pot fi mai ușor ținute minte cu ajutorul anumitor tehnici de memorare. Cu ajutorul lor, se introduce o anumită logică a cunoștințelor ce trebuie reținute, cunoștințe care se încadrează într-un anumit sistem semantic bazat pe înțelegere. Utilitatea tehnicilor de memorare constă în stocarea informațiilor astfel încât să permită o reactualizare rapidă și cu un grad ridicat de fidelitate. Asocierile presupun conectarea informațiilor noi cu lucruri foarte bine cunoscute, ele nefiind în mod necesar logice, dar uneori pot fi amuzante. Procedul „pâlniei” are la bază ideea de învățare pornindu-se de la ideile generale spre detalii – un exemplu în acest sens fiind hărțile conceptuale. Se plasează în centrul paginii de caiet un concept, de la care pornesc raze cu idei principale, ce se pot multiplica la rândul lor. Pentru învățarea anumitor reguli aritmetice se pot utiliza hărțile conceptuale (în învățarea ordinii efectuării operațiilor).

Aceste tehnici de memorare se recomandă a fi utilizate ca o alternativă la memorarea, învățarea unor informații având un grad ridicat de dificultate. Ele se constituie într-un mod interesant și amuzant, relaxant de a asimila anumite cunoștințe matematice, introducerea lor în cadrul orelor fiind asociată cu trăiri pozitive ale elevilor.

**Bibliografie:**

- Ausubel. D., Robinson, F., „Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică”, EDP, București, 1981;
- Meyer, V.N. Salimpoor, S.S. W., Geary D.C., Menon V., „Differential contribution of specific working memory components to mathematics achievement in 2nd and 3rd graders”, în Schacter, D.L., Tulving, E. (eds.), *Memory Systems*, MLL Press, Cambridge, London;
- Miclea, M., „Psihologie cognitivă”, Ed. Polirom, Iași, 1999.

## JOCUL ȘI EMOȚIILE COPIILOR

**Prof. înv. primar Elena-Alina BUSUIOC**

**Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău**

Emoțiile sunt precum valurile: nu le putem împiedica să sosească, dar putem alege deasupra cărora putem naviga. Odată cu intrarea în școală, elevii acced într-un univers nou, atractiv și stimulant, unde fac cunoștință cu noi colegi, profesori, dar și cu noi emoții. Emoțiile sunt parte din viața noastră, a tuturor, însă uneori elevii nu știu sau nu pot gestiona acest tumult de emoții.

Pregătind elevii „pentru viitor”, alături de discipline precum educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația economică și anteprenorială, educația pentru democrație, educația interculturală, educația incluzivă, este imperios necesar să acordăm o atenție sporită emoțiilor.

Valorificarea conținuturilor în manieră transcurriculară dar și interdisciplinară, va permite abordarea și aprofundarea anumitor probleme legate de emoțiile trăite de elevi, în viața de zi cu zi dar și în viața de școlar. Putem afirma că „Întreaga dezvoltare–trece- prin educație: valorile științei și ale tehnicii, spiritul inventiv, noile atitudini și mentalități, ca și modul de a fi și de a deveni cerute de societatea modernă se învață în interiorul sistemelor educative și al autoeducației continue”.<sup>1</sup> (Văideanu G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed.Polirom, București, 1988).

Termenul de „inteligentă emoțională” a fost folosit pentru prima dată în anul 1990 de către psihologii Peter Salovey și John Mayer. Specificul activității școlare a impus termenul de „inteligentă școlară”. Aceasta facilitează adaptarea elevului la situațiile problematice, prin asimilarea cerințelor ce i se adresează și prin acomodarea la aceste cerințe.

De-a lungul timpului, conceptul de inteligență a înregistrat un parcurs interesant, conturându-se diverse modele explicativ-interpretative ale conceptului. Unele dintre modelele sunt cele elaborate de către Binet și Simone, modelul bifactorial al lui Spearman, modelul multifactorial al lui Thurstone, modelul cuboid al lui Guilford, teoria genetică a lui Piaget, teoria triarhică a inteligenței elaborată de Sternberg, iar mai recent, teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner.

Potrivit lui Bergson, inteligența este „facultatea de a fabrica obiecte artificiale, în special unelte și de a varia la infinit aceasta fabricație”. Ea presupune deci nu numai o capacitate combinatorică în formarea asociațiilor, ci și o abilitate funcțională care mijlocește rezolvările de situații „prin descoperirea unor raporturi noi, greu sesizabile perceptiv sau în baza vechilor asociații” (apud Gorgos, 1988).

Făcând referire la inteligență, Piaget o definea ca fiind „relația între organism și lucruri”, inteligența acționând prin deducție, caracteristicile sale fiind: sesizarea relațiilor, combinarea unor elemente stocate anterior în formule noi cu elaborarea strategiilor de rezolvare, reversibilitatea construcțiilor, coordonarea acțiunilor în mod flexibil, combinarea unor modalități algoritmice cu modalități euristice.

Descartes opina că inteligența este „mijlocul de a achiziționa o știință perfectă privitoare la o infinitate de lucruri”. Astfel, în această definiție găsim intuirea celor două poziții actuale ale noțiunii de inteligență: ca sistem complex de operații și ca aptitudine generală. Când vorbim despre inteligență ca sistem complex de operații, avem în vedere operații și abilități, cum ar fi: adaptarea la situații noi, generalizarea și deducția, corelarea și integrarea într-un tot unitar a părților dispartate, anticiparea deznodământului și consecințelor, compararea rapidă a variantelor acționale și probleme cu grad ridicat de dificultate.

Cele mai importante caracteristici ale inteligenței sunt:

- capacitatea ei de a soluționa situațiile noi;
- rapiditatea, suplețea, mobilitatea, flexibilitatea;
- adaptabilitatea adecvată și eficientă la împrejurări, inteligența intervenind în situațiile în care eficiența rezolvării depinde de sesizarea unor relații specifice.

Termenul de „inteligență emoțională” a fost folosit pentru prima dată în anul 1990 de către psihologii Peter Salovey și John Mayer. Specificul activității școlare a impus termenul de „inteligență școlară”. Aceasta facilitează adaptarea elevului la situațiile problematice, prin asimilarea cerințelor ce i se adresează și prin acomodarea la aceste cerințe. Dezvoltarea emoțională a copilului este necesar să înceapă de la vârste mici, pornindu-se de la a-și recunoaște propriile emoții și pe cele ale celor din jurul său. Competențele emoționale ale elevilor se dezvoltă prin practici de socializare inițiate de către părinți și continuate pe parcursul școlarității de cadrele didactice. Empatia constituie baza dezvoltării abilităților de cooperare, de oferire de ajutor, de împărțire a jucăriilor, cărților, comportamente esențiale pentru integrarea în grupul școlar.

Voi prezenta un joc didactic potrivit pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor.

„*ROATA EMOȚIILOR*” este un joc în care competența vizată este conștientizarea de către elevi a propriilor emoții dar și a emoțiilor colegilor; exprimarea corectă a emoțiilor. Urmărim prin joc identificarea corectă a emoțiilor (bucurie, tristețe, furie, teamă) și exprimarea emoției observate. Jocul se desfășoară pe parcursul a 15 minute. Ca și materiale necesare aș aminti un cadran din carton, împărțit în 6 părți egale, cu un braț indicator. Rotind acest braț, acesta va ajunge în dreptul simbolului unei emoții, apoi elevii vor analiza situația dată. Elevii vor fi solicitați să exemplifice emoția respectivă, să se identifice cu ea, să spună în ce situații s-au simțit în acel fel.

„*CURSA CU OBSTACOLE*” este un joc prin care se crește nivelul de încredere, de comunicare. Materialele necesare sunt o eșarfă groasă și diferite materiale (jucării de pluș) pentru obstacole. Un copil va fi Ghidul și celălalt Exploratorul. Exploratorul este cel care trebuie să parcurgă o „Cursă cu obstacole”, legat la ochi iar ghidul este cel care îl va ajuta să o termine cu bine. Ghidul aranjează prin cameră obstacolele. El realizează un traseu pe care exploratorul trebuie să îl parcurgă, aranjează obstacolele. Regula este că exploratorul nu are voie să vorbească, ci trebuie să facă doar ce i se spune. Ghidul trebuie să îi dea instrucțiuni verbale exploratorului despre cum să parcurgă traseul și cum să ocolească obstacolele. El nu are voie să îl atingă pe explorator. După ce cursa s-a încheiat, se pot schimba rolurile.

La finalul curse, se poartă o discuție despre cum a fost perceput jocul: „Când ai fost legat la ochi, ți-a fost ușor să urmezi instrucțiunile?”, „Aveai încredere în colegul ?”; „Cum te simțeai când nu puteai vedea nimic ?”; „Când tu ai fost ghidul, cât de ușor ți-a fost să conduci ?”; „A fost simplu să dai instrucțiuni ?”; „Celălalt te-a ascultat ?”; „Avea încredere în tine ?”

Jocul se poate modifica, în runda a doua exploratorul având permisiunea de a vorbi, însă ghidul neavând voie să vorească ci să îl ghideze pe explorator prin Cursa cu Obstacole cu ajutorul unui zgomot, care trebuie stabilit înainte. Zgomotul poate fi un sunet, un fluierat. Ghidul va sta în fața exploratorului la distanță de un metru, fără să îl atingă. Îl va conduce prin traseu cu ajutorul zgomotului respectiv, în tăcere.

„INTERVIUL POZNAȘ”

Acest joc se realizează în clasă, în perechi, ajutând elevii să se descopere pe ei înșiși. Se pot sugera unele întrebări: „Dacă ai fi o floare, ce floare ai fi?”, „Dacă ai fi un animal, ce animal ai fi?”, „Dacă ai fi un fenomen al naturii, ce fenomen ai fi?”, „Dacă ai avea o superputere, care ar fi aceea?”, „La ce ai folosi-o?”, „Dacă ai fi un erou din cărți, cine ai vrea să fii?”.

#### **Bibliografie:**

- Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iași, 2004;
- Schapiro, E., *Inteligența emoțională a copiilor*, Ed. Polirom, Iași, 2012;
- Ștefan, A., Catrinel și Kallay Eva, *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcoari*, Ed. ASCR, Cluj Napoca, 2007;
- Vernon, A., *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională*, Ed. ASCR, Cluj napoca, 2006.

---

## TEXTE VECHI, METODE MODERNE

**Prof. înv. primar Elena-Alina BUSUIOC**  
**Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău**

Tehnica lecturii este o metodă specială, asta doar și pentru faptul că în timp scurt, elevii pot asimila, interiorize un volum important de cunoștințe.

Lectura ajută la o instruire individualizată, multe din alte metode pe care le utilizăm bazându-se pe această tehnică. Putem afirma că lectura activă este o creație a interactivității elevului cu conținutul textului citit, ceea ce se află în centrul lecturii este tocmai procesul de comprehensiune, de construcție a unității de sens, de semnificații, care rezultă din lectură. De înțelegerea global a textului depinde eficacitatea și eficiența actului de lectură, maximizarea efectelor instructiv-formative și educative.

Lectura textului, fie că este literar, nonliterar ori științific, nu trebuie să se facă exhaustiv. Este necesar să se încurajeze opiniile, întrebările, sugestiile și chiar criticile. Elevii aduc cu ei propria experiență, sentimente, cunoștințe despre operele literare. Ei trebuie să intre în atmosferă, să încerce să recepteze sentimentele și ideile transmise de textul lecturat. Este de dorit ca exercițiile efectuate pe textele suport, să fie variate pentru a permite o înțelegere totală a textului, mesajului său. Textele trebuie abordate într-o manieră integrativă pentru a dezvolta elevilor competențele de lectură activă și să-și dezvolte strategiile proprii de a lucra efectiv cu un text.

Stilul de învățare, tipul predominant de inteligență al fiecărui elev, își pun amprenta asupra rezultatelor. O mare atenție trebuie acordată și metodelor pe care le abordăm pentru a apropia elevii de cuvânt, de carte, de informație.

Metodele reprezintă doar o posibilitate între alte posibilități de predare/învățare/evaluare, prin care încercăm să descoperim o cale mai eficientă, mai atractivă, mai facilă de învățare.

Elevii manifestă o mare deschidere pentru metodele moderne, active, care nu îi încâtușează în rețele de reguli fixe și le oferă șanse multiple, punându-i în situația de a-și atinge performanțele maxime la care poate ajunge într-un anumit domeniu.

Înlăturând monotonia și plictiseala, oboseala și riscurile unei scăderi a randamentului în activitatea de pregătire teoretică și practică, metodele activ-participative fac activitatea la clasă mult mai atractivă, ele îmbogățind totodată și experiența didactică a profesorului.

Noile metode oferă acestuia din urmă o gamă mai largă de alternative și posibile alegeri, îi dau posibilitatea de a adopta soluția optimă pentru o situație sau alta de învățare.

Elevii adoră să lucreze în această manieră, deoarece ei înșiși atunci sunt actori, interpretând un rol specific, abordând o problemă din mai multe perspective.

Rămâne încă o provocare abordarea lecturii iar cadrele didactice au menirea de a găsi metode atractive, novative pentru a-i determina pe elevi să descopere frumusețea și magia textului.

Prin lectură activă înțelegem o lectură interogativă, care problematizează, care pornește de la întrebări și caută răspunsuri. Atitudinea critică și efortul reflexiv, căutarea analogiilor, a transferurilor posibile de cunoștințe și idei, jocul fanteziei, extrapolările sunt toate, expresia unei receptări active a textului literar.

Voi ilustra în continuare metoda Frisco, aplicată pe un fragment de text literar „Aventurile lui Tom Sawyer”, de Mark Twain. În cadrul acestei metode, elevii interpretează roluri specifice, abordând o problemă din mai multe perspective.

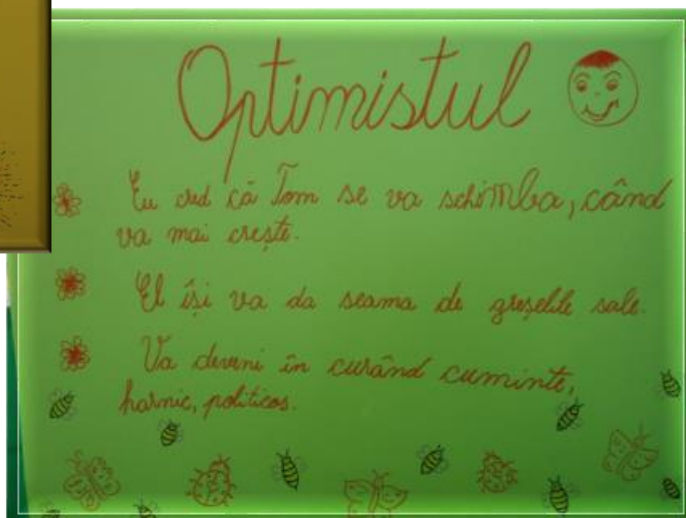
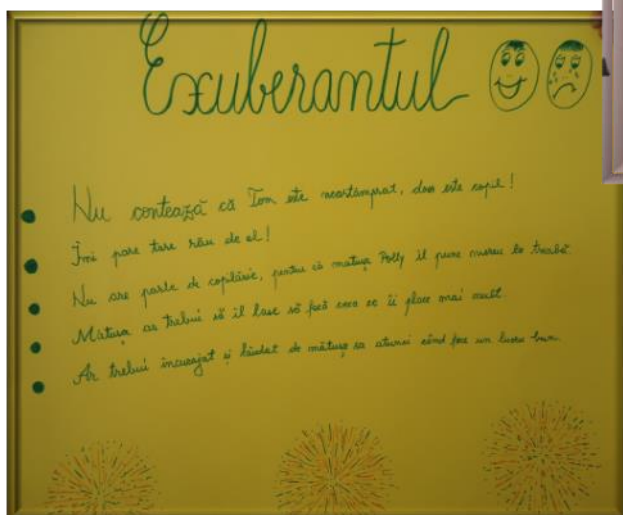
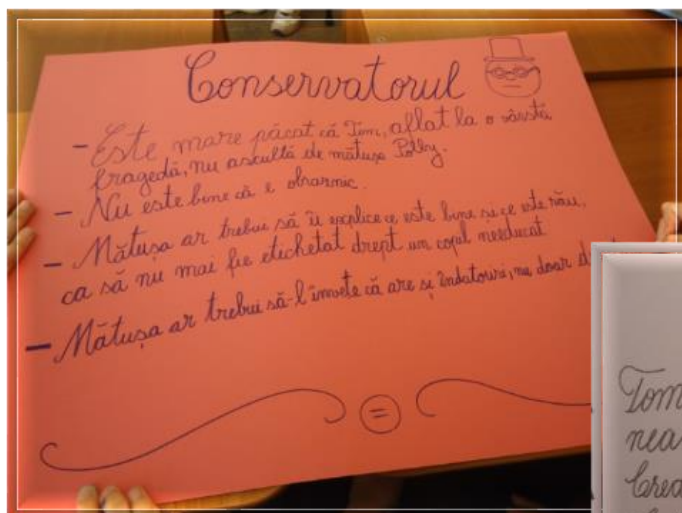
Se parcurg patru etape:

1. Se propune spre analiză o situație problemă.
2. Se stabilesc rolurile: conservatorul, exuberantul, pesimistul și optimistul.
3. Are loc o dezbateră colectivă în care:
  - ❖ conservatorul apreciază meritele situațiilor vechi, fără a exclude
  - ❖ posibilitatea unor îmbunătățiri;
  - ❖ exuberantul emite idei aparent imposibile de aplicat în practică;
  - ❖ pesimistul va relua aspectele nefaste ale îmbunătățirilor aduse;
  - ❖ optimistul va găsi posibilități de realizare a soluțiilor propuse de exuberant.
4. Se formulează concluziile și se sistematizează ideile emise.

Se constituie o listă de control, în care sunt scrise întrebări, dispuse sub forma unui chestionar-pilot.

Rolul întrebărilor este de a lămurii unele probleme, de a asigura orientarea





### Bibliografie:

- Cerghit, I., 2007, "Sisteme de instruire alternative și contemporane. Stucturi, stiluri și strategii", Ed. Aramis, Bucuresti;
- Joița E. (coord.), 2007, "Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii", ED. Universitaria, Craiova;
- Negreț-Dobridor, I., 2005, „Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul”, Ed. Aramis Print, București;
- Petty, G., 2007, „Profesorul azi. Metode moderne de predare”, Prima ediție în limba română, Coordonator traducere: Adriana Țepelea, Ed. Atelier Didactic, București;
- Pânișoară, I.O., 2006, „Comunicarea eficientă”, Ediția a III-a, Ed. Polirom, Iași.



## ORGANIZAREA JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC

Prof. înv. primar Elena-Loredana Tăbăcaru  
Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău

În desfășurarea jocului didactic matematic ținem seama de principalele obiective:

1. Înțelegerea esenței, structurii și mecanismelor jocului matematic sub aspect pedagogic; jocul ca tip specific de activitate și ca metodă didactică.
2. Cunoașterea principalelor funcții pe care le îndeplinește jocul matematic în sistemul activităților de predare și de învățare.
3. Înțelegerea mecanismului de transformare a unei probleme matematice în joc didactic și realizarea unor exerciții de acest gen.
4. Cunoașterea principalelor aspecte psihopedagogice și metodice de organizare, desfășurare și evaluare a jocului didactic matematic.
5. Cunoașterea, analiza și interpretarea pedagogică a diverselor categorii de jocuri logico-matematice moderne utilizate în ciclul primar.
6. Exersarea unor modele de proiectare, elaborare, verificare și evaluare a unor jocuri matematice pentru diverse conținuturi matematice. Pentru reușita jocului didactic este necesar a se ține seama de:

- proiectarea jocului;
- organizarea și desfășurarea metodică a acestuia;
- respectarea strictă a momentelor jocului;
- ritmul și strategia conducerii lui;
- simularea elevilor pentru a participa activ la joc;
- asigurarea ambianței (atmosferei prielnice) de joc;
- complicarea jocului, introducerea altor variante.

În proiectarea jocului, învățătorul va selecta atent conținutul, va pregăti materialele adecvate și va elabora planul jocului didactic.

În organizarea jocului didactic matematic se vor împărți elevii corespunzător în funcție de acțiunile jocului, iar materialul necesar va fi distribuit la începutul activității, astfel elevii vor înțelege mai bine indicațiile conducătorului de joc la desfășurarea jocului.

Nu la toate jocurile matematice este necesar ca materialul să fie împărțit înaintea explicării jocului, poate fi împărțit și după explicații în funcție de caz.

### DESFĂȘURAREA JOCULUI

Cuprinde mai multe momente:

a) Discuțiile pregătitoare de la joc la joc în funcție de tema lui are forme diferite.

Când dorim să familiarizăm elevii cu conținutul jocului, începem introducerea cu o discuție cu efect motivator. Alteori pornim o discuție care să stârnească interesul elevilor.

Această introducere nu este obligatorie pentru fiecare joc. Se poate anunța direct titlul.

Anunțarea jocului: se face fără cuvinte de prisos, precis. De exemplu: „Astăzi vrem să vedem care dintre voi știe să calculeze, fără să greșească; așa că vom organiza jocul” sau „Știți ce o să ne jucăm astăzi? Vreți să vă spun?” sau „Astăzi vom organiza împreună jocul”

Explicarea jocului: deține un rol important în succesul jocului matematic, învățătorul trebuie:

- să facă pe elevi să înțeleagă sarcinile ce le revin;
- să precizeze regulile jocului, atenționând elevii;

- să fie rapizi și corecți;
- să prezinte conținutul jocului și principalele etape;
- să dea indicații privitoare la modul de folosire a materialului didactic;
- să scoată în evidență sarcinile conducătorului de joc și cerințele ce trebuie să îndeplinească pentru a deveni câștigători.

De cele mai multe ori, în timpul explicației se fixează și regulile. Acest lucru se face când jocul are o acțiune mai complicată.

Executarea jocului. Jocul începe când conducătorul de joc dă startul. La început acesta intervine, mai des, cu indicații, treptat îi lasă pe elevi să se desfășoare liber.

Sunt două moduri de a conduce jocul:

- a) conducerea directă (conducătorul (învățătorul) având rol de conducător);
- b) conducerea indirectă (conducătorul ia parte la joc).

În timpul desfășurării jocului, învățătorul poate trece de la conducerea directă la cea indirectă sau le poate alterna.

Pe tot parcursul jocului învățătorul este cel care stabilește ritmul jocului (jocul se desfășoară în timp limitat), să mențină ambianța de joc, să urmărească modul de desfășurare a jocului pentru a nu se produce haos, sau monotonie, cum se respectă regulile impuse, să urmărească comportarea elevilor și relațiile dintre ei, să activeze pe toți elevii la joc, chiar și pe cei timizi.

În încheierea jocului - învățătorul formulează concluzii referitoare la desfășurarea jocului, la modul cum s-au respectat regulile de joc, asupra comportării elevilor și de la caz la caz făcând recomandări și evaluări individuale sau generale.

În funcție de scopul și sarcina didactică propusă jocurile didactice pot fi împărțite:

1. După momentul în care se folosesc în cadrul lecției:
  - a. Jocuri didactice matematice ca lecție de sine stătătoare;
  - b. Jocuri didactice matematice folosite ca momente propriu-zise ale lecției;
  - c. Jocuri didactice matematice în completarea lecției, intelectuale pe parcursul lecției sau la final.
2. După conținutul capitolelor de însușit
  - a. Jocuri didactice matematice prin aprofundarea însușirilor cunoștințelor specifice unui capitol;
  - b. Jocuri didactice matematice specifice unei vârste și clase;

O dată cu intrarea în școală la 6 - 7 ani, copilul nu renunță cu ușurință la comportamentul ludic ce i-a intrat în obișnuință în anii preșcolară. Este adevărat că acum este apt să practice conștient, cu suficientă motivație activități de altă natură decât jocul, cum ar fi învățătura, munca și creația. Școlarul de clasa I se află la primul contact autentic cu învățarea organizată și sistematică. Copilul simte mare discrepanță dintre activitatea de inițiere în învățare, de la grădiniță la cea realizată în școala primară.

De aceea, o dată cu pășirea pragului școlii, elevul pune tot mai puține întrebări, privește cu rezervă, îndeplinește formal sarcinile școlare și se refugiază, pe ascuns, în lumea jocului.

În aceste condiții, învățătorul - prin măiestria sa - este cel care ajută micul școlar să depășească cu ușurință aceste emoții. Ei au descoperit că jocul nu e reductibil la folosirea lui numai sub forma jocului cu reguli și nu trebuie să-și găsească locul numai în finalul lecțiilor.

Jocul nu trebuie înțeles ca un procedeu menit să "umple" un gol în lecțiile organizate cu școlarii mici. Cel mai important lucru este acela de a crea pe tot parcursul lecției atmosfera de joc, în care clasa I se prefigurează învățătorului și fiecărui elev în parte ca un autentic "laborator social". Antrenați în atmosfera de joc, copiii să se simtă bine dispuși și la clasă, să acționeze cu plăcere și, când aud ultimul clopoțel, să le pară rău că lecțiile s-au terminat pentru ziua respectivă.

## PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ISTORIEI LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

**Prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU**  
**Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău**

Prin predare se înțelege transmiterea de către o persoană abilitată a unui volum de informații pe parcursul unui întreg proces instructiv-educativ. Acest proces cuprinde predarea, învățarea, evaluarea, toate acestea aflându-se într-o relație de interdependență. Predarea nu este un proces care se desfășoară într-o perioadă scurtă de timp, se desfășoară pe o perioadă lungă, pe parcursul căreia sunt acumulate o multitudine de informații, sunt dezvoltate abilități, competențe, aptitudini.

Toate informațiile acumulate și toate abilitățile dobândite pot fi puse în practică, de mare ajutor fiind toate metodele interactive. Conform didacticii tradiționale, predarea și învățarea sunt separate de actul evaluării, accentul este pus pe predare, în timp ce didactica modernă pune pe primul loc învățarea elevului.

Predarea are mai multe funcții:

- ✓ Funcția de comunicare a informațiilor;
- ✓ Funcția de organizare;
- ✓ Funcția de conducere a procesului de învățare;
- ✓ Funcția de control.

Procesul de predare se realizează prin comunicarea didactică și prin interacțiunea dintre învățător și elevi iar scopul predării este de obținere a unor rezultate, a unor comportamente, acestea realizându-se numai prin învățare.

În procesul de predare, de transmitere a unui volum de informații, cel mai important rol îl are învățătorul, profesorul. Profesorul trebuie să îndeplinească mai multe sarcini: de a asigura condiții optime pentru ca elevii să recepționeze informațiile, de a-i învăța pe elevi cum să învețe, să prelucreze informațiile și să le adapteze particularităților de vârstă ale elevilor, să stimuleze interesul elevilor față de istorie, să stabilească performanțe de atins, de a acorda sprijin elevilor pentru ca apoi să poată compara, analiza, sintetiza, reflecta, să evalueze rezultatele.

Există mai multe modele ale predării:

- ✓ Modelul comportamental al lui E.P. Reese;
- ✓ Modelul metodic al lui Th. F. Gilbert;
- ✓ Modelul operațiilor logice al lui B.D. Smith;
- ✓ Modelul cognitiv categorial;
- ✓ Modelul Taba;
- ✓ Modelul Turner;
- ✓ Modelul lui Flanders;
- ✓ Modelul interacțional al lui A. Bellack și J.R. Davitz.

Conform modelului comportamental al lui Reese trebuie respectate diferențele individuale, trebuie să fie specificate performanțele finale și trebuie programat comportamentul dorit pas cu pas.

Modelul lui Th.F. Gilbert spune că trebuie analizate în mod sistematic deprinderile cognitive și motorii. Conform acestui model, profesorul trebuie să elaboreze un plan astfel încât acesta să aibe concordanțe cu programa școlară. Poate fi considerat învățare programată.

În cazul modelului operațiilor logice, predarea se face diferențiat, sarcinile fiind diferite de la elev la elev, fiind favorizată învățarea. Acest sistem este alcătuit din elementele de strategie de predare ale învățătorului, aici încadrându-se acțiunile acestuia de tip- clasificare, explicație, comparație. Predarea poate fi independentă, dependentă și intermediară. Independentă, deoarece prin acțiunile profesorului, prin operațiile logice este definit comportamentul acestuia; dependentă, deoarece aparțin personalității fiecărui elev și intermediară pentru că sunt imbinat cele două stiluri.

Modelul cognitiv categorial conform concepției lui Guilford „*funcționează prin operațiile gândirii- proces cognitiv- memorie, gândire convergentă, gândire evaluativă, gândire divergentă, rutina nu se leagă direct de procesele gândirii ci mai degrabă de conducerea și atitudinea din clasă.*”<sup>4</sup>

Modelul Taba are ca mod de pornire tot procesele logice din activitățile elevilor și folosește o serie de sarcini de tip cognitiv, care, pot fi realizate de către elevi, conform obiectivelor predării.

Modelul Turner „*se bazează pe elementele cognitive și emoționale definitorii pentru competența profesorului. Performanțele profesorului se convertesc în sarcini de învățare pentru elevi.*”<sup>5</sup>

Modelul lui N.A. Flanders „*are un fundament psihosocial*”<sup>6</sup>. Profesorul, învățătorul, pot influența clasa, fie direct prin prezentarea de informații, prin indicarea unor direcții de acțiune, prin criticarea elevilor astfel impunându-și autoritatea, fie indirect acceptând ideile elevilor, a sentimentelor, a atitudinii acestora și încurajarea răspunsurilor. Acest model este recomandat diferențiat și anume- pentru clasele mici influența să fie indirectă iar învățătorul să aibă un comportament flexibil, deschis.

În ceea ce privește învățarea, este o activitate de dobândire a unor cunoștințe, atitudini, conduite, de achiziționare a unor experiențe, formarea de deprinderi și priceperi.

Există mai multe forme de învățare:

- Spontană- aceasta realizându-se sub influența unor factori precum mass-media sau în familie, la locul de joacă;
- Sistematică- care se realizează în școală. „*Învățarea școlară se definește ca însușire de priceperi și deprinderi motorii, cât și ca formare a numeroase și variate capacități necesare adaptării la mediul natural și social.*”<sup>7</sup>

Raportat la procesele implicate în învățare, există două tipuri:

- Didactică, care urmărește formarea personalității și se poate realiza și individual;

<sup>4</sup>M. Palicica, *Prelegeri de psihopedagogie*, Ed. Orizonturi Universitare, Timișoara, 2002, p.59

<sup>5</sup>Ibidem, pag. 80

<sup>6</sup>Ibidem, pag.81

<sup>7</sup>A. Comovici, A. Neculau, T.Coza, *Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și gradul I*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1994, pag. 97

- Socială, care „urmărește formarea dimensiunii moral axiologice, motivaționale, social-comportamentale.”<sup>8</sup>

Conform literaturii de specialitate există mai multe teorii ale învățării. Acestea sunt:

- ✓ învățarea stimul-răspuns sau de tip Thorndike, atunci când copilul învață să răspundă precis la un stimul;
- ✓ învățarea în lanț sau de tip Skinner- copilul face legături stimul-răspuns;
- ✓ învățarea prin discriminare, se manifestă când copilul știe să dea răspunsuri clare;
- ✓ învățarea noțiunilor presupune „desprinderea de planul perceptiv, formarea capacității de generalizare și abstractizarea în scopul folosirii noțiunilor în situații adecvate”<sup>9</sup>
- ✓ învățarea regulilor, atunci când copiii învață regulile gramaticale, controlul comportamentului;
- ✓ rezolvare de probleme, atunci când învățarea este de tip superior.

Atât în procesul de predare cât și în cel de învățare, învățătorul are misiunea de a alege strategii adecvate, de a se adapta la particularitățile de vârstă și la experiența elevilor. Prin predarea istoriei la clasa a-IV-a se oferă elevilor posibilitatea de a afla aspecte ale vieții sociale, economice în spațiul carpato-danubiano-pontic, rolul pe care l-au jucat cei mai importanți domnitori în menținerea independenței statului, evoluția societății. Astfel se dezvoltă sentimentul de patriotism, sentimentul civic care duce la formarea personalității elevilor

---

<sup>8</sup>M.Palicica,*op.cit.* pag. 44

<sup>9</sup>Ibidem

## ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ – DEFINIȚII, CARACTERISTICI

**Prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU**  
**Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău**

Omul nu se naște cu experiența socială. Pe parcursul întregii vieți el învață, dobândind cunoștințe, deprinderi, comportamente.

„Aceste fapte se înțeleg mai bine dacă ne gândim că tot tezaurul de cunoștințe, valori morale și estetice create de-a lungul dezvoltării sociale, omul nu și le poate însuși decât pe calea achiziției, a învățării individuale.”

În esență, procesul învățării constă în orice achiziție în percepere, spirit de observație, comportare sau motivare.

Învățarea este o schimbare în comportament, luată în sens general, care corespunde tendinței umane de explorare a mediului cu care vine ființa umană pe lume.

Curiozitatea și condițiile de viață l-au împins pe om din cele mai vechi timpuri să exploreze mediul fizic și social, să învețe a învăța. Orice achiziție nouă reprezintă o nouă premisă pentru însușirea cu ușurință a unei alte achiziții.

Accelerarea sau întârzierea dezvoltării unor procese intelectuale la anumite nivele depinde în mare parte de formele de învățare, de însușire și evaluare.

În procesul de învățământ, învățarea cuprinde activitatea elevilor în scopul însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor necesare pentru viața personală și socială. Învățarea presupune și dobândirea de către elevi a unor procedee de muncă intelectuală. Aceste procese se realizează prin sistemul: observare, conspectarea unui text, clasificare, ordonare, rezolvarea de probleme, luarea de notițe sau repetare.

În dezvoltarea psihică și în constituirea personalității adulte activitatea de învățare îndeplinește un rol conducător și decisiv.

În genere, prin învățare se dobândesc noi comportamente. Copilul și școlarul învață să meargă, să vorbească, să se raporteze la ceilalți, să acționeze în cele mai diverse moduri, să numere și să socotească, să scrie și să citească, să se conducă după valorile binelui, adevărului și frumosului, să participe la viața socială și activitatea profesională, etc. Toate, inclusiv cultura, știința, profesia, se dobândesc prin învățare. Sunt însă diverse forme de învățare care pot fi latente și spontane, sau conștiente, organizate sistematic și îndreptate către anumite obiective și conținuturi, cum este învățarea școlară.

Între procesele psihice și învățare sunt raporturi de interdependență. Pe de o parte, activitatea de învățare antrenează și implică toate procesele și funcțiile psihice, cum sunt percepția observativă, imaginile reprezentative și în ansamblu imaginația, cu deosebire gândirea și memoria, motivația și afectivitatea, și în mod special limbajul, voința, atenția.

Pe de altă parte, învățarea, mai ales în formele ei intensive, contribuie la modelarea, structurarea și chiar constituirea proceselor psihice, întrucât nu numai că le îmbogățește conținutul, dar impune totodată și construirea de noi mijloace operatorii de restructurări sau organizări speciale în cadrul întregului sistem psihic uman. De aceea, se consideră că învățarea este în diverse grade generativă sau formativă și constructivă.



În cadrul învățării școlare, un rol central revine învățării cognitive. Este activitatea de asimilare sau însușire a cunoștințelor și operațiilor intelectuale corespunzătoare, de constituire a unor sisteme cognitive și strict operaționale conforme cu obiectele de studiu.

Prin instrucție sau predare sunt comunicate sau demonstrate elevilor o serie de cunoștințe sau procedee de lucru pe care aceștia trebuie să le însușească în mod activ, o dată cu operațiile sau procedeele de lucru intelectual adecvate.

Instrucția și învățarea uzează de mijloace intuitive și verbale îmbinate în mod specific. Pentru învățare este hotărâtoare acțiunea cu motivația și obiectivele sau scopurile ei, cu modul în care ea se desfășoară în vederea receptării, prelucrării și valorificării informațiilor.

Învățarea cognitivă contribuie și se sprijină pe dezvoltarea analizei și sintezei, abstractizării și generalizării, a comparației și clasificării, a algoritmicii și euristicii, a sistematizării și organizării logice a gândirii. În centrul preocupărilor învățării cognitive este conținutul informațional cognitiv asimilat. De aceea, învățarea cognitivă este potrivnică superficialității și formalismului. Tocmai de aceea învățarea cognitivă este solidară cu înțelegerea integrală și aprofundată a materialului supus studiului și presupune cultivarea inteligenței.

Cea mai activă și mai productivă strategie a învățării cognitive este problematizarea (prezentarea unor materiale sub forma problemelor) și, în genere, activitatea de rezolvare a problemelor.

Cu deosebire, prin apelul la euristică, se poate ajunge la performanțe creative, pentru că învățarea cognitivă nu se limitează numai la însușirea corectă a cunoștințelor specifice, ci tinde spre dezvoltarea lor consecventă și valorificarea lor aplicativă.

Deși strict necesară, memorarea cunoștințelor, pentru a fi reproduse apoi, nu trebuie să aibă întâietate. Învățarea cognitivă este concentrată pe gândire și pe toate posibilitățile ei. De aceea este necesar ca în ciuda unor practici defectuoase ale învățării școlare să se acorde învățării cognitive prioritate în sensul că, în principal să se organizeze învățarea astfel încât să se clarifice problemele, să fie bine și sistematic înțeles materialul și reformulat personal pentru ca apoi să se treacă la acțiunile de memorare și la controlul temeiniciei stăpânirii lui. În caz contrar, când învățarea începe și se reduce la memorare, există riscul ca elevul să învețe formal și să fixeze și rețină cunoștințe fragmentare și chiar defectuoase.

După definiția lui A.N.Leontiev, învățarea constituie „procesul dobândirii experienței individuale de comportare”. Prin urmare, datorită învățării nu se acumulează doar informații, ci se formează gândirea, sentimentele și voința – întreaga personalitate, în procesul învățării este antrenat întreg psihicul.

În accepțiunea extensivă, învățarea înseamnă achiziție, a asimila, a dobândi, a însuși ceva anume (noțiuni, concepte, atitudini, reacții, scheme acționale, structuri cognitive, comportamente sociale).

Învățarea ca modificare de comportament. Nu orice modificare de comportament înseamnă învățare. Nu sunt rezultate ale învățării următoarele exemple de comportament: deformarea globilor oculari când privim un obiect, modificări ce apar în urma consumului de alcool. Dar sunt rezultate ale învățării, modificări de comportament care sunt de natură centrală; au loc în sistemul nervos central; ele au un caracter individual, depind de experiența și de particularitățile situației individului, au un caracter stabil (copilul a învățat să scrie și nu mai are nevoie de învățător acasă) și duc la apariția de comportamente noi (un anumit comportament  $C_1 \rightarrow S_1$  într-o anumită situație de învățare).

Învățarea are un pronunțat caracter adaptativ, are o finalitate ce duce la o mai bună adaptare la mediu.

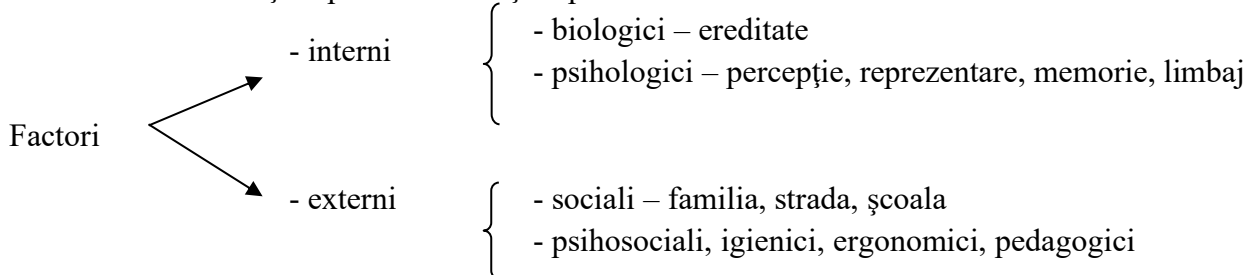
În sens restrictiv, învățarea școlară se realizează în instituții și cu cadre specializate, este un proces dirijat din exterior (profesori, învățători, educatori) ce tinde să devină un proces autodirijat.

Învățarea este un proces controlat prin mijloace specifice (teme, note, examene) și este un demers ce presupune mobilizarea voluntară a efortului, raționalizarea conduitelor, are un pronunțat caracter secvențial (se trece de la starea de instruire, de la parcurgerea unor secvențe de învățare la cele de verificare), are caracter gradual (în stabilirea unor didactice se face o tratare diferențiată a elevilor cu treceri de la simplu la complex, de la neesențial la esențial, de la senzorio-motor la abstract).

Învățarea este un proces natural nemijlocit, presupune un ansamblu de relații de comunicare psihoafective, de influențe între profesor și elev mediat de procesul de învățământ.

Învățarea are un pronunțat caracter formativ ca rezultat al asimilării informațiilor (formarea deprinderilor, aptitudinilor, atitudinilor, capacităților, deprinderilor de calcul mintal, de comparație, de diferențiere a sunetelor, se formează conduita) și un caracter informativ (totalitatea informațiilor dobândite prin obiectele de învățământ).

Factorii învățării pot fi clasificați după Kulsar astfel:



## METODE ALTERNATIVE DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU  
Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău

Metodele de învățământ sunt cele care duc la realizarea atât a obiectivelor formative și formaționale în lecția de istorie cât și a „obiectivelor extrașcolare cu conținut istoric și totodată sistemele de acțiuni raționale de organizare și antrenare concretă a elevilor în activitatea de învățare.”<sup>10</sup>

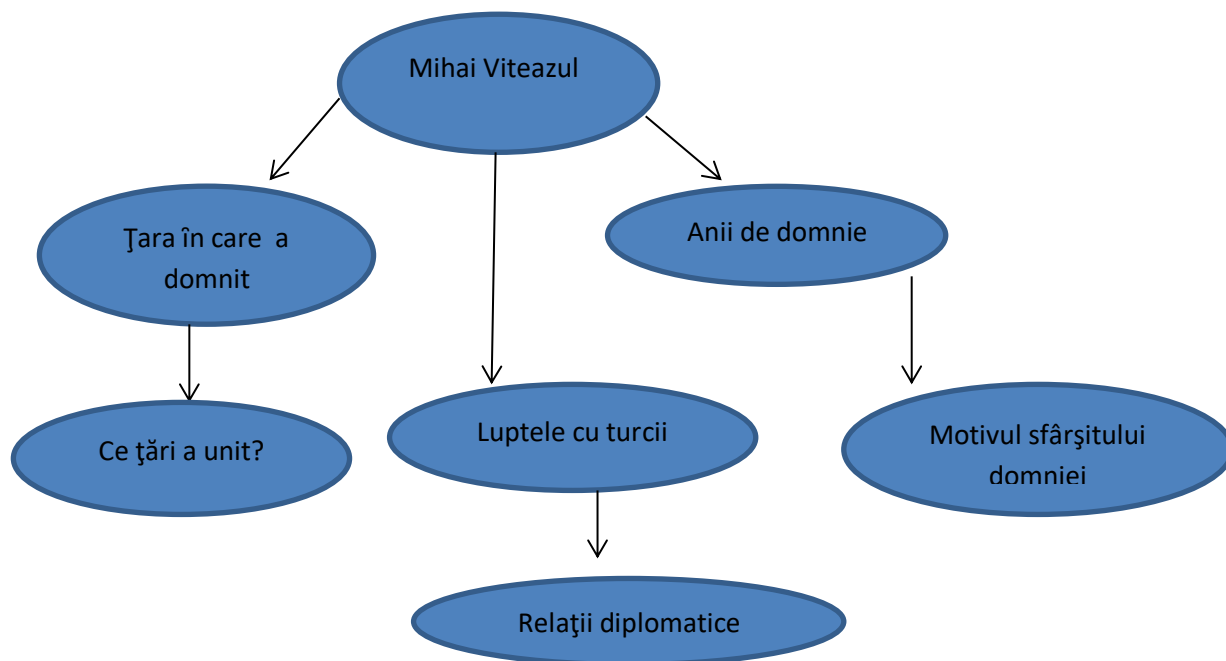
Printre cele mai folosite metode alternative de învățare a istoriei la învățământul primar se numără: *Ciorchinele*, *Braistorming*, *știu-vreau să știu-am învățat*, *Diagrama Venn*, *Sinelg*, *Cuburile*, *Diamantul și piramida povestirii*.

*Ciorchinele* este o metodă care poate fi utilizată atât individual cât și în grup, elevii având ca atribuții găsirea legăturilor dintre idei.

Etape:

- ✓ în mijlocul tablei sau pe o foaie de hârtie se scrie un cuvânt;
- ✓ elevii, în grup sau individual, spun cuvinte care au legătură cu tema dată;
- ✓ elevii fac conexiuni între titlu și cuvintele spuse de ei.

Exemplu: Lecția Mihai Viteazul va fi anunțată de profesor.



Pornind de la aceste idei și cu ajutorul profesorului, elevii trebuie să răspundă la toate cerințele. Profesorul poate folosi diverse mijloace de învățământ: imagini, hărți, desene, texte scrise, etc.

Avantaje:

<sup>10</sup>N.Postolache, *Didactica istoriei*, Ed. Fundației de Mâine, București, 2008, pag. 28

- ✓ Este încurajată activitatea întregii clase;
- ✓ Nu sunt criticate ideile propuse;
- ✓ Este scos în evidență modul propriu de înțelegere a unei teme.

*SINELG*- Sistem Interactiv de Notare și Eficientizare a Lecturii și Gândirii.

Se anunță subiectul care urmează să fie discutat prin intermediul textului- Decebal și Traian. Ex: „*Fiu al lui Scorillo și succesori al lui Duras-Diurpaneus, Decebal ocupă tronul Daciei într-un moment în care tendințele expansioniste ale Imperiului Roman, care-și stabilise durabil frontiera pe linia Dunării, se accentuau rapid. Decebal a domnit între anii 89-106 d.Hr. A luptat împotriva romanilor conduși de Traian în anii 101-102, 105-106. A fost învins de romanii conduși de Traian în 102, iar romanii au construit la Adamclisi un monument cunoscut sub numele de Tropeum Traiani, apoi în anul 106, fiind cucerita capitala Daciei, Sarmizegetusa.*

*Traian a fost fiul lui Marcus Ulpius Traianus, General și Senator al Imperiului Roman. Dar Traian a rămas în istorie și pentru luptele sale. În 101, a început luptele cu Dacia, iar în 102 a reușit să-l învingă pe regele Decebal. Traian s-a întors la Roma încununat cu succes și a primit titlul de Dacicus Maximus. În anul 105, Decebal a reluat luptele cu Imperiului Roman și s-a aliat cu alte popoare. În aceste condiții, Traian, a atacat din nou Dacia, iar capitala Sarmizegetusa a fost distrusă. Decebal s-a sinucis, iar Dacia a fost transformată în provincie romană.”*

Profesorul cere elevilor să-și amintească ce știu despre acest subiect și va monitoriza actualizarea cunoștințelor. În acest sens va desena tabelul *SINELG*.

Știau	Știam altfel	Este o informație nouă	Ce înseamnă
√	–	+	?

- ✓ Împreună cu elevii, învățătorul, va completa rubrica Știau.
- ✓ După ce este încheiată prima etapă, distribuie elevilor textul, care poate fi din manual sau din alte surse, referitor la subiectul ale „ Decebal și Traian”.
- ✓ Se cere elevilor, ca în timpul citirii textului să marcheze cu semnul √, dacă ceea ce citesc știu deja;
- ✓ Cu semnul -, dacă ceea ce citesc este diferit față de ce știu;
- ✓ Cu semnul +, dacă informațiile sunt noi;
- ✓ Cu semnul ?, dacă doresc să cunoască mai multe aspecte legate de acel subiect.

După lecturare, profesorul împreună cu elevii analizează semnele aplicate, iar elevii pot fi grupați în perechi și fiecare grupă să prezinte rezultatele clasei.

*Știu- Vreau să știu- Am învățat*

Aplicarea acestui model „, presupune parcurgerea următorilor pași: accesarea a ceea ce știm, determinarea a ceea ce dorim să învățăm și reactualizarea a ceea ce am învățat.”<sup>11</sup>

<sup>11</sup>Ibidem, *Didactica istoriei*, pag. 44

- ✓ Prima parte se poate realiza oral, folosindu-se conversația, iar ultima parte se realizează scris;
- ✓ Clasa poate fi împărțită în grupe și se încearcă să se afle ceea ce elevii știau deja;
- ✓ Se alcătuieste un tabel format din trei rubrici, în care grupele formate notează tot ce știu despre tema discutată „Epoca pietrei”;

Știm/Credem că știm	Vrem să știm	Am învățat
---------------------	--------------	------------

- ✓ În rubrica Știm, liderul grupei notează ideile pe care și le amintesc despre subiectul ales;
- ✓ În rubrica Vrem să știm, se notează tot ceea ce se dorește să se afle în legătură cu tema; în această etapă, elevii sunt ajutați de profesor prin intermediul întrebărilor;
- ✓ În ultima parte, elevii cu ajutorul profesorului răspund la întrebările formulate și seface comparație între cele trei rubrici.

Prin folosirea mijloacelor alternative de predare-învățare a istoriei, elevii pot deveni responsabili, își pot forma deprinderi și abilități. Profesorul poate alege o metodă alternativă în funcție de obiectivele propuse, de vârsta și experiența elevilor. Aceste metode reprezintă căi eficiente de acces pentru cunoașterea adevărului istoric, de cercetare și descoperire a lucrurilor noi, copiii pot căpăta atitudini, sentimente, capacități cognitive.

### Diagrama Venn

Cel care a dat viață acestei metode se numește John Venn. Prin această metodă, se încearcă să se găsească asemănări, deosebiri și puncte comune în cazul a două evenimente, teme, personaje, elevii sunt învățați cum să extragă informații din diverse surse. Este o metodă grafică care poate fi folosită atât în activitatea de învățare cât și în cea de fixare a cunoștințelor sau evaluare. Poate fi folosită în orice etapă a lecției.

#### Etape:

- Este comunicată tema (dacia și romanii) elevilor și li se cere să realizeze pe caiet două cercuri suprapuse parțial;
- Același desen este realizat și de profesor pe tablă;
- Într-un cerc se scriu informații despre daci iar în celălalt se scriu informații despre romani;
- În spațiul care se suprapune se scriu asemănări și deosebiri dintre daci și romani.

Activitatea poate fi realizată fie individual, fie în grup.

#### Avantaje:

- dezvoltarea capacității la elevi de a face comparații între evenimente, personaje;
- Sunt exersate operații ale gândirii precum sinteza, comparația, analiza.

## JOCUL DIDACTIC MATEMATIC- CERINȚE METODICE

**Prof. înv. primar Emilia-Adriana NICULA**  
**Școala Gimnazială „Andrei Șaguna” Deva, jud. Hunedoara**

Reușita jocului didactic matematic este condiționată de proiectarea, desfășurarea, organizarea și desfășurarea lui metodică, de modul în care învățătoarea știe să asigure o concordanță deplină între toate elementele ce-l definesc. Pentru aceasta trebuie să se aibă în vedere următoarele cerințe:

- Pregătirea jocului didactic, care presupune studierea conținutului și a structurii sale, pregătirea materialului necesar, confecționarea sau procurarea lui și elaborarea planului jocului didactic;
- Respectarea momentului jocului;
- Ritmul și strategia conducerii jocului didactic;
- Stimularea elevilor în vederea participării active;
- Asigurarea unei atmosfere prielnice de joc;
- Variația elementelor de joc (complicarea jocului, introducerea altor variante).

Organizarea jocului didactic matematic necesită o serie de măsuri. Astfel, trebuie să se asigure o împărțire corespunzătoare a elevilor clasei, în funcție de acțiunea jocului și uneori, chiar o reorganizare a mobilierului sălii de clasă pentru buna desfășurare a jocului, pentru reușita lui, în sensul rezolvării pozitive a sarcinii didactice.

O altă problemă organizatorică este aceea a distribuirii materialului necesar desfășurării jocului. În general, materialul didactic se distribuie la începutul activității de joc, din cauză că elevii, intuind sau cunoscând în prealabil materialele didactice necesare jocului respectiv, vor înțelege mult mai ușor explicația învățătoarei referitoare la desfășurarea jocului.

Organizarea judicioasă a jocului didactic matematic are o influență favorabilă asupra ritmului de desfășurare a acestuia, asupra realizării cu succes a scopului propus.

Desfășurarea jocului didactic matematic cuprinde, de obicei, următoarele momente:

### **1. Introducerea în joc. Discuții pregătitoare.**

Această etapă introduce elevii în atmosfera de joc, discuțiile purtate diferind în funcție de tipurile de jocuri.

### **2. Anunțarea titlului jocului și scopul acestuia**

Trebuie făcute sintetic, în termeni preciși (de exemplu: „Astăzi vom vedea care dintre voi știe să calculeze fără să greșescă. De aceea vom organiza jocul ...” sau „Astăzi vom juca un joc nou. Jocul se numește ...El constă în...”).

### **3. Prezentarea materialului ce urmează a fi folosit**

### **4. Explicarea și demonstrarea regulilor jocului**

Etapă aceasta reprezintă un moment important și hotărâtor pentru reușita jocului didactic. Învățătoarea trebuie să-i facă pe elevi să înțeleagă ce sarcini au, care sunt regulile jocului, care este conținutul jocului, care sunt etapele lui. Se vor da îndrumări și cu privire la folosirea materialului didactic. Învățătoarea va evidenția atribuțiile conducătorului de joc și care sunt condițiile pentru ca elevii să devină câștigători.



### **5. Fixarea regulilor.**

După explicarea jocului se mai punctează încă o dată regulile jocului și tipul de joc.

### **6. Executarea jocului de către elevi**

Învățătoarea poate conduce jocul în mod direct (având rol de conducător al jocului) sau indirect (conducătorul ia parte la joc) sau alternând cele două moduri. Indiferent de modul în care conduce jocul, învățătoarei îi revine sarcina de a coordona „din umbră” jocul, imprimându-i un anumit ritm (timpul este limitat), menținând atmosfera de joc, urmărind evoluția jocului, evitând momentele de monotonie, de stagnare. Învățătoarea trebuie să controleze modul în care elevii rezolvă sarcina didactică, respectând regulile stabilite, trebuie să creeze condiții necesare pentru ca fiecare elev să rezolve sarcina didactică. Ea va urmări comportarea elevilor, relațiile dintre ei, îi va antrena pe toți la joc, găsind mijloace potrivite și pentru cei care sunt timizi. Tot învățătoarea va trebui să acorde o atenție deosebită elevilor care au o capacitate redusă de înțelegere sau a celor care au o exprimare greoaie.

### **7. Complicarea jocului, introducerea unor variante noi**

Rolul acestei etape este de menținere a atenției, de evitare a monotoniei și stimularea gândirii active.

### **8. Încheierea jocului și evaluarea lui**

Învățătoarea va formula concluzii și aprecieri asupra felului în care s-a desfășurat jocul, asupra modului în care s-au respectat regulile de joc și s-au executat sarcinile primite, asupra comportării elevilor. Se vor face recomandări și evaluări cu caracter individual și general. Elementele de joc pot fi variate: mișcarea, manipularea obiectelor, întrecerea, așteptarea, surpriza, cuvântul etc.

În învățământul primar jocul didactic matematic se poate utiliza în orice moment al lecției, într-o anumită etapă a ei sau întreaga activitate se poate desfășura pe baza lui, urmărind fie dobândirea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor. În cadrul jocului trebuie să primeze obiectivul instructiv-educativ, elevii să fie pregătiți sub raport teoretic, să cunoască sarcina urmărită, modul de desfășurare, regulile se cer respectate, să nu-l considere doar un simplu divertisment, ci să fie luat în considerare ca un mijloc de învățare. Prin joc, școlarul mic devine interesant față de activitatea în clasă, capătă încredere în forțele sale antrenate chiar și cei mai slabi sau timizi.

Jocul didactic matematic dezvoltă gândirea, spiritul de inițiativă, independența în muncă, spiritul de echipă, de cooperare și întrajutorare, disciplina și ordinea în desfășurarea unor activități bine conduse, contribuind la creșterea randamentului școlar. Formarea și consolidarea deprinderilor de calcul are o importanță deosebită în pregătirea multilaterală a elevilor și formarea acestora din punct de vedere matematic, deoarece:

- calculul se folosește pentru formarea deprinderilor de aplicare a anumitor reguli sau pentru consolidarea anumitor procedee, și pentru formarea unor abilități necesare calcului rapid;
- practica vieții nu poate fi concepută fără utilizarea calcului matematic, mai ales a calcului mintal;
- calculul dezvoltă facultățile cognitive ale elevului, în special memoria, atenția, judecata și rapiditatea gândirii.

Jocul didactic este o formă plăcută, atractivă, utilizată des de învățător pentru consolidarea tehnicilor de calcul. În acest sens se vor folosi jocurile numerice dintre care: jocuri de recunoaștere

a semnelor relației; jocuri de recunoaștere a semnului operației; jocuri de aflare a termenului necunoscut într-un exercițiu; jocuri de completare a unei necunoscute.

Jocurile didactice matematice contribuie la:

- ◆ Antrenarea operațiilor gândirii: analiza, sinteza, compararea, clasificarea, ordonarea, abstractizarea, generalizarea, concretizarea;
- ◆ Dezvoltă atenția și spiritul de ordine în desfășurarea unei activități;
- ◆ Formează deprinderi de lucru corecte și rapide;
- ◆ Asigură însușirea rapidă, relativ aride pentru vârsta școlară mică, numerația, operațiile aritmetice, noțiunile de geometrie etc. Se poate organiza cu succes la orice tip de lecție și în orice clasă a ciclului primar.
- ◆ Dezvoltă spiritul imaginativ-creator și de observație
- ◆ Dezvoltă spiritul de inițiativă și independență în muncă, precum și spiritul de echipă.

Jocul didactic este folosit ca mijloc eficient de a activa gândirea elevilor, pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale școlarului mic. Acest tip de activitate, cu un aparent aspect de divertisment, organizat în lumina cerințelor psihologiei învățării, reprezintă un mijloc activ și eficace de instruire și educare a copilului, îi determină să participe activ în procesul de învățare, ca protagoniști nu ca spectatori. În utilizarea jocurilor didactice cu conținut matematic se va ține seama de particularitățile de vârstă ale elevilor, nu se va trece la un conținut nou, dacă vechiul conținut nu este însușit temeinic prin alte diferite jocuri. Numai printr-o bună organizare, prin dozarea efortului în funcție de vârstă, de cunoștințele existente, jocurile didactice pot conduce la obținerea unor bune rezultate în însușirea noțiunilor matematice. Pentru o bună proiectare, organizare și desfășurare a jocului didactic este necesar ca învățătorul să asigure o deplină concordanță între toate elementele care-l definesc.

Jocul didactic este metoda modernă care s-a afirmat în ultimul timp în învățarea matematicii. Rolul și importanța jocului didactic constau în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită faptului că are un caracter formativ, favorizează dezvoltarea personalității elevului.

Jocul satisface nevoia de motricitate și gândire concretă a elevului, îmbină spontanul cu imaginarul, cu efortul programat și dirijat, solicitat de procesul învățării. Prin joc elevul își ascultă observațiile, își cultivă inițiativa, voința, inventivitatea, flexibilitatea și fluiditatea gândirii, își dezvoltă spiritul de cooperare, de echipă, de disciplină, de ordine. Toate acestea pot fi atinse numai atunci când primează obiectivele instructiv-educative, când elevii sunt pregătiți sub aspect teoretic, când se cunoaște sarcina urmărită, modul de desfășurare, regulile care se cer respectate

## POVESTITUL ȘI ARTA DE A SPUNE POVEȘTI- MAGIA CUVÂNTULUI

**Prof. înv. primar Rodica -Liliana FĂRCUȚ  
Colegiul Național "Vasile Goldiș" Arad, jud. Arad**

A fost odată ca niciodată, că de n-ar fi nu s-ar mai povesti, o vreme când poveștile erau spuse doar prin viu grai. Numai așa își cunoșteau oamenii istoria, își rezolvau disputele și dădeau înțeles fenomenelor lumii lor. Dar a venit un moment în care a apărut cuvântul scris, cu simbolurile sale misterioase. O vreme, numai cei bogați și privilegiați aveau acces la această minunăție. Cu timpul însă, cărți, semne, pamflete, cutii de sucuri sau constituții, scrieri fără de număr, au apărut oriunde întorceai privirea. Puterea de a citi și a scrie domnea acum peste tot. Spusul poveștilor prin viu grai a fost cu nesăbuire dată de-o parte, precum fiul cel mic din basme. Oamenii au continuat să spună povești la culcare, la mesele festive și în jurul focului de tabără, doar că respectul pentru spusul poveștilor ca modalitate de învățare s-a pierdut.

Din fericire, au existat câțiva oameni înțelepți, aparținând celor mai variate țări și culturi care încă puneau multă prețuire pe păstrarea vie a îndeletnicirii de a spune povești. Copiii stăteau fascinați la picioarele povestitorului și-și aminteau apoi poveștile ascultate până când acesta mai venea să le mai spună încă una. Dascălii și-au dat seama că elevii lor își aduc aminte cu mult mai multă ușurință faptele istorice și științifice învățate prin povești. Copiii și-au dat seama că atunci când ascultă povești își construiesc imagini mentale vii și astfel, au continuat să-și construiască întregi lumi vizuale atunci când citeau singuri. Tot ascultând povești, copiii au început să-și dorească să spună și ei sau să-și scrie propriile povești. Părinții care doreau să transmită sentimente de apartenență și istorie a familiei au găsit urechi nerăbdătoare pentru poveștile care începeau cu „pe vremea mea” sau „când eram eu mic”.

Tot mai mulți educatori au început să recunoască puterea folosirii poveștilor în educație, realizând că oralitatea poveștilor a fost cumva dată de-o parte atunci când cuvântul scris s-a răspândit pe scara largă. Spusul poveștilor este descris ca " un instrument de neprețuit care ne ajută să învățăm despre noi, despre informația din ce în ce mai abundentă care ne înconjoară și despre gândurile și sentimentele celorlalți." (National Council of Teachers of English, Teaching Storytelling)

Există țări precum Marea Britanie sau America, în care există chiar meseria de povestitor, discuția se duce legat de tendința de a chema povestitori profesioniști să spună povești, acestea fiind văzute ca pură distracție, când de fapt poveștile ar trebui incorporate în sistemul de învățământ: educatorii și copiii ar trebui să spună povești, nu doar povestitorii profesioniști. Copiii ar trebui să spună povești din folclorul lumii și povești cu autor care să-i inspire și din care să învețe, dar cel mai important, ar trebui să-și spună propriile povești. În țara noastră, deși poveștile au început să apară sub formă de ateliere, nu putem vorbi de un demers încheiat, ci mai degrabă de o activitate sporadică, mai mult ad-hoc decât sistematică, cu focus asupra spusului de povești către copii și nu de către copii.

Poveștile sunt atât de valoroase în demersul educațional și în viața de zi cu zi pentru că sunt capabile să te absoarbă cu totul în lumea lor, întrețin dezvoltarea resurselor lăuntrice ale copiilor și

le oferă mesaje ce-i pot ajuta în rezolvarea problemelor din viața de zi cu zi. Întotdeauna trebuie însă respectat dreptul copiilor de a interpreta poveștile în propriul stil atingând adâncul inconștientului copiilor, încurajează participarea emoțională, ținându-i cu sufletul la gură. O poveste bună are puterea să-l facă pe « acum și aici » să se piardă în timp, în neant, în Țara de Nicăieri și de Nicicând. Când povestitorul spune o poveste, cei care ascultă participă activ, fiecare creându-și propriile variante ale aceleiași povești, umplute cu imagini, sentimente, culori, sunete și alte detalii care sunt doar ale lor ceea ce reprezintă *cea mai veche formă de educație*. Dintotdeauna, oamenii de peste tot au spus povești pentru a transmite mai departe propriile credințe, obiceiuri și istorii. Poveștile stau la baza a ceea ce ne face umani. «Gândim în narațiune, visăm cu ochii deschiși în povești, ne aducem aminte, anticipăm, sperăm, disperăm, credem, ne îndoim, plănuim, revizuim, criticăm, construim, bârfim, învățăm, urâm și iubim în povești. » (Barbara Hardy, 1978) Toți avem povești de spus și o dorință profundă de a le împărtăși.

Poveștile sunt forma sub care înmagazinăm informația în creier. Nararea, construirea poveștilor în minte, este una dintre modalitățile fundamentale de a crea semnificații și astfel, întrepătrunde toate aspectele legate de învățat, indiferent de vârstă. Copiii asimilează mai ușor idei noi atunci când acestea sunt prezentate sub forma unor povești și chiar și adolescenții caută povești anecdotice care să-i ajute să înțeleagă mai bine conceptele noi și să le lege astfel de propriile vieți. (Gordon Wells, 1986, 206). Poveștile ne ajută să organizăm și să ne amintim informația prin crearea de conexiuni.

Poveștile merg direct la inimă. « Capul nu aude nimic până când inima nu a ascultat. Inima știe astăzi ceea ce capul va înțelege mâine » (James Stephens, 1929). Aceasta pentru că în timpul spunerii poveștilor se creează legături emoționale între educatori și copii, pentru că pot ajuta copiii să dezvolte o atitudine pozitivă față de procesul de învățare, în general. Pentru că induc o plăcere în descoperirea limbajului și cuvintelor care deseori lipsește în orele tradiționale.

E bine să citești povești, dar mai bine e să le spui. Citirea poveștilor cu voce tare aduce foarte multe beneficii copiilor – totuși, spusul poveștilor este diferit și aduce recompense pe care cititul cu voce tare nu le poate aduce.

Spusul poveștilor este o activitate interactivă. Povestitorul vede reacția ascultătorilor, putând astfel să-și adapteze povestea sau stilul de a povesti. Dacă vede teama în ochii celor mici, poate să mai îmblânzească un pic tonul. Dacă, pe de altă parte, vede că elevii mai mari iubesc părțile înspăimântătoare, le poate accentua. Deoarece spusul unei povești îl desparte pe povestitor de textul scris, fiecare povestire este unică. Chiar și aceeași poveste spusă de același povestitor poate suna diferit de fiecare dată.

Fără a mai avea cartea în față, ca o barieră, povestitorul se uită direct în ochii publicului și este liber să folosească gesturi, expresii faciale, mișcări ale corpului pentru a construi mai bine povestea în ochii ascultătorilor. Povestitorii nu se ascund în spatele personajelor, așa cum fac actorii; ei dezvăluie o mare parte din propriul eu prin poveștile alese și felul în care le spun. Pentru că cei din public sunt implicați activ în proces, spusul poveștilor devine un exemplu de activitate împărtășită, creând un sentiment de intimitate și comunitate.

Există situații în care spusul poveștilor funcționează mult mai bine ca cititul de povești, copilul se simte mai implicat, acordă o mai mare însemnătate și valoare conținutului transmis.

Pornind de la experiența unor povestitori și educatori ce au interacționat direct cu copiii, există de fiecare dată copii care demonstrează performanțe extraordinare ca povestitori, în timp ce le este foarte greu să se descurce cu scrisul și cititul. Acest lucru nu demonstrează decât faptul că

fiecare dintre noi învață în moduri diferite. Teoria inteligențelor multiple ale lui Gardner subliniază ideea învățatului în propriul ritm și stil. Să luăm următoarea ghicitoare: «Două picioare stau așezate pe trei picioare și mănâncă niciun picior, când patru picioare vin și fură niciun picior de pe trei picioare. Patru picioare fug cu niciun picior. Așa că două picioare ridică trei picioare și aruncă trei picioare după patru picioare pentru a-l face pe patru picioare să lase jos niciun picior. Uite cum două picioare nu mai are parte de niciun picior». (*Construiți povestea—două picioare este o persoană, trei picioare un scaunel, niciun picior este un pește, patru picioare este o pisică.*)

Majoritatea oamenilor, atunci când înțeleg ghicitoarea și devin conștienți de ceea ce întâmplă în mintea lor pentru a o înțelege, își dau seama că este vorba de reprezentare vizuală. Dar această reprezentare vizuală variază - pentru unii poate apărea ca un film, pentru alții ca niște benzi desenate sau picturi enorme pe pereți. Alții nu văd nimic, dar își imaginează povestea într-un format sonor, chinestezic, simbolic sau literar. Poveștile au puterea să scoată la suprafață aceste inteligențe multiple, mai mult, atunci când li se cere să descrie în detaliu anumite personaje sau obiecte din această ghicitoare, observăm că descrierile vin atât din amintiri, cât și din imaginație. Aceasta din urmă este stimulată cu preponderență de povești. (exercițiul și interpretarea au fost adaptate după „Narrative Learning Storytelling, Experiential Learning and Education”, Patrick Ryan, PhD)

«Imaginația este mai importantă decât cunoașterea», spunea Einstein. Și totuși, de foarte multe ori, ajunge să fie ignorată la școală sau acasă. Imaginația ne ajută să rezolvăm creativ problemele, să trecem peste mentalitatea «există doar răspunsuri adevărate sau false», să ne gândim la ce ar fi posibil, nu numai doar la ceștim acum că se poate. Să ne imaginăm înseamnă să ne creăm imagini în minte. Profesorii în alfabetizare au înțeles rolul crucial pe care vizualizarea îl are în procesul de citire. Mulți copii citesc pasiv, la fel cum se uită și la televizor. Elevii învățați să fie atenți doar la interpretarea literală și structura de suprafață a limbajului vor rămâne dezinteresați. Doar când își construiesc imagini mentale atunci când citesc, gradul de implicare crește, cartea devenind multindividualizată.

«Cititorii experimentați își construiesc în mod spontan și intenționat imagini mentale în timp ce citesc. Imaginile izvorăsc din toate cele cinci simțuri, sunt bogate în conținut emoțional și sunt ancorate în cunoștințele anterioare. Cititorii experimentați folosesc imagistica pentru a se scufunda în detalii bogate în timp ce citesc». (Keene & Zimmermann, 1997). Din păcate, în societatea de azi, copiilor le este greu să aibă încredere în propriile imagini. Oriunde se uită, sunt bombardati cu imagini create de alții: la televizor, în filme și chiar în cărțile ilustrate. Sunt mulți care nu au auzit sau citit niciodată „Albă ca Zăpada” înainte de a vedea filmul Walt Disney și astfel nu au avut oportunitatea de a-și crea propriile imagini. Astfel, ar trebui să li se ofere copiilor cât mai multe oportunități de a-și exersa imaginația, încât să ajungă să creadă că imaginile create de ei sunt cel puțin la fel de valide. Spusul poveștilor este de neegalat în stimularea imaginației copiilor.

Atunci când copiii sunt încurajați să aleagă o poveste din folclor și să o interpreteze prin repovestire, ei învață să fie creativi și să gândească pe cont propriu. De aceea, este foarte important pentru profesori să nu ceară elevilor doar să memoreze și să transcrie o anumită poveste. Astfel, copiii își pot folosi abilitățile adaptative, ajungând să scrie și să-și spună propriile variante de povești. Aceste aptitudini se vor răsfrânge inevitabil și asupra altor activități. Mai mult, copiii își conștientizează propria sensibilitate și propriul mod de a prezenta, realizând că nu există doi oameni care să spună aceeași poveste la fel.

Poveștile sunt un instrument extraordinar de a-i învăța pe copii comportamente dorite și a sprijini întărirea caracterului acestora. În Statele Unite există numeroase școli ce folosesc poveștile

în cadrul programelor de întărire a caracterului copiilor. Poveștile prezintă o modalitate mult mai eficientă de predare a lecțiilor de viață comparativ cu un simplu îndemn precum: «Fă asta!» sau «Nu face asta!». Poveștile din popor sau cele de autor, care pot fi categorisite de unii ca fiind simpliste, conțin multă înțelepciune. Fabulele pot fi văzute ca fiind puerile, având animale care vorbesc, dar mesajul lor universal conține adevăr.

«Desigur, fantezia este adevărată. Nu este reală, dar este adevărată...adevărul ei provoacă, chiar amenință tot ceea ce este fals, tot ceea ce este inventat, inutil și trivial...Copiii înțeleg perfect că unicornii nu există, dar înțeleg și faptul că toate cărțile cu unicorni, dacă sunt într-adevăr bune, sunt cărți adevărate...Prin asemenea formulări precum « A fost odată ca niciodată un dragon » sau « Într-o deschizătură în pământ locuia un hobbit », prin asemenea frumoase non-adevăruri, noi, ființe umane fantastice, putem ajunge într-o manieră stranie la adevăr. » (Ursula Le Guin, 1979, 44-45)





## ELEMENTE DE DEONTOLOGIE A EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCATIV

Prof. Florina GEORGESCU

Liceul Teoretic „Spiru Haret” Moinești, jud. Bacău

Conceptul care ne vine în minte atunci când ne gândim la evaluare este cel de *notă*. În contextul actual al laturii formative a curriculumului și evaluarea ar trebui să se ghideze către aceleași laturi ale personalității individului, elevului. Pe baza informațiilor obținute, elevul ar trebui să ia decizii importante privind calea pe care o va urma în perioada de timp imediat următoare. Feedback-ul obținut ne ajută să punem ulterior în valoare latura fructuoasă a elevului și să alegem cele mai potrivite metode de predare care să permită atingerea obiectivelor, respectiv competențelor stabilite de programele școlare.

Întreaga activitate din școală este orientată spre formarea personalității elevului în conformitate cu cerințele sociale ale vremii, scopul principal fiind al integrării sociale. Strategiile moderne pun accentul direct pe problemele vieții, ale muncii practice, sunt concrete, cultivă spiritul aplicativ, experimental, încurajează inițiativa, creativitatea, stimulează efortul de autocontrol și ajutorul reciproc.

Sarcina noastră, a profesorilor de limba și literatura română, este de a le oferi elevilor condiții optime de învățare, contribuind prin exemplul personal la trezirea și menținerea interesului pentru învățare, la dezvoltarea atitudinilor de emoție culturală și interculturală. Atmosfera pe care o creează în clasă profesorul constituie un factor care influențează comportamentul de învățare al elevului. Instaurarea unui climat favorabil, de conlucrare fructuoasă între profesori și elevi, acesta fiind o condiție sine-qua-non a lecției moderne. I. Neacșu afirma: *educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă.*

Prin acordarea noilor dimensiuni ale procesului instructiv – educativ, cadrul didactic, în condițiile învățării interactive și creative, poate fi considerat: **pedagog, mediator, facilitator, consilier, partener, catalizator, co-evaluator, alături de elev, a procesului și produsului învățării**. Modul în care interacționează profesorul cu elevii săi are o influență hotărâtoare asupra actului de predare-învățare-evaluare.

Evaluarea efectuată de către profesor asupra rezultatelor elevilor constituie o activitate o activitate deosebit de complexă care exercită un impact profund la nivelul beneficiarilor atât din punct de vedere pedagogic, cât și din perspectiva psihologică și sociomorală.

Evaluarea rezultatelor școlare furnizează datele necesare în vederea adoptării celor mai bune decizii educaționale, apreciază măsura în care rezultatele învățării sunt în corcondanță cu obiectivele educationale propuse, vizează totalitatea proceselor și a produselor care măsoară natura și nivelul performanțelor atinse de elevi.

## EDUCAȚIA PERMANENTĂ

**Prof. Mădălina IANIN**

**Școala Gimnazială Birda, jud. Timiș**

**Rezumat** : *Educația permanentă reprezintă aceea formă a educației prin care învățăm pe tot parcursul vieții. Conform comunicatului Comisiei Europene din 2001 învățarea permanentă este definită ca totalitatea activităților de învățare care se produc de-a lungul întregii vieți, în scopul îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor dintr-o perspectivă multiplă: personală, civică, socială și ocupațională.*

**Cuvinte cheie** : educație, educație permanentă, profesori .

Omul învață pe tot parcursul vieții. Permanența educației se poate raporta la două planuri : unul social- istoric și unul al dezvoltării individuale.

- a) În plan social-istoric educația este explicată pe baza prezenței permanente în evoluția umanității pentru că aceasta a apărut odată cu omul și va dăinui cât va exista acesta.

Educația face „liantul” dintre generația de ieri cu cea de azi și legătura prezentului cu trecutul și cu viitorul. Aceasta transmite generațiilor viitoare, valorile și cunoștințele generațiilor trecute în plan național și universal.

- b) În plan ontogenetic, al dezvoltării individului , educația este concepută ca dimensiune a întregii vieți sau istorii individuale.

De exemplu, Comenius spunea „Tota vita schola est” („Viața întreagă e o școală”) iar istoricul Nicolae Iorga spunea „Învățat e omul care se învață neconținut pe dânsul și învață neconținut pe alții”.

Educația permanentă este necesară pentru ca individul să poată face față dinamismului vieții economice și a mobilității profesiilor, diversificărilor și accelerării difuzării cunoștințelor și a valorilor spirituale ( prin multimedia, internet) cât și creșterii nivelului de aspirații culturale și nevoilor spirituale.

In rapoartele UNESCO se vorbește despre educația „omului complet” care trebuie făcută întreaga viață. Pentru a realiza aceasta este nevoie să dezvoltăm două aptitudini esențiale : educabilitatea și adaptabilitatea.

Secolul al XX-lea conferă educației permanente semnificația unui mod de viață, de natură să-l ajute pe omul contemporan să se adapteze condițiilor permanent schimbătoare ale vieții sociale. Apare ideea de program educativ de lungă durată care își propune să îl pregătească pe om pentru schimbarea prin autoeducație.

Prin educație el învață să se autoevalueze, să-și aprecieze obiectiv cunoștințele într-o anumită conjunctură și să ia măsurile corespunzătoare de autotransformare.

Pedagogul George Văideanu remarca ca educația permanentă reprezintă un mod de viață al omului contemporan. Este modul prin care își depășeste perioadele de criză sau tensiunile. Omul contemporan format în spiritul educației permanente este pregătit să -și asume răspunderi, ajunge la un grad mare de autonomie în procesul învățării, știe să învețe dar să și participe la educația celorlalti membri ai societății ( VAIDEANU. G. 1988, pg.140). Educația

permanentă este un principiu și un sistem de obiective educative care se referă la pregătirea oamenilor astfel încât aceștia să se autoinstruiască și autoeduce în mod continuu pentru a se putea adapta mai ușor în societatea de azi, denumită „societatea cunoașterii”. Omul contemporan e supus unei explozii informaționale care-i cere să aibă cunoștințe din mai multe domenii. Factorii socio-istorici care impun omului contemporan să se educe permanent sunt multipli : explozia informațională face ca acesta să aibă cunoștințe din diferite domenii. Omul contemporan trebuie în special să știe să caute, selecționeze și utilizeze informațiile de care are nevoie.

Dinamica profesiilor este un alt factor care ne obligă la educație permanentă. Oamenii, în cursul carierei lor sunt deseori puși în situația de a-și schimba de multe ori locul de munca și chiar profesia , deoarece datorită tehnologizării industriei dispar meserii- ceea ce -i obligă să învețe permanent și să-și formeze noi deprinderi profesionale.

Un alt motiv pentru care omul contemporan dorește să se autoperfecționeze prin educație permanentă este dorința însăși de perfecționare. Obiectivele instrumentale sunt finalitățile educației permanente menite să contribuie la realizarea finalităților mai largi ca de exemplu : învățarea de a învăța, interînvățarea, învățarea autodirijată. Școala trebuie să-i ofere individului posibilitatea de a se familiariza cu logica învățării. Învățarea autodirijată presupune capacitatea de a-și planifica și conduce propriile procese de învățare în funcție de obiectivele instructiv-educative de atins. Interînvățarea presupune ușurința cu care un individ poate învăța de la alții și împreună cu alții, în familie, la școală, în grupul de prieteni. Învățarea autodirijată înseamnă să ai capacitatea să-ți planifici și conduci propriile procese de învățare, în funcție de obiectivele de atins.

Deci, educația permanentă este o educație continuă, datorată modului de a trăi, de a munci și de a se adapta al omului contemporan, care pentru a răspunde la marile probleme pe care i le ridică viața recurge la educație, la propria sa transformare.

### **Bibliografie:**

- I. Cerghit, *Curs de pedagogie*, Universitatea București, T.U.B., 1988;  
R. H. Dave, *Fundamentele educației permanente*, E.D.P. București, 1991.

---

## METODELE TRADIȚIONALE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE

---

**Prof. Oana JIPA**

**Școala Gimnazială Nr.1 Todirești, jud. Iași**

*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

Profesorul trebuie să fie creativ atunci când dorește ca materia pe care o predă să fie atractivă și să fie însușită de elevi. El trebuie să folosească metode clasice și moderne, active.

Metodele de învățământ ( „odos” = cale, drum; „metha” = către, spre ) reprezintă căile folosite în școală de către profesor spre a-i ajuta pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința. Ele sunt totdeauna mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile elevilor de a acționa asupra naturii, de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea.

Nu trebuie să uităm faptul că eficiența pedagogică, atât desfășurarea, cât și rezultatele procesului de învățământ depind mai ales de metodele alese de cadrul didactic. Cercetările unor pedagogi recunoscuți, dintre care amintim pe Jean Piaget, J. S. Bruner, David P. Ausubel și Ioan Cerghit, au relevat rolul fundamental al metodelor în arsenalul didactic. Aceștia au insistat pe discernământul, în fapt pe inteligența cu care profesorul ar trebui să aleagă cea mai potrivită dintre metode în fiecare moment al procesului instructiv – educativ, arătând faptul că, prin utilizarea unor metode diferite în aceleași secvențe didactice, se obțin rezultate diferite în pregătirea elevilor. După Ioan Cerghit, metodele de învățământ se referă atât la condițiile specifice în care intervenția precisă, specifică (de predare) a profesorului este îndreptată spre obținerea unei schimbări în formația elevului, cât și la efortul elevului de a se integra procesului de învățământ, asimilând cunoștințe și formându-și deprinderi practice sau intelectuale.

Orice metodă pedagogică rezultă din îmbinarea mai multor factori, fapt care întărește ideea că educația va rămâne mereu o artă: „arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale prezente în textele de specialitate.” ( Cerghit, Ioan)

Literatura de specialitate oferă și o opinie mult mai explicită în legătură cu aceeași noțiune. În opinia lui Văideanu, *metoda* este „calea sau modalitatea de lucru:

*Metodele tradiționale*, conform lui Marc Bru, sunt metode de heterostructurare care au în comun ideea că a preda înseamnă a transmite un volum de cunoștințe de la un știutor, profesorul, la un neștiutor, elevul. În pofida criticilor aduse, aceste metode pot fi optimizate, reconstruite. Nu ne propunem să renunțăm complet la acestea, deoarece oferă încă autentice virtuți pedagogice: bagaj informațional consistent, modele de structurare a informațiilor, un mai bun control al timpului. Dintre aceste metode tradiționale utilizate în receptarea operelor lui Caragiale enumerăm: exercițiul, expunerea, conversația, rezumatul, explicația, lucrul cu manualul, lectura. În continuare voi prezenta câteva dintre metodele amintite mai sus.

### **1. Conversația**

În opinia lui Nicola Ioan, conversația este „o convorbire sau un dialog ce se desfășoară între profesori și elevi, prin care se stimulează și dirijează activitatea de învățare a acestora.” Această metodă se bazează pe întrebări și răspunsuri ce se întrepătrund pe două axe: pe verticală, între profesori și elevi și pe orizontală, între elevii înșiși.

În viziunea lui Eftenie, această metodă este cu atât mai importantă, cu cât oferă elevilor posibilitatea și satisfacția de a fi descoperit ei înșiși adevărul, le dezvoltă capacitatea de exprimare, le formează pricerea de a utiliza dialogul în realizarea unei comunicări clare și concrete.

Potrivit tratatelor de pedagogie există două tipuri fundamentale de conversație: *conversația euristică și conversația catehetică*.

Rezultatul obținut în urma utilizării oricărei forme de conversație depinde, pe lângă ponderea folosirii sale și alegerea momentului corect pentru folosire, și de formularea adecvată a întrebărilor.

### **2. Exercițiul**

Conform lucrărilor de pedagogie, exercițiul este acțiunea motrică sau intelectuală, ce se repetă relativ identic, cu scopul automatizării și interiorizării unor modalități sau tehnici de lucru de natură motrică sau mintală. Eftenie spune despre această metodă că înseamnă o acțiune intelectuală, făcută sistematic și repetat, în scopul dobândirii sau perfecționării deprinderilor de a aplica corect normele limbii literare la propria exprimare a elevilor.

Această metodă poate contribui substanțial la formarea elevilor ca autentici cititori de literatură. Îmbinând sistematic studierea limbii cu lectura textelor literare, exercițiile pun bazele deprinderilor elevilor de a se exprima corect oral și în scris. Putem spune că exercițiile au un rol important „la formarea deprinderilor de muncă independentă și. Mai presus de aceasta, la dezvoltarea creativității elevilor, fie că prin creativitate înțelegem talent literar, fie că prin ea numim capacitatea de a recombina în mod personal cunoștințele acumulate în structuri noi textuale, pe diverse teme literare”.

### **3. Expunerea**

Este prezentată de E. Ilie ca o „metodă tradițională care constă în transmiterea directă a unui volum de cunoștințe elevilor”. Deoarece această metodă nu este centrată pe elev, care reprezintă principalul actor în demersul instructiv-educativ, expunerea a fost și este cea mai criticată, dar, în același timp, imposibil de înlăturat total din arsenalul metodelor didactice. După Ioan Cerghit „unele noțiuni sau unele fapte se împacă foarte greu cu metoda redescoperirii, procedeul cel mai simplu este tot acela de a le comunica direct copilului.”

**4. Lucrul cu manualul** este o metodă clasică pe care Ioan Nicola o edfinește ca „ansamblu de acțiuni prin care se urmărește formarea priceperilor și deprinderilor necesare în vederea utilizării corecte și eficiente a manualelor și a altor cărți ca surse de informare.”

### **5. Lectura – ca metodă specifică disciplinei**

*Cartea este un tonic, miracol și eternitate.*

*Tudor Vianu*

Lectura literară este o activitate rezolutivă, integrativă, în care cititorul este în întregime implicat, cu întreaga sa cultură, cu mediul social din care face parte, etc. Un cititor format timpuriu va găsi în carte un partener continuu de viață.

Scopul principal al activităților de lectură este dezvoltarea gustului pentru citit, căruia i se adaugă și alte deziderate: stimularea interesului pentru cunoașterea realității, sporirea volumului de informații, îmbogățirea vieții sufletești, cultivarea unor trăsături moral pozitive, etc.

Didactica lecturii prezintă modul în care se contituie sensul în actul lecturii. Elevul se află în prim-plan și este invitat în permanență să colaboreze cu textul. Didactica pune în centrul demersului didactic elevul, iar textul literar este considerat „o operă deschisă”. De asemenea, se pune accent pe momentul lecturii, „al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului cu autorul.

Nu există o tehnică de lectură valabilă pentru toți, pentru toate tipurile de texte și pentru toate circumstanțele, dar au fost identificate tehnici corespunzătoare mai multor situații de lectură. Potrivit lui Emile Faguet, cititul se învață încet, pe îndelete, deopotrivă pentru plăcere și pentru instruire. Profesorul de literatură are sarcina grea, aceea de a îndruma cu pricepere și răbdare actul lecturii, căci așa cum afirmă R. Dottrens „a învăța pe copil să citească înseamnă a-i deschide calea dezvoltării intelectuale”, a-i deschide drumul spre lectură și cultură.

Încercând să facă ordine într-o „bibliografie încâlcită”, Paul Cornea îmbină mai multe criterii de clasificare și prezintă următoarele tipuri de lectură: *lectura liniară, receptivă, literară, informativă globală, exploratorie, de cercetare, rapidă.*

#### **Bibliografie:**

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1997;
- Văideanu, Gh, *Tehnologia procesului educațional în Pedagogie, ghid pentru profesori*, vol.2, Ed. Universității Al. I. Cuza, Iași, 1986, p. 3;
- Bru, Marc, *Metodele în pedagogie*, Ed. Grafoart, București, 2007, p. 47;
- Nicola, I, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p. 378, 395;
- Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2008, p. 50, 104;
- Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române*, Ed. Polirom, Iași, 2008, p. 117, 108;
- Nicola, I, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p.395;
- Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală – Ghid teoretico-aplicativ*, Ed. Polirom, Iași, 1999, p. 127;
- Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, Ed. Polirom, Iași, 2007, p. 42;
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002, p. 152;
- Dottrens, R, *A educa și a instrui*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1970, p. 8;
- Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Polirom, Iași, 1998, p. 139-141.



## PROFILUL AXIOLOGIC AL ELEVULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

**Prof. Luminița PRISECARU**

**Școala Gimnazială Nr.1 Balcani, jud. Bacău**

Educația axiologică este educația pentru și prin valori autentice, validate socio-cultural, practic, cu ajutorul reconsiderării procesului instructiv-educativ în sens valoric. Întreaga lume optează pentru un învățământ care ar fi axat pe disponibilitatea prospectivă și continuă, pentru cunoaștere și acțiune, pentru desăvârșirea culturală a personalității umane, pentru reflecție, spirit activ și critic, pentru adaptarea creativă și optimă a omului la contextul social, în permanentă schimbare. Pedagogia axiologică depășește latura clasică a educației pentru și prin valori și își adaugă un alt obiectiv important: studiul teoretic și practic al formării pentru valorizare, pentru însușirea și practicarea unor criterii de valoare în aprecierea critică a diferitelor aspecte ale educației, autoeducației. Totodată, reliefează aspecte legate de cunoașterea valorilor, selecția lor, ordonarea în raport cu definirea finalităților formării personalității, precizarea mijloacelor de realizare, coordonarea proceselor, aplicarea criteriilor valorice în toate acțiunile educative, pentru evaluarea și optimizarea lor ( Joița E.Pedagogia. Polirom.Iași. 2000 ).

Cercetătorul S. Cristea examinează în Dicționarul de pedagogie, alături de alte concepte-cheie, și conceptul de axiologie a educației, care reprezintă o disciplină integrată în domeniul științelor pedagogice/ educației cu un obiect specific de cercetare: valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științei, știința aplicată, frumosul, sănătatea) stabile din punct de vedere psihosocial, care stau la baza activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane. Din această perspectivă, educația, ca proces și produs, realizează, prin conținuturile sale, și funcția de transmitere a acestora, reprezentând patrimoniul intelectual și spiritual de tip universalist constituit de generațiile premergătoare, iar misiunea școlii, ca instituție de învățământ, este tocmai aceea de a asigura, printr-o educație prin și pentru valori, realizarea procesului de transmitere a patrimoniului cultural în vederea formării-dezvoltării la elevi a unei competențe axiologice și a direcționării acestora spre autonomie spirituală.

Cercetătorul C. Cucuș arată că cercetarea fenomenului educațional din perspectivă axiologică impune operarea unei distincții între două planuri de raportare la perimetrul valorilor: planul teoretic, asigurat prin degajarea unui orizont în științele educației, care poate fi numit axiologia educației sau axiologie pedagogică, și planul practic, pe care îl vom circumscrie prin intermediul expresiei de educație axiologică, ce își propune în mod explicit orientarea axiologică a praxisului educațional.

Dacă cultura umană este de neconceput fără de om, educație și valori, atunci, existența omului, calitatea acestuia depinde de prioritățile valorice pe care le urmează fiecare dintre noi pe parcursul vieții. Este important să conștientizăm faptul că orice valoare există în și prin om, iar educația, care, la rândul său este și ea o valoare de importanță majoră ce a trecut proba timpului, produce eul axiologic al fiecărui individ.

Având în vedere acest aspect, cât și finalitățile educației, axiologia apare ca o infuzare necesară în procesul de învățământ. Aceste finalități exprimă orientările asumate la nivel de politică educațională în vederea dezvoltării personalității umane în conformitate cu anumite valori. Educația nu este o activitate desfășurată în sine și pentru sine, ci una care urmărește atingerea anumitor finalități. Se impune ca învățământul să fie readus în sfera axiologică, întrucât acum se intersectează doar în anumite zone cu această sferă. Toți factorii care sunt implicați în educație ar trebui să aibă acest aspect pe frontispiciul tablei de valori profesionale. Adoptarea însă a modelului educativ de tip raționalist al lui B. Bloom, ca bază pentru proiectarea curriculară și centrarea aproape exclusivă a curriculumului, pe realizarea, la nivel de proces, a obiectivelor ce vizează mai mult domeniul cognitiv și mai puțin cel afectiv-afectiv, precum și preocuparea permanentă, prin evaluarea școlară, doar de evidențierea performanțelor intelectuale ale celor educați, nu și a celor etice, morale, civice, estetice etc., a condus la o anumită marginalizare a aspectelor axiologice ale educației și la o diminuare în general a laturii educative a învățământului, subliniază cercetătoarea M. Hadîrcă. Autoarea precizează că în documentele reglatorii privind reforma învățământului preuniversitar (curriculum de bază, concepția învățământului, concepțiile și curricula disciplinară etc.) a fost subliniată ideea că educația axiologică este un principiu de acțiune, dar și de praxiologie, de care trebuie să beneficieze toate laturile educației, și au fost stipulate valorile fundamentale necesare de avut în vedere la proiectarea curriculară a conținuturilor educației (Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul, Dreptatea, Libertatea). Simbioza dintre cunoașterea și însușirea unor bunuri sau convenții culturale, pe de o parte, respectiv capacitatea de a inventa noi coduri de referință sau de a descoperi noi conexiuni în sistemele de valori, pe de altă parte, contribuie la formarea competenței axiologice. Pornind de la sistemele de valori și de la structurarea educațională a acestora în clase de valori, M. Hadîrcă a constituit un referențial axiologic, al cărui scop vizează fundamentarea axiologică a finalităților educaționale și orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienței (valori general-umane, valori internaționale, valori naționale, valori colective, valori individuale, valori instrumentale).

Este de subliniat faptul că atât sintagma referențial axiologic cât și scopul avut în vedere prin constituirea acestuia sunt preluate de la pedagogul ieșean C. Cucuș, care prin referențial axiologic înțelege totalitatea valorilor interiorizate de subiect; totalitatea premiselor atitudinale și comportamentale față de valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare, incluzând atât elemente stabile (trăsături de personalitate, deprinderi fixate, „capitalul cultural” achiziționat deja), cât și aspecte variabile, circumstanțiale.

Structura referențialului axiologic este întemeiată pe ideea humboldtiană exprimată în formula individ – națiune – umanitate, include elemente din sistemul axiologic de educație propus umanității de G. Văideanu (capitolul atitudini și valori) la sfârșitul secolului trecut, valorile educației recomandate de Vl. Pâslaru pentru reconstrucția curriculară a învățământului din Republica Moldova, care însă au fost completate și prezentate într-o nouă formulă, și are în vedere direcționarea procesului educațional spre atingerea celor patru scopuri stabilite de Conferința Internațională a UNESCO (2001) pentru educația secolului XXI: a învăța să înveți; a învăța să faci; a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu ceilalți. Referențialul concordă cu idealul educației formulat pentru societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere ce vizează formarea personalității deschise, creative și autonome, și poate fi pliat ușor pe toate dimensiunile educației

(intelectuală, morală, socială, estetică, fizică, tehnologică etc.), transpus în curriculum și promovat prin toate disciplinele școlare (la nivel de obiective, conținuturi, competențe etc.), astfel încât să determine o nouă posibilitate de regândire și inovare din perspectivă axiologică a tuturor componentelor procesului educațional.

Odată cu înfăptuirea reformei învățământului, a fost lansat conceptul de educație literar-artistică, prin acesta înțelegându-se formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actu ale literaturii. Educația elevilor este centrată pe valorificarea și promovarea valorilor, începând cu cele general-umane, naționale și, desigur, finalizând cu formarea priorităților valorice, personale. Aceste trei poziții ne orientează spre cunoașterea particularităților de vârstă și a celor psihoindividuale.

Cercetarea formării axiologice a personalității elevului din învățământul gimnazial reprezintă o problemă relevantă deoarece schimbările care se produc în societatea contemporană, ritmul fără precedent de acumulare a experienței umane, explozia informațională au impus și o schimbare a paradigmei formării elevilor. În abordarea modului de reflectare a valorilor și atitudinilor în învățământ trebuie să se pornească de la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962), care stabilește cele opt competențe-cheie considerate drept valori educaționale relevante pentru elevul și cetățeanul contemporan, iar în componenta *Atitudini* sunt specificate dimensiunile axiologice ale disciplinelor lingvistice și socio-umane. Curriculumul național, programele de învățământ evidențiază posibilitățile de realizare a acestei dimensiuni educaționale prin studierea în gimnaziu și liceu a disciplinelor socio-umane. Educația prin și pentru valori reprezintă un principiu de acțiune al educației actuale și un deziderat pedagogic pentru predarea-învățarea tuturor disciplinelor școlare, dar modalitatea de abordare și de reflectare a valorilor transmise prin conținuturile educaționale este specifică.

Construit pe un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic, curriculumul la Limba și literatura română, solicită o nouă atitudine față de elev, care urmează a fi tratat ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistică, și față de materiile predate (sistemele și fenomenele limbii, operele și fenomenele literare), ce trebuie interpretate nu numai ca valori imanente, ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (valoarea in actu). Faptul că opera literară nu este o comunicare simplă, cotidiană, de tipul emițător-receptor, ci una-eveniment, că textul artistic capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții, impune școlii noi perspective privind receptarea literaturii de către elevi. Astfel, factorii și condițiile socio-culturale, estetice, artistice și pedagogice existente necesită de la factorul uman asociativitate a gândirii, originalitate în găsirea unor soluții neuzuale, capacitate de a reacționa adecvat și afectiv la schimbări (literatura de ficțiune este un organism viu), de a exprima coerent o idee, o atitudine, de a elabora un text.

Așadar, pentru viitor, obiectivele școlii trebuie să fie articulate și impregnate după și de exigențe mai ales culturale, centrarea acesteia spre și pe valorile autentice, înscrierea educației într-o perspectivă axiologică.

**Bibliografie:**

Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2000;  
Cucoș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 1998;  
Cucoș, C. Pedagogie (ediția a III-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom, 2014;  
Hadîrcă M. Fundamentarea axiologică a dezvoltării curriculumului școlar;  
Pâslaru Vl., Hadîrcă M., Silistraru N., Callo T. ș.a. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011.

---

## METODELE MODERNE ÎN TRIADA PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

---

**Prof. înv. primar Maria BOTEZATU**  
**Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești**

În procesul de învățământ interacționează cele trei mari componente, și anume predarea, învățarea și evaluarea. Învățarea poate fi înțeleasă ca o funcția mintală prin care un individ obține noi cunoștințe și își dezvoltă capacități, valori, construind sensuri și referințe, folosindu-și capacitatea de a percepe și a organiza informații și modele de acțiune. Pe parcursul întregii vieți, procesul de învățare nu stagnează, acesta fiind într-o accesiune continuă, evidențiat de modificările pe care le produce în comportament.

Predarea poate fi interceptată în mai multe moduri: o simplă transmitere a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi, care apoi trebuie verificate și evaluate. Datorită evoluției procesului de învățare, în ultima perioadă cadrele didactice apelează la numeroase metode activ-participative pentru a atrage elevii.

Consider că utilizarea metodelor activ-participative, cunoscute și ca metode moderne folosite în procesul instructiv-educativ, nu constituie doar o modalitate de a proiecta diferit demersul didactic, de a ne încadra în actualitatea sistemului de învățământ, cât mai ales o modalitate de a activa și de a responsabiliza elevii în propria dezvoltare, prin ceea ce aceste metode reușesc să dezvolte diferit față de metodele tradiționale în procesul cognitiv al educabililor, iar aici nu amintesc doar dezvoltarea gândirii critice, ci și creativitatea, colaborarea, exprimarea propriei opinii, spiritul de echipă și inițiativa elevilor. Cu siguranță, alături de aceste metode se regăsesc, în fiecare demers didactic proiectat, și metodele tradiționale.

În ceea ce privește aplicabilitatea acestor metode în cadrul disciplinelor din ciclul primar, pot afirma că acestea sunt foarte ușor de adaptat conținuturilor prevăzute în programele școlare, contribuind la dezvoltarea tuturor competențelor-cheie, a competențelor generale și specifice, fiind plăcute elevilor, constituind și modalități prin care se poate promova incluziunea școlară în clasa de elevi, elevii lucrând împreună cu plăcere, acordându-și sprijin reciproc. Prin sarcinile de lucru diferite ale echipelor, rezultatele sunt diverse, opiniile diferite conduc la subiecte noi de discuție,

dezvoltându-se în acest fel limbajul elevilor, gândirea critică, concentrarea, capacitatea de argumentare, creativitatea.

De asemenea, prin utilizarea acestor metode, elevii învață să critice constructiv, nu distructiv, ceea ce ajută foarte mult la perceperea diferită a persoanelor și a lucrurilor din jur și la acceptarea diversității culturale, etnice, sociale etc., dar contribuie și la diminuarea absenteismului și la reducerea abandonului școlar, prin atractivitatea și gradul de implicare al elevilor în demersul didactic propriu-zis.

La clasă, folosesc cu succes metodele activ-participative în toate cele trei etape: predare-învățare-evaluare. În etapele de predare-învățare, rolul meu, ca profesor, este de îndrumător, de facilitator al învățării, rolul principal revenind elevilor, care, prin sarcinile elaborate de către mine, trebuie să caute răspunsuri, să își activeze gândirea, să colaboreze, să converseze. Cel mai des, în predare-învățare, utilizez metodele: *lectura predictivă, jocul didactic, cubul, S.I.N.E.L.G., pălăriile gânditoare, metoda cadranelor, organizatorii grafici, Știu-Vreau să știu-Am învățat, Mozaic, Lotus, ciorchinele, cvintetul, jocul de rol, problematizarea etc.*

Pentru etapa de evaluare, încercând să dezvolt elevilor și capacitatea de autoevaluare și interevaluare, dar și să diminuez factorul de stres care se observă în rândul unor elevi în timpul administrării unui test scris, utilizez metodele: *fișa de auto-interevaluare, eseul de cinci minute, Turul Galeriei, Diagrama Venn, portofoliul, proiectul etc.*

Cerința primordială a educației progresiviste, cum spunea Jean Piaget, este de a asigura o metodologie diversificată, bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare în grup și de muncă interdependentă. Într-o abordare modernă, învățătorul se preocupă de crearea de ocazii de învățare pentru elevii săi, iar metoda interactive favorizează un prilej pentru dezvoltarea de competențe, atât în domeniul disciplinei, cât și competențe transversale.

Am observat pe parcursul activității mele didactice că aceste metode au impact pozitiv asupra elevilor, iar rezultatele acestora au înregistrat în timp un progres școlar.

#### **Bibliografie:**

Mușata Dacia-Bocoș, *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iași, 2013.

## INTENȚIA COMUNICATIVĂ – COMPETENȚĂ DEZIDERATĂ A DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Prof. Marta TURCU**

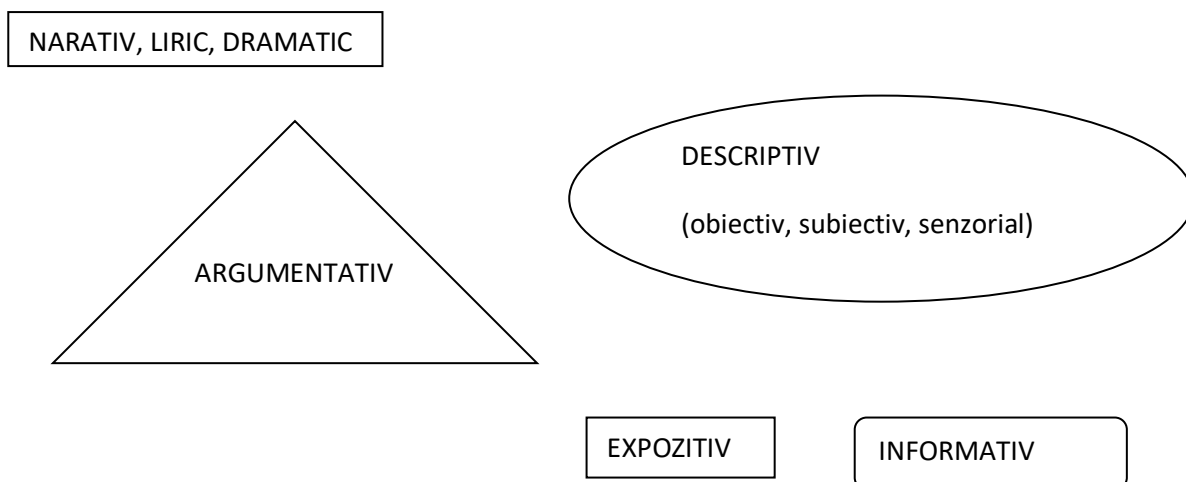
**Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău**

Limba este instrumental principal de organizare a gândirii logice și asigură accesul elevului la cunoaștere. Fiecare componentă a programei de limba și literatura română vizează îndeplinirea idealului educațional, o dezvoltare liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, o personalitate autonomă, o asumare a unui sistem de valori. Astfel, cele trei componente: lingvistică - asigură uzul corect, conștient și eficient al limbii, interrelațională – favorizează inserția socială, estetică și culturală – conturează dezvoltarea complexă a personalității umane vin în sprijinul realizării acestuia.

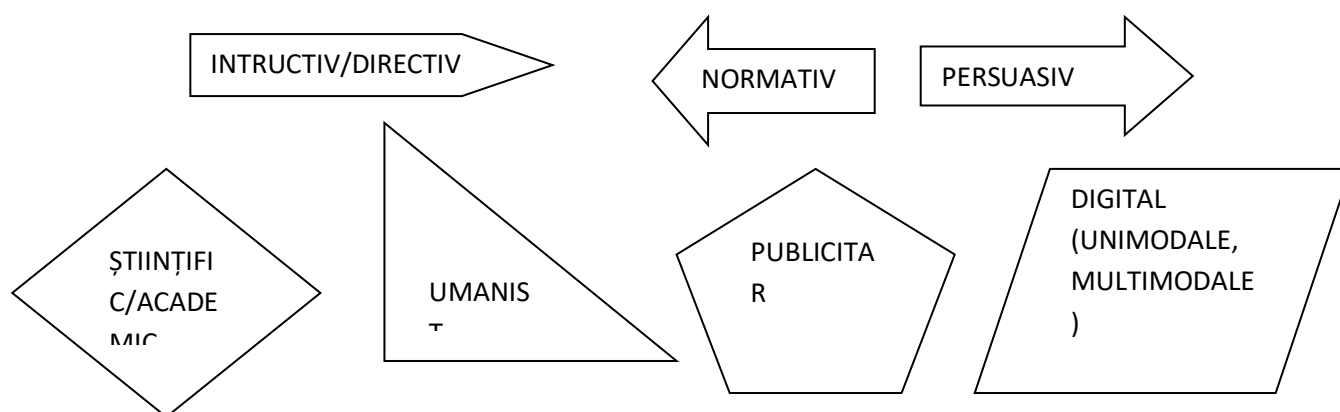
Prima competență a disciplinei, participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare prin receptarea și producerea textului oral urmărește formarea unor deprinderi de ascultare activă, dezvoltarea atenției și a capacității de concentrare în procesul ascultării și familiarizarea cu elemente verbale, nonverbale și paraverbale prin care se conștientizează intenționalitatea comunicativă.

Intenția reprezintă dorința, gândul de a face ceva, de a întreprinde, o pornire interioară conștientă, însoțită de efort volitiv. Putem spune că, prin scrierea unui text, fiecare autor a intenționat să comunice în funcție de un scop specific, ce determină limbajul folosit, interpretarea receptorului, informațiile primite și stilul abordat. Identificarea acestei intenții comunicative este importantă, deoarece ajută elevul să clasifice textele audiate.

Intenția discursivă este scopul pentru care se comunică un mesaj. În gimnaziu, textele pot fi clasificate după caracterul literar sau nonliterar, dar sunt propuse studiului aplicativ o multitudine de tipuri de texte, tocmai pentru a putea sesiza intenția autorului și implicit descoperirea sau comprehensiunea mesajului.







De exemplu, o biografie, o cronică jurnalistică sau o relatare istorică sunt considerate texte narative care informează asupra unei situații reale. Astfel, pentru a identifica intenția comunicativă putem grupa textele în: texte informative, texte persuasive și texte directive.

Textele informative sunt cele în care intenția de comunicare principală este de a comunica o serie de fapte în așa fel încât destinatarul să le înțeleagă. Acestea sunt foarte frecvente în ziare, reviste de cercetare, manuale și texte științifice. În unele texte informative, autorul decide să intermedieze opinia sa cu faptele obiective, motivul pentru care scrierea ar fi un amestec de text informativ și persuasiv. Alteori, predomină funcția expresivă a limbajului, dacă autorul se referă la o situație fictivă.

Textele persuasive sunt cele scrise în care autorul încearcă să convingă destinatarul de ideile proprii, astfel încât să-și schimbe părerea despre un eveniment. În general, textele persuasive pot folosi două strategii diferite: apel la rațiunea cititorilor (prin argumente logice) sau emoțiile lor. De exemplu, publicitatea, știrile sau paginile de vânzări ale produselor abordează acest tip de text. În domeniul jurnalistic, intenția majorității textelor este un amestec între informativ și persuasiv: o mare parte dintre acestea expun o serie de fapte, dar nuanțate de opinia personală a autorului. Studiul textului de opinie sau argumentativ în gimnaziu este o provocare, dar putem observa cum, de obicei, autorii folosesc comparații și analogii sau generalizarea, concuzionând în general, după câteva cazuri specifice, și strategiile emoționante care fac apel la afectivitate, la recunoașterea autorului ca expert sau la puterea majorității.

Textele directive au rolul principal de a influența comportamentul cititorului, ghidându-și modul de acțiune într-o situație specifică. Textele directive sunt în manuale de instrucțiuni, bloguri de consiliere, cărți de dezvoltare personală, rețete de gătit, printre altele. Așadar, texte care încearcă să-ți învețe pe cititor, astfel încât să fie capabil să efectueze o acțiune pe care nu a știut să o facă înainte. De exemplu, pașii pentru alcătuirea unei compuneri, a unui proiect sau pentru gestionarea unei situații dificile. În general, textele directive sunt amestecate cu părți argumentative sau informative. Încadrarea unui text devine dificilă, tocmai pentru că autorul introduce secvențe explicative sau corespunzătoare altui tipar textual pentru a transmite mesajul.

De aceea, autorul dorește să ne informeze cu privire la sentimentele trăite în anumite contexte, să ne impresioneze prin emoțiile sale, să dovedească experiențele prin exemple, să ne convingă de cumpărarea unui produs pentru a deveni consumatori sau de opinia sa, să ne informeze sau să ne învețe. Așadar, orice text are la bază o intenție comunicativă, iar descoperirea acesteia asigură învățarea despre text și înțelegerea mesajului transmis.

**Bibliografie:**

1. <http://programe.ise.ro/Actuale/Gimnaziu-2017.aspx>
2. <https://ro.thpanorama.com/blog/literatura/intencin-comunicativa-tipos-y-ejemplos.html>
3. <https://www.totcum.com/cate-tipuri-de-texte-exista/>
4. <https://dexonline.ro/>

## SPORT ȘI SĂNĂTATE

**Prof. Cornelia MIHUȚ**  
**Prof. Bianca LENGYEL**  
**Liceul Tehnologic Jimbolia, jud.Timiș**

Sport și sănătate sânt două noțiuni fundamentale ale vieți noastre cotidiene, strâns legate între ele, domeniul și sfera lor de acțiune fiind „OMUL”

Nu este deci de mirare faptul că istoria milenară a oamenilor reprezintă o îmbinare mai mult sau mai puțin armonioasă a celor două domenii, deoarece în ambele este vorba nu numai de sănătatea individuală, ci și de capacitate de muncă, rezistență față de intemperii și față de imbolnăviri; sunt deci vizate randamentul și întreaga personalitate a omului.

Marii gânditori ai omenirii s-au stăduit întodeauna să găsească metode și mijloacele cele mai eficiente pentru perfectionarea capacității fizice a oamenilor. Homo Ludens nu înseamnă numai omul care se joacă, ci și omul căutător al noului, omul inovator, omul al unei lumi mai bune. Menținerea și întărirea sănătății au constituit întodeauna preocuparea întării laturii pozitive, optimiste a omului.

În fiecare zi auzim la radio, televiziuni despre sănătate, despre mișcare, despre a face sport. Medici ne recomandă minim 30 de minute de mișcare, iar noi ignorăm mai tot timpul aceste recomandări. Una din ideile de bază este aceea că toată lumea indiferent de sex, vârstă, ocupație are nevoie de mișcare. De ce ne bucurăm când copilul începe să meargă, de ce suferim când copilul încă nu merge sau are o problemă, de ce suntem fericiți când copilul nostru are rezultate, de ce suntem fericiți când copilul nostru radiază de sănătate, de când ne naștem orice mișcare e speranță, e sănătate, e împlinire. De ce atunci când avem o problemă legată de articulații, coloană, musculatură, atunci știm să căutăm cabinetele de recuperare, sfaturi și îndrumările specialiștilor în domeniu care până atunci pentru noi nu au avut nici o valoare. Munca aceasta de popularitate a beneficiilor oferite de practicarea educației fizice și sportului sunt atât de ușoare la prima vedere, încât mulți consideră de prisos această activitate, care este de o importanță incomensurabilă, fiindcă ce ar putea fi mai important pentru om decât propria-i sănătate și vigoare.

Fotificarea trupului a fost considerată din cele mai vechi timpuri drept condiția de bază a menținerii sănătății corporale de către marile civilizații antice.

La romani scopul medicinei era prevenirea bolilor, educația fizică și sportul fiind considerate mijloace principale în menținerea sănătății.

Efectele educației fizice și sportului european s-au făcut curând simțite și dincolo de ocean, unde cu ajutorul cercetătorilor, sportul devine o pârgie importantă în întărirea sănătății tineretului.

Devine din ce în ce mai convingător conceptul că este mai rentabil pentru sănătatea populației să construim mai multe stadioane și bazine de înot decât cazinouri și baruri. Și chiar dacă educația fizică și sportul nu constituie un „panaceu” universal, totuși mișcarea în aer liber, practică sistematic, reprezintă excitantul biologic optim atât în perioada de creștere a ființei umane, cât și la adulți și vârstnici.

„Pentru un corp sănătos, sportul este obligatoriu, că-l practici ca amator sau profesionist, asta depinde de tine.” Ovidiu Kerekes

**Bibliografie:**

1. I. Drăgan, A. Demeter, *Sport și sănătate*, Editura Sport-Turism, București 1990;
2. A. Demeter, *Femeia și Sportul*, Editura Sport-Turism, București 1984.

## COEZIUNEA COLECTIVULUI DE COPII LA GRUPA MICĂ - MIJLOACE DE REALIZARE -

---

**Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA**  
**Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov**

Detașarea copilului de mediul familial și integrarea în grupa de preșcolari este un proces ce comporta o serie de dificultăți, copilul fiind obligat să se adapteze unor structuri noi, să intre în relații cu noi persoane și să interacționeze cu acestea.

În grădinița de copii, formarea grupei de preșcolari reprezintă un act fondator al socializării ulterioare a preșcolarului.

Primele contacte pe care le stabilește copilul cu egalii săi constituie, mai degrabă ocazii de uimire, de agresiune, de indiferență, decât reale prilejuri de a intra în relații de schimb cu ei. Iată de ce a reuni niște copii în aceeași clasă nu este de ajuns pentru a forma o colectivitate/grup. Pentru a-i aduce în situația de a relaționa pozitiv și de a munci în colectivitate, este necesar să modelezi colectivitatea, să-i dai o formă, să-i înveți să se manifeste și să existe ca și grup.

Egocentrismul natural al copilului la această vârstă face acest demers destul de dificil, de aceea procesul constituirii grupului/colectivității se va face progresiv. Educatoarea este aceea care trebuie să știe cum să conducă activitățile, puțin câte puțin, pentru trecerea de la jocul individual, la jocul în grup, apoi la învățarea de grup.

În constituirea unei colectivități/grup este nevoie, în primul rând de cunoașterea manifestărilor personale fiecărui copil. Primul pas de realizat este acela de a ajuta pe fiecare copil să se simtă în siguranță. Printr-un dialog bine condus de educatoare, copilul este introdus în colectivitate, ca interlocutor. El îl va percepe pe celălalt în același timp, ca asemănător și ca diferit. Apoi treptat, copilul acceptă să acționeze într-un grup, chiar dacă sarcina pe care o rezolvă este individuală.

\*Deși cerințele sunt formulate oral pentru fiecare copil, ele sunt auzite de toți copiii;

\*Copiii formulează cereri care atrag atenția tuturor asupra unor anumite trebuințe;

\*Îndeplinirea sarcinilor se face alături de ceilalți copii, adică în “mijlocul grupei”.

Crearea ocaziilor de întrajutorare dezvoltă anumite sentimente de solidaritate pe care copiii nu le conștientizează. Aceasta înseamnă a-l face pe copil să-și dezvolte anumite competențe personale atunci când se afla în mijlocul celorlalți. Prin urmare, primul pas în realizarea coeziunii grupului este obișnuirea copilului cu ajutorul reciproc, fără să se permită ca cineva să abuzeze de ajutorul celorlalți. De asemenea, educatoarea trebuie să cultive copiilor plăcerea de a activa în colectiv și în folosul colectivului și de a se supune conștient cerințelor grupului.

În grădinița sunt nenumărate ocaziile când copiii manifesta dorințe contrare – unii vor să se joace în timp ce alții sunt interesați de propunerea educatoarei. În asemenea situații este important să se evite constrângerea.

O importantă deosebită pentru viață de colectiv, o au relațiile pozitive dintre copii. Acestea au la baza cultivarea unor trăsături morale și comportamentale: sinceritatea, delicatețea, politețea, amabilitatea, atenția față de copiii mai mici sau timizi...etc.

În acest sens, acțiunea educatoarei în organizarea unor jocuri atractive, în pregătirea din timp a celor mai accesibile materiale și jucării contribuie la apropierea copiilor unii față de alții și stabilirea unor relații corecte și dezirabile între ei.

Jocul este un mod propriu copiilor de reflectare a relațiilor sociale. Valoarea jocului în formarea unui colectiv unit decurge din faptul ca el dă posibilitatea antrenării unui număr mare de copii. Antrenarea copilului în jocuri colective se va face în mod treptat, iar la început numai la dorințele copilului.

Munca în comun a copiilor constituie un prilej potrivit pentru formarea și exercitarea deprinderilor de viață în colectiv: sortarea jucăriilor după anumite criterii, ordine pe etajere sau la dulăpioare; aranjarea creioanelor colorate și alegerea celor fără vârf pentru a fi ascuțite etc, sunt acțiuni realizate cu contribuția tuturor copiilor.

Activitățile educative desfășurate cu întreaga grupa sau după caz, pe grupuri, influențează procesul de coeziune a grupului prin conținutul lor, dar și prin modul acestora de organizare. În timpul activităților copiii trebuie să se asculte unii pe ceilalți, să completeze răspunsurile, să le corecteze dacă este cazul, să acționeze în comun și organizat în concordantă cu tema propusă.

Activitățile extra curriculare, precum și plimbările, participarea în comun la o serbare, sărbătorirea zilelor de naștere îi unesc pe copii.

În atenția educatoarei trebuie să stea mereu munca individualizată dusă cu copiii, care din diferite motive se adaptează mai greu la condițiile de viață în colectiv.

Observând mereu comportamentul copiilor, educatoarea poate constata dificultățile unora de a se integra în colectivitate și poate desprinde particularitățile esențiale ale personalității tuturor copiilor. În funcție de aceste constatări, educatoarea va ști cum să intervină pentru dezvoltarea sentimentelor favorabile apartenenței la grup.

## EDUCAȚIA SENZORIALĂ LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

**Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA**  
**Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov**

Educația senzorială presupune utilizarea și antrenarea organizată și sistematică a capacităților senzoriale ale copilului în vederea îmbogățirii facultăților de cunoaștere a realității înconjurătoare.

Educația simțurilor începe metodic la vârsta copilăriei și continuă în perioada următoare, pregătind copilul pentru viața practică. Pe baza ei se realizează educația estetică, deoarece pentru a percepe frumosul este neapărată nevoie de finețe senzorială. Copiii percep frumosul din jur, prin intermediul analizatorilor și au tendința de a exprima în lucrările lor ceea ce văd și aud.

Dorința de cunoaștere, tendința de a folosi culorile și creionul, sunt caracteristici ale vârstei preșcolare. În acest mod de exprimare, copilul își dezvoltă abilitatea vizuală și manuală, îi sunt stimulate inteligența creativă, perseverența, voința, inițiativa și gustul estetic. Astfel, sarcina educatoarelor este de a asigura condiții optime pentru dezvoltarea senzorială, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

Mediul înconjurător constituie un prilej permanent de influențare a personalității copilului. Acesta oferă copiilor posibilitatea de a veni mereu în contact cu ceva nou pentru ei, care le stârnește curiozitatea, dar mai ales interesul de cunoaștere. Cunoașterea pentru copiii de vârsta preșcolară, trebuie să pornească întotdeauna de la senzații și percepții. Ceea ce vrem să îi învățăm pe copii, trebuie să înceapă prin observarea pe cale intuitivă.

Obiectivele și sarcinile educației senzoriale nu vizează doar dezvoltarea acuității senzoriale, ci mai ales valorificare optimă a datelor senzoriale și interpretarea adecvată a acestora. Prin tot ceea ce face în planul educației senzoriale, educatoarea, trebuie să urmărească realizarea unui echilibru dinamic între datele senzoriale și transformarea acestora în percepție.

Formele de activitate specifice educației senzoriale la vârsta preșcolară sunt jocurile și exercițiile senzoriale. Efectuarea unor exerciții și jocuri care să pună în prim plan creșterea sensibilității analizatorilor facilitează cunoașterea obiectelor și fenomenelor, permițând ca în toate activitățile și în special în cele de observare să se pună mai mult accentul pe analiza a ceea ce este caracteristic, pe stabilirea relațiilor între obiectul observat și alte obiecte similare, pe comparații, generalizări, activizând astfel mai sistematic procesele de cunoaștere și diferitele capacități intelectuale.

Jocurile și exercițiile senzoriale sunt concepute în funcție de natura și specificul diferiților analizatori și presupun rezolvarea unor sarcini concrete, între cele mai importante fiind: cunoașterea însușirilor obiectelor lumii reale și educarea capacității de a le diferenția cu cât mai multă precizie, exactitate, pe baza creșterii sensibilității absolute a analizatorilor. Aceste obiective sunt realizate în funcție de specificul analizatorilor, al grupurilor de analizatori și al sistemelor senzoriale.

Exercițiile senzoriale, dau rezultate mai bune când sunt organizate individual sau cu un număr restrâns de copii, educatoarea putând să îi antreneze pe toți. Modul de cuprindere a copiilor în joc este diferit în funcție de analizatorul activizat. Astfel, jocurile care vizează antrenarea analizatorului auditiv se desfășoară numai cu grupa întreagă, fiind necesare condiții de liniște

perfectă; cele care se adresează analizatorilor gustativ tactil, olfactiv, dau rezultate mai bune atunci când sunt organizate cu un grup restrâns de copii sau individual.

În îndrumarea jocurilor, educatoarea trebuie să se orienteze în așa fel încât să le asigure un caracter atractiv, evitând repetarea exercițiilor sub aceeași formă și dând copiilor posibilitatea să acționeze după propria lor inițiativă. Reușita jocurilor senzoriale este condiționată în mare măsură de modul în care educatoarea îndrumă copiii în utilizarea materialului, pentru descoperirea însușirilor caracteristice, prin tehnicile corespunzătoare de investigație: acțiunea de apăsare, atingere pentru determinarea temperaturii, pipăire, cântărire, gustare, mirosire, ascultare.

Intervențiile educatoarei în demonstrarea sau corectarea unor acțiuni ale copiilor cu obiectele, a tehnicilor de manipulare ale acestora, au valoare doar dacă sunt însoțite de explicații, de precizări scurte și clare. În aceeași măsură, trebuie selecționate cu multă grijă elementele de joc și armonizate cu grijă cu jocul propus.

Formele specifice de educație a simțurilor le constituie jocurile și exercițiile senzoriale, deoarece acestea acționează direct asupra analizatorilor determinând creșterea sensibilității acestora, iar dezvoltarea senzorială este foarte importantă pentru dezvoltarea personalității copilului.

**Bibliografie:**

1. GOLU, MIHAI, *Percepție și activitate*, Editura Științifică, București, 1971;
2. ROCH, Y.LE, *Cum să facem exercițiile senzoriale*, Editura Didactica și Pedagogica, București, 1976;
3. DEBESSE, MAURICE, *Etapele educației*, Editura Didactica și Pedagogica, București, 1981;
4. WALLON, HENRI, *Evoluția psihologică a copilului*, Editura Didactica și Pedagogica, București, 1975;
5. ANDREESCU, FLORICA, BENJAMIN MARIAN, NEVEANU PAUL POPESCU, *Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 și 7 ani*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.



## EXPLOZIA STELARĂ. METODĂ INTERACTIVĂ DE GRUP

Prof. învă. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA  
Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov

Metodele interactive de grup acționează asupra modului de gândire și manifestare a copilului; ele atrag copiii în activitate, spre învățare activă, spre cooperare, îi determină să se consulte în grup pentru luarea deciziilor și să prevină/aplaneze conflictele.

Prin aplicarea la grupă a metodelor interactive de grup, copiii își exercită capacitatea de a selecta informații, de a comunica idei și deprind comportamente de învățare necesare în viață de școlar și adult. Efortul lor trebuie să fie unul intelectual, de exersare a proceselor psihice și de cunoaștere, de abordare a altor dimensiuni intelectuale, interdisciplinare, decât cele clasice.

Explozia stelară este o metoda de stimulare a creativității în munca de explorare a unui subiect, care conduce investigația copiilor în cinci direcții precise, determinate de întrebări. Abordarea investigației se inițiază din centrul conceptului și se “împrăștie” în afară, spre obținerea de idei conexe. Munca se desfășoară într-o atmosferă de relaxare a copiilor ( din engl. “ star” = stea; “ burst” = a exploda).

Exemplificarea metodei stelare: Educarea limbajului- convorbire- evaluare sumativă

Tema: Zâna Toamna

Obiective cadru: - Evaluarea cunoștințelor însușite într-un interval scurt de timp și îmbinarea lor în structuri noi, în vederea dezvoltării creativității verbale, a exersării gândirii cauzale, divergente, deductive.

- Obiective :
- \* Să elaboreze răspunsuri la întrebări de tipul: “ Ce? “, “ Cine? “, “ Unde? “, “ Când? “, “ De ce ? “ vizând tematica anunțată;
  - \* Să formuleze întrebări în direcția de investigare aferenta grupului de lucru, individual și în urma colaborării în grup;
  - \* Să realizeze conexiuni între ideile descoperite de copii, pentru a rezolva sarcina finală (cauza dispariției Zânei Toamna și găsirea ei);
  - \*Să analizeze și să sintetizeze informațiile, utilizând materialele puse la dispoziție: imagini, jetoane;
  - \*Să demonstreze spirit de echipă, responsabilitate în rezolvarea sarcinilor.

Strategii didactice: Conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, problematizarea.

Materiale: O stea mare, cinci stelute mici, tablou “ Toamna” și silueta Zâna Toamna, jetoane reprezentând aspect caracteristice anotimpului căutat, tabloul “ Explozia stelară “.

Demersul didactic:

Copiii sunt așezați în semicerc și ascultă ghicitoarea:

“ Au plecat spre tari cu soare  
Păsări călătoare  
Căci la noi e frig și plouă,

În cămară adunate  
Stau la sfat fructele coapte.  
Vreau să ghiciți negreșit

Vântul bate cu putere,  
Frunzele au căzut și ele.

Despre cine v-am vorbit?"

Copiii dezleagă ghicitoarea, apoi sunt anunțați că Zâna Toamna, cea frumoasă și bogată, a dispărut, iar surorile ei le-au trimis o scrisoare prin care îi roagă pe ei să o găsească ( Anunțarea temei).

#### Prezentarea materialului:

##### 1. Se prezintă pe rând materialul:

Se afișează tabloul reprezentând sfârșitul toamnei și imaginea Zânei Toamna. Se formulează problema de rezolvat: găsirea anotimpului dispărut. Steluța cea mare este prinsă pe imaginea Zânei.

##### 2. Joc-exercițiu- " Detectivii "( pentru constituirea grupurilor)

Ca niște detectivi adevărați, copiii trebuie să își aleagă câte o steluță (simbolul detectivilor), apoi fiecare dintre ei, printr-un joc-numărătoare, își formează grupul preferat. Sunt trimiși " în acțiune": " Unu, doi, trei, patru, cinci,/Va grupați cu toți aici,/ Împreună vă jucați,/ Și la drum cu toți plecați,/ Întrebări vă adresați/ Zâna Toamna să aflați".

##### 3. Explicarea jocului:

Fiecare " detectiv " dintre cei cinci își alege câte trei-patru colegi, formându-se astfel cinci grupuri. Se citește, pe rând, întrebarea de pe steluța aferentă fiecărui grup, atenționând copiii asupra culorii ( astfel vor reține că întrebarea " Ce ? " este scrisă cu roșu, " Cine?" cu verde, etc.). Grupurile se împrăștie, îndreptându-se spre mesele corespunzătoare culorii întrebării ( locul de căutare). Pe aceste mese se găsesc jetoane sugestive pentru sarcina fiecărui grup, menite să îi ajute pe copii în formularea întrebărilor.

##### 4. Lucrul în grup

Copiii citesc întrebarea, se consultă, colaborează în elaborarea de întrebări pentru a o găsi pe Zâna. După expirarea timpului ( cinci minute), revin în semicerc și fiecare grup comunică rezultatele: întrebările elaborate împreună. Pentru a obține cât mai multe conexiuni între ideile descoperite se stabilește ordinea adresării întrebărilor ( "Ce?", " Cine? ", " Unde? ", " Când?", " De ce?"). Grupurile celelalte răspund întrebărilor sau adresează noi întrebări de același tip, completând eforturile acestora.

##### 5. Concluzii

Întrebările interesante se scriu pe un poster în dreptul steluței adecvate.

##### Exemple:

" **Ce?**": Ce anotimp este reprezentat în acest tablou?; Ce anotimpuri mai cunoașteți?; Ce știm despre toamna?; Ce lucrează oamenii toamna?; Ce fac în anotimpul toamna, copiii ? etc.

" **Cine?**": Cine culege roadele?; Cine îi ajută?; Cine pleacă în țările calde?

" **Unde?**": Unde se duc pasările călătoare?; Unde lucrează oamenii toamna?; Unde merg copiii, toamna? Unde se poate să fi plecat Zâna lucrează.

" **Când?** ": Când cad frunzele?; Când înfloresc crizantemele?; Când se culeg merele?; Când cade bruma ? etc.

" **De ce?**": De ce cad frunzele?; De ce pleacă pasările călătoare ? ; De ce se ascund insectele în pământ ? ; De ce gospodinele pregătesc dulcețuri și murături?; De ce a plecat toamna ? etc.

După fiecare set de întrebări se face sinteza parțială. Sinteza generală se realizează de către educatoarele sau de către copii, în funcție de nivelul grupei. Se realizează conexiunea logică între idei, între întrebări la întrebările coordonatoare. Copiii împreună cu educatoarele vor găsi rezolvarea

la problema enunțată - găsierea Zânei Toamna. Aceștia ajung la concluzia că, după ce au căutat-o în parcuri, grădini și livezi, detectivii știu că nu a dispărut, ci a plecat, lăsând-o pe sora ei, Iarna în locul ei, dar se va întoarce anul următor, poate mai frumoasă și mai bogată.

#### Evaluarea

Pe foile special pregătite, copiii vor “scrie” o scrisoare adresată Zânei Toamna. Se urmărește “explozia stelară” creată prin așezarea steluțelor în jurul stelei și se repetă întrebările scrise pe steluțe: “Ce?”, “Cine?”, “Unde?”, “Când?”, “De ce?”. Se apreciază în special efortul copiilor de a elabora întrebări, creativitatea în elaborarea întrebărilor și rezolvarea sarcinii centrale de lucru. Cele mai interesante întrebări sunt înscrise și afișate în grupa sau la panoul de dialog cu părinții, păstrate în “portofoliul metodei” pentru a fi utilizată și în alte activități.

## JOC ȘI ÎNVĂȚARE LA VÂRSTELE TIMPURI

**Prof. învă. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA**  
**Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov**

Educația timpurie presupune ca și definiție conceptuală, raportarea la educația copilului de la naștere, până în jurul vârstei de 6/7 ani, acestea reprezentând primele stadii ale copilăriei.

Educația timpurie vizează atingerea următoarelor obiective:

- Asigurarea dezvoltării multilaterale a copilului;
  - Însușirea cunoștințelor și dezvoltarea tuturor abilităților, deprinderilor, capacităților necesare vieții, prin intermediul unui proces de educație personalizat, individualizat;
  - Implicarea copilului într-un proces de dezvoltare cognitivă, afectivă, socio-emoțională în scopul remanierii precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare;
  - Asigurarea unui start bun în viață, al copilului, prin corelarea educației antepreșcolare cu educația preșcolară, prin intermediul domeniilor de dezvoltare.

Pornind de la definiția și obiectivele educației timpurii a luat naștere și Curriculum pentru educație timpurie, publicat de Ministerul Educației Naționale în anul 2019.

Curriculum pentru educație timpurie vizează dezvoltarea integrală, liberă și armonioasă a copilului, încă de la naștere până la 6 ani, punând accent pe învățarea individualizată, personalizată, în funcție de ritmul și nevoile fiecăruia. Curriculum-ul poate fi definit ca fiind un document oficial, care stabilește criteriile de dezvoltare a copiilor, printr-o abordare holistică, utilizând practici educaționale și de îngrijire, oferind posibilitatea cadrelor didactice de a-și personaliza activitățile în funcție de interesele, necesitățile și potențialul fiecărui antepreșcolar/preșcolar.

Accesul copiilor la informații, la învățare îl poate oferi EDUCATOAREA, familia și alți reprezentanți ai comunității, aceste informații obținute din medii diferite (casă, familie, grădiniță, comunitate) devin parte integrantă a unui proces lung și în derulare, încă din primele zile de viață ale fiecărui copil în parte.

IMPLEMENTAREA obiectivelor educației timpurii după criteriul de vârstă și particularități ale fiecărui copil, se realizează prin jocuri specifice obiectivelor de învățare și vârstelor care corespund stadialității și clasificările de dezvoltare antepreșcolară și preșcolară.

Piaget a venit cu modelul său sociologic de dezvoltare, în anii 1920 și a pus bazele celei mai populare lucrări: „Etapile de dezvoltare ale lui Piaget”. Aceste etape au fost punctul culminant al anilor de cercetare pentru a înțelege, la nivel genetic și biologic, modul în care copiii învață.

De la 0- 2 ani, copiii sunt complet egocentriți, în această etapă nu au capacitatea cognitivă de a vedea lumea din orice perspectivă, ci numai din cea proprie. Este etapa în care cântecele, poveștile și prietenii imaginari stimulează inteligența copiilor.

Perioada de 2-7 ani, pre-operațională, începe chiar atunci când un copil își dezvoltă vorbirea și continuă până în jurul a 7 ani.

Etapile dezvoltării copilului descrise de Piaget ne informează că stadiile de dezvoltare sunt absolut necesare parcurgerii perioadelor de creștere și maturizare a copiilor. Dezvoltarea psiho - emoțională a copiilor nu se realizează de la sine, ci prin interconectarea permanentă a copiilor la persoanele de referință din viața lor (părinți, bunici, educatori etc). Această interconectare permanentă înseamnă activități permanente de stimulare și ajutorare a copilului, încă din primele zile de viață, cu scopul ca acesta să-și însușească tipuri de comportamente emoționale, cunoștințe practice cu referințe la mediul apropiat, să-și însușească tipologii de învățare și cunoaștere a mediului în care se dezvoltă. Toate aceste acțiuni de stimulare psiho - comportamentală a copiilor se realizează exclusiv prin intermediul jocurilor diverse.

În structura activităților psihice, jocul figurează ca formă de activitate dominantă în ontogeneza timpurie. Dezvoltarea psihologică a copilului nu se realizează de la sine, doar ca rezultat al desfășurării forțelor innăscute, ci, copilul se dezvoltă cu ajutorul interacțiunii umane (între copil și adult) prin intermediul jocurilor.

Jocul este- pentru psihologul J. Piaget- o activitate de asimilare, activitate care are o funcție dublă: prima este aceea de repetiție activă și consolidare, responsabilă de dezvoltare prin funcționalitate, a doua funcție este una de natură mentală și constă în „digestie mentală”, aspect explicat îndeosebi prin modul în care vede autorul rolul jocului în evoluția copilului. Astfel, jocul este o activitate de asimilare ce se complică treptat, încorporând o vastă simbolică de-a lungul ontogenezei timpurii, în special.

„Prin repetare de conduite, în joc sau înafara acestuia, se constituie treptat scheme de acțiune și scheme mentale corespunzătoare acțiunilor, controlului și reprezentării acestora, ca expresie a asimilării și acomodării. Odată elaborată o schemă, asimilarea ei permite reproducerea ei sub efectul comenzii mentale; astfel, de pildă, schemele senzorio- motorii pot fi reproduse în condiții foarte diferite.”

Jocul simbolic constituie polul extrem al asimilării realului, după Piaget, el este pentru inteligență, ceea ce este jocul de mișcare pentru planul senzorio- motor. În jocul simbolic, copilul folosește imagini care sunt, în fapt „imitații interiorizate”.

Funcția principală a jocurilor se exprimă în asimilarea practică și mentală a caracteristicilor lumii și a vieții. Altă funcție este aceea de exercitare complexă stimulativă a mișcărilor, de contribuție activă la creșterea și dezvoltarea complexă.

Criteriile după care se aleg și stabilesc obiectivele jocurilor de către educatori, în perioada timpurie, sunt bazate strict pe stadiul de dezvoltare al copilului și pe particularitățile lui individuale. Jocurile se desfășoară nu numai individual la vârsta timpurie, ci și în mici grupuri, astfel încât copiii să capete deprinderile de socializare și interconectare cu alte ființe umane.

Rolul jocurilor în dezvoltarea particulară, dar și generală a copiilor, este covârșitoare pentru evoluția lor și depinde de modul în care personalul specializat știe să realizeze aceste tipuri de

activități de învățare prin joc. Copiii aflați la etapa timpurie de asimilare de cunoștințe și deprinderi au nevoie de o varietate de jocuri, astfel încât să li se ofere diversitate în învățare cognitivă, afectivă, socio-emoțională, verbală și psiho-motrică.

**Bibliografie:**

1. Curriculum pentru educație timpurie 2019;
2. I. O. Pânișonară, M. Manolescu, „Pedagogia învățământului primar și preșcolar”, Ed. Polirom, București 2019;
3. Horațiu Catalani, Ion Albușescu, „Didactica jocurilor”, Editura didactică și pedagogică;
4. LILIANA Stan, „Dezvoltarea copilului în educație timpurie”, Editura Polirom.

---

## SOFTURILE EDUCAȚIONALE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

---

**Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA**  
**Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov**

Secolul XXI a debutat cu un progres remarcabil în domeniul tehnologiei, care inevitabil a dus la modificarea activității indivizilor. Telefoanele performante, calculatoarele, softurile, electrocasnice și alte tipuri de produse tehnologice au ca principal scop ușurarea activității zilnice a oamenilor.

Consider că este necesar și util să-i învățăm pe copiii de grădiniță să folosească în scop educativ calculatorul, determinându-i să renunțe astfel la acele jocuri care, pe lângă faptul că nu educă, incită de obicei și la violență ( de limbaj și agresivitate).

Preșcolarii sunt preocupați și atrași mai ales de facilitățile grafice și sonore ale calculatorului, dar treptat ei conștientizează faptul că îl pot utiliza ca instrument de învățare și sunt dornici să facă acest lucru în orice moment al zilei.

Utilizarea calculatorului în procesul de învățământ devine din ce în ce mai importantă ( chiar indispensabilă) din două motive: are loc o informatizare a societății; mediile de instruire bazate pe informatică oferă un puternic potențial educative. Nu putem priva preșcolarii de familiarizarea cu acestea, însă trebuie să găsim un echilibru în punerea la dispoziție a acestora.

Un soft educațional performant trebuie să atragă prin calitatea prezentării, să asigure necesarul de informații pentru o anumită temă, să asigure interacțiunea dintre calculator și preșcolar, sau calculator și educatoare, să se poată adapta în funcție de caracteristicile utilizatorului ( de exemplu, programe care să prezinte mai multe niveluri de dificultate, trecerea la un nivel superior presupunând parcurgerea nivelurilor anterioare).

Utilizând softurile educaționale, în cadrul activităților educative se vor dezvolta:

- \*gândirea logică;
- \*spiritul de observație;
- \*memoria vizuală;
- \*atenția voluntară;
- \*operații intelectuale pre matematice;

\*deprinderi de lucru cu calculatorul;

\*abilitați de utilizare a informațiilor primite prin intermediul softurilor educaționale.

Astfel, softurile educaționale prezintă o serie de avantaje incontestabile privind învățarea:

- furnizează un mare volum de date;
- asigură o instruire individualizată;
- favorizează parcurgerea unor secvențe de instruire complexe prin pași mici, adaptați nevoilor individuale de progres în învățare;
- facilitează realizarea unui feedback rapid și eficient;
- oferă posibilitatea simulării unor procese greu sau imposibil de accesat în mod direct;
- stimulează implicarea activă a copilului în învățare.

În ceea ce privește dezavantajele privind învățarea, acestea sunt:

- prezintă segmente de instruire fixe, care nu solicita întreaga capacitate a minții umane;
- răspunsul incorect este cotelat uneori în funcție de detaliu și nu de esență;
- introduce mai multă dirijare în procesul de învățare;
- introduce o stare de oboseală, datorită posibilităților reduse de interacțiune umană.

Preșcolarii le place mai mult să învețe prin intermediul softurilor educaționale, decât prin metode tradiționale, acestea contribuind la dezvoltarea unor atitudini pozitive față de învățare și la îmbunătățirea rezultatelor obținute.

Exercițiile din softurile educaționale sunt prezentate într-o formă accesibilă copiilor pentru vizualizarea corespunzătoare a conceptului însușit. Imaginile permit restructurarea unei probleme, aceasta fiind mai ușor procesată de sistemul vizual și perceptibil al copiilor, sporind abilitatea acestora de a înțelege fenomenele mai dificile. De asemenea majoritatea exercițiilor încorporează segmente de narațiuni care au permis copiilor să-și însușească strategii de lucru adecvate.

Softurile educaționale se pot folosi în cadrul tuturor tipurilor de activități. Unele softuri educaționale pot fi utilizate în cadrul mai multor discipline, deoarece sunt concepute interdisciplinar.

Jocul și instruirea sunt indisolubil legate, calculatorul, softurile educaționale, devenind astfel parteneri și prieteni ai copiilor. În grădiniță sunt utilizate cu precădere jocurile logice cu diferite grade de dificultate. Folosirea calculatorului este sinonimă cu jocul, deoarece copilul trebuie să respecte niște reguli atât în manipularea aparatului cât și în comunicare, aceasta bazându-se pe un limbaj specific.

Interesul copiilor pentru activități asigură reușita acestora, de aceea trebuie alese conținuturi și strategii adecvate, acestea ținând de apanajul educatoarei, prin care și asigură aspectul activ și formativ de dirijare al învățării.

Utilizând softurile educaționale am identificat următoarele avantaje și dezavantaje privind copiii, pe care doresc să le cunoașteți.

Avantajele utilizării softurilor educaționale:

- softul reprezintă un mijloc de învățare preferat de copii, pentru faptul că le pare animat, viu, activ și este interactiv;
- stimulează interesul, curiozitatea, dar mai ales independent în rezolvarea sarcinilor și căutarea soluțiilor;



- sunt concepute astfel încât să cuprindă informații din diverse domenii de activitate ( sunt concepute interdisciplinar);
- dezvoltă calități personale ca: perspicacitatea, creativitatea, gândirea logică, puterea de concentrare, îndemânarea specifică.

Dezavantajele utilizării softurilor educaționale:

- lucrul la calculator implică o poziție statică, solicitând coloana vertebrală și generând poziții defectuoase;
- având în vedere vârsta fragedă a copiilor, poate afecta vederea acestora.
- nu favorizează relațiile sociale, putând duce la așa numită “ singurătate computerizată”

Recomandări privind utilizarea softurilor educaționale în grădiniță:

- educatoarea trebuie să selecteze cu atenție softurile utilizate în activitățile didactice, studiind integral informațiile acestuia;
- educatoarea trebuie să asigure o rigoare constantă manifestată în controlul asupra timpului petrecut la calculator, un ritm adecvat de lucru, o diversificare a exercițiilor în funcție de rezultatele copiilor;
- folosirea calculatorului să nu înlăture celelalte activități și să le completeze;
- educatoarea să fie permanent conștientă că viitoarele generații de copii vor fi cele care știu să stăpânească știința cunoașterii și arta inventivității;
- educatoarea trebuie să depună efort pentru a transmite prin forța informaticii un impuls pentru dezvoltarea aptitudinilor și capacităților fiecărui copil, a capacității sale creatoare în special.

Un preșcolar dezvoltat armonios din punct de vedere psiho-fizic va fi acel copil care cunoaște foarte bine atât mediul natural ce îl înconjoară, dar care la fel de bine știe să se adapteze progresului.

## EDUCAȚIA TIMPURIE. ECHILIBRU ÎNTRE MEDIUL FAMILIAL ȘI MEDIUL INSTITUȚIONAL

**Prof. Petronela GROZESCU**

**Prof. Maria-Cristina BENEDIC**

**Școala Gimnazială „George Călinescu” Onești, jud. Bacău**

Calitatea educației, a îngrijirii și protecției copilului de la naștere până la șase, șapte ani depinde de noi, toți cei care interacționăm cu copiii, zi de zi: părinți sau educatori, consilieri școlari sau asistenți medicali, toți acționând coerent și având în atenție permanentă copilul și particularitățile lui.

Educația timpurie este o necesitate în contextul social actual deoarece această perioadă este cea în care copiii au o dezvoltare rapidă. Procesul de dezvoltare nu trebuie neglijat întrucât, mai târziu, pierderile vor fi mai dificil de recuperat și mult mai costisitoare. Cele mai recente studii cu privire la dezvoltarea creierului unui bebeluș ne arată că cei mai mulți neuroni se formează în perioada de la naștere până în jurul vârstei de șapte, opt ani. Așadar, dacă un copil nu primește hrană suficientă și adecvată vârstei și necesităților organismului, suficiente îngrijiri, dragoste și atenție din partea părinților sau educatorilor cu care interacționează, precum și dacă nu e suficient stimulat în această perioadă crucială, el poate rămâne cu deficit în dezvoltare, care poate pune în pericol evoluția lui ulterioară pe parcursul școlarității și în societate. Pentru a evita multe neplăceri care pot apărea în anii grădiniței, cele două instituții – grădinița și familia - trebuie să se afle într-o conexiune strânsă și permanentă, să dezvolte relații pozitive și durabile.

Pe tot parcursul dezvoltării sale integrate, copilul se raportează la susținerea adultului. Acesta este partenerul său de joacă privilegiat, este sprijinul său, este un reper afectiv. Copilul este dependent de adult, însă alături de el își descoperă independența. Dacă relația cu adultul este pozitivă, aceasta îl ajută pe copil să-și câștige încrederea în sine, îl valorizează și îl susține în explorare.

Grădinița, primul factor instituționalizat de socializare unde copilul se integrează treptat spre învățarea dirijată, îl pregătește către pasul următor, asigurând trecerea de la activitatea predominant ludică la cea de învățare.

A sprijini copilul preșcolar pentru integrarea școlară, nu este un lucru simplu sau ușor de făcut pentru că modelarea copilului spre viitorul efort intelectual solicită și implică mult tact, răbdare, mobilizare, căutare și cooperare, reunind și aplicând armonios cele mai atractive metode didactice într-o unitate de cerințe.

Școala este următoarea instituție educațională unde preșcolarii pășesc plini de curiozitate, cu încredere și așteptări. De aceea trebuie luată în considerare percepția copilului față de uriașele schimbări de la grădiniță la școală. Din punct de vedere profesional trebuie evitată orice eroare didactică, urmărind sistematic și pregătind această trecere sub toate aspectele: fizic, intelectual și socio-afectiv, printr-o bună colaborare cu învățătorul care urmează să preia clasa I.

Mediul familial este cel care completează programul de grădiniță al copilului și este tot la fel de important ca aceasta. A fi părinte este o provocare complexă, o misiune nobilă, care necesită, pe lângă o pregătire anterioară în acest scop, voință, dăruire, entuziasm, dragoste, înțelegere, muncă și învățare permanentă.

Filozofia educației timpurii are la bază educația centrată pe copil, pe jocul care asigură copiilor oportunitatea de a explora activ, de a manipula și interacționa cu obiecte din mediul apropiat. Iar pentru toți cei care nu știu încă, sau nu au înțeles, implicarea părinților trebuie să fie inima oricărui program de educație timpurie. Pe scurt, deși este foarte important ca educația unui copil să înceapă cât mai devreme, este la fel de important ca părinții să aibă un rol activ în dezvoltarea și educația copilului, în sprijinul acestuia în vederea construirii încrederii de sine.

Așadar, dându-i copilului suficient timp pentru joc și acordându-i atenție, îl ajutăm să devină o persoană încrezătoare, să își clarifice concepte, să învețe în mod independent.

#### **Bibliografie:**

1. Laurenția Culea - *Curriculum pentru educarea timpurie – o provocare?*, Editura Diana, 2009;
2. Viorica Preda, Georgeta Matei – *Problematika parteneriatelor educaționale în optimizarea educației timpurii a copiilor*, Editura Cuvântul INFO, 2009;
3. Silvia Dima – *Revista învățământului preșcolar*, M.E.C.I., nr. 1-2 / 2009.

## ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

**Prof. înv. primar Loredana-Ioana PISUC**  
**Școala Gimnazială „George Coșbuc” Sighetu Marmăției, jud. Maramureș**

Centrarea atenției educaționale pe grupurile vulnerabile este un indiciu al nivelului de civilizație atins de o anumită societate și aceasta impune căutarea unor noi formule de solidaritate umană, fapt ce are o semnificație aparte în societatea noastră.

La ora actuală nu există o politică democratică și coerentă de valorizare a persoanelor indiferent de capacitățile și de posibilitățile lor. La nivelul societății predomină modelul medical bazat pe înțelegerea oricărei dificultăți ca o problemă de sănătate și concepția de milă și compasiune, care este determinată de componenta valorii muncii sociale, ca domeniu important în valorizarea oricărei persoane. Pentru ca imaginea copiilor cu dizabilități la nivelul mentalului colectiv să se schimbe este nevoie de un efort concertat al autorităților, instituțiilor de învățământ, al asociațiilor care susțin drepturile acestor persoane și mass-media.

Educația presupune și schimbări în modul de percepere a situației copiilor cu dizabilități și în acceptarea lor ca persoane cu drepturi egale. Ca vocea copiilor cu dizabilități să fie auzită, să se exprime valoarea fiecăruia și să se realizeze schimbarea necesară în percepții și imagini trebuie să se promoveze valorile societății inclusive și valoarea fiecărui individ. Copiii cu dizabilități sunt percepuți la nivelul comunității și al societății în general ca persoane limitate, fără valoare sau care nu își pot aduce aportul în învățarea socială și prin urmare nu sunt utile. Atitudinea societății când nu este disprețuitoare este dominată de milă și compătimire, ceea ce limitează șansele de realizare a oricărei persoane.

O școală pentru toți este încă un deziderat, un vis spre care este nu numai fi risc, dar și necesar să deschidem calea și să o netezim prin acțiunile noastre. O școală perfectă, care să îi primească pe toți și să valorizeze potențialul fiecăruia este încă un model pedagogic departe de realitatea socială în care trăim. Ne aducem însă aminte de caracterul prospectiv și anticipativ al educației, precum și de importanța pe care o are fi care profesor în formarea copiilor și tinerilor. Fiecare pas în acest demers contează și ne apropie de o lume mai deschisă, mai tolerantă, de o lume mai incluzivă.

Integrarea/ incluziunea poate fi susținută de existența unui cadru legislativ flexibil și realist, de interesul și disponibilitatea cadrelor didactice din școala de masă și din școala specială, de acceptul și susținerea părinților copiilor integrați, de implicarea întregii societăți civile, dar și de nivelul de relații ce se formează și se dezvoltă la nivelul clasei integratoare, care se bazează pe toleranță și respect față de copilul cu probleme.

Clasa în care va fi integrat copilul cu cerințe speciale va trebui să primească informații într-o manieră corectă și pozitivă despre acesta. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități. Primirea în clasă a copilului cu cerințe educative speciale, atitudinea față de el trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuie să fie tratat la fel ca ceilalți copii din clasă. Conduita și atitudinea învățătoarei trebuie să

demonstreze celorlalți copii că i se acordă școlarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându- se principiul democratic al valorii egale.

Cadrul didactic trebuie să evite compătimirea, mila sau alte conduite inadecvate care pot semnifica de fapt devalorizarea copilului cu dizabilități. De aceea, trebuie să exprime aceleași așteptări și să stabilească limite similare în învățare, ca și pentru ceilalți copii din clasă. Ea trebuie să își asume rolul de moderator și să promoveze contactul direct între copiii din clasă și să direcționeze întrebările și comentariile acestora către copilul cu cerințe educative speciale. De asemenea, trebuie să încurajeze și să stimuleze ori de câte ori este nevoie pe aceștia, sădindu- le încrederea în forțele lor proprii, în propria reușită în acțiunile întreprinse, evidențiind unele abilități sau interese speciale lor în dezvoltarea și sprijinirea cărora trebuie implicate și familiile copiilor. Copiii cu cerințe educative speciale integrați în programul învățământului de masă dispun de o bună colaborare între profesor, părinți, psihologi (psihopedagogi) și profesorul logoped.

Atitudinea cadrelor didactice privind acceptarea și integrarea copiilor cu deficiențe, este condiționată de studiile și trainingurile pe care le-au urmat. De aceea este recomandat, în acest sens urmarea unor cursuri de formare cu un număr crescut de informare și cu o aplicabilitate de punere în practică cât mai variată și mai vastă. Cursuri care să aibă ca scop final însușirea informațiilor la un nivel ridicat despre copiii cu deficiențe în toate domeniile și cu privire la toate aspectele problematice.

#### **Bibliografie :**

Baiescu Ana( 2013), *Atitudinea cadrelor didactice cu privire la integrarea copiilor cu CES în grădinițe*”, Teză de doctorat Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca;

Gherguț A., 2006, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiale și incluzive în educație*, ediția a-II-a, Ed.Polirom, Iași;

Nedal M. R. Kawafhh (2009) - *Modele pedagogice de integrare în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale – Teză de doctorat*;

Verza E.F, (2002), *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*,Ed. Fundației Humanitas, București.

## STIMA DE SINE LA ELEVI

**Prof. înv. primar Liliana REBRISOREAN**  
**Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița-Năsăud**

Stima de sine a elevului și modul în care acesta se vede pe sine în relație cu ceilalți și cu activitățile pe care le desfășoară zi de zi își va pune amprenta asupra stării de spirit, dar și asupra succesului sau insuccesului activităților desfășurate. O imagine de sine bună, încurajată de profesor (atât verbal, cât și prin modalități non-verbale care, de multe ori, au un efect mai puternic) va duce la efectuarea cu succes a unor activități diverse, iar sentimentul de împlinire generat va genera noi și noi împliniri.

Trebuie ținut cont și de faptul că această încurajare din partea profesorului poate fi, uneori, contraproductivă, elevul ajungând să fie dependent de aprecierile celor din jur și să se considere pe sine bun doar pentru că ceilalți îl consideră așa. În momentul în care această apreciere încetează, el începe să își pună întrebări cu privire la potențialul său și valoarea sa ca persoană. Ori, fundamentul acestei stime de sine este bine să fie unul interior, bazat pe conștientizarea internă a forțelor proprii, și nu unul exterior, bazat mai mult pe ceea ce spun alții despre mine.

Greșelile, de asemenea, chiar dacă atrag critici și dezamăgiri, în interiorul persoanei care vrea să își dezvolte stima de sine vor fi văzute ca pași normali spre dezvoltare, ca trepte, ca încercări. Bineînțeles că tendința generală a oamenilor din jur este de a descuraja elevul, copilul tânărul sau chiar adultul în momentul în care acesta a întâmpinat o anumită dificultate. Însă această concepție este greșită, întrucât nu aduce niciun beneficiu nimănui: nici celui care a avut parte de un insucces (minor sau important), nici celor care generează astfel de idei descurajatoare.

Orice elev, indiferent de vârstă, ar trebui ajutat să înțeleagă cele Șapte Principii Înțelepte inventariate și discutate pe larg în cartea lui Stephen Glenn și Jane Nelsen Crescând un copil încrezător în sine într-o lume indulgentă. Un prim principiu se referă la percepția propriei capacități. Chiar dacă elevul, de exemplu, nu se descurcă bine la școală, chiar dacă nu este apreciat nici de profesor, nici de părinți acasă, conform acestui principiu, el este conștient de ceea ce este capabil, de puterea lui interioară, de domeniul la care el se pricepe cel mai bine (chiar dacă acest domeniu nu se regăsește printre materiile predate în școală, în cadrul educației formale). El este conștient de valoarea sa, de domeniile în care el este bun, iar aceste dezaprobări sau insuccese pe plan școlar sunt percepute punctual, iar nu ca o reflectare a întregii sale personalități și ca o oglindă a competențelor sale.

Următoarele principii se referă la percepția importanței în relațiile primare (elevul știe că este o persoană importantă în contextul în care se află, că el contribuie semnificativ la bunul mers al lucrurilor – fie și în sala de clasă – prin simpla lui prezență și prin comportamentul adecvat), percepția influenței personale asupra vieții (elevul este conștient de faptul că nu lucrurile i se întâmplă, ci că el, prin atitudinea și prin mentalitatea adoptate, determină contexte și interacțiuni din jurul lui. El știe că poate influența într-o anumită măsură ceea ce se întâmplă cu el și poate decide cum să răspundă în anumite împrejurări).

Un alt principiu se referă la abilitățile intrapersonale, dar și la capacitatea de a-și înțelege propriile emoții și de a le folosi pentru a se dezvolta pe sine dar și relațiile cu cei din jur. Abilitățile interpersonale (de adaptare, comunicare, ascultare, empatie, colaborare, cooperare sau chiar și



coordonare) sunt foarte importante, alături de cele sistemice (de responsabilitate, seriozitate, flexibilitate și integritate) și de cele de judecăță (capacitatea de a-și folosi înțelepciunea și de a evalua anumite situații în funcție de conștiința și valorile proprii).

Toate aceste Șapte Principii Înțelepte nu pot fi învățate de elevi din cărți, nu pot fi explicate nici de profesor/ diriginte / învățător la școală, și nici de părinte acasă. Elevii pot să descopere toate aceste lucruri, să le dezvolte și să se perfecționeze ca indivizi doar prin propria experiență. Aceste elemente nu pot fi învățate teoretic, stima de sine nu este înțeleasă și aplicată citind despre ea, ci, pur și simpli, trăind în această lume împreună cu colegii, cu profesorii, cu familia, cu prietenii, cu întreaga societate, descoperind zi de zi noi valențe ale acestei existențe, trăind dezamăgiri și învățând din propria experiență cum să se raporteze la fiecare situație în funcție de particularitățile ei pentru ca ei, în sufletul lor, să fie liniștiți și să își aibă sentimentul propriei valori, indiferent de ce se întâmplă în exterior: de o notă mică, de un proiect nereușit, de descurajările din partea profesorilor, părinților, colegilor sau prietenilor.

Pentru a dezvolta stima de sine a unui elev, profesorul trebuie, în primul rând, să îl încurajeze să își dezvolte propriul mod de a se evalua, independent de ce se întâmplă în exterior, de ce aude de la ceilalți sau de ce i se repetă în mod constant, pe baza experiențelor mai puțin plăcute pe care le-a avut în domenii mai puțin potrivite lui de-a lungul timpului. În al doilea rând, amintirea faptului că greșelile sunt pași normali spre învățare dar și spre dezvoltare personală este un alt mod prin care stima și imaginea de sine a unui elev pot crește în momentul întâmpinării unui insucces. În al treilea rând, pentru a putea modela concepția elevului față de sine este necesar ca profesorul să cunoască modul în care elevul gândește, vede viața, se vede pe sine, vede întâmplările zilnice din jurul său și le interpretează. Discuții deschise cu elevul prin care profesorul descoperă modul său de a gândi sunt o oportunitate a a-i modela gândirea și percepția despre viață și lume, astfel încât să dezvolte o imagine benefică a încrederii și stimei de sine. În al patrulea rând, stima de sine și imaginea de sine vor fi îmbunătățite dacă elevului i se explică faptul că munca depusă constant (fie ea intelectuală sau fizică, în domeniul școlar sau în domeniul preferat de elev) este necesară pentru îmbunătățire, și nu pentru perfecțiune.

Întotdeauna vor exista eșecuri mai mari sau mai mici, dezamăgiri, lucruri făcute mai puțin bine. Acest lucru nu înseamnă că elevul nu a muncit destul și ca nu este încă perfect. Ci că anumite aspecte pot fi îmbunătățite în viitor, această îmbunătățire desfășurându-se pe tot parcursul vieții. Nu există un moment în care elevul este perfect, iar atunci și abia atunci va avea o imagine de sine bună și o stimă de sine crescută. Nu. Această concepție este greșită. Perfecționarea va avea loc la nesfârșit, neexistând om perfect, ci perfectibil. Greșeli sau insuccese vor fi, însă acestea nu trebuie să afecteze stima de sine a elevului. Întotdeauna este loc și pentru mai bine, întotdeauna se poate depune mai multă muncă, însă munca este pentru îmbunătățire, nu pentru a atinge perfecțiunea.

Atât timp cât elevul are o imagine bună de sine, fiind ghidat de profesor și nu numai în acest proces de auto-descoperire, viața lui va fi mult mai echilibrată, comportamentul lui la ore și nu numai se va îmbunătăți semnificativ și, prin urmare, succesul, realizările dar și raportarea potrivită la insucces vor fi abordate cu inteligență, iar drumul spre perfecționare și continuă îmbunătățire va fi mult mai ușor și mai plăcut.

## CAPTAREA ATENȚIEI ȘCOALRULUI MIC – PREMISĂ A REUȘITEI ȘCOLARE

**Prof. Tatiana ATITIENEI**  
**Școala Gimnazială Nr. 8, Suceava**

O condiție necesară a desfășurării optime a tuturor proceselor informaționale și a obținerii succesului școlar este captarea și menținerea atenției partenerilor în cadrul activităților.

La copilul preșcolar, dominantă este atenția involuntară față de cea voluntară. Datorită faptului că stabilitatea atenției voluntare este redusă în ciclul preșcolar și este influențată de o serie de factori, copilul mic întâmpină dificultăți atunci când trebuie să-și îndrepte atenția asupra unor situații noi și mai complexe, să schimbe o activitate cu alta sau să-și distribuie atenția și asupra altor activități.

Educarea atenției voluntare la preșcolari reprezintă un aspect important al pregătirii lor pentru școală.

Pregătirea copilului pentru școală presupune dezvoltarea atenției voluntare, mai exact, dezvoltarea capacității copilului de a-și orienta atenția nu numai asupra activităților preferate, care-l interesează, ci și asupra a ceea ce este necesar, pentru a finaliza anumite sarcini, cu tot cumulum de eforturi ce i se impun în acest sens.

La 6-7 ani, în condiții de normalitate, copilul este capabil de o atenție voluntară suficient de stabilă pentru a se putea integra în activitatea școlară.

Ciclul primar exercită o influență hotărâtoare pentru dezvoltarea atenției. Tot în această perioadă a vieții se obțin și cele mai importante ameliorări ale acesteia.

În consecință:

a) școala solicită continuu și sistematic atenția copilului dezvoltând-o și modelând-o după tipicul sarcinilor cognitive;

b) unele însușiri ale atenției se dezvoltă mai bine în acest stadiu, iar altele se formează și se vor completa în perioadele următoare;

c) atenția voluntară este exersată în special și este o prioritate.

Câteva dintre progresele atenției în acest stadiu sunt următoarele:

- La debutul în clasa I concentrarea atenției poate fi fluctuantă și astfel, copiii pot face erori chiar și atunci când au cunoștințele corespunzătoare. Ulterior se constată că se minimalizează gradul de manifestare a acestei însușiri datorită dezvoltării școlarului și a mediului școlar.
- La început, atenția copiilor nu este perfect modelată în raport cu momentele activităților din clasă. Cei mici nu pot să se concentreze mai intens în anumite faze și să se relaxeze în altele așa că, se întâmplă să omită unele aspecte importante cum ar fi momentul în care se comunică tema pentru acasă. Învățătoarele cu experiență cunosc aceste aspecte și folosesc unele remedii-artificii pentru ele.
- La elevii de clasa P-I se constată o tendință accentuată către distragerea atenției la foarte multe obiecte și ființe din mediul înconjurător. De asemenea dacă intervin fel de fel de zgomote în mediul ambiant (chiar și căderea unui instrument de scris) și acestea pot influența prestația lor școlară.

Maturizarea elevilor aduce dezvoltarea treptată a reglajelor voluntare și diminuează foarte mult acest fenomen.

- Pornind durata activității de la 30 de minute se ajunge până la 45-50 de minute deoarece crește stabilitatea atenției.
- Atenția distributivă redusă în primele săptămâni de școală se extinde în următorul interval și facilitează îndeplinirea sarcinilor școlare și recepționarea corectă a mesajelor învățătoarei;
- Volumul atenției și a motivației sporește cu preponderență în a doua parte a stadiului.

Se recomandă ca în cazurile de neatenție cronică ce pot avea fie cauze organice (stare de boală, de convalescență, de disfuncționalități hormonale) sau educaționale (existența unor interese mai puternice decât cele școlare; insuficienta pregătire din punct de vedere motivațional a copilului pentru școală) să se apeleze la specialiști, iar colaborarea celor trei -familie, cadru didactic, specialist- să amelioreze problemele școlarului.

În redactarea proiectelor didactice propunătorul trece un singur moment ca fiind „Captarea atenției”, la începutul lecției. Realitatea este însă că acest moment trebuie repetat de foarte multe ori, iar modul de realizare al său se recomandă să fie cât mai diversificat, în funcție de disciplină, tipul lecției, vârsta elevilor, locul de desfășurare al lecției etc.

Fiecare cadru didactic, în funcție și de personalitatea sa, își alege cele mai eficiente metode de a capta și de a menține atenția elevilor la o activitate. Câteva dintre tehnicile folosite sunt următoarele:

1. *Vocea și modularea emoțională.* Schimbarea intonației, a înălțimii și a volumului, a timbrului vocii atrag instant atenția școlarului mic. Tonul folosit „îmbracă” cuvântul cu diverse nuanțe de sentiment: supărare, furie, dezamăgire, iubire, dispreț, ură, admirație, condamnare etc. Modulațiile subtile ale vocii transmit de cele mai multe ori toată bogăția intonațiilor vorbirii și o fac mai expresivă și mai colorată emoțional.
2. *Modularea ratei vorbirii.* Asemeni actorilor cadrul didactic poate face pauze atunci când urmează punctul culminant al unui text sau activitate; schimbă ritmul vorbirii de la lent la accelerat și invers. Schimbarea acestora în ritmul de vorbire fascinează gândirea, emoțiile și atenția elevilor.
3. *Folosirea presupunerilor.* Stoparea vorbirii la cuvinte „cheie” care sunt suficient de evidente pentru a stârni curiozitatea și dorința de a descoperi singur care este continuturile firului epic cucerește atenția. Prin această tehnică elevii devin coparticipanți ai propriei formări intelectuale.
4. *Gesticularea.* Gesticularea cadrului didactic poate fi pentru unii elevi unul dintre indicatorii atitudinii acestuia față de ei. Gesturile sale creează o anumită dispoziție în clasă încă din debutul activității. „Mișcările profesorului sunt un fel de „uvertură” a lecției.” Tehnica aceasta combinată cu cele de modulare a vocii și a ratei vorbirii au eficiență maximă în captarea atenției la ciclul primar.
5. *Simularea lipsei memoriei.* Profesorul simulează că a uitat elemente din mesajului său, cele mai evidente pentru clasă: date, nume, titluri, condiții etc. și solicită ajutorul elevilor pentru reamintire. Acest mod ademenește atenția școlarilor, îi încurajează și devin participanți activi .
6. *Recompensa.* Profesorul se oprește brusc la mijlocul propoziției și cere oricărui elev să repete ultima propoziție „Ca un ecou”. Dacă elevul reușește, urmează o recompensă.

Dintre modalitățile folosite pentru captarea atenției la ciclul primar se

pot aminti: ghicitori, poezii, pilde, anagrame, probleme distractive, materiale iconografice, rebusuri, jocuri lingvistice, jocuri de mișcare etc.

În viața de zi cu zi avem nevoie atât de atenția globală cât și de atenție focalizată. Prima oferă repede informații diverse din mediu și încurajează creativitatea deoarece ne pune în față lucruri noi pe care trebuie să le anexăm la informațiile pe care le aveam deja. Din cauza ei putem să dobândim o viziune nouă asupra unor situații cu care ne-am mai confruntat în trecut. Dar nimic din ceea ce ne propunem nu poate fi finalizat fără atenția focalizată, care ia lucrurile rând pe rând și le abordează în mod secvențial și cu perseverență.

Fiecare avem combinații unice de atenție globală și atenție focalizată. E bine să învățăm cum să ne îmbunătățim calitățile atenției, fie că este vorba de cea globală sau de cea focalizată. Abilitatea de a trece ușor trde la atenția globală la cea focalizată este foarte importantă și poate fi exersată permanent în viață. Educatorii îi învață pe copii aceste lucruri încă din copilăria mica, iar interacțiunile de zi cu zi le oferă mereu oportunități de a întări aceste aptitudini.

#### **Bibliografie:**

- 1. BADEA, Camelia- *Captarea și menținerea atenției*(*Ghid practic pentru învățământul primar*), Ed. Ex Ponto, Constanța, 2006;
- 2. BADEA, Dumitru; BADEA, Camelia; IORDACHE, Ecaterina, *Demers didactic privind dezvoltarea vorbirii la clasele I-II*, C.C.D., Constanța, 1992;
- 3. CREȚU, Elvira, *Probleme ale adaptării școlare*, Editura All, București, 1999;
- 4. DAN, Elena, *Școlarul și particularitățile vârstei lui*, Editura Medicală, București, 1984.

## OPORTUNITĂȚI ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ÎN ȘCOALĂ

**Prof. Tatiana ATITIENEI**  
**Școala Gimnazială Nr. 8, Suceava**

Generațiile noi de copii se caracterizează prin multă creativitate în copilăria mică. În ciclul preșcolar ei prezintă o imaginație bogată și învață prin explorare, manipulare, testare și modificare. Odată cu debutul școlar gândirea lor divergentă se transformă brusc într-o gândire de tip convergent. Acest tip de gândire orientează demersurile de rezolvare a unei probleme doar într-un mod unic. Răspunsurile de tip convergent adeseori: blochează căutările în direcții multiple și încercările de găsire a unor căi colaterale; creează sentimente de nesiguranță din partea elevilor, în ceea ce privește posibilitățile proprii de rezolvare a problemelor; comunică elevului ideea că trebuie să caute doar o singură variantă (cea explicată de profesor) ca răspuns la problemele ce li se pun. Gândirea convergentă are ca efect declinul curiozității umane naturale și al explorărilor creative.

Frecvent sistemul educațional autohton nu numai că nu încurajează, ci chiar împiedică uneori activitățile creatoare ale elevilor, prin cultivarea unui comportament stereotip. Elevii creativi sunt considerați de multe ori de către educatori o sursă de indisciplină în clasă. De asemenea se constată adeseori la profesori tendința de a aprecia elevii "creativi" ca fiind mai puțin simpatici decât ceilalți elevi.

Pentru a dezvolta gândirea creativă, atât de necesară în timpurile actuale, e important să stărnim curiozitatea elevilor, încurajându-i să formuleze cât mai des întrebarea “de ce?” și cât mai rar răspunsul “da, am înțeles”. În școală cadrele didactice nu trebuie să se limiteze doar la transmiterea cunoștințelor și a împiedica eșecul școlar, ci mai mult trebuie să-și asume și rolul de a-i ajuta pe elevi să-și descopere propriile capacități și a le fructifica în mod util lor și societății.

Ca urmare a unor observații realizate în cadrul școlilor au fost identificați o serie de **factori cu efect inhibitor** asupra comportamentului creativ al elevilor.

O serie de factori inhibitori țin de anumite *caracteristici ale elevilor*:

- intransigența față de opiniile colegilor; De aici reiese necesitatea susținerii elevilor pentru dezvoltarea toleranței pentru noutăți, diversitate și chiar pentru ideile bizare.
- stima de sine la nivel scăzut, surprinsă adesea în afirmații de tipul: “Nu sunt creativ”, “Nu am făcut niciodată nimic deosebit”; Încurajarea elevilor să-și revizuiască aceste autoevaluări negative va duce la creșterea nivelului de creativitate, la creșterea stimei de sine și la reducerea nivelului de anxietate;
- frica de ridicol are un efect neutralizant;
- dependența la maxim de opiniile altora și conformismul, dorința de a se ajusta valorilor și modelelor sociale;
- tendința de a interpreta orice informație ca fiind finală și închisă; Tendința rezultă frecvent din modul de prezentare al materialului didactic de către profesor. Materialul didactic trebuie prezentat ca o opțiune, insuficient și să invite elevii la alte interogări și interpretări. Acești factori inhibitori apar ca blocaje de natură emoțională, culturală și

perceptivă.

Alți factori inhibitori ai creativității țin de *cadrul didactic*:

- critica prematură, sancționarea atitudinii de a pune întrebări incomode, accentul exagerat pus în clasă pe competiție;
- accentul pus pe reproducerea din memorie a informațiilor, neprețuirea originalității; folosirea de către profesor a unor expresii de genul: “asta nu e logic”, “cine știe răspunsul corect?”, “poți să demonstrezi?”;
- inducerea în gândirea elevilor a necesității lucrurilor sigure, necontestabile prin obiceiul de a insista până când se obțin răspunsurile anticipate, în forma cunoscută și dorită.

O ultimă categorie de factori se referă la *sistemul de învățământ*:

- curricula școlară supraîncărcată;
- oferta în exces de manuale dense și organizate deductiv, prezentând un extract de știință, cât mai concisă și sistematizată, care dau elevului impresia că omul a descoperit tot și nu mai sunt necesare alte interpretări.

În concluzie, evaluarea incompletă a cunoștințelor de către profesor în timpul orelor, restricționarea răspunsurilor posibile și încurajarea conformismului, pot reduce tendințele creative ale elevilor.

Cercetări realizate în medii școlare diferite au evidențiat o serie de **factori care facilitează creativitatea**. Cadrul didactic are rolul principal în ceea ce privește facilitarea comportamentului creativ al elevilor. El poate încuraja sau descuraja manifestările creative prin acceptarea sau respingerea a ceea ce este neuzual sau imaginativ. Dintre modalitățile prin care profesorul poate susține creativitatea școlărilor se pot aminti:

- încurajarea, păstrarea și acceptarea gândirii de tip divergent;
- acceptarea ideilor nonconformiste;
- susținerea elevilor să aibă încredere în propriile lor judecăți;

- dezvoltarea stimei de sine și sublinierea că oricine este capabil să realizeze activități creative într-o anumită direcție.

Recompensarea încercărilor de-a descoperi soluții inedite, chiar dacă produsul final nu e unul perfect sau expectat de către profesor are un rol important în dezvoltarea potențialului creativ. Este foarte important să se recunoască și să se aprecieze eforturile creative ale fiecărei activități realizate de elevi.

Câteva sugestii privind modul în care profesorul poate dezvolta în clasă un climat creativ:

- \* încurajarea elevilor să gândească critic, să descopere fără a fi amenințați cu evaluarea imediată. E importantă și acceptarea erorilor pe care le recunosc ca parte a procesului creativ.
- \* încurajarea curiozității, cercetării/explorării, experimentării, adresării de întrebări, testării și dezvoltării talentelor creative. Elevii trebuie provocați să cerceteze/exploreze, să vizualizeze o problemă, să inventeze sau să modifice unele din demersurile învățate, să argumenteze ideile proprii, să-și definească scopurile și să colaboreze cu ceilalți pentru finalizarea unei cercetări.
- \* recompensarea enunțării unor idei/concepte noi sau a unor acțiuni creative;
- \* evitarea impunerii propriei soluții de către cadrul didactic în rezolvarea unor probleme;
- \* provocarea elevilor cu idei „ciudate” și aparente paradoxuri;
- \* încurajarea elevilor să-și noteze ideile proprii în anumite jurnale sau caiete de însemnări.

Profesorii care aplică aceste norme, renunță în timp la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin astfel mediatori între copii și realitatea înconjurătoare, și nu doar o sursă directă a infuzării de informații.

Rezultatul acestor proceduri proprii este că elevii înșiși vor tinde să-și pună și să descopere noi probleme, să descopere prin efort voluntar soluții și răspunsuri pertinente, iar în final să problematizeze asupra unor lucruri acceptate ca adevărate.

**În concluzie**, creativitatea nu trebuie percepută ca o caracteristică specifică unor indivizi izolați, ci ca un efect al interacțiunii eficiente dintre sistemul cognitiv al unei persoane și mediul sociocultural în care se dezvoltă. Un mediu consonant, care încurajează exprimarea liberă poate contribui la dezvoltarea potențialului creativ al copilului.



## CUPRINS

Nr. crt.	Titlul materialului publicat, autorul, școala, localitatea, județul	Pag.
1.	<b>METODE MODERNE DE STUDIERE A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE: METODA CUBULUI. SUGESTII DE APLICARE LA ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</b> Prof. Ana-Violeta MUNTIANU Școala Gimnazială Răchiteni, jud. Iași	3
2.	<b>METODE ALTERNATIVE DE EVALUARE. METODA RĂSPUNDE, ARUNCĂ, INTEROGHEAZĂ!(RAI) SUGESTII DE APLICARE LA ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</b> Prof. Ana-Violeta MUNTIANU Școala Gimnazială Răchiteni, jud. Iași	5
3.	<b>COMPASIUNE ȘI ACȚIUNE PROGRAM DE PREVENIRE A BULLYING-ULUI ÎN ȘCOALĂ</b> Prof. Gabriela ANDREI Școala Gimnazială Nr. 40 „Aurel Vlaicu” Constanța	6
4.	<b>ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ</b> Prof. Gabriela ANDREI Școala Gimnazială Nr. 40 „Aurel Vlaicu” Constanța	8
5.	<b>MOVIES IN THE EFL CLASS</b> Prof. Cristina-Ligia BELEI Colegiul Național “Vasile Goldiș” Arad	10
6.	<b>METODE MODERNE UTILIZATE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE</b> Prof. Daiana-Maria SEICEAN Colegiul Național „Inochentie Micu Clain” Blaj, Alba	15
7.	<b>TEORII PEDAGOGICE CARE SUSȚIN INTEGRAREA CONȚINUTURILOR ÎN CICLUL PRIMAR</b> Prof. înv. primar Dana NICORICI Școala Gimnazială „Constantin Erbiceanu” Erbiceni, jud. Iași	17
8.	<b>CREATIVITATEA ÎN ARTA CÂNTULUI. MODELE DE BUNE PRACTICI. FESTIVALUL NAȚIONAL CÂNTECUL NATURII DIN ROMÂNIA</b> Prof. Daniel-Alex MILENCOVICI Școala Gimnazială Nr. 2 și Nr. 25 Timișoara, jud. Timiș	20
9.	<b>CULTIVAREA INTERESULUI FAȚĂ DE MATEMATICĂ</b> Prof. înv. primar Edit PANITI Liceul Tehnologici Nr.1 Popești, jud. Bihor	23
10.	<b>DE CE SUNT MAI EFICIENTE METODELE MODERNE DECÂT CELE TRADIȚIONALE</b> Prof. înv. primar Edit PANITI Liceul Tehnologici Nr.1 Popești, jud. Bihor	25
11.	<b>ÎNVĂȚAREA PRIN PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE</b> Prof. înv. primar Edit PANITI	27

	Liceul Tehnologici Nr.1 Popești, jud. Bihor	
12.	<b>RELAȚIA JOC – DEZVOLTARE – ÎNVĂȚARE</b> Prof. învă. preșcolar Elena–Alexandra NEACȘU G.P.P. Nr. 2 - Caracal, jud. Olt	29
13.	<b>STILURILE DE ÎNVĂȚARE</b> Prof. învă. primar Elena-Alina BUSUIOC Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău	31
14.	<b>ROLUL MEMORIEI DE LUCRU ÎN ARITMETICĂ</b> Prof. învă. primar Elena-Alina BUSUIOC Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău	33
15.	<b>MEMORIA ȘI ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ</b> Prof. învă. primar Elena-Alina BUSUIOC Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău	35
16.	<b>JOCUL ȘI EMOȚIILE COPIILOR</b> Prof. învă. primar Elena-Alina BUSUIOC Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău	38
17.	<b>TEXTE VECHI, METODE MODERNE</b> Prof. învă. primar Elena-Alina BUSUIOC Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău, jud. Bacău	40
18.	<b>ORGANIZAREA JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC</b> Prof. învă. primar Elena-Loredana Tăbăcaru Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	43
19.	<b>PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ISTORIEI LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</b> Prof. învă. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	45
20.	<b>ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ – DEFINIȚII, CARACTERISTICI</b> Prof. învă. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	48
21.	<b>METODE ALTERNATIVE DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</b> Prof. învă. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	51
22.	<b>JOCUL DIDACTIC MATEMATIC- CERINȚE METODICE</b> Prof. învă. primar Emilia-Adriana NICULA Școala Gimnazială „Andrei Șaguna” Deva, jud. Hunedoara	54
23.	<b>POVESTITUL ȘI ARTA DE A SPUNE POVEȘTI- MAGIA CUVÂNTULUI</b> Prof. învă. primar Rodica -Liliana FĂRCUȚ Colegiul Național "Vasile Goldiș" Arad, jud. Arad	57
24.	<b>ELEMENTE DE DEONTOLOGIE A EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCATIV</b> Prof. Florina GEORGESCU Liceul Teoretic „Spiru Haret” Moinești, jud. Bacău	61
25.	<b>EDUCAȚIA PERMANENTĂ</b> Prof. Mădălina IANIN Școala Gimnazială Birda, jud. Timiș	62
26.	<b>METODELE TRADIȚIONALE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE</b> Prof. Oana JIPA Școala Gimnazială Nr.1 Todirești, jud. Iași	64

27.	<b>PROFILUL AXIOLOGIC AL ELEVULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</b> Prof. Luminița PRISECARU Școala Gimnazială Nr.1 Balcani, jud. Bacău	67
28.	<b>METODELE MODERNE ÎN TRIADA PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE</b> Prof. înv. primar Maria BOTEZATU Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești	70
29.	<b>INTENȚIA COMUNICATIVĂ – COMPETENȚĂ DEZIDERATĂ A DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</b> Prof. Marta TURCU Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	72
30.	<b>SPORT ȘI SĂNĂTATE</b> Prof. Cornelia MIHUȚ Prof. Bianca LENGYE Liceul Tehnologic Jimbolia, jud. Timiș	74
31.	<b>COEZIUNEA COLECTIVULUI DE COPII LA GRUPA MICĂ - MIJLOACE DE REALIZARE-</b> Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov	75
32.	<b>EDUCAȚIA SENZORIALĂ LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ</b> Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov	77
33.	<b>EXPLOZIA STELARĂ. METODĂ INTERACTIVĂ DE GRUP</b> Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov	79
34.	<b>JOC ȘI ÎNVĂȚARE LA VÂRSTELE TIMPURII</b> Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov	81
35.	<b>SOFTURILE EDUCATIONALE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ</b> Prof. înv. preșcolar Lăcrămioara-Oana OBREJA Liceul „Helmut Duckadam” Clinceni, jud. Ilfov	83
36.	<b>EDUCAȚIA TIMPURIE. ECHILIBRU ÎNTRE MEDIUL FAMILIAL ȘI MEDIUL INSTITUȚIONAL</b> Prof. Petronela GROZESCU Prof. Maria-Cristina BENEDIC Școala Gimnazială „George Călinescu” Onești, jud. Bacău	86
37.	<b>ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ȘCOLILE DE MASĂ</b> Prof. înv. primar Loredana-Ioana PISUC Școala Gimnazială „George Coșbuc” Sighetu Marmăției, jud. Maramureș	88
38.	<b>STIMA DE SINE LA ELEVI</b> Prof. înv. primar Liliana REBRISOREAN Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița-Năsăud	90
39.	<b>CAPTAREA ATENȚIEI ȘCOLARULUI MIC – PREMISĂ A REUȘITEI ȘCOLARE</b> Prof. Tatiana ATITIENEI Școala Gimnazială Nr. 8, Suceava	92
40.	<b>OPORTUNITĂȚI ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ÎN ȘCOALĂ</b>	94

	Prof. Tatiana ATITIENEI Școala Gimnazială Nr. 8, Suceava	
41.	<b>CUPRINS</b>	97

ISSN 2810 – 3165

ISSN – L 2734 – 5661



Editura Educația Azi