

ISSN 2810 – 3173

ISSN – L 2734 – 5939

DEMERSURI DIDACTICE (ONLINE)

STUDII DE SPECIALITATE



Editura Educația Azi

Coordonatori:

- prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU (Școala Gimnazială *Ștefan Luchian* Moinești);
- prof. Simona CHIHAIA-STANCIU (Colegiul Național *Mihail Sadoveanu* Pașcani, jud. Iași);
- prof. Nina – Cătălina COSTIN (Liceul Teoretic *Anghel Saligny* Cernavodă, jud. Constanța);
- prof. Georgeta PĂDURARU (C.S.E.I. Nr.1 Bacău);
- prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU (Școala Gimnazială *Constantin Săvoiu* Tg-Jiu, jud. Gorj);
- prof. Simona STOICA (Colegiul Economic *Virgil Madgearu* Galați).

Referenți științifici:

- prof.dr. Mirela DUMITRU-SAVIN (Colegiul Național Militar *Alexandru Ioan Cuza* Constanța);
- prof. gr. I, expert RED Adriana-Nicoleta ARGATU (Colegiul Național Militar *Alexandru Ioan Cuza* Constanța).

Colectivul de redacție:

- prof. înv. primar Elena- Loredana TĂBĂCARU, prof. înv. primar Aurelia-Georgeta BOCȘA, prof. Simona CHIHAIA-STANCIU, prof. Nina – Cătălina COSTIN, pr. prof. Liviu LAZĂR, prof. Georgeta PĂDURARU, prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU, prof. Simona STOICA

Tehnoredactare:

- prof. înv. primar Elena- Loredana TĂBĂCARU

2025 © pentru prezenta ediție Editura Educatia Azi

Site: <https://www.institutulcinext.org/>

Site revista: <https://www.institutulcinext.org/revista-demersuri-didactice>

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

LECTURA ÎN CICLUL PRIMAR

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

**„Lectura este pentru spirit ceea ce exercițiul este pentru trup”.
(Mihai Beniuc)**

Pornind de la întrebări și constatări ce se înscriu în perspectiva evoluției didacticii actuale, acest referat încearcă să contextualizeze cauzele obiective și subiective ale crizei lecturii în școală, să contureze conceptul de competență lecturală, dar și să valideze activități care provoacă gustul lecturii și conduc la dezvoltarea competenței lecturale.

„A citi înseamnă a învăța. E o formă de experiență, sau mai bine zis, un multiplicator pentru experiențele noastre : căci, dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi foarte săraci”. (Manolescu, 2004, p. 41)

I. Despre lectură și importanța ei în ciclul primar

Cartea este o comoară fără de preț, în care unii își adună cele mai frumoase gânduri, ca alții să le poată folosi în voie. Ea reflectă ca o oglindă lungul șir de secole ale vieții omenirii, istoria luptei sale pentru existență, pentru un viitor mai luminos, suferințele, bucuriile, înfrângerile și biruințele sale toate.

„Iubiți cartea, îngrijiți-o și citiți cât mai mult ! ” ne îndeamnă G.F. Morozov în lucrarea sa „Cărți prietene”, arătând importanța cărții pentru cititor. Tot el a afirmat că în compania personajelor nu i se urăște niciodată. „Personajele sunt gata să-mi răspundă la orice întrebare. Unii îmi povestesc despre lucruri de demult, alții îmi dezvăluie tainele naturii, mă învață cum să trăiesc, alții, cum să mor... Acești prieteni sunt cărțile mele...”

Alegerea cărților potrivite este doar un prim pas. Al doilea pas și tot atât de important este deprinderea lecturii, obținerea eficienței ei maxime în urma citirii unei cărți. Cartea reprezintă mai întâi cel mai complet depozit al inteligenței omenesti, înmagazinând în filele ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Uitate între file de sute de ani, par moarte, dar ele reprezintă de fapt o stare cataleptică a istoriei omului, pe care fiecare dintre noi o poate risipi, înviind o lume nebănuită.

Nu ignorăm radioul sau televiziunea, dar spre deosebire de aceste surse informaționale și de culturalizare trebuie să spunem că nimic nu poate înlocui cartea. Instruirea și cultura nu se fac numai prin presă, prin radio și cinematograf, prin televiziune sau cale orală. În afara cărții nu poate fi concepută azi o cultură sistematică a individului și implicit a societății. O carte o citești când vrei, cum vrei și de câte ori vrei. Acest prieten tăcut îți oferă ori de câte ori ai nevoie același răspuns fidel la fiecare întrebare și-l repetă cu nesfârșită răbdare până ce l-ai înțeles. Cartea este atât de înțelegătoare încât atunci când n-ai înțeles-o nu se supără, nu jignește, te așteaptă să revii. O regăsești oricând la fel de credincioasă și discretă.

Importanța lecturii este evidentă și mereu actuală. Lectura este un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităților de gândire și limbaj. Lectura elevilor este un act intelectual esențial, care trebuie îndrumat și supravegheat de școală și familie.

Importanța lecturii este dată de aspectele educative pe care le implică:

- **aspectul cognitiv**: prin lectură elevii își îmbogățesc cunoștințele despre lume, despre realitate;
- **aspectul educativ**: lectura contribuie esențial la educarea copiilor în dimensiunile etice și estetice;
- **aspectul formativ** constă în faptul că lectura are drept consecință formarea și consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, dezvoltarea gândirii, a imaginației, a capacității de exprimare corectă și expresivă.

Prin lectura elevilor la clasele primare se urmăresc **finalitățile**: consolidarea deprinderii de citire corectă, fluentă, conștientă și expresivă, formarea și dezvoltarea gustului pentru lectură, lărgirea ariei de informație a elevilor, creșterea interesului pentru cunoașterea realității, îmbogățirea și dezvoltarea sentimentelor într-o gamă complexă, cunoașterea și înțelegerea valorilor etice, cultivarea sentimentelor, convingerilor, comportamentelor morale, dezvoltarea gustului estetic, îmbogățirea și activizarea vocabularului, dezvoltarea capacității creative, formarea idealurilor etice și estetice, dezvoltarea capacității de a gândi, și de a se exprima în conexiuni interdisciplinare, lărgirea orizontului imaginativ, al capacității de imaginare a unor universuri posibile, ca o anticipare a lumii viitorului.

Obiectivul lecturii îl constituie consolidarea deprinderilor de citire corectă, fluentă, conștientă și expresivă. Fluența înseamnă citire aparent lipsită de efort, cu expresivitate și inflexiuni relevante ale vocii. Ea poate fi dezvoltată prin instruire direct, folosind cititul repetat sau prin incorporarea cititului repetat într-un context care este interesant și are sens.

Metodele și tehnicile didactice aplicabile în scopul dezvoltării fluentei sunt:

- **citirea repetată**: Cercetările arată că citirea aceluiași material din nou și din nou conduce nu doar la îmbunătățirea cititului acelui text, dar cititul fluent se poate transfera și la alte texte. Pentru a fi eficientă, metoda presupune alegerea unor texte la nivelul de instruire al elevilor (să conțină între 90- 96% cuvinte pe care elevii să le recunoască, să fie interesante și cu sens, dar nu prea ușor predictibile).
- **citirea în gând** : Fiecare elev își alege ce să citească (reviste, cărți de povești, poezii, enciclopedii) iar învățătorul face același lucru- citește. După o sesiune de 15- 20 minute de citire în gând, urmează o discuție cu elevii, care fac un scurt rezumat oral a ceea ce au citit și recomandă și altora. Se notează ceea ce au citit copiii.
- **cititul cu un prieten**: Elevii sunt împărțiți pe nivele de lectură și se fac perechi: un cititor fluent cu un cititor mai puțin fluent. Câte doi, citesc pe rând paragrafe ale aceluiași text.
- **teatrul cititorilor** (citirea pe roluri): Reprezintă transformarea în lucruri spuse a textului scris. Este o modalitate naturală de a promova fluența pentru că elevii exersează cititul fluent fără să-și dea seama că fac acest lucru. Elevii câștigă încredere pentru a vorbi în public. Pentru această activitate, avem nevoie de o piesă scurtă sau un basm transcris. Textul ar trebui să fie destul de scurt pentru a fi citit în 10- 15 minute și să aibă mai multe secvențe dialogate pentru ca fiecare actor să aibă ceva de spus.

Pașii care trebuie urmați sunt următorii:

- învățătorul parcurge textul și îl împarte în părți pe care le pot lectura copii diferiți;
- se solicită voluntari pentru diferitele părți și se împarte câte un exemplar din text;
- învățătorul citește cu voce tare textul pentru ca elevii să îl audă citit fluent;
- elevii vor citi în ecou părțile textului (învățătorul citește o secțiune, apoi elevii citesc acea secțiune);

- elevii desemnați vor citi diferitele părți ale textului;
- dacă nu sunt suficiente părți pentru fiecare, unii elevi vor fi spectatori;
- se poate înviora atmosfera cu elemente de costumație și de decor;
- elevii vor folosi gesturi pentru a-și acompania textul și pot reacționa la ce au spus alte personaje prin limbaj corporal;
- se exersează citirea scenei respective de mai multe ori pentru a deveni mai fluenți.

-cititul în cor și repetarea: Citirea în cor a unei poezii este o modalitate naturală de a dezvolta fluența. Poeziile sunt menite să fie citite/ recitate cu voce tare. Cititul în cor al unor poezii poate fi distractiv pentru că elevii vor explora potențialul dramatic al poeziei și al vocilor proprii. Scopul pentru care cerem elevilor să citească în cor este cel de a le menține vocile animate, nu târăgănite. Copiii vor învăța să se concentreze pe sunete dacă sunt provocați să pronunțe, astfel încât poezia să sune într-un anume fel.

II. Stimularea interesului pentru lectură începe din clasa I. Știm că micii școlari sunt vrăjiți de carte, sunt purtați de aceasta în universul minunat al cunoașterii. Învățătorul este dator să îndrume pașii tinerelor mlădițe pe acest nou drum, plin de neprevăzut. În clasa I un rol important îl are conversația problematizată, care menține vie relația dascăl - elev. După studierea textelor din abecedar care se analizează și comentează în mod amănunțit, se recomandă lecturi potrivite vârstei, pe marginea cărora se poartă discuții.

După ce textele au fost parcurse, pot fi formulate următoarele cerințe:

- să formuleze întrebări pe care să le adreseze colegilor;
- să folosească cuvintele noi și expresiile artistice în contexte variate;
- să redea prin cuvinte proprii conținutul textelor citite;
- să recunoască ilustrațiile care înfățișează personaje sau scene din poveștile citite;
- să le așeze în ordinea desfășurării faptelor.

La clasa a II- a, la ora de lectură, sub îndrumarea învățătorului, elevii pot fi deprinși să se orienteze în structura unei cărți, ceea ce îi va ajuta mult la efectuarea notațiilor scrise în legătură cu cărțile citite în clasele următoare. Începând cu clasa a II-a, o altă formă de îndrumare a lecturii o constituie formarea bibliotecii de clasă, precum și a bibliotecii personale. Prima se compune din cărți aduse de copii, sau numai de învățător, se stabilește un bibliotecar al clasei și apoi se trece la împrumutarea cărților.

La clasele a III-a și a IV-a interesul elevilor pentru lectură se amplifică. La studierea unor autori se urmărește stimularea elevilor în citirea și a altor opere scrise de aceștia. Se pot întocmi cu elevii portofolii pentru fiecare scriitor cunoscut, cuprinzând portretul, date biografice și aspecte esențiale din opera lor, prilej cu care poate fi stârnită curiozitatea și interesul pentru lectură. În orele de lectură la clasa a III- a se va urmări :

- exersarea actului citirii în cadrul lecțiilor de citire, a lecturilor cuprinse în manuale și a lecturii suplimentare;
- se va insista pe fluența, ritmul citirii și intonația adecvată;
- exersarea citirii cu voce tare, în ritm lent sau mediu impus de specificul învățării care în faza inițială oferă posibilități de depistare și ameliorare a greșelilor;
- asocierea conținutului de caracterul conștient al celor citite, lăsând autonomie elevilor pentru lectura în gând;

- dirijarea și controlul lecturii în permanență atât de către învățător cât și de către părinți;
- evaluarea periodică asupra vitezei cititului, urmărindu-se evoluția formării deprinderilor de citire rapidă și corectă;
- asimilarea activă și conștientă a celor comunicate în scris (sau oral) care să permită efectuarea unei lecturi funcționale;
- stimularea stăruinței, perseverenței copiilor de a parcurge un text pentru a căuta răspunsuri la întrebări sau pentru a desprinde idei esențiale.

Primul mediu de viață, social și cultural, al copilului este familia, care, prin valorile pe care le transmite, pune bazele dezvoltării sale intelectuale, morale și estetice. Trezirea și educarea interesului pentru lectură se realizează prin acționarea asupra raportului dintre obiect și necesitate, astfel încât obiectul - în cazul nostru cartea - să răspundă unei necesități intelectuale și afective a copilului. Acest fapt nu impune existența unui anumit nivel de instruire din partea părinților, dar cere tuturor conștiința clară asupra importanței lecturii în dezvoltarea deplină a copilului și preocuparea permanentă și constantă de a-i trezi interesul pentru această activitate.

Ca exemplificare ne putem gândi la modelul Smarandei Creangă, mama marelui nostru scriitor care, în inegalabilele sale *Amintiri din copilărie* notează : «Și când învățam eu la școală, mama învăța cu mine acasă și citea acum la ceaslov, la psaltire și *Alexandria* mai bine decât mine și se bucura grozav când vedea că mă trag la carte.» La vârsta preșcolară, lecturile făcute de părinți sau bunici, în anumite momente ale zilei, îndeosebi înainte de culcare, constituie cea mai bună modalitate de a stabili primele contacte cu lumea cărților. Poveștile, povestirile din lumea păsărilor sau animalelor sau cele având ca eroi copii de vârstă apropiată, cu care deseori copilul se poate identifica, este genul de literatură menită să încânte copilăria.

Intervenția învățătorului în clasele ciclului primar este absolut necesară, în vederea formării gustului pentru lectură. Fără a i se comunica, micul școlar este purtat printre multitudinea de tipuri de lectură. Iată câteva modalități de clasificare:

-lectura liniară - textul e parcurs secvențial și în întregime (de la început până la sfârșit);

-lectura literară - accentul se pune mai mult pe “cum” se spune decât pe “ce” se spune;

-lectura informativă - e o lectură selectivă care vizează obținerea unei idei de ansamblu asupra textului;

-lectura exploratorie - constă în recuperarea unui simbol sau a unui grup de simboluri predeterminate din ansamblul unui text (găsirea unei referințe în dicționar, a numărului de telefon în anuarul abonaților, etc.);

-lectura de cercetare - este o variantă a lecturii exploratorii, ea constă în recuperarea unei informații pe o temă prestabilită, dar căreia nu-i cunoaștem cu precizie reprezentarea simbolică; e caracterizată de inspecția atentă a textului în direcția globalității, nu însă a liniarității, și de frecvente mișcări înainte-înapoi;

-lectura obligatorie - e stabilită prin programele școlare și este în mare parte cuprinsă sau discutată în manuale. Se urmărește stabilirea unui contact cu diverse creații literare și deprinderea de a analiza cuprinsul unor opere literare.;

-lectura suplimentară - are ca scop stimularea interesului pentru lectură și formarea de cititori pasionați.

III. Modalități de realizare a activităților de lectură

➤ Munca cu cartea - citirea expresivă

Metodologia lecțiilor de limba și literatura română urmărește nu numai formarea deprinderilor de citire ci și consolidarea acestora până la citirea expresivă. Citirea expresivă se bazează pe însușirea tehnicilor de citire ca urmare a unor exerciții susținute. Realizarea unei citiri expresive implică toate celelalte calități ale citirii: corectă, conștientă, fluentă. Ea se bazează, în primul rând pe modelul oferit de învățător și pe alte surse de influențare.

Lucrul cu cartea este de neînlocuit pe parcursul școlarizării. Este necesar să-l apropiem pe copil, în mod conștient de universul cărții. El trebuie să simtă bucuria lecturii, fiecare carte fiind „o călătorie prin suflete, gânduri și frumuseți” afirma Mihail Sadoveanu .

Pentru a-i familiariza pe elevi cu instrumente ale muncii cu cartea, trebuie apelat la o metodă ce urmează calea parcursă de cititorul cu experiență atunci când citește. Această metodă este lectura explicativă. Ea este o îmbinare a lecturii (a cititului) cu explicațiile necesare, împreună ducând la înțelegerea mesajului textului.

Etapele sau componentele lecturii explicative prin care se face receptarea mesajului textului sunt următoarele:

- citirea integrală a textului;
- citirea pe fragmente și analiza acestora;
- întocmirea planului de idei a textului;
- conversația generalizatoare;
- reproducerea textului pe baza planului;
- citirea de încheiere.

Procesul familiarizării elevilor cu tehnicile muncii cu cartea trebuie să includă și formarea capacității de a folosi aceste tehnici potrivit genului și speciei căreia îi aparține fiecare operă citită. Faptul că textele de citire sunt atât de variate nu trebuie să ducă la concluzia că pentru fiecare din ele trebuie căutată o metodă nouă, nici măcar că fiecareia trebuie să-i corespundă o anumită structură metodologică. Metoda rămâne aceeași: lectura explicativă.

Recenzia unor cărți

Constituie un alt mijloc de îndrumare a lecturii particulare, nefiind altceva decât rezumatul pe scurt al propriilor păreri despre lecturile citite. Fiind vorba de o formă de activitate mai dificilă pentru școlarii mici, învățătorul va dirija cu atenție „comentariul” respectiv prin întrebări adecvate. Elevii pot fi solicitați să-și formuleze părerile asupra „operei” respective, pe caietul de lectură sau pe foi de hârtie separate, fișe de carte, după un plan dat de învățător care poate cuprinde :

- numele autorului și titlul cărții;
- despre ce se povestește în cartea respectivă (conținutul foarte pe scurt) ;
- ce episod sau fragment le-au plăcut mai mult și de ce ;
- reprezentarea printr-un desen a unei scene care i-a plăcut mai mult.

Planul „recenziei” poate fi diferit ; important este ca prin această activitate să se cultive interesul pentru citit și capacitatea de a comenta, într-o manieră originală, accesibilă, o carte. Acest mod de lucru se folosește la clasele a III-a și a IV-a. Forma orală, într-o manieră mai simplă, se poate utiliza și la clasa a II-a, pe baza unei pregătiri suplimentare. Pe această cale, însăși elevii fac recomandări pentru lectura unei cărți.

➤ **Lecțiile de popularizare a cărților**

Lecțiile de popularizare a cărților, a unor scriitori, constituie, de asemenea, un mijloc de îndrumare a lecturii particulare. O carte pentru copii nou apărută se citește mai întâi de învățător și apoi se prezintă elevilor. În final se poartă o scurtă discuție generalizatoare despre scriitorul și operele respective, iar copiii își notează în caiete titlurile acestora, pentru a le procura de la bibliotecă sau din alte surse.

➤ **Organizarea expozițiilor de carte**

Asemenea manifestări se pot organiza pe baza unei tematici (de exemplu : *Din viața elevilor, Din trecutul de luptă al poporului nostru, Povestiri despre necuvântătoare, Povestiri despre ființe dragi, etc.*) sau se expun cărțile nou apărute).

Pentru completarea expoziției, învățătorul împrumută pe termen scurt cărți de la biblioteca școlii. Cărțile noi expuse sunt însoțite de scurte prezentări sau se extrag unele fragmente mai interesante. Expoziția va fi mai atrăgătoare dacă vor fi și materiale ilustrative.

- **Ghicitorile literare** sunt mijloace pasionante ce-i invită pe copii la lectură. Acestea se pot desfășura astfel : se citește un fragment și se cere elevilor să indice opera și autorul sau să recunoască lectura în care eroul principal este un personaj cunoscut. Foarte apreciat de elevi este și jocul cu versurile: învățătorul recită unul-două versuri dintr-o poezie, iar elevii continuă.
- **Diafilmele, benzile audio și video cu povești** constituie un alt important mijloc de îndrumare a lecturii. Ele prezintă operele literare în imagini vizuale și auditive. După lectură, elevii pot face comparații, stabilind asemănări și deosebiri între întâmplările prezentate.
- **Dramatizările** făcute după unele texte literare i-au stimulat pe elevi să citească mai mult din dramaturgia românească. Pentru învățător este important de știut nu numai ce și cât citesc elevii, ci și cum înțeleg ei să citească o carte. Este important ca elevii să înțeleagă ceea ce citesc, să fie în măsură să deosebească ceea ce este bun, util, constructiv și educativ, de ceea ce poate fi dăunător și, în sfârșit, să-și poată formula clar o opinie despre cartea citită.
- **Șezătorile literare**

Șezătorile invită din nou elevii la lectură. Ele se organizează în cadrul clasei sau cu clase diferite. În cadrul acestor manifestări se invită și părinții elevilor. Se recită poezii, se dramatizează povestiri, se povestesc episoade mai interesante din opera unui scriitor. Se cântă în cor sau individual unele melodii pe versuri ale unor poeți.

- **Medalionul literar consacrat aniversării unui scriitor**

Se organizează din timp, știindu-se precis ce se prezintă : cine recită, cine cântă, cine prezintă referatul despre viața și opera scriitorului sărbătorit. Cu ocazia aceasta se prezintă de către mai mulți elevi fraze din critica literară ce elogiază opera și activitatea scriitorului.

➤ **Concursuri**

Concursuri : „ Cine știe, câștigă !” pe temă literară se organizează în cadrul clasei sau cu elevi din serii paralele. Se pot organiza și pe grupuri de școli, din cadrul unor cartiere. Se fixează bibliografia ce trebuie studiată de elevi pe un timp mai îndelungat. Concursul e bine să fie sponsorizat cu premii pentru stimularea câștigătorilor.

Valorificarea textelor literare în serbari școlare, montaje literare, șezători literare, teatru literar, procese și jocuri literare, constituie nu numai o splendidă activitate artistică, ci și o formă de cunoaștere a cât mai multor opere literare.

III. Criterii generale în selectarea și indicarea titlurilor pentru lectură

Titlurile de lecturi vor fi indicate elevilor în funcție de următoarele criterii:

- gradul dezvoltării psihice a elevilor: gândire, limbaj, imaginație, emoții, sentimente etice și estetice;
- sfera de interese și de preocupări ale elevilor;
- posibilitățile de înțelegere a mesajului conținut în opera literară;
- calitățile educative și estetice ale cărții indicate;
- calitățile stilului – simplitate, naturalețe, proprietate, să permită elevului o înțelegere ușoară a mesajului lecturii.

Concluzii

Acțiunile prezentate în acest referat contribuie atât la îmbunătățirea competențelor de lectură ale elevilor cât și la stimularea și dezvoltarea gustului pentru lectură, la îmbogățirea și activizarea vocabularului, la dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă. Prin intermediul orelor de lectură elevii sunt antrenați și dirijați să-și formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi conținuturi și forme ale realității exprimate printr-o multitudine de modalități, să-și extindă astfel aria cunoașterii. Pătrunzând în diversitatea textelor literare elevii descoperă minunata împărăție a basmelor și poveștilor, atât de dulce și atât de frumoasă!

Să nu uităm, că scopul lecturii, este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om .

Cartea este învățătorul care te conduce la bine, te face să te bucuri, să râzi și să plângi. Ea îți oferă posibilitatea să te oprești mai multă vreme asupra unui pasaj, să te întorci la altul pe lângă care ai trecut în grabă, dar la care simți nevoia să revii, să meditezi îndelung în timpul lecturii și după ce ai terminat-o, să reiei cartea oricând dorești. Să urmărim exemplul scriitorului Mihail Sadoveanu, care a spus: *“Mi-a plăcut să caut frumusețile limbii și puterea vie a imaginilor. Le-am găsit în*

multe cărți ale trecutului și în creația anonimă a folclorului spre care m-am aplecat totdeauna cu interes și prețuire,... le-am învățat de la înaintași și de la dascălul meu de limbă... “

Anexa 1

Fișă de lectură

Denumirea basmului: “Făt – Frumos din lacrimă”

Autorul: Mihai Eminescu (1850 – 1889)

Este cel mai mare poet român. S-a născut la Botoșani și a copilărit la Ipotești. În 1883 a apărut volumul “Poezii”.

Conținutul
scurt): _____ pe

Personaje: _____

_____Expresii poetice

Anexa 2

Fișă de lectură

Denumirea povestirii: “La cireșe”

Autorul: Ion Creangă (1837 – 1889)

S-a născut la Humulești. A scris: basme, povești, povestiri și neuitatele “Amintiri din copilărie”.

Conținutul:

Când și unde se
desfășoară
acțiunea?

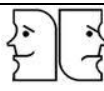
Care sunt
personajele?

Cum s-a
desfășurat
întâmplarea?

(pe scurt)

Cum s-a încheiat
întâmplarea?

Anexa 3 – Fișă de lectură

 Titlul		
 Autorul		
 Personaje	<i>pozitive</i>	<i>negative</i>
Însușiri ale personajelor		
 Dacă acest personaj ar avea un prieten dintr-o altă lectură, acesta ar fi.....		
Azi mi-am îmbogățit vocabularul cu: 		
Cuvinte și expresii frumoase 		
Această lectură este:		
a) o poezie; b) o fabulă; c) o poveste.		Data de azi: _____

Anexa 4 - Fișă de lectură
Povestea lui Moș Crăciun

1. Scrie cuvinte cu înțeles asemănător pentru cuvintele: meșter = datină = sărmani = făptură = gingașă = limpede =	2. Formulează întrebări potrivite textului:
3. Scrie numele personajelor: 	4. Ce învățătură desprindem din text:

5. Notează în interiorul steluțelor însușiri potrivite lui Moș Crăciun:



6. Scrie ce simți în preajmă sărbătorii Crăciunului:

.....
.....
.....

IMPACTUL RESURSELOR EDUCAȚIONALE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII

Prof. Vasilica MIHALACHE

Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu” Tudor Vladimirescu, jud. Galați

Educația este un pilon fundamental al dezvoltării individuale și sociale. În acest context, resursele educaționale joacă un rol crucial în modelarea procesului de învățare și în atingerea obiectivelor educaționale. Acest articol explorează impactul profund pe care resursele educaționale îl au asupra învățării, analizând diverse tipuri de resurse, beneficiile și provocările asociate cu utilizarea lor, precum și direcțiile viitoare în acest domeniu.

Tipuri de Resurse Educaționale

Resursele educaționale cuprind o gamă largă de materiale și instrumente utilizate pentru a facilita învățarea. Acestea pot fi clasificate în mai multe categorii:

Resurse tradiționale: Manuale, cărți, materiale tipărite, tabla și creta.

Resurse tehnologice: Calculatoare, tablete, software educațional, platforme de învățare online, resurse multimedia.

Resurse umane: Profesori, tutori, mentori, experți în domeniu.

Resurse comunitare: Muzee, biblioteci, centre culturale, organizații non-guvernamentale.

Impactul Resurselor Educaționale Asupra Învățării

Resursele educaționale influențează învățarea în multiple moduri:

Creșterea accesibilității la informație: Resursele moderne, cum ar fi internetul și platformele online, oferă acces instantaneu la o cantitate vastă de informații, depășind limitările resurselor tradiționale.

Personalizarea învățării: Tehnologia permite adaptarea materialelor și metodelor de predare la nevoile individuale ale fiecărui elev, asigurând o învățare mai eficientă.

Îmbunătățirea interactivității și a implicării: Resursele multimedia și interactive, cum ar fi simulările și jocurile educaționale, stimulează implicarea activă a elevilor și facilitează înțelegerea conceptelor complexe.

Dezvoltarea abilităților digitale: Utilizarea resurselor tehnologice contribuie la dezvoltarea abilităților digitale esențiale în societatea contemporană.

Promovarea colaborării și a comunicării: Platformele online și instrumentele de colaborare facilitează interacțiunea dintre elevi și profesori, stimulând schimbul de idei și colaborarea.

Accesul la educație de calitate: Resursele educaționale deschise (RED) oferă acces gratuit la materiale educaționale de înaltă calitate, reducând inegalitățile în educație.

Beneficiile Utilizării Resurselor Educaționale

Utilizarea eficientă a resurselor educaționale aduce numeroase beneficii:

Îmbunătățirea rezultatelor școlare: Elevii care au acces la resurse variate și de calitate obțin rezultate școlare mai bune.

Creșterea motivației și a interesului pentru învățare: Resursele interactive și captivante stimulează curiozitatea și dorința de a învăța.

Dezvoltarea gândirii critice și a creativității: Resursele care încurajează explorarea și experimentarea contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire critică și a creativității.

Pregătirea pentru viața profesională: Abilitățile digitale și competențele dezvoltate prin utilizarea resurselor moderne sunt esențiale pentru succesul în carieră.

Învățarea pe tot parcursul vieții: Resursele educaționale online facilitează accesul la educație și formare continuă, sprijinind învățarea pe tot parcursul vieții.

Provocări și Limite

În ciuda beneficiilor, utilizarea resurselor educaționale prezintă și provocări:

Inegalitatea accesului la resurse: Diferențele socio-economice pot limita accesul unor elevi la resurse de calitate, în special la cele tehnologice.

Calitatea și relevanța resurselor: Nu toate resursele educaționale sunt de înaltă calitate sau relevante pentru obiectivele de învățare.

Dependența de tehnologie: Utilizarea excesivă a tehnologiei poate duce la dependență și la diminuarea abilităților sociale și de comunicare.

Necesitatea formării profesorilor: Profesorii trebuie să fie instruiți să utilizeze eficient resursele moderne și să integreze tehnologia în procesul de predare.

Costurile ridicate: Achiziționarea și întreținerea resurselor tehnologice pot fi costisitoare pentru școli și instituții educaționale.

Direcții Viitoare

Viitorul resurselor educaționale este marcat de inovație și adaptare la noile tehnologii și tendințe:

Inteligența artificială (IA) și învățarea adaptivă: IA poate personaliza învățarea la un nivel fără precedent, adaptând conținutul și metodele de predare la nevoile individuale ale fiecărui elev.

Realitatea virtuală (VR) și realitatea augmentată (AR): Aceste tehnologii pot crea experiențe de învățare imersive și interactive, facilitând înțelegerea conceptelor abstracte.

Învățarea bazată pe jocuri (gamification): Utilizarea elementelor de joc în educație poate crește motivația și implicarea elevilor.

Învățarea mobilă (mobile learning): Accesul la educație prin dispozitive mobile permite învățarea în orice moment și loc.

Resurse educaționale deschise (RED): Promovarea și utilizarea RED pot reduce costurile educației și pot asigura accesul la materiale de calitate pentru toți.

Rolul Profesorului în Utilizarea Resurselor Educaționale

Profesorii joacă un rol esențial în maximizarea impactului resurselor educaționale. Ei sunt responsabili pentru:

Selectarea și evaluarea resurselor: Profesorii trebuie să aleagă resurse de înaltă calitate, relevante pentru obiectivele de învățare și adaptate la nevoile elevilor.

Integrarea resurselor în procesul de predare: Resursele nu trebuie utilizate izolat, ci integrate în mod eficient în lecții și activități, pentru a sprijini învățarea activă.

Facilitarea utilizării resurselor de către elevi: Profesorii trebuie să ofere instrucțiuni clare și suport pentru ca elevii să utilizeze resursele în mod eficient.

Monitorizarea și evaluarea impactului resurselor: Profesorii trebuie să evalueze modul în care resursele contribuie la învățarea elevilor și să ajusteze strategiile în consecință.

Dezvoltarea competențelor digitale: Profesorii trebuie să fie competenți în utilizarea resurselor tehnologice și să-i ajute pe elevi să-și dezvolte abilitățile digitale.

Impactul Resurselor Educaționale în Diferite Contexte Educaționale

Impactul resurselor educaționale poate varia în funcție de contextul educațional:

Învățământul primar și secundar: Resursele interactive și vizuale sunt deosebit de eficiente în captarea atenției elevilor mai tineri și în facilitarea înțelegerii conceptelor de bază.

Învățământul superior: Resursele online, bazele de date și instrumentele de colaborare sprijină cercetarea, învățarea autonomă și dezvoltarea abilităților de nivel înalt.

Educația adulților: Resursele flexibile și accesibile, cum ar fi cursurile online și materialele multimedia, permit adulților să învețe în ritmul propriu și în funcție de nevoile lor.

Educația specială: Resursele adaptate, cum ar fi software-ul de asistență și materialele multisenzoriale, sunt esențiale pentru a asigura accesul la educație pentru elevii cu nevoi speciale.

Educația în medii dezavantajate: Resursele educaționale deschise și tehnologia mobilă pot contribui la reducerea inegalităților și la asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți.

Evaluarea Impactului Resurselor Educaționale

Evaluarea impactului resurselor educaționale este crucială pentru a determina eficacitatea acestora și pentru a îmbunătăți practicile educaționale. Metodele de evaluare pot include:

Evaluarea rezultatelor școlare: Compararea rezultatelor elevilor care utilizează resurse cu cele ale elevilor care nu le utilizează.

Chestionare și interviuri: Colectarea feedback-ului de la elevi, profesori și părinți cu privire la utilizarea și impactul resurselor.

Observații la clasă: Monitorizarea modului în care elevii interacționează cu resursele și modul în care acestea contribuie la învățare.

Analiza datelor de utilizare: Urmărirea modului în care elevii utilizează resursele online și identificarea tiparelor de utilizare.

Studii de caz: Analiza în profunzime a modului în care resursele sunt utilizate în contexte specifice și a impactului acestora.

Tendințe Actuale și Viitoare în Utilizarea Resurselor Educaționale

Pe lângă direcțiile menționate anterior, iată câteva tendințe actuale și viitoare în utilizarea resurselor educaționale:

Învățarea bazată pe proiecte (PBL): Resursele sunt utilizate pentru a sprijini proiecte complexe, care implică colaborare, cercetare și aplicarea cunoștințelor.

Învățarea personalizată: Resursele sunt adaptate la nevoile și interesele individuale ale elevilor, permițând un ritm de învățare personalizat.

Învățarea socială: Resursele facilitează interacțiunea și colaborarea între elevi, creând comunități de învățare online.

Analiza învățării (learning analytics): Datele despre utilizarea resurselor sunt analizate pentru a identifica tipare și pentru a îmbunătăți procesul de învățare.

Realitatea extinsă (XR): Integrarea realității virtuale, augmentate și mixte în educație, pentru experiențe imersive și interactive.

Considerații Etice în Utilizarea Resurselor Educaționale

Utilizarea resurselor educaționale ridică și probleme etice importante:

Confidențialitatea datelor: Protejarea datelor personale ale elevilor atunci când se utilizează resurse online.

Echitatea și incluziunea: Asigurarea accesului egal la resurse pentru toți elevii, indiferent de mediul socio-economic sau de nevoile speciale.

Drepturile de autor și proprietatea intelectuală: Respectarea drepturilor de autor atunci când se utilizează resurse create de alții.

Utilizarea responsabilă a tehnologiei: Promovarea utilizării responsabile și etice a tehnologiei în educație.

În concluzie resursele educaționale reprezintă un instrument puternic pentru transformarea învățării. Utilizarea lor eficientă poate îmbunătăți rezultatele școlare, poate crește motivația și poate pregăti elevii pentru succes în viața personală și profesională. Cu toate acestea, este esențial să se abordeze provocările legate de acces, calitate și etică, pentru a asigura o educație echitabilă și de înaltă calitate pentru toți. Viitorul resurselor educaționale este marcat de inovație și adaptare, cu tehnologii precum IA, VR/AR și analiza învățării, care promit să revoluționeze experiența de învățare.

Bibliografie:

- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- UNESCO. (2019). *Resurse educaționale deschise (RED)*.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Wiley, D. (2014). *The access impact*. Open Education Group.

METODE MODERNE FOLOSITE ÎN ÎNVĂȚAREA OPERAȚIILOR DE ADUNARE ȘI SCĂDERE

exemple de bună practică

Prof. înv. primar Aurelia-Georgeta BOCȘA
Școala Gimnazială „Dr. Petru Șpan” Lupșa, jud. Alba

Predarea - învățarea reciprocă

Definiție: Predarea-învățarea reciprocă este strategia de învățare prin studiu pe text/imagini sau imagine/text pentru dezvoltarea comunicării copil-copil și experimentarea rolului învățătoarei.

Obiective:

Să înregistreze performanțe individuale prin exersarea capacității de a-și valorifica experiența de învățare, învățând pe alții.

Implicarea activ-participativă a copiilor la activități de grup și frontale.

Dezvoltarea încrederii în posibilitățile lor de relaționare și de asumare a responsabilităților.

Etape:

1. *Împărțirea clasei pe grupe:*

Clasa se împarte în grupuri de câte 4 copii. Fiecare membru al grupului îndeplinește un rol:

Rezumatorii – fac rezumatul informațiilor citite;

Întrebătorii – formulează întrebări;

Clarificatorii – clarifică problema;

Prezicătorii – fac predicții.

2. *Rezumarea:*

Fiecare copil care îndeplinește rolul de rezumator din grup expune sinteza textului, problemei sau a rezolvării exercițiului citit timp de 5 -7 minute. Pot colabora elevii pentru a realiza o sinteză colectivă.

3. *Punerea de întrebări:*

Elevii care au rolul de întrebători analizează textul, problema sau rezolvarea exercițiului model iar apoi formulează întrebări. Întrebările vizează aspecte relevante ale problemei, exercițiului privind: modul de calcul, formularea întrebărilor problemei, a răspunsului sau etapele ce se parcurg în rezolvarea unei probleme sau exercițiu.

4. *Clarificarea datelor:*

Elevii cu rolul de clarificatori identifică aspectele care sunt neclare pentru ceilalți și găsesc împreună răspunsul corect pentru a clarifica toate neclaritățile. Clarificatorii pot solicita sprijinul învățătoarei iar aceasta îndrumă, sfătuiește, orientează grupul spre esențialul problemei.

5. *Precizarea (prognosticarea)*

Prezicătorii din fiecare grup analizează exercițiul, problema, textul dat și prognozează etapele ce vor fi parcurse în continuare luând în considerare aspectele cunoscute.

6. *Prezentarea rolurilor asumate:*

Pe rând grupurile joacă rolurile asumate în fața clasei, cu rezolvări pe tablă, încât elevii audiază sinteza datelor problemei sau exercițiului, răspund la întrebări, își clarifică noutățile sau problemele întâlnite și urmăresc în continuare pentru a compara cu predicile colegilor.

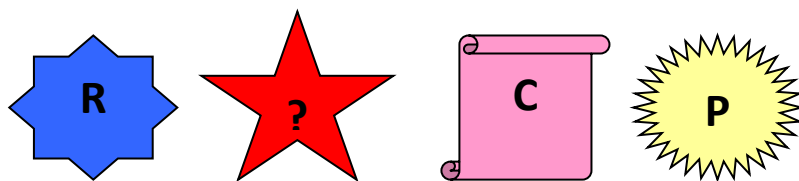
Exemplu:

Tema: Adunarea cu trecere peste ordinul zecilor a numerelor formate din sute, zeci și unități.

Etape:

1. *Împărțirea clasei pe grupe*

Se împarte clasa în grupe de câte patru copii distribuindu-se rolurile: rezumatori, întrebători, clarificatori, prezicători. Pentru fiecare rol se pot realiza ecusoane de tipul:



Pentru fiecare grupă se dă o fișă care conține exerciții cu un anumit tip de adunare, primul exercițiu fiind rezolvat model. De exemplu:

Grupul 1: Adunări cu trecere peste ordinul zecilor când cifrele zecilor au suma mai mare decât 10.

1	$394 + 145 =$
146 +	$456 + 182 =$
<u>583</u>	$672 + 293 =$
729	$587 + 382 =$

Grupa 2: Adunări cu trecere peste ordinul zecilor când cifrele zecilor au suma egală cu 10.

1	$632 + 274 =$
235 +	$324 + 285 =$
<u>274</u>	$456 + 453 =$
509	$265 + 444 =$

Grupa 3: Adunări cu trecere peste ordinul zecilor când unul dintre termeni este format doar din zeci și unități.

1	$263 + 81 =$
644 +	$345 + 72 =$
<u>83</u>	$78 + 271 =$
727	$534 + 95 =$

Grupa 4: Adunări cu trecere peste ordinul zecilor când cifra unităților unuia dintre termeni este 0.

1	$567 + 250 =$
567 +	$345 + 670 =$
<u>370</u>	$820 + 194 =$
937	$123 + 880 =$

2. Rezumarea

Fiecare copil care îndeplinește rolul de rezumator din grup analizează rezolvarea exercițiului model și expune sinteza rezolvării exercițiului citit timp de 5 minute. De exemplu: pentru a aduna două numere când suma cifrelor zecilor este mai mare decât 10 adunăm aceste cifre și trecem în locul zecilor doar cifra care ne indică unitățile de zeci iar zecea de zeci care reprezintă de fapt o sută o trecem prin cifra 1 scrisă deasupra cifrei sutelor, adunând-o astfel cu cifrele sutelor pentru a obține suma.

3. Punerea de întrebări

Elevii care au rolul de întrebători analizează rezolvarea exercițiului model iar apoi formulează întrebări. Întrebările vizează aspecte relevante ale rezolvării exercițiului cum ar fi: „De ce trecem pe locul zecilor doar una dintre cifrele sumei obținute prin adunarea cifrelor zecilor?”

4. Clarificarea datelor

Elevii cu rolul de clarificatori identifică aspectele care sunt neclare pentru ceilalți și găsesc împreună răspunsul corect pentru a clarifica toate neclaritățile. Clarificatorii solicită sprijinul învățătoarei iar aceasta îndrumă grupul spre esențialul rezolvării exercițiului.

5. Precizarea (prognosticarea)

Prezicătorii din fiecare grup analizează exercițiul dat și prezintă etapele ce vor fi parcurse în continuare luând în considerare aspectele cunoscute. De exemplu propun elevilor din grup ca după efectuarea exercițiilor de pe fișă să efectueze proba prin scădere.

6. Prezentarea rolurilor asumate

Pe rând grupurile joacă rolurile asumate în fața clasei, cu rezolvări pe tablă, încât elevii observă sinteza datelor exercițiului, răspund la întrebări, își clarifică noutățile sau problemele întâlnite și urmăresc în continuare pentru a compara cu prezicerile colegilor.

Avantajele metodei:

- Elevii învață să analizeze un text, o problemă sau un exercițiu pe baza unei strategii exacte:
 - să observe cu atenție datele din text, problemă sau exercițiu;
 - să adreseze întrebări;
 - să facă predicții;
 - să explice pentru a clarifica pentru sine și pentru toți noutățile.
- Elevii învață să coopereze în grup pentru îndeplinirea aceluiași rol;
- Responsabilizează implicarea individuală și de grup;
- Elevii învață să cedeze, să argumenteze și să susțină o idee.

Mozaicul

Definiție: Este o metodă de învățare prin colaborare care se realizează prin interdependența grupurilor și exercitarea statutului de expert în rezolvarea unei sarcini de învățare.

Obiectiv:

Documentarea și prezentarea rezultatelor studiului independent celorlalți, devenind expert pentru tema studiată.

Etape:

1. *Stabilirea temei și împărțirea ei în 4 -5 subteme.*

Pentru fiecare subtemă se stabilește pe ce va pune accent copilul atunci când studiază independent. Se pot formula întrebări pentru orientarea studiului.

Se elaborează o **fișă-expert** și se distribuie copiilor pentru a o completa.

2. *Organizarea grupelor de învățare.*

Se grupează copiii în 4-5 echipe și se repartizează fiecărui copil câte o cifră ce corespunde unei subteme. Subtema se studiază independent în cadrul fiecărei echipe de către un copil ce va deveni expert în acea problemă.

Faza independentă. Fiecare copil investighează subtema dată și fișa expert. Pentru alte subteme această fază de muncă independentă se poate studia acasă.

3. *Construirea grupelor de experți.*

Grupele de experți se formează prin reunirea experților cu același număr în scopul dezbaterii și aprofundării, clasificării, ordonării cunoștințelor însușite independent.

Discuții în grupul de experți. Copiii prezintă rezultatul studiului independent. Au loc discuții care lămuresc, clarifică noile cunoștințe ce vor fi transmise echipei de învățare din care fac parte.

Obiectivul grupului de experți este să înțeleagă și să rețină informațiile descoperite de experți pentru a le preda într-o formă atractivă, clară concisă și eficientă colegilor din echipa inițială.

4. *Activități în echipa inițială de învățare*
Raportul în echipă

Experții raportează într-un mod atractiv cunoștințele, colegilor de echipă care sunt și ei experți în același timp pentru alte subteme. Modalitatea de predare/învățare se va baza pe materiale intuitive pentru a ușura atât învățarea cât și predarea.

Fiecare copil ascultă activ în timp ce unul expune, apoi adresează întrebări până este convins (el și învățătoarea) că a înțeles dar a și reținut întreaga informație exprimată pe rând de experți.

Expertul adresează întrebări colegilor de grup până când este sigur că au înțeles, reținut, învățat materialul expus.

Pe rând fiecare expert urmărește aceleași obiective.

5. Evaluarea

Demonstrația rezultatelor

Fiecare grup își prezintă cât mai original rezultatele demonstrând ce au învățat. Evaluarea se organizează fie oral, fie scris.

Se concep fișe de evaluare sau chestionare cu întrebări pentru fiecare copil. Pot fi abordate și alte strategii alternative de evaluare cum ar fi jocul.

Exemplu:

Tema:

Scăderea numerelor de la 100 la 1000 cu împrumut la sute și zeci

Etape:

1. *Stabilirea temei și împărțirea ei în 4 subteme.* Tema propusă va fi împărțită în 4 subteme:
 - Scăderea numerelor de la 100 la 1000 cu împrumut la sute și zeci, când cifra unităților descăzutului este 0
 - Scăderea numerelor de la 100 la 1000 cu împrumut la sute și zeci, când cifra zecilor descăzutului este 0
 - Scăderea numerelor de la 100 la 1000 cu împrumut la sute și zeci, când cifrele zecilor și a unităților descăzutului sunt 0
 - Scăderea numerelor de la 100 la 1000 cu împrumut la sute și zeci, când cifrele zecilor și unităților descăzutului sunt diferite de 0

Pentru fiecare subtemă copilul, atunci când studiază independent, va observa cu atenție modul de rezolvare prezentat în manual. Învățătoarea îi ajută cu unele întrebări pentru orientarea studiului.

Se elaborează o **fișă-expert** și se distribuie copiilor pentru a o completa. Aceasta va conține câte un anumit tip de scădere și spațiu pentru a completa pașii parcurși în rezolvarea scăderii. Exemplu de fișă- expert:

- 1) Rezolvă scăderea:

840 –

196

- 2) Explică modul cum ai procedat pentru a efectua scăderea:

Pasul 1 (cum ai scăzut unitățile?).....

Pasul 2 (cum ai scăzut zecile?).....

Pasul 3 (cum ai scăzut sutele?).....

3) Aplică procedeul de calcul găsit pentru următoarele scăderi:

560 – 380 – 920 – 730 –

278 195 458 369

2. Organizarea grupelor de învățare.

Se grupează copiii în 4 echipe și se repartizează fiecărui copil câte o cifră ce corespunde unei subteme. Subtema se studiază independent din manual, în cadrul fiecărei echipe, de către un copil ce va deveni expert în rezolvarea acelui tip de scădere.

Faza independentă. Fiecare copil investighează în manual subtema dată și completează fișa expert cu pașii parcurși în rezolvarea exercițiului.

3. Construirea grupelor de experți.

Grupele de experți se formează prin reunirea experților cu același număr în scopul dezbaterii și aprofundării, clasificării, ordonării cunoștințelor însușite independent.

Discuții în grupul de experți. Copiii prezintă rezultatul studiului independent. Au loc discuții care lămuresc, clarifică noile cunoștințe ce vor fi transmise echipei de învățare din care fac parte.

Obiectivul grupului de experți este să înțeleagă și să rețină informațiile descoperite de experți pentru a le preda într-o formă atractivă, clară, concisă și eficientă colegilor din echipa inițială.

4. Activități în echipa inițială de învățare

Raportul în echipă

Experții raportează într-un mod atractiv cunoștințele, colegilor de echipă care sunt și ei experți în același timp pentru alte subteme. Modalitatea de predare/învățare se va baza pe exemplu concret pentru a ușura învățarea .

Fiecare copil ascultă activ în timp ce unul expune, apoi adresează întrebări până este convins (el și învățătoarea) că a înțeles dar a și reținut întreaga informație exprimată pe rând de experți.

Expertul adresează întrebări colegilor de grup și solicită rezolvarea unor exerciții asemănătoare până când este sigur că au înțeles procedeul prin care se rezolvă acel tip de scădere.

Pe rând fiecare expert urmărește aceleași obiective.

5. Evaluarea

Fiecare grup își prezintă cât mai original rezultatele demonstrând ce au învățat. Evaluarea se organizează scris. Se concep fișe de evaluare pentru fiecare copil.

Avantajele metodei:

- dezvoltă capacități de ascultare, cooperare, implicare activă în rezolvarea independentă a unei sarcini;
- învață elevii să se documenteze din mai multe surse;
- exersează deprinderea de prezentare și expunere folosind căi variate pentru a învăța pe ceilalți;
- învață elevii să capete curaj în capacitățile proprii devenind motivați intrinsec;
- elevii învață să comunice ideile descoperirile personale grupului;
- dispar ierarhiile de grup fiecare devenind lider pe rând.
- elevii capătă încredere unii în alții. Copiii foarte buni învață de la ceilalți și învață să-i aprecieze fără prejudecăți.

Bibliografie:

1. Cristea, S, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, RA-București, 1998
2. Crenguța- Lăcrămioara Oprea, Strategii didactice interactive, EDP, RA, Ediția a IV-a, București, 2009
3. Cerghit I, Metode de învățământ, EDP, București, 1998

SPECIFICUL RECEPTĂRII TEXTULUI EPIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Studiu de specialitate

Prof. înv. primar Aurelia-Georgeta BOCȘA
Șc. Gimnazială „Dr. Petru Șpan” Lupșa, jud. Alba

Literatura ca ramură a artei reprezintă obiectul investigării didactico-metodice, o viziune modernă pentru procesul restructurării însușirii de către elev a specificului literaturii. În acest context problematic, apare firesc întrebarea: cu ce trebuie să se ocupe metodică literaturii în școală: cu **predarea** sau cu **receptarea** literaturii? Prin predare se înțelege, în general, emiterea de informații despre o anumită realitate, proces în care emițătorul deține un rol activ, iar cel ce ascultă un rol pasiv. Ori, cum s-ar vorbi de predare în cazul unei partituri muzicale, al unui tablou sau, în ceea ce ne interesează aici, al unui text literar care implică universuri imaginare, fictive, menite să sensibilizeze cititorul, să-i stimuleze imaginația? În nici un fel. În cazul predării unei opere literare, este vorba despre transmiterea unor impresii sau judecăți critice ale emițătorului cu dorința de a fi învățate de elevi ca unicele interpretări posibile, ceea ce este iarăși un nonsens. Prin limbajul ei conotativ, literatura favorizează lecturile multiple, în funcție de gradul receptivității literar-artistice a cititorilor. O metodică modernă a însușirii limbajului specific al literaturii trebuie să se ocupe de procesul receptării artistice a operelor, de metodele, procedeele și mijloacele specifice ale acestui proces, de înlesnirea contactului direct al elevului cu opera literară.

Susținând ideea introducerii elevilor din ciclul primar în analiza textelor de citire în funcție de diversitatea lor, de apartenența lor la un anumit gen sau specie literară, nu se are în vedere renunțarea la metodele specifice lecțiilor de citire în ciclul primar. Lectura explicativă rămâne metoda care poate asigura atât dezvoltarea mesajului unui text, cât și familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Componentele lecturii explicative oferă resurse multiple de valorificare deplină a conținutului unui text de citire, indiferent de genul sau specia din care face parte. Ceea ce apare deosebit va fi ponderea pe care o va avea, în efectuarea analizei textului, fiecare din elementele componente ale lecturii explicative.

Încheată și unitară, fiind rezultatul unui proces unic de creație, opera literară în general, și cea epică în special are elementele componente într-o legătură indestructibilă, detaliul și părțile fiind armonizate, esențiale, de neînlocuit. Înlocuindu-se semnificativ, părțile unei opere literare se cheamă și se leagă reciproc, luminând întregul. Receptarea textului epic cere evidențierea unor caracteristici ale operelor literare în funcție de specie, dar și realizarea, în același timp, a unora dintre obiectivele **cognitive** (*a cunoaște, a aplica, a analiza, a sintetiza*) și **afective** (*a reacționa, a recepta, a valorifica, a interioriza valorile*) ale educării și instruirii în literatura română. Textul trebuie adus în universul sensibil al elevilor, să se folosească criterii de investigare și valorificare a operelor, de descoperire și apreciere a gândurilor și sentimentelor încorporate creației. Metodologia modernă a receptării optime a unui text epic trebuie să țină seama de principiul tratării diferențiate a textelor, de

principiul analizei simultane a relației dintre conținut și expresie, de principiul participării active, conștiente și creatoare a elevului, toate acestea ducând la o viziune analitică și sintetică a operei literare.

Pornind de la aceste considerente teoretice și metodice în același timp, în cercetarea întreprinsă am pornit de la următoarea **ipoteză**: *dacă în cadrul orei de Limba și literatura română se vor lucra intensiv texte narative, aplicând oră de oră teste formative și utilizând în mod creator lectura explicativă, se va îmbunătăți în mod real capacitatea de receptare activă a textelor epice.*

Faptul că elevii mici pot descoperi diferite semnificații ale situațiilor prezentate impune să organizăm, pornind de la alcătuirea planului de idei, momente de adâncire a analizei textului, de interpretare a faptelor, de cunoaștere a personajelor prin acțiunile lor, de reliefare a plusului pe care îl aduc mijloacele artistice pe linia realizării și transmiterii mesajului. Toate acestea constituie sarcini de bază pentru receptarea eficientă a textului epic.

Pentru realizarea cercetării am folosit următoarele metode: observația, conversația, metoda analizei produselor activității și cercetării documentelor, metoda testelor.

Pentru a verifica eficacitatea demersului metodic folosit în munca instructiv-educativă cu scopul de a recepta optim textul epic la vârsta școlară mică s-a procedat la o comparație a rezultatelor obținute de eșantionul experimental cu cele obținute de eșantionul de control. Clasa experimentală este formată din 22 elevi, iar clasa de control este formată din 23 de elevi, cele două colective fiind alcătuite din copii cu o dezvoltare intelectuală eterogenă.

Experimentul s-a desfășurat în trei etape: etapa inițială, constatativă; etapa formativ-ameliorativă și etapa finală. Eșantionul de control (clasa de control) s-a ales din aceeași unitate de învățământ, cu elevi având aproximativ același nivel de pregătire intelectuală ca cel al elevilor din clasa experimentală. Se știe din practica educațională că, de obicei, calificativele ce se regăsesc în catalog cuprind o doză de subiectivism, fiind influențate de exigența mai mare sau mai mică a învățătorului. Din acest motiv, aplicarea testelor la cele două eșantioane s-a desfășurat în aceeași etapă a perioadei de studiu, au cuprins probe gradate ca dificultate prin care s-au verificat cunoștințele și competențele elevilor în ceea ce privește receptarea cu succes a unui text epic și au fost evaluate după aceiași descriptori de performanță și de către același cadru didactic.

Etapă inițială, constatativă

În această etapă am aplicat un test de evaluare inițială, elaborat în concordanță cu obiectivele de referință ale clasei a III-a, pentru a se stabili nivelul de pregătire al elevilor.

Elevii de la cele două clase au fost puși în aceleași condiții de lucru: au fost testați în aceeași zi, la aceeași oră, li s-a acordat același timp necesar rezolvării sarcinilor de lucru, nu li s-au dat indicații.

În etapa inițială, constatativă a nivelului de cunoștințe literare ale elevilor și aplicare a lor în situații practice, de evaluare, rezultatele au indicat că elevii ambelor clase au nivele asemănătoare de pregătire, fiind omogene din acest punct de vedere – condiție esențială pentru dezvoltarea investigației propuse. Rezultatele inițiale evidențiază faptul că doar un procent de 72,72% dintre elevi - pentru clasa experimentală și 74,48% dintre elevi - pentru clasa de control demonstau un nivel ridicat al cunoștințelor în ceea ce privește textul epic și receptarea lui .

Etapă formativ-ameliorativă

În această etapă, la clasa de control lecțiile ce aveau ca subiect un text epic s-au desfășurat în mod obișnuit, iar la clasa experimentală s-a lucrat intens textul epic, s-a folosit în mod creator lectura explicativă și alte metode activ-participative, jocuri didactice, metode moderne, interactive care să asigure o învățare eficientă și un progres real al nivelului cunoștințelor.

La lecțiile de literatură în care se studia un text epic, indiferent de specia căreia îi aparținea, am aplicat teste de evaluare formativă în mod periodic, la majoritatea textelor studiate și la alte texte epice, din afara manualului, pe care le studiasem anterior cu elevii, folosind în mod creator lectura explicativă și alte metode activ-participative. Aceste texte și rezultatele lor mi-au permis cunoașterea imediată a greșelilor, a dificultăților de învățare ale elevilor, îndreptarea și eliminarea lor din mers prin îmbunătățirea demersului metodic și a calității metodologiei aplicate.

Etapa finală

În această etapă am propus celor două eșantioane (clasa de control și clasa experimentală) același test de evaluare sumativă aplicat în condiții similare; am înregistrat și prelucrat rezultatele obținute în vederea confirmării sau infirmării progresului prin raportarea la testul inițial și la obiectivele stabilite în desfășurarea cercetării.

Concluzii:

În etapa de evaluare finală a nivelului de dezvoltare a capacităților elevilor de receptare a textului epic, de lucru individual în analiza acestui tip de text, rezultatele au indicat o creștere semnificativă la clasa experimentală. Dacă rezultatele inițiale evidențiau doar un procent de 72,72% pentru clasa experimentală și 74,48% pentru clasa de control de realizare a sarcinilor de lucru pentru receptarea optimă a textului epic, rezultatele finale indică o creștere la 82,72% pentru eșantionul experimental și, respectiv, 80,00% pentru eșantionul de control.

Comparând rezultatele la probele date, se constată că performanțele elevilor clasei experimentale sunt superioare celor ale elevilor clasei de control, care la începutul perioadei aveau aproximativ același nivel de pregătire în ceea ce privește receptarea textului epic. Lucrul acesta dovedește faptul că aplicând în activitatea instructiv-educativă un demers metodic bazat pe folosirea în mod creator a lecturii explicative în ceea ce privește receptarea textului epic în școala primară, folosirea unui complex de metode activ-participative și interactive precum și aplicarea intensivă a unui set de teste formative specifice fiecărei specii a genului epic, se vor obține progrese reale în ceea ce privește capacitatea micilor școlari de a recepta eficient și corect mesajul fiecărui text în parte și le va fi un real ajutor în munca viitoare cu textul, la ciclul gimnazial și liceal.

Bibliografie:

1. Alexandru Gheorghe, *Metodica predării teoriei literare la ciclul primar*, clasele a III-a și a IV-a, Craiova, Ed. Gh. Alexandru, 2004;
2. Gherghina Dumitru (coord.), *Limba și literatura română. Comunicare elaborată*, Craiova, Ed. Didactica Nova, 2003, pag. 162-200;
3. Nicolescu Estera, *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, Bacău, Ed. Egal, . 2003, pag. 108-132;
4. Nuță Silvia, *Metodica predării limbii române în clasele primare*, vol. I, Ed. Aramis, 2000, pag. 120-164;

COMPETIȚIA SPORTIVĂ LA FOTBAL

Prof. Simona CHIHAIA-STANCIU
Colegiul Național „Mihail Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași

Întreaga activitate de pregătire pe care profesorul de educație fizică și sport o desfășoară cu elevii în cadrul orelor din gimnaziu va trebui să fie orientată către formarea unei echipe cu care să participe la competiția școlară prevăzută în calendarul sportive. Munca de construire a unei echipe rămâne și trebuie să fie una din problemele de bază ale activității profesorului de educație fizică și sport, indiferent de treapta de învățământ în care își desfășoară activitatea.

Participarea la activitățile sportive de performanță se bazează în primul rând pe inițiativa și activitatea sportivă a elevilor de gimnaziu, sub directă conducere a profesorului de educație fizică și sport, care organizează procesul de pregătire. Aceasta activitate urmărește în primul rând concretizarea ideii educării sportive a tuturor elevilor în concordanță cu aptitudinile lor, cu baza materială, cu tradiția sportivă a unității de învățământ, în vederea cuprinderii acestora în practicarea sistematică a unor ramuri sportive, respectiv jocul de fotbal.

Totodată, profesorul are posibilitatea de a depista și selectiona din rândul masei largi de elevi, cuprinși în această activitate, elementele cele mai dotate pentru practica competițională a jocului de fotbal.

Competiția, concursul, jocul oficial reprezintă momentul de vârf pentru elevi și, totodată, și pentru profesor.

În cadrul săptămânii «Școala altfel», la Colegiul Național M. Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași, are loc proiectul intitulat „Cupa Școlii la Fotbal”. Competiția se va desfășura în școală, sub directă coordonare a profesorilor de educație fizică și sport și se va desfășura pe toată durata programului (16-20.12 2024).

Criterii de selecție a reprezentativei școlare

A. Criteriul de sănătate (poate cel mai important)

B. Criterii specifice prin:

- efectuarea unor probe specifice:

- menținerea mingii în aer din deplasare, prin lovituri repetate cu piciorul și cu capul;
- pase scurte și medii, din deplasare cu și fără preluare;
- conducerea mingii cu schimbări de direcție și finalizare.

- evoluția în jocul efectiv, urmărindu-se:

- abilitatea în manevrarea mingii;
- calitățile morale;
- participarea activă în fazele de atac și apărare;
- modul de integrare în jocul colectiv.

Considerentele și criteriile prezentate mai sus se pot îmbunătăți și prin alte modalități eficiente, care să concure la promovarea în circuitul fotbalului de performanță a unor reale talente.

Respectând criteriile unei selecții corespunzătoare, se contribuie în mod direct asupra unui proces de instruire cu implicații deosebite în formarea unor jucători capabili să practice un joc modern.

Instruirea echipei reprezentative:

Ținând seama de *particularitățile de vârstă* ale elevilor, timpul afectat pregătirii și de condițiile materiale trebuie să se urmărească realizarea următoarelor obiective:

- dezvoltarea calităților morale și psihice specifice jocului de echipă;
- dezvoltarea calităților motrice specifice;
- consolidarea și perfecționarea deprinderilor tehnico-tactice și a acțiunilor de atac și apărare;
- omogenizarea tactică a echipei;
- învățarea, interpretarea și respectarea articolelor din regulamentul de joc.

Realizarea obiectivelor propuse, necesită o orientare metodică și o urmărire ritmică, astfel ca ponderea factorilor de antrenament, printr-o înlanțuire funcțională corespunzătoare, să poată contribui la îndeplinirea sarcinilor propuse pentru fiecare perioadă și etapă de pregătire.

Tipurile de lecții proprii antrenamentului sportiv includ numai rareori sarcini limitate la un singur factor al antrenamentului.

Cunoscând faptul că nu toate școlile au la dispoziție teren de fotbal, unde echipa reprezentativă să-și desfășoare activitatea, este necesar ca profesorul de educație fizică să-și adapteze activitatea specifică pe terenurile de sport, unde se desfășoară lecțiile de educație fizică, pe terenuri de dimensiuni reduse, amenajate pentru handbal, baschet sau volei. În aceste împrejurări, utilizarea rațională și metodică a spațiilor reduse pot fi totuși utile pregătirii fotbalistice.

Pe aceste terenuri, elevii pot să-și formeze deprinderile de stăpânire a mingii, deprinderile tehnico-tactice elementare (lovire-demarcare, pase de pe loc și din mișcare, cu piciorul și cu capul, preluări și conducerea mingii, depășiri individuale, efectuarea marcajului etc.).

Să joace în echipe formate din câte 4,5,6,7 jucători.

Eficiența unei bune pregătiri, în cadrul acestor condiții – de teren – depinde în primul rând de modul cum a fost pregătit antrenamentul, de capacitatea metodică și organizatorică a profesorului de educație fizică.

În condițiile unei baze materiale mai reduse, **profesorul trebuie să selecționeze cele mai indicate mijloace și exerciții**, ținând cont de următoarele indicații:

- în cazul folosirii unor exerciții cu intensitate (atât cu mingea, cât și fără ea), jumătate din lotul de jucători lucrează pe tot terenul, iar ceilalți execută exerciții de relaxare cu sau fără minge, pe marginile terenului;
- întrebuințarea unei game largi și variate de exerciții;
- utilizarea în întregime a spațiului disponibil, prin exerciții ca:
- menținerea mingii în aer prin lovituri repetate cu piciorul și cu capul;
- conducerea mingii în șir pe laturile și diagonala terenului;
- pase în 2 și 3 în lungul terenului (cu revenire pe margine la locul de plecare);
- alergare pe zonele laterale ale terenului concomitent cu executarea în diferite zone fixe a unor procedee tehnice stabilite (elevii plasați în aceste zone, cu câte o minge în mână, o vor trimite celor care aleargă pentru a fi lovită cu piciorul sau cu capul).

Jocurile specifice pentru formarea deprinderilor tehnico-tactice le recomandăm atât la începutul lecției, cât și în ultima parte a lecției:

În această parte indicăm folosirea următoarelor jocuri:

- pe terenul de volei (18/9 metri) se poate juca la două porți (de un metru) fără portar cu echipe din trei jucători;
- pe terenul de baschet (26/14 metri), având ca porți suporti pe care stau panourile, se poate juca fără portar 4 contra 4;
- pe terenul de handbal (40/20 metri) se poate juca cu portar, 5 contra 5 sau 6 contra 6 (maximum);
- pe un teren, aproximativ jumătate din suprafața normală a unui teren de fotbal (50/40 metri) se poate juca cu portar și efective de 7 sau 8 jucători într-o echipă, la porți de 6/2 metri.

Din punct de vedere organizatoric și metodic

- pentru aplicarea și respectarea regulilor de joc, terenul respectiv trebuie să fie bine trasat (în special suprafețele din fața porților);
- dacă terenul este împrejmuț în întregime cu un gard (din sârmă, lemn etc.) se poate juca ca la hochei, eliminându-se întreruperea și repunerea mingii de la margine;
- elevii care nu intră în prima formație exersează tehnica individuală, pe marginile terenului sau pe o suprafață alăturată;
- în cazul când colectivul este prea mare ca număr, antrenamentele se pot planifica la ore diferite, dar este indicat ca această formă să nu fie permanentizată.

De asemenea, eșalonarea grupelor să se succedă creându-se astfel posibilitatea ca elevii să se poată urmări reciproc (înainte sau după programul fiecăruia).

În stabilirea grupelor, trebuie să se respecte o serie de criterii ca: vârsta, valoarea individuală, compartimentele echipei și eficiențele tehnico-tactice.

Mijloace utile pentru învățarea fotbalului

*****pentru învățarea demarcării**

1. Leapșa de perechi: pe un culoar de 6-8 lățime, elevii pe perechi se deplasează în alergare ușoară. La semnal, jucătorul din spate încearcă să-l atingă pe cel din față (se efectuează reciproc sub formă de concurs).

2. Careu 15 x 15 m., 2 perechi în interiorul careului (atacant – apărător) și câte o minge așezată pe laturile pătratului la 1 – 2m. în interior, iar alți 4 jucători pe laturile externe. Atacantul încearcă să ajungă la una din mingi, iar apărătorul să-l deposedeze, astfel că după două reușite rolurile se schimbă, apoi și jucătorii din centru cu cei de pe margine.

3. Conservarea posesiei mingii. Joc 4 x 4 la 8 x 8 marcaj om/om, fiecare echipă pasează cu antrenorul; echipa care efectuează cele mai multe pase a câștigat. Același exercițiu efectuat între

două echipe (cine efectuează mai multe pase). Jocul poate fi mai complex dacă condiționăm numărul de atingeri sau delimităm suprafața de lucru (dimensiuni mari, mici, îngust și lung, pătrat).

*****pentru învățarea combinațiilor simple**

1. Încrucișări și învăluiri între 2 – 3 jucători – fără și cu adversar semi-activ;
2. Un – doi, un –doi pentru al treilea;
3. Joc 1 x 1, 2 x 2, 3 x 3, pentru cupluri, triunghi cu porți mici în care apar toate elementele jocului (reprizele scurte 5' și cu temă sunt de actualitate);
4. Jocuri cu număr impar de jucători (atac, apărare) pe teren redus sau la o poartă; Se condiționează ca temă (un–doi–uri, învăluirea), orice gol marcat considerat dublu pentru a stimula însușirea acestor combinații.

*****structuri de exercitii în conditii de adversitate**

Ce urmărim ?

Pentru jucătorul în atac

- driblingul, fente, mișcările înșelătoare cu sau fără minge;
- inteligența de a depăși adversarul;
- concentrare și putere de luptă;
- protejarea mingii (lateral sau cu spatele la adversar).

Pentru jucătorul în apărare

- tatonare (poziția fundamentală) + acroșaj;
- viteza de reacție;
- cum deposează când adversarul este lateral, cum face marcajul când adversarul este cu spatele la joc (strict, nu-i permite să se întoarcă);
- urmărirea mingii, nu a fentei;
 - intenție de a deposea, cu rămânere în posesie.

În fotbal jucătorii pot primi pas din lateral și urmează 1 x 1 din lateral cu rezolvarea sarcinilor sau primirea pazei cu spatele la joc și rezolvare, deci nu numai cu fața la joc.

***1 x 1 cu fața la joc în careu de 10m/10m sau 1 x 1 cu portarul din unghiuri diferite față de poartă**

Jucătorul în posesia mingii trebuie să caute spațiu în care să dribleze.

Atenție! Una dintre greșelile care trebuie corectate este forțarea driblingului direct în adversar, ea având două dezavantaje:

- posibilitate de blocare a acțiunii;
- îngustarea unghiurilor de joc care vor duce la alegerea unor soluții reduse pe spații mici;

- încetinirea ritmului acțiunii.

***1 x 1 (careu 10 x 10 m.) din lateral:**

- preluarea pe spațiu liber
- folosirea corpului la protejare (blocare cu brațele, piciorul de lângă adversar, corpul);
- câștigarea spațiului cu corpul, după care urmează preluarea;
- atenție la contact pentru a obține fault dacă nu sunt șanse reale de a continua acțiunea.

***1 x 1 – în careu 10 x 10 m-joc de tenis cu piciorul**

- lovire din drop, volé (ambidextrie);
- lovire cu capul;
- lovirea mingii cu toate părțile labei piciorului, coapsei, capul, în condiții de joc, deci spiritul de competiție.

Variantă: se poate juca direct sau cu o preluare. Jocul obișnuiește jucătorii cu lovirea în condiții de joc (cu piciorul sau cu capul) din diferite poziții. Pe lângă perfecționarea tehnicii de lovire, un aspect important este tactica pe care o abordează în timpul jocului, cât și echilibrul emoțional.

***1 x 1 – careu 10 x 10 m. menținere și control**

Indicații metodice:

- jocul de gleznă se face sub formă de concurs cu: - puncte;
- liber, dar nu cade mingea;
- condiționat –preluare cu laba piciorului, pas cu capul (control – menținere în variante).

***1 x 1 – careu 10 x 10 m. cu finalizare la linia careului**

- se joacă pe număr de acțiuni;
- se pot schimba perechile pentru dozare după 2 – 4 exerciții;
- în faza de apărare, dacă interceptează jucătorul primește sau poate declanșa atac;
- același exercițiu, dar jucătorul în atac este obligat să așeze mingea într-unul din colțuri;
- astfel, jucătorul în atac este obligat să protejeze, să dribleze și să se adapteze mișcărilor apărătorului obligat la rândul său:
- să nu se elimine;
- să se apere cu pași mici;
- să anticipeze;
- să acroșeze sau să deposeze;
- să încerce să rămână în posesie.

***1 x 1 careu 10 x 10 m. + 4 la extremități**

- cei din mijloc au fiecare minge și din conducere încearcă să-și atingă partenerul fără a îndepărta mingea de picior;
- jucătorul urmărit nu poate pasa la ceilalți coechipieri decât prin încrucișare, lăsând mingea;
- în joc toți sportivii sunt în mișcare și preocupați intrarea în posesie prin încrucișare, orientare în spațiu, spirit de întrecere, pentru a nu alerga cu mingea după alt adversar;
- exercițiul îmbunătățește și jocul fără minge, mișcarea în teren.

***1 x 1 careu 10 x 10 m-Variante de antrenament**

- se pleacă dintr-un colț și fiecare jucător apără două laturi ale pătratului;
- unul trimite mingea în toate situațiile create de limita careului, celălalt o retransmite direct;
- exercițiul perfecționează driblingul, protejarea, viteza de execuție și de decizie, puterea de luptă;
- se poate juca pe număr de atacuri;
- dacă adversarul interceptează, devine atacant;
- se pot schimba perechile la 5 atacuri;
- se poate juca contra-cronometru: cine câștigă mai multe atacuri 1 minut; condiționare specială: retransmite cu alunecare cu atac lateral (atenție la ambidextrie).

***CAREU 20 X 10 m. / 1 x 1**

Caracteristici: lățimea aceeași, dar careu dublu.

1. Dribling cu depășirea adversarului și oprirea mingii pe colțul careului mic, dreapta sau cel de 20 m. stânga (se pot inversa colțurile).

Aspecte speciale:

Jucătorul în atac

- poate acționa pe diagonală pentru depășirea adversarului, având două soluții în spații diferite.

Jucătorul în apărare

- trebuie să apere cu inteligență ambele spații, luând decizii rapide în regim tehnic.
- apare în viteză maximă de la margine.

2. Joc la două porți de 1 m.:

- suplimentar apare finalizarea;
- finalizarea combinată cu precizie în execuție chiar de la distanță;

- înlănțuirea (fentă, dribling, protejare, finalizare) în condiții de adversitate ne oferă complexitatea exercițiului.

***2 x 2 / 30 x 20 m cu portari la două porți**

- apariția rapidă a finalizării cu sau fără combinație;
- exercițiul ce poate valorifica combinațiile rapide în 2 jucători, urmate de tras la poartă.

***3 x 3/4 x 4/5 x 5-Joc cu număr redus de jucători, egalitate numerică pe diferite zone de teren**

- $\frac{1}{4}$ teren pentru conservarea posesiei mingii;
- numărul de atingeri:

pentru cei în posesie:

- liber (nelimitat):

- dribling pentru crearea de superioritate;

- combinațiile de 2-3-4 jucători;

- găsirea celor mai bune și rapide soluții cu scopul ca mingea să rămână în posesia echipei proprii;

- demarcări simultane în toate sensurile, căutând spațiul liber sau susținere-sprijin; ele îmbracă cele două forme:

- pentru intrare în posesie;
- pentru crearea de spații libere; (demarcări false).

pentru jucătorii în apărare:

- marcaj om/om;

- recuperare pe unghiuri închise sau între careuri 70 x 30.

Deci, se joacă 50 x 30 m. mai îngust, favorizând jocul pe spații mai mici, dar predominant în adâncime cu schimbarea direcției de joc.

Un joc important pentru finalizare este realizat într-un spațiu limitat la două porți, în criză de spațiu și timp. Exercițiile de la 1 x 1 la 5 x 5 în într-un spațiu cum ar fi 20 x 20 m., 20 x 30 m., 30 x 30 m. etc. Jocul poate începe de la 5 x 5 și, când se marchează, iese pe margine câte o pereche, până când se ajunge la 1 x 1 și reîncepe jocul.

Temele vor fi adaptate posibilităților jucătorilor ca și durata reprizelor de lucru.

Variante: -

liber numărul de atingeri;

- liber numărul de atingeri, dar marcaj om/om;
- trei, două atingeri și accelerare după pas:
- fără marcaj;
- cu marcaj om/om;
- cu recuperare colectivă.
- o singură atingere sau acționare în viteză cu mingea la picior;
- o singură atingere;
- golul valabil dacă se marchează după efectuarea a maxim două pase;
- în funcție de solicitările antrenorului: gol dublu din pas înapoi, execuție cu capul, gol direct din minge degajată de portar.

***5 x 5 la patru porți (două mari și două mici), suprafața de joc 50 x 30 m (un sfert de teren)**

Se poate juca și la trei porți mici 1,5m/1 m:

Tema: numărul de atingeri: liber,3, sau două atingeri, sau în viteză cu mingea la picior;

- se poate juca cu marcaj om la om sau în zonă, pentru că au de apărut o poartă mare, dar se poate marca și la celelalte două porți mici laterale;

Două aspecte foarte importante de orientare în joc:

- în atac: crearea superiorității numerice prin accelerare și eliminare a unui adversar, prin combinații sau prin schimbarea direcției de joc pentru valorificarea la maxim a unghiurilor de joc);
- în apărare:
 - echilibru defensiv, acoperirea și anticiparea jocului adversarului;
 - faptul că se joacă în toate sensurile, obligă jucătorii să se informeze permanent;
 - efortul solicitant presupune dozarea corespunzătoare a reprizelor de lucru.

Condiții igienico-sanitare de desfășurare a competiției

Competiția va avea loc pe terenul unității de învățământ, care va este îngrădit, amenajat sistematic și corespunde cerințelor igienice.

Obiectivul principal al igienei este **sănătatea**.

Organizația Mondială a Sănătății definește sănătatea ca o bunăstare fizică, mintală și socială a oamenilor.

Bunăstarea fizică presupune:

- asigurarea de condiții sociale și sanitare pentru o creștere și dezvoltare somatică armonioasă;
- integritatea și buna funcționare a organelor;
- o bună condiție motorie;
- o bună capacitate de acțiune.

Participanții la competiție și condițiile de desfășurare

Competiția se va desfășura în sistem eliminatorku interclase până la desemnarea echipelor câștigătoare, iar acestea vor fi desemnate la nivelul claselor V-VI și VII-VIII;

Jocurile se vor desfășura după un program stabilit la tragerea la sorți de către profesorul unității de învățământ.

Competiția se adresează:

– **elevilor din clasele V-VIII** a unității de învățământ și se desfășoară pe două categorii de vârstă:

– **clasele V-VI**

– **clasele VII-VIII**

Echipa castigatoare va fi premiata din fondurile școlii.

De asemenea, participa elevii care au **adeverință medicală pentru participarea la ora de educație fizică și sport** în conformitate cu OMEN 3462/2012 privind Regulamentul de organizare și desfășurare a activităților de educație fizică și sport.

Competiția se va desfășura conform regulamentului de organizare și desfășurare a competiției la fotbal.

Regulamentul:

Terenul de joc: Lungime – maxim 40 m; Lățime-maxim 20 m;

Jocurile se organiza în aer liber.

Dimensiunea porților: Distanța între stâlpi-3 m; Înălțimea porților- 2 m.

Porțile trebuie să fie fixate în mod corespunzător!

Mingea de joc: jocurile se vor disputa cu minge nr. 5

Lovitura de pedeapsă : se execută dintr-un punct aflat la 7 m de la mijlocul porții și la distanță egală de stâlpii porții.

Lovitura de la colț: se execută dintr-un punct marcat printr-un sfert de cerc în fiecare colț al suprafeței de joc.

Durata jocului

- Jocurile se desfășoară pe durata a două reprize a câte 10 de minute fără prelungiri (clasele V-VI) și două reprize a câte 12 minute fără prelungiri (clasele VII-VIII);

- Durata fiecărei reprize se va prelungi numai pentru executarea unei lovituri de pedeapsă;

- Pauza dintre reprize va fi de 3 minute.

Număr de jucători:

- Lotul este format din 10 elevi ;
- Fiecare echipă va fi formată din 5 jucători de câmp și un portar = **6 jucători**;
- Un joc nu mai poate continua dacă una dintre echipe are 2 jucători eliminați.

Înlocuiri de jucători:

- Se pot efectua când mingea este în joc sau în afara jocului;
- Un jucător care a fost înlocuit se poate întoarce pe teren ca înlocuitor pentru alt jucător;
- Numărul înlocuirilor într-un joc este nelimitat;
- Jucătorul care intră pe teren nu poate face acest lucru până când jucătorul care părăsește suprafața de joc nu a trecut complet de linia de margine a terenului.

Oricare dintre jucătorii de rezervă poate înlocui portarul, avându-se în vedere următoarele condiții:

- a) arbitrul trebuie informat înainte de efectuarea înlocuirii;
- b) înlocuirea poate fi efectuată numai când jocul este întrerupt;
- c) jucătorul de rezervă, care a înlocuit portarul, trebuie să poarte un tricou care să-l deosebească de toți ceilalți jucători.

Dacă, în timpul efectuării unei înlocuiri, jucătorul de rezervă intră pe teren înainte ca jucătorul înlocuit să părăsească complet terenul:

- a) Jocul este oprit;
- b) Se cere jucătorului care este înlocuit să părăsească terenul;

Jocul se reia printr-o lovitură liberă indirectă, executată de echipa adversă din locul unde s-a aflat mingea în momentul întreruperii jocului. Dacă mingea se află în interiorul suprafeței de pedeapsă, lovitura liberă indirectă se execută de pe linia suprafeței de pedeapsă, din locul cel mai apropiat unde s-a aflat mingea în momentul întreruperii.

Echipamentul jucătorilor

- un tricou cu mânecă scurtă sau lungă – numerotat;
- șort; pantalon de trening;
- încălțăminte adecvată suprafeței de joc;
- echipamentul portarului trebuie să aibă o culoare diferită față de ceilalți jucători și arbitrii;
- jucătorii nu au voie să poarte accesorii sau bijuterii care pot prezenta un pericol pentru participanții la joc.

Pentru orice abatere de la aceste reguli, jucătorul este trimis de arbitru în afara suprafeței de joc, pentru a-și pune în ordine echipamentul. Jucătorul poate reentra pe teren numai când jocul este oprit și arbitrul verifică dacă echipamentul este în ordine.

Arbitrul

Fiecare joc este condus de câte un arbitru/profesor/elev-arbitru, care au autoritate deplină în aplicarea Legilor Jocului.

Deciziile arbitrilor cu privire la faptele legate de joc sunt definitive.

Lovitura de început

- Fiecare echipă se găsește în jumătatea proprie de teren;

- Oponenții echipei care încep jocul trebuie să se afle în terenul propriu la o distanță de cel puțin 3 metri de minge, până când aceasta este în joc;

- Un gol nu poate fi marcat direct dintr-o lovitură de începere.

Mingea de arbitru

Este modul de a relua jocul după o oprire temporară, cu condiția ca, înainte de întreruperea jocului, mingea să fi fost în joc și să nu fi depășit în întregime linia de margine sau linia porții.

Mingea afară din joc

Mingea este afară din joc atunci când:

a) A traversat în totalitate linia de poartă sau linia de margine, pe sol sau în aer;

b) Jocul a fost întrerupt de arbitru.

Mingea ieșită în aut de poartă va fi repusă de portar cu mâna. Mingea este în joc atunci când a depășit semicercul de 6 m (suprafața de pedeapsă). Dacă mingea este jucată de un coechipier sau de un adversar înainte ca ea să depășească semicercul de 6m, se va repeta repunerea mingii în joc.

Mingea se repune în joc cu mâna, indiferent de procedeu, atunci când este prinsă de portar.

Nu se poate marca un gol direct dintr-o degajare de la poartă sau dintr-o lovitură de începere.

Mingea în joc

Mingea este în joc în toate celelalte situații, inclusiv când ricoșează din barele porții sau din arbitru.

Aruncarea de la margine

Se execută cu piciorul de jos, mingea trebuie să fie oprită (lovitură indirectă);

Executantul nu trebuie să joace din nou mingea înainte ca aceasta să fi fost atinsă de un alt jucător. Dacă, după ce mingea este în joc, executantul o atinge a doua oară, înainte ca aceasta să fi fost atinsă de un alt jucător, se va acorda o lovitură liberă indirectă echipei adverse, care se va executa de pe locul unde s-a comis greșeala.

Lovitura de la colț

Se va acorda când mingea a fost atinsă ultima dată de un jucător al echipei în apărare și a depășit linia porții fie pe pământ, fie în aer.

Lovitura se execută de la colțul terenului de joc cel mai apropiat de locul pe unde mingea a ieșit de pe teren.

Jucătorii echipei adverse trebuie să se afle la o distanță de 5 m de minge până când aceasta intră în joc.

Mingea va fi în joc imediat ce a fost lovită și s-a deplasat.

Offside- nu există offside.

Faulturi și comportament incorrect – acestea sunt sancționate după cum urmează:

Lovitura liberă directă se acordă în următoarele situații:

- Lovește sau încearcă să lovească un adversar;
- Împinge un adversar;
- Împiedică sau încearcă să împiedice un adversar;
- Ține un adversar;
- Atinge în mod deliberat mingea cu mâna.

Lovitura liberă :se execută din locul unde s-a comis abaterea. Adversarii trebuie să se afle la o distanță de 4 m față de minge.

Dacă mingea intră direct în poarta echipei adverse, se va acorda gol.

Lovitura de pedeapsă

Se acordă dacă un jucător a comis una dintre greșelile enumerate mai sus în interiorul propriei suprafețe de pedeapsă, indiferent de locul în care se află mingea, cu condiția ca aceasta să fie în joc.

Lovitura liberă indirectă se acordă în următoarele situații:

- Portarul face una dintre următoarele greșeli:

a) atinge sau controlează mingea cu mâinile după ce i-a fost pasată în mod deliberat de un coechipier;

b) atinge sau controlează mingea cu mâinile după ce a primit-o direct de la un coechipier printr-o lovitură de repunere de la margine.

- În opinia arbitrului, un jucător:

a) joacă într-o manieră periculoasă;

b) împiedică deliberat înaintarea unui adversar când mingea nu este jucată.

Lovitura liberă indirectă se execută din locul unde a fost comisă greșeala. Excepție se face în situația în care greșeala a fost comisă în interiorul suprafeței de pedeapsă, caz în care lovitură se execută de pe linia ce marchează suprafața de pedeapsă, din locul cel mai apropiat de unde s-a comis greșeala.

Golul se acordă numai dacă mingea intră în poartă după ce a fost atinsă de un alt jucător.

Sanțiuni disciplinare

- Suspendările temporare și eliminarea unui jucător sunt sancțiuni folosite în fotbalul pe teren redus;

- Acordarea a două avertismente (cartonașe galbene) în același meci implică eliminarea temporară pe o durată de două minute;

- Acordarea cartonașului roșu determină eliminarea pe parcursul întregului joc;

- Jucătorul eliminat va rămâne într-o zonă lângă profesor;

Echipa câștigătoare

Câștigă echipa care înscrie mai multe goluri

Departajarea echipelor în caz de: se va face prin executare a câte 3 lovituri de departajare.

Dacă, după efectuarea primei serii de departajare, egalitatea persistă, se va executa alternativ câte o lovitură de fiecare echipă, de jucătorii care nu au participat la executarea niciuneia din primele 3 lovituri de departajare, până în momentul în care una dintre echipe nu marchează. Ordinea de executare a loviturilor de departajare se stabilește prin tragere la sorți.

Dacă, după efectuarea primei serii de departajare, egalitatea persistă, se va executa alternativ câte o lovitură de fiecare echipă, de jucătorii care nu au participat la executarea niciuneia din primele 3 lovituri de departajare, până în momentul în care una dintre echipe nu marchează. Ordinea de executare a loviturilor de departajare se stabilește prin tragere la sorți.

Pot executa lovituri de departajare toți jucătorii trecuți pe raportul de arbitraj, cu excepția jucătorilor care au fost eliminați definitiv pe parcursul jocului.

Orice jucător de câmp poate lua locul portarului la executarea loviturilor de departajare, singura condiție fiind aceea că el trebuie să-și schimbe tricoul.

Bibliografie:

1. Cojocaru V. –, *Fotbal de la 6 – 14 ani. Metodica pregătirii* – Ed. Axis Mundi, București, 2002.
2. Drăgan A. –, *Fotbal – concepții, metode și mijloace*, Ed. Mongabit, Galați, 2006.
3. Mereuță C. , *Curs Competiția sportivă*.

DESCRIEREA RAPORTULUI, COMANDA ȘI FORMAȚII DE LUCRU ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

Prof. Simona CHIHAIA-STANCIU
Colegiul Național „Mihail Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași

În gimnastica școlară, raportul coincide cu organizarea colectivului de elevi de la debutul fiecărei lecții sau antrenament, are un puternic caracter formativ și contribuie la cultivarea simțului responsabilității la elevi.

Exemplificare:

Aplicarea acțiunilor de raport cu colectivul clasei pregătitoare, de la școala unde sunt încadrată.

- elevii sunt așezați în formație de adunare, cerută de profesor. Elevul desemnat de profesor dă comenzile:
- **„Clasă drepți!”**
- **„Vă aliniați!”** – vârfurile să fie pe aceeași linie, umerii de asemeni, brațul stâng îndoit, mâna pe șold, capul întors spre dreapta pentru a se alinia după primul (baza);
- **„De la dreapta la stânga numărați!”** – primul elev întoarce capul spre stânga spunând tare „unu” și revine în poziție de drepți, continuându-se numărătoarea până la ultimul care face un pas înainte și spune tare numărul. Dacă sunt așezați pe două rânduri, se numără numai primul rând și se înmulțește cu doi de către elev, în timpul raportului. Tot acest elev prezintă efectivul de elevi al clasei, respectiv absenții.
- **„Drepți!”**;
- **„Pentru raport- înainte!”**- elevii în poziția de „drepți” privesc înainte. Elevul desemnat, în poziția de drepți, spune:
- „Domnule profesor, clasa pregătitoare, cu un efectiv de 10 de elevi, 6 absenți, toți cu scutire medicală, este gata pentru începerea orei de educație fizică și sport. Raportează eleva Buciumanu Camelia;



Fig. 1- Raportul

- Profesorul răspunde: „Mulțumesc! – Bună ziua!”. Elevul se întoarce, dă comanda **„Pe loc repaus!”**, după care revine în locul său din formație.

1. Comanda și modul de alcătuire și schimbare a 3 formații la alegere

Formațiile reprezintă dispunerea elevilor în formă organizată, fie pentru raport, fie pentru realizarea acțiunilor motrice. Am exemplificat comanda și modul de alcătuire și schimbare a 3 formații realizându-le cu colectivul de elevi al clasei pe care îl conduc.

■ Formația de adunare

◆ Trecere de la formația în linie pe două rânduri în linie pe două rânduri presupune:

1. Comanda „Drepti!”;
2. „De la dreapta la stânga câte 2 numără;
3. Din formație pe un rând – în formație pe două rânduri;
4. Invers.

Explicație:

La comanda 2:

- elevii cu nr. 2, duc piciorul drept înainte, după care piciorul stâng înainte și lateral stânga, în fața nr. 1, urmând deplasarea laterală spre stânga a piciorului drept, astfel încât elevul cu numărul 2 se va posta cu întreg corpul în fața nr. 1.
-



Fig. 2- Alinierea!, Drepti!



Fig. 3: Din formație pe un rând → 2 rânduri

■ Formația de deplasare

◆ Trecere din deplasare în coloană pe un rând - în coloană pe două rânduri:

1. Din P.I. – În linie pe un rând;
2. „Drepti!”;
3. „La dreapta!” (pe călcâiul piciorului drept și vârful piciorului stâng se face întoarcerea);
4. „Înainte marș!” (cu stângul înainte marș). Se completează primii pași cu: stâng-drept!, stâng-drept!, etc.;
5. Din coloană pe un rând, în coloană pe două rânduri!



Fig. 4 - P.I.



Fig. 5: În coloană câte unul



Fig. 6 –Comanda: stâng-drept!, stâng-drept!

Cum se realizează: din deplasare, elevii cu numărul 1 încetinesc deplasarea, cei cu nr. 2 primesc comanda când pășesc cu piciorul drept, după care trec în lateral cu piciorul stâng, astfel încât să se poziționeze în partea stângă a elevului cu numărul 1. Continuă deplasarea până la următoarea coloană, în coloană câte doi.



Fig. 7 – Coloană câte 2

■ **Formația de lucru**

◆ **Din linie pe un rând (P.I.) în linie pe trei rânduri:**

1. „Drepti!”;

2. „De la stânga, la dreapta”, câte 2 „Numără!”;
3. Numerele 2 – 2 pași în față;
4. Numerele 2 -1 pas în față.



Fig. 8 – În linie pe un rând



Fig. 9 - În linie pe trei rânduri

◆ Din deplasare, în coloană câte 1 sau 2:

1. La pas;
2. Din deplasare, în coloană, câte 4 pe mijlocul sălii;
3. La o lungime de brațe, în adâncime „Alinierea!” și lateral.



Fig.10 – Din deplasare, în coloană câte 4

Bibliografie:

- Coman, S. (2008). *Minte sănătoasă în corp sănătos - Ghid practic de educație fizică pentru clasele I-IV*, Editura: [Porțile Orientului](#), Iași.
- Crețu, Marian (2006). *Gimnastica de bază, metodică organizării, dezvoltării fizice generale și a capacității aplicative*, Editura Universității din Pitești.
- Grigore, V. (2003). *Gimnastica– Manual pentru cursul de bază*, Ed. Bren, București.

REFACEREA CAPACITĂȚII ORGANISMULUI AFECTAT DE LEZIUNILE DE COAFĂ ROTATORIE PRIN EXERCIȚII SPECIFICE HIDROKINETOTERAPIEI

Prof. Simona CHIHAIA-STANCIU
Colegiul Național „Mihail Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași

Leziunile de coafă rotatorie sunt unele dintre cele mai obișnuite leziuni ale umărului. Leziunile de coafă rotatorie apar în urma unui traumatism puternic sau ca urmare a suprasolicitării ridicării brațelor deasupra capului, în urma mișcărilor repetate sau a practicării sportului.

Coafa rotatorie este o rețea de patru mușchi și câteva tendoane care acoperă capul humeral. Coafa rotatorie fixează capul humeral în articulație și permite rotația brațului. Cei patru mușchi ai coafei (supraspinos, infraspinos, subscapular și rotund mic) au originea pe scapula și sunt inserați pe porțiunea anterioară și laterală a capului humeral, pe trohiter (fig. 1).

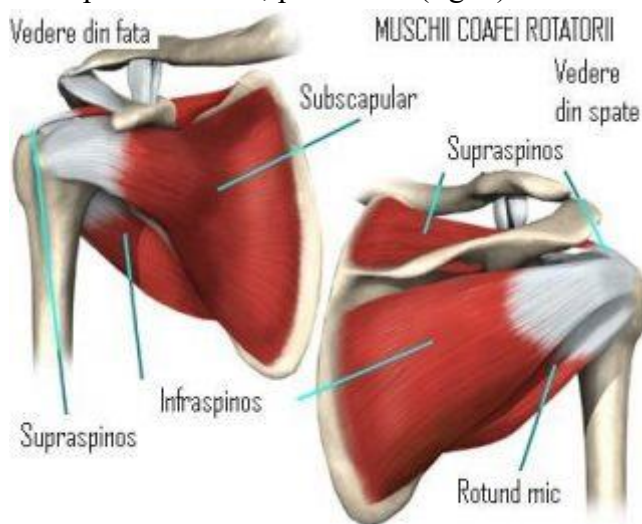


Fig. 1

Coafa rotatorie se poate rupe în urma unei singure leziuni traumatice. De obicei, pacienții simt o durere recurentă de umăr ce durează câteva luni, ce începe din momentul când durerea s-a declanșat. O leziune de coafă poate apărea adiacent unei alte leziuni de umăr, precum o fractură sau o luxație. Cele mai frecvente rupturi sunt rezultatul solicitării excesive a acestui grup de mușchi pe o perioadă de ordinul anilor. Pacienții cu risc crescut sunt cei care execută mișcări repetitive deasupra capului. Aici sunt incluși sportivii care practică tenisul, baseball-ul, canotajul, dar și halterofili.

Rupturile de coafă rotatorie (figura 2) sunt cel mai frecvent întâlnite la pacienții peste 40 de ani. Pacienții mai tineri dezvoltă leziuni de coafă rotatorie în urma unui traumatism sau ca urmare a suprasolicitării brațelor deasupra capului. Persoanele aflate la risc de a dezvolta sindromul coafei rotatorilor sunt cele care, prin natura ocupației lor, trebuie să ridice în mod repetat greutăți deasupra capului, zugravi, sudori, măcelari, tinichigii, croitori, atleți, înotători, jucători de tenis.

Bărbații dezvoltă boala de două ori mai frecvent decât femeile, probabil din cauza exercitării uneia dintre profesiile amintite mai sus.

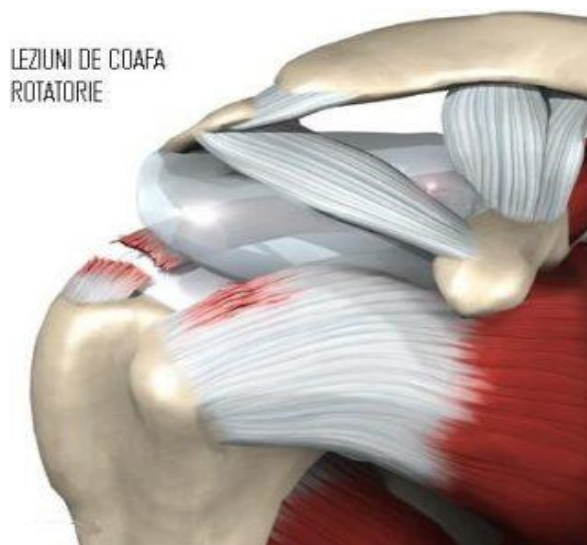


Fig. 2

Simptomele leziunilor de coafă rotatorie includ:

- Atrofia mușchilor de la nivelul umărului
- Durere la ridicarea brațului
- Durere la coborârea brațului după o ridicare la nivel maxim
- Slăbiciune la ridicarea și rotirea brațului
- Crepitații sau cracmente în anumite poziții

Simptomele leziunilor de coafă rotatorie pot apărea imediat după un traumatism – indirect sau prin impact la nivelul umărului. Când leziunile apar traumatic, simptomele constau în durere acută, senzație de ruptură și slăbiciune imediată a brațului. Simptomele se pot dezvolta de asemenea gradat, în urma activităților de uzură efectuate deasupra capului sau în timp îndelungat. Durerea din regiunea anterioară a umărului radiază în regiunea laterală a brațului și la început poate fi ușoară, apărând doar în timpul activităților solicitante. În timp, durerea crește în intensitate, inclusiv în repaus, și poate apărea atunci când greutatea apasă pe regiunea afectată, de exemplu în timpul nopții.

Leziunile pot fi clasificate în: acute; cronice; parțiale; totale; traumatice și degenerative. Mărimea leziunii (cea mai mare lățime a defectului) este, de asemenea, importantă și a fost clasificată după cum urmează:

- Ruptură mică (<1cm);
- Medie (1-3cm);
- Mare (3-5cm);
- Masivă (>5 cm).

Rupturile de coafă pot fi, de asemenea, clasificate după forma lor: longitudinală, transversală, stelată sau masivă.

Sindromul de impingement al coafei rotatorilor poate fi împărțit în trei grade de severitate:

Stadiul 1, caracterizat de umflătură (edem) și sângerare; este frecvent cauzat de suprasolicitare. În aceasta etapă, sindromul poate evolua mai departe sau se poate vindeca, în funcție de rapiditatea stabilirii diagnosticului, identificarea agentului cauzator și aplicarea tratamentului;

Stadiul 2 - apare inflamația tendoanelor (tendinita) și țesut cicatricial (fibroza). Stadiul 3 - presupune adesea o ruptură de mușchi sau tendon, reprezentând stadiul final pentru o evoluție îndelungată, de ordinul anilor, a tendinitei și fibrozei. Stadiul 1 apare mai frecvent la persoane cu vârstă mai mică de 25 de ani; stadiul 2 între 25 și 40 de ani, iar stadiul 3 la vârsta de peste 50 de ani.

Fără tratament, leziunile coafei rotatorii pot duce la pierderea completă a mișcării la nivelul umărului și scăderea forței la nivelul brațului. Uneori, punerea în repaus a umărului, prin imobilizarea acestuia, poate cauza apariția unui țesut fibros cicatricial, care reduce și mai mult mobilitatea articulației, ducând la apariția afecțiunii numite frozen shoulder (umăr blocat).

Exemple de programe hidrokinetoterapeutice

Scopurile tratamentului recuperator/ postoperator sunt: reducerea durerii, îmbunătățirea mobilității, tonusului muscular, a funcției și reinserția socială. În caz operator (artroscopic), programul de recuperare prin exerciții HKT poate fi realizat după 3 săptămâni postoperator după vindecarea plăgilor.

I. pentru tendinita coifului rotatorilor:

1. faza I – mobilitate (se indică 10-15 repetări într-un set, unu - două seturi de exerciții într-o sedință; mobilizarea se face în limita durerii, cu brațul în imersie; nu se depășește 90° de abducție la brațul afectat);

- în apă puțin adâncă: mers 5 minute, mișcări circulare în articulația umărului, rotații interne și externe, adducție și abducție, mișcări de flexie și extensie ale umărului în poziție neutră și cu brațul la orizontală, mișcări ale scapulei, flexii și extensii ale cotului, stretching posterior al scapulei;
- în apă adâncă: mers lateral și jogging câte 5-10 minute, stretching tip „escaladatul peretelui”, exerciții de relaxare.

2. faza a II-a – forță (se indică 10-15 repetări într-un set, două-trei seturi de exerciții pentru membrul superior):

- în apă puțin adâncă: în plus față de faza I se mai execută diferite tipuri de mers cu mișcări ale brațelor de a lovi apa, mișcări din „alfabetul” umărului, mișcări combinate ale umărului de tip flexie și rotație internă sau abducție până la orizontală cu rotație externă, balansări alternative de brațe 1 minut etc.;
- în apă adâncă: în plus față de faza I se pot face mișcări de înot pe spate 1-3 minute etc.;

3. faza a III-a – echilibru, coordonare și duranță (exercițiile cresc progresiv în număr și intensitate; exercițiile de duranță se introduc mai târziu în funcție de toleranța pacientului):

- în apă puțin adâncă: în plus față de faza precedentă se introduce alergarea timp de 10 minute și exerciții de stretching pentru grupele musculare ale membrului superior etc.;
- în apă adâncă: înot pe spate numai cu brațele etc.;

4. faza a IV-a – dezvoltarea abilităților legate de îndeplinirea unei anumite sarcini și dezvoltarea abilităților sportive (cuprinde exercițiile din etapele anterioare, la care se adaugă altele mai complexe):

- în apă puțin adâncă: mișcări ale extremității superioare, ale trunchiului și membrelor executate cu amplitudine crescândă, mișcări de încrucișare a brațelor, sărituri cu abducția și adducția brațelor, alergare pe loc etc.;

- în apă adâncă: din plută pe spate sau pe piept, cu picioarele sprijinite pe un obiect plutitor, mișcări alternative ale membrelor superioare, alergare cu mișcări de balans al brațelor, abducția și adducția brațelor din plută pe spate cu picioarele sprijinite pe un obiect plutitor etc.;

5. faza a V-a sau „terapia acvatică de tranziție”:

- în apă puțin adâncă: alergări înainte și înapoi, mișcări de brațe specifice procedurilor de înot în funcție de toleranța pacientului etc.;

- în apă adâncă: bătaie de picioare spate și craul, din plută pe piept sau pe spate, cu picioarele sprijinite pe un obiect plutitor, mișcări ale brațelor etc.;

6. faza a VI-a este etapa de menținere a abilităților câștigate și fitness și, așa cum am spus anterior, se adresează celor care urmează un program regulat de HKT pe termen lung.

Exemplu de program de recuperare cu ajutorul exercițiilor HKT:

Programul a fost aplicat pe un grup de trei pacienți, fiind realizat individual, pacienții având vârste apropiate și diagnostice cu simptomatologie asemănătoare (leziuni ale coafei rotatorilor ca urmare a căderii pe mână și lovirii umărului, respectiv a suprasolicitării articulației umărului).

Programele de hidrokinetoterapie s-au realizat într-un bazin special amenajat pe o durată de 25 minute ședința, de 3 ori pe săptămână timp de 8 săptămâni.

Programul de reeducare în apă:

Durata imersiei totale: 25 minute;

Durata exercițiilor: 25 minute;

Programele sunt alcătuite din 4 exerciții, fiecare exercițiu fiind repetat de trei ori. O serie cuprinde 20 de repetări timp de 1 minut, pauza între serii este de 1 minut, între exerciții 1 minut și 30 de secunde.

Programul 1 pentru primul pacient:

Exercițiul 1:

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu fața la perete, spatele drept, umerii scufundați, membrele superioare cu coatele extinse și mâinile pe bară.

Comandă: se desprinde mâna stângă de pe bară; membrul superior stâng cu cotul extins se orientează posterior; mâna în poziție intermediară (pronosupinație) „taie apa”.

Exercițiul 2 :

Poziția inițială: aceeași ca pentru exercițiul anterior.

Comandă: membrul superior stâng cu mâna intermediar (pronosupinație) „taie” apa în sens posterior. Se revine în poziția inițială după ce oasele antebrăului se derotează orientând mâna în supinație.

Exercițiul 3:

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu fața la perete și mâna dreaptă în sprijin pe bară, membrul superior stâng extins pe lângă trunchi, mâna cu degetele abduze.

Comandă: se execută cu antebrăul stâng alternativ pronații și supinații orientând fața palmară intern și extern.

Exercițiul 4 :

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu brațele pe lângă trunchi cu fața la oglindă, mișcări de respirație, pe inspirație ridicarea brațelor prin lateral până la nivelul umerilor, pe expirație revenirea la poziția inițială.

Programul 1 pentru al doilea pacient:

Exercițiul 1:

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu fața la bară, umerii sub apă, membrul superior stâng, extins din cot pride bara, membrul superior drept este abduct și rotat intern din umăr, antebrațul în pronație, orientat în jos, cotul și articulația pumnului ușor flectate.

Comandă: se execută rotația internă a umărului, mișcare prin care antebrațul se orientează în sus.

Exercițiul 2 :

Poziția inițială: așezat pe scăunel lateral față de peretele piscinei cu antebrațul stâng sprijin pe bară. Membrul superior drept este abduct din umăr și flectat din cot la 90 grade, antebrațul în poziție intermediară.

Comandă: se rotează extern umărul, orientând antebrațul vertical în sus.

Exercițiul 3:

Poziția inițială: așezat pe scăunel, membrele superioare sunt abducte din umeri, flectate la coate cu mâinile pe ceafă.

Comandă: se apropie anterior coatele și apoi revin în poziție inițială.

Exercițiul 4 :

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu brațele pe lângă trunchi, ridicarea brațelor prin lateral sus și apropierea lor anterior și coborârea acestora prin înainte, astfel revenind la poziția inițială.

Programul 1 pentru al treilea pacient:

Exercițiul 1:

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu având membrele superioare flectate din coate cu degetele pe umeri, kinetoterapeutul îl apucă de coate și îi execută rotații de brațe.

Exercițiul 2 :

Poziția inițială: așezat pe scăunel lateral față de peretele piscinei cu antebrațul drept sprijin pe bară. Membrul superior stâng este abduct din umăr și flectat din cot la 90 grade, antebrațul în poziție intermediară.

Comandă: se rotează extern umărul, orientând antebrațul vertical în sus.

Exercițiul 3:

Poziția inițială: așezat pe scăunel, membrele superioare pe lângă trunchi, ridicarea lor prin înainte sus în supinație, se răsucesc și coborârea prin pronație.

Exercițiul 4 :

Poziția inițială: așezat pe scăunel cu brațele ridicate la nivelul umerilor, apropierea anterioară a brațelor cu palmele orientate una spre cealaltă, revenirea la poziția inițială.

Analiza și interpretarea rezultatelor

În urma aplicării programelor de reeducare în apă se constată la 1 din cei 3 pacienți dificultăți la mișcarea de extensie a umărului, la 2 din cei 3 pacienți s-a observat o execuție mai ușoară a mișcărilor de rotație internă și rotație externă. De asemenea, s-a observat că programul de reeducare în apă a scăzut durata tratamentului recuperator, factorul social devenind unul de ordin terapeutic. S-a remarcat la 2 din cei 3 pacienți o scădere marcată a intensității durerii atât în timpul efectuării exercițiilor cât și după terminarea programului precum și o bună coordonare a mișcărilor de respirație cu executarea mișcărilor. 2 din cei 3 pacienți au efectuat mai bine mișcărilor uzuale. La toți cei 3 pacienți s-a constatat creșterea amplitudinii de mișcare în urma programului de reeducare în apă. Mișcarea de rotație internă a articulației scapulo-humerale se înregistrează creșteri ale mobilității astfel la primul pacient în urma testării finale rotația internă a articulației crește cu 20 grade, la cel de-al doilea pacient mobilitatea articulației crește cu 20 grade, iar la cel de-al treilea pacient mobilitatea articulației crește cu 30 grade comparativ cu testarea inițială. Mișcarea de

extensie a articulației scapulo-humerale înregistrează creșteri ale mobilității, astfel la primul pacient în urma testării finale extensia articulației crește cu 20 grade, la cel de-al doilea pacient mobilitatea articulației crește cu 35 grade, iar la cel de-al treilea pacient mobilitatea articulației crește cu 25 grade, comparativ cu testarea inițială. La primul pacient se înregistrează o creștere a mobilității articulației în plan frontal cu 25 grade, la cel de-al doilea pacient cu 60 de grade, iar la cel de-al treilea pacient cu 60 grade. În urma tratamentului de recuperare, pacienții au dobândit o forță aproape normală în axele de mișcare.

În concluzie, prin demersul recuperator al afecțiunilor la nivelul coafei rotatorilor, apelând la un program de hidrokinetoterapie, s-a obținut o recuperare a funcționalității organismului aproape de normal, într-o perioadă mai scurtă de timp.

Bibliografie:

Cioroiu, S., (2012), *Hidrokinetoterapia deficiențelor fizice*, Ed. Universității Transilvania din Brașov, Brașov.

Cotoman, R. (2005). *Kinetoterapie. Metodica desfășurării activității practice*, Ed. Fundației România de Măine, București.

Plas, F., Hagron, E., (2001), *Kinetoterapie activă. Exerciții terapeutice*, Ed. Polirom, Iași.

<https://ro.scribd.com/doc/226129972/F-Coafa-Rotatorilor>

<https://ro.scribd.com/presentation/375997837/Recuperarea-um%C4%83rului-Principii-generale-de-recuperare-Leziunile-coafei-rotatorilor-Instabilitatea-scapulo-humeral%C4%83-pptx>

<https://dr.codorean.ro/afectiuni/afectiuni-umar/leziunile-de-coafa-rotatorie/>

STUDIUL BIODIVERSITĂȚII PRIN PROIECTUL ERASMUS+

Prof. Aurelia-Mihaela CODRESCU
Liceul Teoretic „Sfânta Maria” Galați, jud. Galați

O etapă importantă în derularea proiectului Erasmus+ “Le changement climatique et la biodiversité”, nr. de referință 2024-1-RO01-KA220-SCH-000250290, câștigat de Liceul Teoretic „Sfânta Maria”, Galați, a fost mobilitatea de învățare și schimbul de bune practici desfășurată la Istituto Istruzione Superiore „De Filippis-Galdi”, Cava de’ Tirreni, Italia. Mobilitatea a oferit ocazia elevilor și profesorilor liceelor celor cinci țări partenere (România, Italia, Franța, Spania și Lituania), de a identifica aspectele esențiale în implementarea proiectului, și anume cercetarea privind studiul biodiversității.

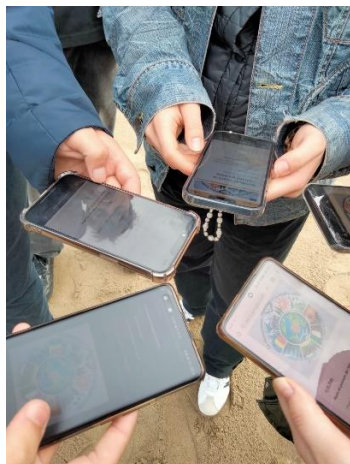
Tema mobilității a adus împreună în demersurile lor elevi și profesori într-o colaborare de excepție, prin activități menite să pună în practică metode de lucru diverse, originale, de cercetare, de reflecție și de comparație.

Studiul nostru are la bază demersurile didactice și practice din desfășurarea acestei mobilități intitulată “Studiul biodiversității și protejarea mediului înconjurător”.

În prima zi, după deschiderea oficială a mobilității, a avut loc o conferință în Aula Magna despre tema biodiversității, condusă de profesorul Guido Arcangelo Medolla, coordonatorul științific al Asociației *VIRIDIS APS*. În cadrul conferinței, coordonatorul științific a vorbit despre importanța biodiversității și protejarea ecosistemelor, prezentarea vegetației mediteraneene specifice regiunii Campania, din punct de vedere mitologic și științific, importanța economică a biodiversității, ca resursă esențială pentru viitorul planetei (hrană, medicamente, materii prime), cauzele dezechilibrării biodiversității în urma activităților omului (poluarea cauzată de activitatea întreprinderilor, despăduririle, turismul excesiv).

Discursul coordonatorului științific a fost urmat de prezentările realizate de elevii celor cinci licee partenere, fie în format Power Point, fie în format video. Elevii au adus în prim plan ecosistemele specifice regiunilor din care provin cu flora, fauna și clima acestora, legătura omului cu natura, amenințările biodiversității în fiecare dintre aceste regiuni. Elevii au pus întrebări, au împărtășit idei, impresii și au concluzionat că, indiferent de ecosistemul din care provin, datoria morală, etică și civică a oamenilor este să-l respecte prin mici gesturi cotidiene care să devină abilități de viață pe termen mediu și lung.

A doua zi a mobilității, interesul pentru studiul biodiversității s-a transferat din sala Aula Magna pe teren, și anume pe dunele de nisip de la Paestum. Coordonatorul științific, profesorul Guido Arcangelo Medolla, a însoțit grupul de elevi și profesori, ghidându-i în zona cu vegetație mediteraneană protejată. La Paestum, grupul a fost întâmpinat de profesorul Pasquale Longo, președintele clubului *Capaccio Environment League*, cu o dezbatere despre ce înseamnă zonă cu vegetație mediteraneană protejată, speciile de plante protejate din rezervație (pinul mediteranean, fisticul, rozmarinul), amenințarea turismului necontrolat asupra florei și faunei marine din regiune. Elevii au observat ecosistemul și au completat chiar pe plajă o fișă de observație a acestuia într-un formular Google Forms.



Din punct de vedere al caracteristicilor biotopului, elevii au observat și notat în fișele de observație date despre temperatura aerului (descrisă ca fiind blândă, 12°C -13°C), umiditatea aerului (foarte ridicată, 85%), prezența vântului (curenți de aer prezenți pe plajă), tipurile de sol (nisipos, specific zonei de coastă).

Din punct de vedere al biocenozei, elementele vii ale ecosistemului sunt reprezentate printr-o varietate de specii vegetale și animale, astfel:

- flora: speciile erbacee observate cel mai frecvent pe dunele de nisip au fost *Calystegia soldanella* și *Euphorbe paralias*. Multe alte plante mediteraneene au fost observate de elevi.

- fauna: printre nevertebrate au fost semnalate insecte, iar printre vertebrate, păsări, în special pescăruși.

Observația a scos în evidență o interacțiune semnificativă între om și ecosistem, cu următoarele elemente:

- infrastructura: prezența podurilor, a potecilor și a clădirilor, în unele cazuri;

- impactul asupra mediului: deși nu este descrisă în mod specific, prezența acestora sugerează o alterare parțială a ecosistemului natural, cu posibile consecințe asupra florei și faunei.

Recomandările specialiștilor ecosistemului vizitat al dunelor de la Paestum se îndreaptă spre promovarea sensibilizării pentru protejarea dunelor, supravegherea impactului infrastructurii construite de om asupra mediului, precum și încurajarea studiilor suplimentare asupra biodiversității locale prin susținerea unor acțiuni țintite de protejare a acestora.

În a treia zi a mobilității, elevii și profesorii au desfășurat o vizită de documentare a orașului Napoli în urma căreia a avut loc dezbateră intitulată “Napoli, între contraste și soluții pentru un viitor durabil”. Elevi și profesori deopotrivă și-au pus întrebări, au observat, au căutat informații și au găsit răspunsuri împreună. Orașul Napoli este considerat un oraș cu multiple fațete: bogat în istorie, dar și în modernitate, trebuie să facă față provocărilor majore de mediu: pe de o parte, străzi pline de deșeuri, pe de altă parte, un metrou modern și inovant. Cum se explică acest paradox și ce soluții se pot găsi? De ce atâtea deșeuri? Proasta gestionare a deșeurilor și insuficiența infrastructurii adaptate pentru această problemă, turismul de masă excesiv, toate acestea creează poluare vizuală și olfactivă, degradarea calității vieții locuitorilor, riscuri sanitare și impact ecologic negativ, dar și reducerea atracției turistice din anumite cartiere.

În contrast cu problematica deșeurilor se situează metroul orașului, un exemplu de dezvoltare durabilă, simbol al modernității și al mobilității cu zero emisii carbon, transport rapid și

ecologic, reducerea traficului și a poluării cauzate de automobile, facilitând o valorizare artistică și culturală a orașului.

În a patra zi a mobilității, munca de cercetare a elevilor și a profesorilor a continuat pe terasele cu livezi de lămâi din zona Amalfi. Elevii au completat la fața locului o fișă de observație a ecosistemului de pe telefoanele mobile într-un formular Google Forms.

Studiul a indicat o bogăție naturală importantă cu variații privind habitatul, cuprinzând zone stâncoase, plaje, zone cu pietriș și zone cu vegetație densă.

Din punct de vedere al caracteristicilor biotopului, elevii au observat și notat în fișele de observație date despre temperatura aerului (între 12 și 15°C, cu fluctuații în funcție de orele din timpul zilei și de proximitatea mării), umiditatea atmosferică (variind între 52 % și 85 %, umiditatea fiind mai ridicată în timpul dimineții), vânt (prezența curenților de aer a fost semnalată în anumite cazuri, cu vânt dominant din sud-est, influențând dispersia semințelor), tipurile de sol (argilos în cea mai mare parte, dar, în anumite zone, nisipos, favorizând creșterea unei flore specifice).

În ceea ce privește particularitățile biocenozei, s-au relevat elemente specifice componentei vii, după cum urmează:

-flora: ecosistemul dominat de lămâi, dar și de alte plante specifice solurilor uscate;

-fauna: diferite nevertebrate, în special centipede și câteva reptile. Păsările marine sunt prezente în mare număr, cum ar fi pescărușii care joacă un rol essential în ecosistem.

În ceea ce privește impactul omului asupra ecosistemului, elevii au semnalat prezența infrastructurii: drumuri, poduri, cărări care traversează sau merg paralel cu ecosistemul prezentat anterior. Deși acestea facilitează drumul către zonele naturale, ele pot avea un impact asupra mediului, modificând habitatele naturale. Vizita de documentare pe terasele cu livezi de lămâi de pe coasta Amalfi a reliefat că, deși mediul pare relativ bine conservat, activitățile umane cum ar fi turismul și amenajările infrastructurii reprezintă provocări pentru preservarea acestui ecosistem fragil.

Se recomandă adoptarea măsurilor de gestiune durabilă, limitarea construcțiilor în zonele sensibile, protejarea speciilor locale și educarea în ceea ce privește protejarea mediului în rândul turiștilor, dar și al locuitorilor.

Ultima zi a mobilității a oferit ocazia elevilor de a lucra în patru echipe multinaționale, realizând patru filme despre: activitățile tematice desfășurate în zilele anterioare, limbile străine utilizate în comunicare și opiniile referitoare la aspectele culturale descoperite în localitatea Cava de' Tirreni, din regiunea Campania, Italia.

Mobilitatea din cadrul proiectului Erasmus+ a creat premisa cercetării și a studiului biodiversității în echipe mixte de elevi din cinci țări partenere din colaborarea cărora va rezulta un ghid de bune practici digitale, ca o încununare a întregii activități a proiectului.

Bibliografie și sitografie:

-Ionescu, M., Chiș, V., Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001;

-Larousse-L'homme et l'environnement, Collection *Portail des sciences*, 2001

<https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/biodiversity/#2030>

<https://stratos.ro/biodiversitatea-si-importanta-sa-in-prezent-cum-se-pot-implica-firmele-in-protejarea-biodiversitatii/>

OPȚIONAL – MATEMATICĂ

Prof. Nina – Cătălina COSTIN
Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța

Denumirea opționalului: „Matematică aplicată în știință și viața reală”

I. DATE GENERALE

- Nivel de învățământ: Liceu
- Clasa: A IX-a
- Tipul opționalului: Curriculum la decizia scolii
- Durata: 1 an școlar (o oră pe săptămână)
- Profesor coordonator: Costin Nina – Cătălina

II. ARGUMENT

În liceu, matematica este percepută de mulți elevi ca fiind abstractă și greu de conectat la viața cotidiană. Acest curs opțional își propune să le arate elevilor aplicabilitatea matematicii în știință, tehnologie, economie și probleme practice din viața de zi cu zi. Elevii vor explora concepte matematice prin activități practice, modelare și studii de caz.

Prin învățarea matematicii aplicate, elevii vor putea să ia decizii mai bune în viața de zi cu zi, să analizeze date, să înțeleagă fenomene economice și să folosească gândirea logică în rezolvarea problemelor.

III. OBIECTIVE

1. Utilizarea conceptelor matematice pentru rezolvarea problemelor reale.
2. Dezvoltarea raționamentului logic și a gândirii analitice.
3. Aplicarea matematicii în diverse domenii (fizică, economie, informatică).

IV. CONȚINUTURI

Nr. crt.	Tema	Conținuturi specifice	Exemple de activități
1	Matematică în economie	Procentaje, dobânzi, inflație, credite, calcularea ratelor.	Simulare de gestionare a unui buget lunar și analiza ratelor dobânzilor la credite.
2	Matematică și ecologie	Statistici despre poluare, ecuații pentru estimarea consumului de resurse.	Analizarea datelor despre poluare.
3	Probabilități și decizii	Probabilități, aplicații în jocuri și economie.	Calcularea șanselor de câștig într-un joc de loterie.
4	Grafice și modele matematice	Reprezentări grafice, interpolare, extrapolare.	Modelarea matematică a unei creșteri economice.
5	Coduri și criptografie	Baze numerice, coduri binare, criptare și securitate digitală.	Crearea și descifrarea unui mesaj codificat.
6	Fracții și	Noțiuni despre fracții, exemple în	Crearea unor modele pe

	matematică vizuală	natură și tehnologie.	calculator.
7	Matematica în tehnologie și inteligență artificială	Algoritmi, analiza datelor, recunoaștere facială, machine learning.	Studiu de caz: Cum funcționează un algoritm de recunoaștere facială?
8	Matematica în sport	Analiza performanțelor, statistici și prognoze în competiții.	Analiza performanțelor sportivilor în competiții.

V. STRATEGII DIDACTICE

Pentru ca acest curs opțional să fie atractiv și aplicat, se vor folosi metode moderne de predare:

- Metoda investigației - elevii analizează date reale și rezolvă probleme prin descoperire.
- Învățare prin proiecte - elevii dezvoltă un proiect aplicativ, individual sau în echipă.
- Utilizarea tehnologiei - programe de calcul (GeoGebra, Excel, Python), aplicații interactive.
- Dezbateri și argumentare - analiza statisticilor și luarea unor decizii bazate pe date.

VI. EVALUARE

Evaluarea va pune accent pe aplicabilitate și implicare, și nu doar pe cunoștințele teoretice.

- Portofoliu cu probleme rezolvate și analize.
- Proiecte individuale sau de grup (ex: crearea unui model economic, analiza unor statistici).
- Prezentări orale pe teme precum „Cum ne ajută matematica să economisim bani?”
- Testări aplicative bazate pe situații reale.
- Chestionare de autoevaluare și reflecție asupra utilității matematicii în viața de zi cu zi.

VII. RESURSE NECESARE

- Materiale tipărite: fișe de lucru, grafice, studii de caz.
- Software și aplicații: GeoGebra, Excel, Python, calculatoare grafice.
- Internet și baze de date pentru colectarea și analiza statisticilor.

VIII. IMPACTUL OPȚIONALULUI ASUPRA ELEVILOR

Acest curs îi va ajuta pe elevi să:

- Înțeleagă rolul matematicii în viața reală și în știință.
- Dezvolte gândirea critică și capacitatea de analiză a datelor.
- Aplice concepte matematice în economie, tehnologie, sport și alte domenii.
- Lucreze în echipă și să argumenteze logic concluziile lor.

Acest opțional îi va ajuta pe elevi să vadă matematica nu doar ca o materie teoretică, ci ca un instrument esențial pentru înțelegerea și modelarea realității!

PLAN INDIVIDUALIZAT DE ÎNVĂȚARE

Prof. Nina – Cătălina COSTIN
Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța

PLANUL INDIVIDUALIZAT DE ÎNVĂȚARE (P.I.P.)
MATEMATICĂ - CLASA A IX-a A

I. DATE GENERALE

- Denumirea documentului: Plan individualizat de învățare (P.I.P.)
- Disciplina: Matematică
- Nivel de învățământ: Liceu
- Clasa: A IX-a A
- Unitatea de învățământ: Liceul Teoretic „Anghel Saligny”
- Perioada de aplicare: An școlar 2024-2025
- Profesor coordonator: Costin Nina – Cătălina
- Elev: C.A.

II. SCOPUL PLANULUI INDIVIDUALIZAT DE ÎNVĂȚARE

Acest plan are ca scop adaptarea procesului de învățare la nevoile specifice ale elevului, având în vedere nivelul său actual de cunoștințe, dificultățile întâmpinate și obiectivele de progres stabilite. Se urmărește îmbunătățirea performanțelor la matematică, dezvoltarea încrederii în sine și stimularea unei atitudini pozitive față de această disciplină.

III. JUSTIFICAREA NECESITĂȚII P.I.P.

Acest plan individualizat este necesar pentru a sprijini progresul elevului la matematică, având în vedere:

- Evaluarea inițială: Rezultatele testului indică faptul că elevul are dificultăți în [rezolvarea ecuațiilor, lucrul cu fracții, interpretarea funcțiilor].
- Observațiile profesorului: Elevul întâmpină probleme în aplicarea corectă a formulelor și necesită sprijin suplimentar.
- Interesul și motivația: Elevul este motivat să învețe, dar are nevoie de metode mai interactive].

IV. EVALUAREA ÎNIȚIALĂ A ELEVULUI

1. Nivelul actual al cunoștințelor

- Evaluarea inițială a fost realizată printr-un test de diagnostic și prin observația directă a progresului în clasă.
- Rezultate:
- Puncte forte: Rezolva corect exercițiile de adunare și scădere, înțelege conceptele de bază ale funcțiilor
- Dificultăți: Are dificultăți în rezolvarea problemelor cu fracții, înțelegerea ecuațiilor de gradul I.

2. Stil de învățare și motivație

- Modul predominant de învățare: vizual
- Interes față de matematică: mediu

- Motivația pentru învățare: Are nevoie de stimulare suplimentară prin aplicații practice.

V. OBIECTIVELE DE ÎNVĂȚARE PERSONALIZATE

Obiective generale:

- Dezvoltarea competențelor de calcul și raționament logic.
- Îmbunătățirea abilității de aplicare a cunoștințelor matematice în context reale.
- Creșterea încrederii elevului în propriile capacități matematice.

Obiective specifice:

Nr. crt.	Obiectiv specific	Indicatori de progres	Termen de realizare	Modalitatea de evaluare
1	Îmbunătățirea calculului algebric (fracții, radicali, puteri)	Creșterea corectitudinii în exerciții	1 lună	Fișe de lucru, Test aplicativ
2	Dezvoltarea abilităților de rezolvare a ecuațiilor de gradul I și II	Aplicarea corectă a formulelor	6 săptămâni	Fișe de lucru, evaluare scrisă
3	Înțelegerea și utilizarea fracțiilor liniare și pătratice	Capacitatea de a interpreta grafice	2 luni	Proiect, exerciții practice
4	Aplicarea matematicii în probleme practice (financiare, fizice)	Rezolvarea unor probleme	3 luni	Fișe de lucru, test aplicativ
5	Creșterea rapidității și corectitudinii în calcule	Scăderea numărului de greșeli	Pe parcursul anului	Observație, autoevaluare

VI. ACTIVITĂȚI ȘI METODE DE INTERVENȚIE PERSONALIZATE

Pentru atingerea obiectivelor, planul de intervenție include metode și activități adaptate stilului de învățare al elevului.

1. Strategii didactice și metode de predare

- Explicații individualizate - elevul va primi explicații suplimentare la conceptele dificile.
- Folosirea materialelor vizuale și interactive (GeoGebra, desene, tabele).
- Rezolvarea de probleme progresive - exerciții cu grad diferit de dificultate (scăzut spre mediu).
- Lucru în echipă - parteneriate cu alți elevi pentru schimb de idei și colaborare.
- Utilizarea tehnologiei - aplicații și software educațional pentru exerciții interactive.

2. Activități remediale și consolidare

- Fișe de lucru personalizate - exerciții adaptate la nevoile elevului.
- Teste de autoevaluare - pentru a măsura progresul și a ajusta metodele.
- Jocuri didactice - activități interactive pentru a stimula interesul.
- Simulări și aplicații - probleme din viața reală pentru a înțelege mai bine conceptele matematice.

3. Resurse utilizate

- Manual de matematica clasa a IX-a

- Fise de lucru și exerciții suplimentare
- Aplicații educaționale (GeoGebra, Matematică Interactivă)
- Calculator și softuri educaționale

VII. MODALITĂȚI DE MONITORIZARE ȘI EVALUARE

Perioada	Activități de evaluare	Instrumente folosite	Feedback și ajustări
Săptămânal	Exerciții practice și observație directă	Fișe de lucru, teste rapide	Corectare imediată, explicații suplimentare
Lunar	Teste de progres	Teste aplicative, proiecte	Ajustarea strategiilor de predare
La 3 luni	Evaluare globală	Teste complexe, portofoliu	Compararea rezultatelor inițiale și finale

VIII. IMPACTUL AȘTEPTAT AL PLANULUI INDIVIDUALIZAT

Prin aplicarea acestui plan:

- Elevul își va îmbunătăți performanțele la matematică
- Va avea o mai mare încredere în propriile abilități.
- Va dezvolta strategii eficiente de învățare.
- Va putea aplica matematica în contexte reale.

IX. CONCLUZII SI RECOMANDĂRI

- După prima lună: Se va analiza dacă metodele aplicate sunt eficiente și dacă este nevoie de ajustări.
- După trei luni: Se va evalua progresul global și se vor adapta obiectivele dacă este necesar.
- La finalul semestrului: Se va realiza o evaluare finală pentru a măsura îmbunătățirile și a stabili pașii următori.

X. SEMNĂTURI

Profesor: Costin Nina – Cătălina

Elev: C. A.

Părinte/tutore: C. M.

OBSERVAȚII FINALE

Acest plan individualizat de învățare este un document flexibil, care poate fi revizuit și adaptat în funcție de progresul elevului. Scopul său este de a oferi suport personalizat pentru a facilita progresul la matematică printr-un plan structurat și eficient utilizând metode moderne și interactive.

PROIECT EDUCAȚIONAL

Prof. Nina – Cătălina COSTIN
Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța

I. Date generale:

Denumirea proiectului: Matematica în viața de zi cu zi
Disciplina: Matematică
Nivel de învățământ: Liceal
Clasa: a IX-a A
Durata: 4 săptămâni
Coordonator: Costin Nina – Cătălina
Parteneri: Elevi, părinți, comunitatea locală
Resurse necesare: calculatoare, fișe de lucru, aplicații educaționale, materiale tipărite.

II. Argument

Matematica este adesea percepută ca o disciplină abstractă, însă aplicabilitatea sa în viața reală este esențială. Acest proiect își propune să arate elevilor importanța matematicii în activitățile zilnice, cum ar fi gestionarea banilor, planificarea călătoriilor sau utilizarea procentajelor în diverse situații. Prin acest proiect, îmi propun să demonstrez elevilor utilitatea matematicii în viața de zi cu zi, să le dezvolt gândirea logică și analitică și să-i motivez să se implice activ în procesul de învățare.

III. Scopul proiectului

Îmbunătățirea competențelor matematice ale elevilor prin aplicarea cunoștințelor în contexte practice și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor din viața reală.

IV. Obiective

- Aplicarea operațiilor matematice în probleme practice.
- Dezvoltarea capacității de analiză și luare a deciziilor pe baza datelor numerice.
- Promovarea muncii în echipă și a colaborării între elevi.
- Dezvoltarea abilității de utilizare a tehnologiei în procesul de învățare.

V. Activități propuse:

Nr. crt.	Activitate	Descriere	Durată	Resurse necesare
1	Matematica și bugetul personal	Elevii vor învăța să își planifice un buget lunar fictiv, folosind operații cu numere reale și procente.	2 ore	Fișe de lucru, calculator
2	Matematica în călătorii	Elevii vor planifica o vacanță folosind unități de măsură, conversii valutare și estimări de cost.	2 ore	Hârti, internet, aplicații de conversie
3	Jocuri matematice	Crearea unor jocuri de logică și strategie care implică concepte matematice.	3 ore	Materiale creative,

				hârtie, cartoane
4	Statistica în viața reală	Colectarea și interpretarea datelor despre un subiect de interes (consumul de apă în școală).	3 ore	Chestionare, aplicații statistice
5	Prezentarea proiectelor	Elevii își vor expune concluziile și vor prezenta rezultatele proiectului.	2 ore	Laptop, videoproiector

VI. Produse finale:

- Portofolii cu activitățile realizate
- Prezentări și postere realizate de elevi.
- Un caiet cu aplicații practice ale matematicii în viața reală.
- O sesiune de dezbatere despre importanța matematicii.
- Jocuri educaționale pe bază de probleme matematice.
- Un caiet de aplicații practice ale matematicii în viața de zi cu zi.

VII. Metode de evaluare

- Observarea activității și implicării elevilor.
- Analiza corectitudinii soluțiilor propuse.
- Chestionare de feedback.
- Evaluarea proiectelor finale și a prezentărilor realizate.

VIII. Impactul proiectului

- Creșterea interesului elevilor pentru matematică.
- Dezvoltarea gândirii logice și a abilităților de analiză.
- Îmbunătățirea competențelor de comunicare și colaborare.
- Conectarea matematicii cu aspecte concrete din viața reală.

Fișă de activitate

Titlul activității: Bugetul personal - Cum gestionăm banii?

Durata: 50 minute

Obiective:

- Aplicarea operațiilor matematice pentru calcularea veniturilor și cheltuielilor.
- Dezvoltarea capacității de planificare financiară.

Materiale necesare:

- Fișe de lucru cu scenarii economice.
- Calculator sau aplicații de gestionare a bugetului.

Desfășurarea activității:

- Introducere (10 min) - Discuție despre importanța gestionării unui buget.
- Exercițiu practic (20 min) - Elevii primesc fișe cu scenarii („Ai un venit de 2000 lei. Cum îl împarți pentru necesități și economii?").
- Prezentarea soluțiilor (15 min) - Elevii explică modul în care și-au structurat bugetul.

- Concluzii și reflecție (5 min) - Ce au învățat din această activitate?

Modalități de evaluare:

- Discuții și argumentare.
- Analiza corectitudinii calculelor.
- Chestionar de autoevaluare.

Acest proiect va transforma matematica într-o experiență interactivă și utilă, ajutând elevii să vadă aplicațiile concrete ale conceptelor teoretice.

PREZENTAREA UNEI RESURSE EDUCATIONALE DESCHISE APLICATĂ ÎN DEMERSUL DIDACTIC LA MATEMATICĂ

Prof. Nina – Cătălina COSTIN
Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța

Unitatea de învățământ: Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavoda

Clasa: a IX -a A

An școlar: 2024-2025

Profesor: Costin Nina – Cătălina

Denumirea activității: "Construim un Oraș Inteligent"

Durata activității: 2 săptămâni

Argument

Această activitate se desfășoară în cadrul unui proiect interdisciplinar bazat pe abordarea STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă, Matematică). Elevii vor lucra colaborativ pentru a proiecta și construi un model funcțional al unui oraș inteligent, învățând despre sustenabilitate, infrastructură modernă, energie regenerabilă și tehnologie.

Într-o lume în care tehnologia și sustenabilitatea devin tot mai importante, elevii trebuie să fie pregătiți pentru provocările viitorului. Prin acest proiect, ei învață despre:

1. Energie regenerabilă și sustenabilitate
2. Transport inteligent și infrastructură urbană
3. Automatizare și digitalizare în orașele moderne

Astfel, activitatea contribuie la formarea unei generații responsabile și inovatoare, capabile să înțeleagă și să propună soluții pentru orașele viitorului.

Obiective:

1. Dezvoltarea competențelor digitale, științifice și tehnologice prin utilizarea conceptelor de programare, electronică și robotică.
2. Stimularea creativității și a gândirii critice în găsirea unor soluții inovatoare.
3. Exersarea competențelor sociale și civice, prin colaborare și responsabilitate față de mediu.
4. Consolidarea competențelor matematice și ingineresti prin aplicarea unor concepte precum proporțiile, unghiurile și circuitul electric.
5. Integrarea elementelor de design și artă pentru a face orașul atractiv și funcțional.

Etape ale activității:

Etapă 1: Introducerea conceptului de oraș inteligent (2 ore)

- a) Discuție ghidată: Ce este un oraș inteligent? Elevii formulează definiții și descoperă conceptele-cheie (energie regenerabilă, clădiri verzi, transport inteligent, automatizări).
- b) Vizionarea unor materiale video despre orașe inovatoare (ex. Singapore, Amsterdam, Copenhaga).
- c) Activitate interactivă: "Cum ar arăta orașul viitorului?" – brainstorming și schițarea primelor idei pe hârtie.

Etapa 2: Planificarea și proiectarea orașului (3 ore)

- a) Elevii sunt împărțiți în echipe, fiecare având o temă specifică:
- Energie și mediu (surse regenerabile, panouri solare, eoliene)
 - Transport inteligent (mașini electrice, piste de biciclete, transport public autonom)
 - Clădiri și infrastructură (case ecologice, clădiri verzi, spații verzi)
 - Tehnologie și automatizare (iluminat inteligent, senzori de trafic)
- b) Fiecare echipă își planifică ideile, realizând un plan digital sau un desen tehnic al orașului.

Etapa 3: Construcția efectivă a modelului (9 ore)

- a) Se aplică principii de inginerie și matematica pentru realizarea construcțiilor.
- b) Elevii folosesc materiale reciclabile (carton, plastic, hârtie, bețișoare din lemn) pentru a construi clădiri, drumuri, parcuri.
- c) Integrarea unor componente tehnologice:
- d) LED-uri pentru iluminatul inteligent
- e) Motoare și senzori pentru semafoare și transport autonom
- f) Panouri solare miniaturale pentru energie regenerabilă
- g) Testarea și ajustarea sistemelor, explicând principiile fizice și matematice utilizate.

Etapa 4: Prezentarea și evaluarea proiectului (3 ore)

- a) Fiecare echipă își prezintă orașul, explicând soluțiile tehnologice și sustenabile implementate
- b) Modul în care au colaborat pentru realizarea proiectului
- c) Provocările întâmpinate și soluțiile găsite
- d) Evaluare pe baza unor criterii stabilite: creativitate, fezabilitate, funcționalitate, utilizarea tehnologiilor STEAM.

Dezbateri: Cum putem aplica aceste idei în orașele noastre reale?

Materiale utilizate:

1. Prezentare PowerPoint despre STEAM
2. Planșe și materiale didactice pentru construcția orașului
3. Componente electronice (LED-uri, senzori, plăci Arduino, etc.)
4. Resurse digitale pentru design-ul urban
5. Dovada diseminării
6. Fotografii și înregistrări video din timpul workshop-ului
7. Feedback din partea participanților (chestionare de evaluare)
8. Raport final cu concluziile evenimentului
9. Articol publicat pe site-ul instituției despre activitate

Dezvoltarea celor 8 competențelor-cheie

1. Comunicare în limba maternă și limbi străine

- a) Elevii redactează și prezintă ideile într-un mod clar și coerent.
- b) Utilizarea vocabularului specific (energie regenerabilă, senzori, automatizare).
- c) Posibilitatea de a redacta materiale și în limba engleză, exersând terminologia STEAM.

2. Competențe în matematică și științe

- a) Aplicarea conceptelor de matematică în calcularea dimensiunilor, proporțiilor, unghiurilor.

- b) Principii fizice aplicate în construcția clădirilor și sistemelor tehnologice (circuit electric, rezistență, eficiență energetică).

3. Competențe digitale

- Utilizarea unor aplicații digitale pentru desenarea planului orașului.
- Programarea unor componente electronice simple (senzori).

4. Competența de a învăța să înveți

- a) Lucrul în echipă și gestionarea rolurilor în proiect.
- b) Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de rezolvare a problemelor.
- c) Adaptabilitate în fața provocărilor tehnice.

5. Competențe civice

- a) Conștientizarea importanței dezvoltării durabile și a impactului tehnologiei asupra mediului.
- b) Responsabilizarea elevilor față de problemele urbane actuale.

6. Competențe antreprenoriale

- a) Găsirea unor soluții inovatoare, aplicabile în viața reală.
- b) Crearea unui proiect fezabil și justificarea alegerilor făcute.

7. Competențe de sensibilizare și expresie culturală

- a) Design-ul creativ al orașului, integrarea unor elemente culturale.
- b) Integrarea elementelor culturale locale (clădiri istorice, artă urbană).

8. Competențe în învățare

- a) Elevii își dezvoltă autonomia și capacitatea de autoevaluare.
- b) Experiența practică îi ajută să înțeleagă mai bine conceptele teoretice.

Concluzii și impactul activității

Prin această activitate, elevii își dezvoltă un set complet de competențe esențiale pentru viitor, învățând să aplice cunoștințele teoretice într-un mod practic și colaborativ. Educarea prin STEAM îi ajută să devină inovatori, responsabili și pregătiți pentru provocările tehnologice ale societății moderne.

Această metodă didactică transformă învățarea într-un proces activ, în care fiecare elev este implicat direct, experimentând și descoperind prin propriile încercări și realizări.

STUDIU DE CAZ

Prof. înv. preșcolar Narcisa GHERASIM
Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești, jud. Bacău

Copil cu suspiciune de TSA (Tulburare de Spectru Autist)

Date generale:

Nume și prenume copil: D. Ș.

Vârstă: 4 ani și 5 luni

Grupa mijlocie

Descrierea situației:

La începutul anului școlar 2024-2025, s-au observat la copilul D. Ș. comportamente atipice în raport cu ceilalți copii:

- Tendința de a se juca singur, repetitiv, mai ales cu obiecte pe care le alinia sau le organiza în șiruri lungi.
- Dificultăți în stabilirea contactului vizual susținut.
- Răspuns slab la nume, adesea ignorând când era strigat.
- Limba limitat, folosit mai ales pentru cereri (ex.: „apă”, „mașină”), evitând propozițiile complexe sau conversația socială.
- Reacții emoționale intense la schimbări de rutină sau la sunete puternice.
- Preferință puternică pentru anumite activități, cu refuzul altora.

Intervenții realizate:

- Crearea unui program vizual al activităților zilnice.
- Introducerea unor momente de joc dirijat pentru încurajarea interacțiunii cu alți copii.
- Folosirea instrucțiunilor scurte și clare.
- Observații sistematice în colaborare cu psihologul grădiniței.

Reacția părinților:

În cadrul discuțiilor cu părinții, aceștia au recunoscut comportamentul de aliniere a jucăriilor, dar l-au interpretat ca pe o dovadă de „inteligentă peste medie” și „organizare naturală”, negând orice posibilă problemă de dezvoltare. Părinții consideră că băiatul este „perseverent” și „are propriul lui ritm”, „foarte alintat și răsfățat”.

Dificultăți întâmpinate:

Refuzul părinților de a accepta o evaluare psihologică sau o direcționare spre specialist.
Lipsa unui acord parental pentru o posibilă intervenție timpurie.
Risc de întârziere în obținerea unui diagnostic și a sprijinului adecvat pentru dezvoltarea copilului.

Propuneri de intervenție:

- Continuarea sprijinului educațional personalizat în grădiniță.
- Organizarea unor întâlniri periodice de consiliere cu părinții, oferind informații despre dezvoltarea tipică și atipică.
- Colaborare cu psihologul școlar pentru a găsi modalități delicate de sensibilizare a părinților.
- Observarea evoluției copilului și adaptarea intervențiilor educaționale în funcție de nevoile identificate.

Concluzie:

Sprijinul acordat copilului în mediul educațional este esențial, chiar și în lipsa unui diagnostic oficial, iar relația cu familia trebuie păstrată deschisă și empatică, pentru a putea ajunge, treptat, la acceptarea unor posibile nevoi speciale.

BIBLIOGRAFIE:

1. Baron-Cohen, S., 2009, Teoria minții și autismul, București, Editura Frontiera.
2. Bogdan, T., 2019, Tulburările de spectru autist – Ghid practic pentru educatori și părinți, București, Editura Trei.
3. Stan, E., 2015, Intervenția educațională timpurie în tulburările de spectru autist, Iași, Editura Polirom.

RELAȚIA DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE: AVANTAJE, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE DE COLABORARE THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL AND THE FAMILY: ADVANTAGES, CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF COLLABORATION

Gica NEGRÎȘAN, *prof. inv. primar,*
Școala Gimnazială Frecăței, Tulcea, România;
drd, UPS „Ion Creanga” din Chișinău

Gica NEGRÎȘAN, *primary educ. teacher,*
Frecăței Secondary School, Tulcea, Romania;
drd, UPS „Ion Creanga” from Chisinau
ORCID:0009-0002-9665-0392
gica_negrisan@yahoo.com

Anatolie IONAȘ, *dr. conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova

Anatolie IONAȘ, *PhD, professor,*
UPS „Ion Creanga” from Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID 0009-0007-4017-3677
anatolie.ionas@gmail.com

CZU:

DOI:

Abstract: In this article we aim to talk about the *school-family* partnership which is crucial for the educational success of children in primary education. The active involvement of parents in their children's school life brings numerous benefits, including improved academic performance, emotional and social support, and more efficient communication among all parties involved. However, there are challenges, such as cultural or linguistic differences and a lack of time or resources. Overcoming these difficulties requires promoting open and transparent communication and providing support and resources for parents. Through effective collaboration and communication, teachers and parents can create a stimulating and supportive learning environment, thereby contributing to the success and well-being of children in primary education. This partnership fosters a sense of shared responsibility for the child's education, enhances parental engagement in school activities, and strengthens the overall school community. When educators and families work together, they can better understand the needs and strengths of each child and tailor their support accordingly. This holistic approach to education promotes not only academic achievement but also social and emotional development, laying a solid foundation for lifelong learning and success.

Key words: school-family collaboration, parent involvement, primary education, communication, school success.

„Colaborarea între școală și familie în învățământul primar este esențială pentru succesul educațional al copiilor și pentru crearea unui mediu de învățare propice dezvoltării lor. Implicarea activă a părinților aduce nu doar beneficii academice, ci și susținere emoțională, socială, care sunt fundamentale pentru progresul și bunăstarea copiilor„,[3, p 32].

Comunicarea eficientă între cadrele didactice și părinți este cheia pentru identificarea și soluționarea problemelor și pentru stabilirea unor strategii personalizate de sprijinire a fiecărui elev în parte.

„Procesul didactic modern al limbii române este direcționat spre abordarea funcțională și aplicativă a unor cunoștințe gramaticale în calitatea lor de elemente ce influențează structura unei comunicări corecte și eficiente „[2, p 259].

„Cu toate acestea, trebuie să recunoaștem că există provocări, precum *diferențele culturale* sau *lingvistice* și *lipsa de timp* sau *resurse*, care pot împiedica colaborarea eficientă. Prin promovarea unei comunicări deschise și transparente și prin oferirea de suport și resurse adaptate, putem depăși aceste dificultăți și putea construi o relație solidă între școală și familie, în beneficiul educației și dezvoltării armonioase a copiilor„, [1,p78;].

Colaborarea dintre școală și familie este un aspect fundamental în procesul educațional al copiilor din învățământul primar. Această colaborare nu se rezumă doar la simpla prezență a părinților în viața școlară a copiilor, ci și în implicarea activă și constantă din partea ambelor părți, având ca scop comun dezvoltarea și succesul copiilor în toate aspectele vieții lor școlare și personale.

Beneficiile unei colaborări eficiente între școală și familie sunt numeroase și variate. Îmbunătățirea performanțelor academice este unul dintre cele mai evidente avantaje.

„ Atunci când părinții sunt implicați în educația copiilor, aceștia sunt mai predispuși să îi sprijine în activitățile școlare, să îi ajute să își îndeplinească sarcinile școlare și să le ofere suportul necesar pentru a depăși dificultățile întâmpinate în procesul de învățare„,[5,p 110].

Pe lângă succesul academic, colaborarea între școală și familie contribuie și la dezvoltarea socială și emoțională a copiilor. O relație pozitivă și deschisă între părinți și cadrele didactice poate oferi copiilor un model sănătos de comunicare și relaționare, care să îi ajute să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale și să-și înțeleagă mai bine propriile emoții și sentimente.

Totuși, în ciuda beneficiilor evidente, există și provocări în stabilirea unei colaborări eficiente între școală și familie. Diferențele culturale sau lingvistice pot crea uneori bariere în comunicare și înțelegere, iar lipsa de timp sau resurse poate face dificilă implicarea părinților în activitățile școlare ale copiilor.

Pentru a depăși aceste dificultăți, este esențial să promovăm o comunicare deschisă și transparentă între școală și familie. Cadrele didactice ar trebui să fie disponibile să asculte preocupările și întrebările părinților și să ofere feedback constructiv și sprijin în rezolvarea problemelor. De asemenea, părinții ar trebui să fie încurajați să se implice activ în viața școlară a copiilor lor și să participe la diferite evenimente și activități organizate de școală.

Prin colaborarea și comunicarea eficientă între școală și familie, putem crea un mediu de învățare stimulant și susținător, care să sprijine dezvoltarea academică, socială și emoțională a copiilor în timpul anilor de școală primară.

„Este important să recunoaștem că educația este o responsabilitate comună, iar colaborarea între toate părțile implicate este cheia pentru succesul și bunăstarea copiilor noștri „[5, p 110].

Tema "Relația dintre școală și familie: Avantaje, provocări și perspective de colaborare" este de o importanță crucială în domeniul educației primare, deoarece implică două dintre cele mai influente și importante entități în dezvoltarea și educația copiilor. Această relație poate fi considerată fundamentul unei educații de succes și al unei vieți școlare echilibrate pentru fiecare copil. Ea implică nu doar colaborarea între cadrele didactice și părinți, ci și o înțelegere profundă a nevoilor, așteptărilor și contextelor culturale, sociale în care se dezvoltă și învață copiii.

Avantajele unei relații solide între școală și familie sunt multiple și evidente. În primul rând, implicarea părinților în educația copiilor aduce beneficii semnificative pentru performanțele academice ale acestora.

Părinții care sunt implicați activ în viața școlară a copiilor sunt mai susceptibili să îi sprijine în procesul de învățare, să îi încurajeze și să le ofere suport atunci când întâmpină dificultăți.

„De asemenea, o relație strânsă între școală și familie poate contribui la promovarea unui mediu de învățare pozitiv și stimulant, în care copiii se simt acceptați, susținuți și încurajați să își dezvolte abilitățile și talentele„[4,p 19].

Cu toate acestea, există și provocări în stabilirea unei colaborări eficiente între școală și familie. Uneori, diferențele culturale, sociale sau economice pot crea bariere în comunicare și înțelegere între cadrele didactice și părinți. În plus, timpul și resursele limitate pot fi o piedică în calea implicării părinților în activitățile școlare ale copiilor. De asemenea, unii părinți pot fi reticenți să se implice din diverse motive, cum ar fi lipsa de încredere în sistemul educațional sau lipsa de timp din cauza responsabilităților profesionale.

Joyce L. Epstein, cunoscută pentru teoria implicării părinților în educație, subliniază în lucrarea sa intitulată "School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools", importanța colaborării între școală și familie în sprijinirea succesului academic al elevilor. Potrivit acesteia, părinții pot avea diferite roluri în educația copiilor și implicarea lor poate influența semnificativ rezultatele școlare.

„Urie Bronfenbrenner, prin teoria sa ecologică a dezvoltării umane, evidențiază importanța interacțiunilor dintre școală, familie și comunitate în determinarea succesului și bunăstării copiilor. El subliniază că influențele multiple și interconectate ale mediului pot avea un impact profund asupra dezvoltării copilului„, [4, p 15].

Kathleen V. Hoover-Dempsey și Howard M. Sandler au investigat în lucrarea intitulată "Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?" motivele și factorii care influențează implicarea părinților în educația copiilor. Cercetările lor au evidențiat percepțiile părinților cu privire la rolul lor în educația copiilor și impactul acestora asupra participării lor în activitățile școlare.

Roland Deslandes și Romaine Bertrand au analizat în lucrarea lor intitulată "Social Change and the Family-School Partnership: A Mixed-Methods Study of Low-Income, Ethnic Minority Communities", relația dintre școală și familie în contextul diversității culturale și sociale. Lucrările lor au evidențiat modul în care aceste diferențe pot influența colaborarea și comunicarea între părinți și cadrele didactice.

Prin integrarea cercetărilor și teoriilor dezvoltate de către acești autori și alți specialiști în domeniu, se poate obține o înțelegere mai profundă și mai complexă a relației dintre școală și familie. Această abordare permite fundamentarea practicilor educaționale pe baza unor dovezi și

teorii solide, contribuind la îmbunătățirea calității educației și sprijinind dezvoltarea armonioasă a copiilor în contextul școlar.

În pedagogia învățământului primar, relația dintre școală și familie este considerată un pilon fundamental în asigurarea succesului și dezvoltării armonioase a copiilor.

Prin intermediul acestei colaborări, cadrele didactice și părinții pot lucra împreună pentru a sprijini evoluția academică, socială și emoțională a elevilor. Prin „limbaj se realizează educația individului. Limbajul și educația îl plasează pe om în domeniul certitudinii; educație prin comunicare (funcția primordială a limbajului) și cunoaștere – funcția cognitivă care se face observabilă prin posibilitatea pe care i-o oferă omului de a diferenția binele de rău, frumosul de urât, adevărul de falsitate, valoarea de nevaloare etc”[2, p.260]. Un limbaj „ideal care ar vorbi de nivelul de inteligență al unei persoane nu a fost stabilit încă, din simplul și unicul motiv că limbajul este individual, asemeni stilului”[2, p.260].

Limba, dimpotrivă, „este a tuturor, are caracter *social*, dar limbajul - al fiecăruia în parte, de aceea oricine are libertatea de a-și dezvolta propriul limbaj conform principiului libertății. Astfel, putem spune că limbajul constituie, pe de o parte, o activitate liberă a individului, iar, pe de altă parte, activitățile libere îl formează ca personalitate”[2, p.260].

Teoretic, ne dorim o societate inteligentă, cultă, responsabilă, dar realitatea, practic, este alta, acest lucru fiind valabil și la capitolul limbaj. De aceea „sarcina cadrelor didactice este de a ajuta la realizarea/educarea idealului de limbaj. Remarcăm, în această ordine de idei, că ritmul formării limbajului în context educațional parcurge etape marcate de procesul evolutiv. El este mai accelerat sau mai lent în funcție de factorii (temporali, sociali, culturali, economici, politici etc.) care-l determină sau îl influențează. Astfel, elevii cărora li se formează abilități de cultivare a limbajului începând din mediul educațional preșcolar, vor putea să comunice eficient și mai târziu”[2, p 260].

Un aspect esențial în această colaborare este comunicarea deschisă și transparentă între școală și familie. „Cadrele didactice trebuie să împărtășească informații relevante despre progresul academic, comportamentul și activitățile desfășurate în școală, în timp ce părinții sunt încurajați să ofere feedback și să împărtășească informații despre experiențele și nevoile copiilor lor „[3, p 28].

În același timp, este important ca școala să ofere sprijin și resurse părinților, pentru a-i ajuta să înțeleagă mai bine procesele educaționale și să se implice în mod eficient în educația copiilor . Aceasta poate include furnizarea de materiale educaționale, organizarea sesiunilor de formare sau consiliere pentru părinți, precum și oferirea de informații despre resursele comunitare disponibile.

Colaborarea între școală și familie este un aspect esențial în asigurarea unei educații de calitate și a succesului copiilor în învățământul primar. Implicarea părinților în educația copiilor aduce numeroase beneficii, printre care îmbunătățirea performanțelor academice, sprijinul emoțional și social, precum și o comunicare mai bună între toate părțile implicate.

Atunci când părinții sunt implicați activ în viața școlară a copiilor, aceștia pot oferi sprijin suplimentar acasă pentru consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților academice. De asemenea, implicarea părinților poate contribui la creșterea motivației și încrederii în sine a copiilor, oferindu-le un suport emoțional și motivându-i să își atingă potențialul maxim.

Colaborarea între școală și familie poate fi însă însoțită și de unele provocări. Uneori, diferențele culturale sau lingvistice pot crea bariere în comunicare și înțelegere reciprocă. De asemenea, timpul și resursele limitate pot face dificilă implicarea părinților în activitățile școlare ale copiilor.

Pentru a depăși aceste dificultăți, este esențial să se promoveze o comunicare deschisă și transparentă între toate părțile implicate.

Școlile ar trebui să ofere oportunități pentru ca părinții să se implice activ în viața școlară a copiilor, prin organizarea de întâlniri cu cadrele didactice, evenimente școlare sau proiecte de voluntariat în clasă. De asemenea, este important să se ofere suport și resurse pentru părinți, pentru a-i ajuta să înțeleagă mai bine procesele educaționale și să se implice în mod eficient în educația copiilor.

Parteneriatul școală-familie-comunitate este un model teoretic complex și bine fundamentat, care reprezintă o abordare integrată în domeniul educației. Acest model se bazează pe premisele teoretice ale colaborării între diferitele entități implicate în educație, cum ar fi școala, familia și comunitatea, și urmărește să creeze o rețea solidă de susținere pentru dezvoltarea și succesul copiilor.

„În cadrul acestui model, colaborarea între școală, familie și comunitate este considerată esențială pentru a asigura o educație de calitate și pentru a sprijini dezvoltarea integrală a fiecărui copil, [5, p 87].

Prin intermediul unei comunicări deschise și transparente și a unei implicări active din partea tuturor părților implicate, se urmărește să se creeze un mediu de învățare stimulant și susținător, care să răspundă nevoilor și intereselor individuale ale fiecărui elev.

Din punct de vedere științific, acest model este susținut de numeroase cercetări și studii care demonstrează beneficiile colaborării între școală, familie și comunitate în promovarea succesului școlar și a bunăstării copiilor.

Cercetările au arătat că implicarea părinților în educația copiilor are un impact pozitiv asupra performanțelor academice ale acestora, precum și asupra dezvoltării lor sociale și emoționale. De asemenea, colaborarea cu comunitatea poate aduce resurse suplimentare și sprijin pentru elevi și poate contribui la creșterea implicării și responsabilității acestora față de propria educație.

Teoria implicării părinților în pedagogia primară reprezintă un cadru teoretic esențial în înțelegerea și promovarea unei colaborări eficiente între școală și familie în beneficiul dezvoltării și succesului copiilor. „Această teorie subliniază importanța implicării părinților în viața școlară a copiilor și recunoaște rolul esențial pe care aceștia îl joacă în sprijinirea procesului educațional „[6,p 90].

Din perspectiva pedagogiei primare, teoria implicării părinților accentuează colaborarea dintre cadrele didactice și familiile copiilor pentru a institui un mediu de învățare stimulant și favorabil.

„Prin această teorie, se subliniază că părinții sunt primii și cei mai importanți educați ai copiilor și că participarea lor activă în educația acestora poate influența semnificativ succesul lor școlar și dezvoltarea pe termen lung,„[6 ,p 87].

În cadrul pedagogiei primare, teoria implicării părinților este pusă în practică prin intermediul diferitelor strategii și activități care promovează comunicarea și colaborarea între școală și familie. Aceste strategii pot include organizarea de întâlniri și sesiuni de informare pentru părinți, implicarea acestora în activitățile școlare ale copiilor, și crearea unui mediu deschis și receptiv în care părinții se simt încurajați să își exprime opiniile și preocupările legate de educația copiilor.

De asemenea, teoria implicării părinților în pedagogia primară recunoaște importanța adaptării strategiilor și practicilor educaționale la nevoile și particularitățile individuale ale

famiiliilor și copiilor. Prin înțelegerea și respectarea diversității culturale, sociale și economice, cadrele didactice pot crea un mediu inclusiv și echitabil în care fiecare copil să poată să își atingă potențialul maxim.

Abordarea științifică a parteneriatului *școală-familie-comunitate* implică, de asemenea, identificarea și implementarea celor mai bune practici și strategii în acest domeniu. Acestea pot include dezvoltarea programelor de formare pentru părinți și cadrele didactice, organizarea de evenimente și activități educaționale în comunitate, stabilirea unor parteneriate solide cu diferite organizații și instituții locale.

În concluzie, o relație sănătoasă între școală și familie este esențială pentru promovarea succesului și bunăstării copiilor în învățământul primar.

”Prin colaborare și comunicare eficientă, cadrele didactice și părinții pot lucra împreună pentru a crea un mediu de învățare stimulant și susținător, care să sprijine dezvoltarea academică, socială și emoțională a copiilor în timpul anilor lor de școală primară „, [1,p 23].

Bibliografie:

1. Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
2. Anatol Ionas, *Educarea limbajului și rolul limbii în educație*. In: Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională „Educația Lingvistică și Literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane”, ediția I, Chișinău, 2017, p.258-261.
3. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
4. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education? Review of educational research*, 67(1), 3-42.
5. Jeynes, W. H. (2007). *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis*. Urban Education, 42(1), 82-110.
6. Sheldon, S. B. (2003). *Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests*. Urban Education, 38(1), 77-101.

CLIMATUL EMOȚIONAL AL CLASEI ȘI IMPACTUL ASUPRA ÎNVĂȚĂRII

Prof. Denisa-Mădălina GUȚILĂ
Liceul Teoretic „Marin Preda”, sector 6, București

În zilele noastre, educația se concentrează nu numai pe predarea elevilor, ci și pe formarea oamenilor care sunt emoțional echilibrați, capabili să interacționeze și să se adapteze unui mediu în continuă schimbare. Școala nu este doar un loc de învățare cognitivă; este și un mediu social complex în care elevii trăiesc, interacționează și se dezvoltă emoțional.

Conform unui număr mare de studii de psihologie educațională, emoțiile sunt esențiale în procesele de atenție, memorie, motivație și luare a deciziilor. Un elev care se simte în siguranță, apreciat și sprijinit este mai receptiv la cunoștințe, este mai motivat să participe activ la lecții și este mai receptiv la învățare.

Cu toate acestea, un mediu emoțional negativ, caracterizat prin nervozitate, frică sau indiferență, are potențialul de a îndepărta interesul, de a scădea performanța și de a accentua abandonul școlar.

În plus, educația contemporană acordă un accent tot mai mare pe învățarea competențelor sociale și emoționale (SEL), care sunt considerate esențiale pentru succesul pe termen lung. Pentru a dobândi aceste competențe, este nevoie de relații pozitive între oameni, care sunt cultivate într-un mediu academic sănătos.

Termenul „climatul emoțional al clasei” se referă la atmosfera emoțională pe care elevii o experimentează în cadrul școlii. Acest climat este rezultatul interacțiunilor continue dintre elevi și profesori, precum și dintre elevi între ei. Este o componentă importantă, deși subiectivă, care arată nivelul de siguranță psihologică, sprijin emoțional, empatie, acceptare și respect reciproc. Un mediu pozitiv este în care elevii se simt ascultați, apreciați și susținuți în timp ce greșesc fără a fi judecați. În schimb, o atmosferă tensionată, autoritară sau lipsită de compasiune poate provoca inhibiție, anxietate școlară și izolare.

Acesta este motivul pentru care am ales această temă, deoarece o stare emoțională poate influența sau împiedica performanța academică. Reușita școlară depinde adesea de calitatea relațiilor interumane din clasă, mai mult decât de conținuturi și metode educaționale. Într-o lume educațională care devine din ce în ce mai tehnologică și centrată pe rezultate, este posibil să se negligeze aspectele emoționale și umane ale procesului educațional. Acest studiu se concentrează pe modul în care climatul emoțional influențează învățarea și oferă idei pentru cum să o îmbunătățească. Orice educator care încearcă să construiască un mediu de învățare sănătos, motivant și incluziv trebuie să înțeleagă acest lucru.

Analiza percepției elevilor asupra climatului emoțional din clasă are scopul de a determina modul în care elevii percep mediul emoțional din clasă, în special în ceea ce privește sentimentul de siguranță, sprijinul emoțional oferit de profesori și relațiile cu colegii. Este scopul acestei analize să obțină o înțelegere a gradului de confort afectiv pe care îl experimentează elevii în timpul

activităților

școlare.

Corelarea dintre climatul emoțional și rezultatele școlare vizează analizarea modului în care percepțiile elevilor despre mediul lor emoțional sunt legate de performanțele lor academice. Obiectivul este de a determina în ce măsură un mediu emoțional pozitiv poate contribui la obținerea unor rezultate mai bune, precum și în ce măsură un mediu tensionat sau ostil poate avea un impact negativ asupra motivației și performanței școlare.

Există multe modalități de a îmbunătăți climatul emoțional în clasă. Pe baza datelor și a literaturii de specialitate, se vor oferi soluții și tehnici practice pe care profesorii le pot folosi pentru a face acest lucru. Acestea pot include activități de dezvoltare socio-emoțională, tehnici de comunicare empatică sau modalități pozitive de colaborare între elevi.

Mai multe teorii fundamentale ale psihologiei și psihopedagogiei sunt necesare pentru a înțelege climatul emoțional al clasei și modul în care acesta afectează procesul de învățare. Aceste teorii oferă un cadru explicativ pentru legătura dintre starea emoțională a elevilor și performanța lor școlară.

Teoria atașamentului (J. Bowlby & M. Ainsworth)

Conform teoriei atașamentului, relațiile timpurii de siguranță emoțională, în special cele dintre copil și figurile semnificative (părinți, educatori), sunt esențiale pentru dezvoltarea socio-emoțională sănătoasă. Această teorie este extinsă în domeniul educației și subliniază cât de importantă este relația dintre profesor și elev: Un cadru educațional care este predictibil, susținut și empatic creează un sentiment de securitate față de mediul școlar, care este esențial pentru învățare și implicarea activă.

Teoria nevoilor fundamentale (A. Maslow)

Conform piramidei lui Maslow, satisfacerea nevoilor fundamentale ale unei persoane, cum ar fi siguranța, apartenența și stimă de sine, este singura condiție care permite învățarea eficientă. Satisfacția acestor nevoi este direct influențată de mediul academic: Elevii se pot concentra asupra explorării cognitive și autorealizării într-un mediu sigur, primitor și lipsit de stres.

Modelul clasei centrate pe elev (C. Rogers)

Carl Rogers, un reprezentant al psihologiei umaniste, susține ideea unei clase bazate pe respect, acceptare necondiționată și empatie, în care profesorul este atât un furnizor de informații, cât și un facilitator al dezvoltării personale a elevilor. O clasă centrată pe elev creează un mediu emoțional pozitiv și deschis care încurajează exprimarea liberă, implicarea și cooperarea, care sunt condiții esențiale pentru o învățare autentică.

Psihologia pozitivă (M. Seligman)

Psihologia pozitivă și Martin Seligman subliniază importanța emoțiilor pozitive, motivației intrinseci și stării de bine în performanța școlară. Seligman subliniază că elevii care sunt fericiți, încrezători și emoțional conectați la mediul educațional au tendința de a învăța mai bine, de a demonstra perseverență și de a face față mai bine provocărilor academice. Întreprinderile care

promovează încrederea, recunoștința și relațiile pozitive în clasă au potențialul de a transforma mediul emoțional într-un factor care contribuie la succesul școlar.

Scopul acestei cercetări mici a fost de a determina modul în care elevii percep mediul emoțional din clasă. Acest lucru include atmosfera generală, relațiile dintre colegi, sentimentele lor în prezența profesorilor și dacă se simt în siguranță și susținuți.

Am decis să folosesc un sondaj. A părut cea mai simplă și utilă metodă de a obține feedback de la mai mulți elevi într-un timp scurt.

Am distribuit chestionarul elevilor din clasele a VI-a și a VII-a din gimnaziu. Aproximativ 50 de elevi au răspuns în total.

Deși măsura mediului în clasă a fost sursa chestionarului, l-am modificat pentru a face mai ușor pentru elevi să-l completeze.

A inclus întrebări cu privire la: nivelul lor de cooperare cu colegii, cum se simt după ore, dacă cred că profesorii le oferă sprijin sau dacă se simt în siguranță și acceptați în clasă.

Elevii au răspuns folosind o scală „de acord/dezacord”, care avea mai multe opțiuni intermediare.

În timpul unei ore de clasă, chestionarele au fost completate. Le-am explicat că nu există „răspunsuri bune sau greșite” și că răspunsurile sunt anonime. Profesorii și părinții au aprobat această activitate.

Studiul va examina următoarele ipoteze pe baza literaturii și teoriilor anterioare:

- Un mediu emoțional pozitiv este legat de rezultate școlare îmbunătățite. Elevii care au o atmosferă de învățare pozitivă vor avea rezultate academice mai bune.
- Elevii se simt mai bine în clasele lor atunci când sunt în siguranță și sunt susținuți.
- Elevii care se simt în siguranță în clasă vor avea niveluri mai scăzute de stres și anxietate, ceea ce va duce la învățare mai eficientă.
- Elevii care sunt motivați emoțional sunt mai implicați și sunt mai capabili să colaboreze.
- Elevii care primesc sprijin emoțional și sunt motivați vor fi mai implicați în activitățile școlare și vor lucra mai bine împreună cu colegii lor.

Studiul va sublinia importanța climatului emoțional în procesul de învățare și va demonstra că a avea elevii într-un mediu de învățare în care se simt în siguranță și susținuți are un efect pozitiv asupra performanței lor academice. În plus, se vor propune planuri și intervenții pentru a îmbunătăți climatul emoțional în școlile din România, astfel încât elevii să poată beneficia de dezvoltarea socială și emoțională, precum și de succesul lor academic.

Am făcut cercetări privind mediul emoțional al clasei și modul în care acesta afectează învățarea. Am ajuns la o mulțime de concluzii care sunt esențiale pentru îmbunătățirea procesului educațional. Rezultatele studiului indică faptul că o atmosferă emoțională pozitivă are o influență semnificativă asupra performanțelor academice și a bunăstării elevilor. Următoarele recomandări vor ajuta la crearea unui mediu educațional care ajută la dezvoltarea emoțională și cognitivă a elevilor.

Cercetarea a ajuns la o concluzie semnificativă: profesorii trebuie să fie educați în competențe emoționale. Profesorii sunt esențiali pentru crearea atmosferei emoționale în clasă, iar capacitatea lor de a gestiona și de a răspunde nevoilor emoționale ale elevilor are un impact direct asupra performanței elevilor.

Învățarea socială și emoțională (SEL) este esențială pentru creșterea abilităților elevilor de a-și gestiona emoțiile și de a interacționa cu alții. Activitățile SEL ajută la crearea unui mediu în care elevii pot învăța cum să identifice și să-și gestioneze emoțiile, să construiască relații sănătoase și să facă alegeri inteligente.

Consilierii școlari joacă un rol important în sprijinirea dezvoltării emoționale a elevilor și în dezvoltarea unei atmosfere școlare pozitive. Este posibil ca acestea să ajute la integrarea activităților SEL în viața cotidiană a școlii și să ofere suport individualizat elevilor care se confruntă cu probleme emoționale.

Așadar, înțelegerea și crearea unui mediu emoțional în clasă devine o prioritate pedagogică în educația modernă, care este marcată de diversitate, provocări sociale și un accent tot mai mare pe dezvoltarea integrală a copilului. Școala nu mai trebuie să ofere doar informații; trebuie să ofere unui mediu în care fiecare elev să se simtă văzut, ascultat și apreciat.

Scopul acestei cercetări a fost de a evidenția legătura puternică dintre dimensiunea afectivă a mediului școlar și rezultatele învățării, subliniind că educația bună este în primul rând o relație umană. Un profesor care creează siguranță emoțională și compasiune în sala de clasă ajută elevii să crească academic și personal.

O școală mai incluzivă, mai umană și mai eficientă poate fi realizată prin investiții în educația emoțională a profesorilor și prin promovarea politicilor școlare centrate pe relații pozitive.

Bibliografie:

- Bîrzea, C. (2006),** *Educația și dezvoltarea personalității umane*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Călărașu, L. (2011),** *Psihologia educației*. Editura Polirom.
- Călărașu, L., & Munteanu, D. (2009),** *Managementul clasei de elevi*. Editura Polirom.
- Cucu, M. (2013),** *Psihologia învățării și a dezvoltării copilului*. Editura Universității din București.
- Ionescu, A. (2015),** *Psihologia educațională și rolul profesorului în formarea și dezvoltarea emoțională a elevilor*. Editura Fundației România de Măine.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009),** *The prosocial classroom*.
- Miclea, M. (2007),** *Psihologia educației. Teorii, cercetări și aplicații*. Editura Polirom.
- Marinescu, M., & Pop, M. (2012),** *Impactul emoțiilor asupra învățării în context educațional*. Editura All.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004),** *Teacher-child relationships and children's success in school*.
- Popescu, M., & Mihaila, S. (2010),** *Psihologia învățării și mediul educațional*. Editura Universitară.
- Seligman, M. (2002),** *Authentic Happiness*.
- Stan, M. (2007),** *Educația emoțională. Teorii și aplicații practice*. Editura Albastră.
- Toth, A. (2009),** *Climatul școlar și influența acestuia asupra dezvoltării elevilor*. Editura Irecson.

CREDINȚA PUTERNICĂ NE ÎNDEAMNĂ SPRE RUGĂCIUNE

Pr. Prof. Liviu LAZĂR
Liceul Teoretic „ Gh. Surdu” Brezoi, jud. Vâlcea

Mântuitorul Iisus Hristos ne arată importanța credinței, rugăciunii și postului pentru viața noastră duhovnicească.

Din cuvintele Mântuitorului Iisus Hristos: *"acest neam de diavoli nu iese decât numai cu rugăciune și cu post"*, pe care le adresează Sfinților Săi Apostoli și, prin ei, nouă tuturor, înțelegem că *omul nu se poate elibera de patimile păcătoase și mai ales de influența duhurilor rele în viața lui decât numai prin rugăciune și post, virtuți care izvorăsc din credință puternică.*



Credința este legătura vie, liberă și conștientă dintre om și Dumnezeu, Făcătorul Cerului și al Pământului. Ea este răspunsul permanent al omului la iubirea nesfârșită a lui Dumnezeu pentru el. Credința este, în același timp, o cale sau un *mod de cunoaștere* a realităților veșnice, netrecătoare și nevăzute, și o *arvună sau pregustare* încă din lumea aceasta a darurilor din Împărăția cerurilor promisă de Dumnezeu oamenilor (cf. Matei 3, 2; 5, 12). În acest înțeles, Epistola către Evrei arată: *"credința este încredințarea celor nădăjduite, dovedirea lucrurilor celor nevăzute"* (Evrei 11,1), iar Sfântul Maxim Mărturisitorul († 662) precizează: *"Credința este o putere de legătură care înfăptuiește unirea desăvârșită, nemijlocită și mai presus de fire a celui ce crede, cu Dumnezeu Cel crezut"*.¹

Ca legătură vie a omului cu Dumnezeu, credința este începutul vieții veșnice încă din lumea aceasta. Acest adevăr ni l-a descoperit Însuși Mântuitorul Iisus Hristos zicând: *"Aceasta este viața veșnică: să Te cunoască pe Tine, singurul Dumnezeu adevărat și pe Iisus Hristos pe Care L-ai trimis"* (Ioan 17, 3), sau *"Adevărat, adevărat zic vouă: Cel ce crede în Mine are viață veșnică"* (Ioan 6, 47).

Forma cea mai vie de manifestare a credinței în Hristos este iubirea față de El și față de aproapele, iar această iubire este pentru om începutul mântuirii sale și al vieții veșnice la care a fost chemat de Dumnezeu. De aceea, Sfântul Apostol Petru spune creștinilor din timpul său: "Pe El (Hristos), fără să-L fi văzut, Îl iubiți; întru El, deși acum nu-L vedeți, voi credeți și vă bucurați cu bucurie negrăită și preamărită, dobândind răsplata credinței voastre, mântuirea sufletelor" (I Petru 1, 8-9).

De fapt, Mântuitorul Însuși a arătat că toată învățătura dată de Dumnezeu oamenilor pentru dobândirea vieții veșnice se poate rezuma în porunca iubirii față de Dumnezeu și a iubirii față de aproapele: *"Să iubești pe Domnul Dumnezeul tău din toată inima ta, din tot sufletul tău, din tot*

cugetul tău și din toată puterea ta". Aceasta este cea dintâi poruncă. Iar a doua e aceasta: "Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși". Mai mare decât acestea nu este altă poruncă" (Marcu 12, 30-31).



Credința în Dumnezeu, arătată în modul cel mai intens în iubirea față de El, se cultivă în Biserica lui Hristos, **"Stâlpul și temelia adevărului"** (I Timotei 3, 15). Sfintele Taine și ierurgiile, rugăciunile și cântările Bisericii sunt în același timp *izvoare și roade ale credinței în Dumnezeu și ale iubirii față de El, iubire care se vede apoi în viața curată, trăită în sfințenie și fapte bune de ajutorare a semenilor noștri*. De aceea, Sfânta Evanghelie a lui Hristos și Biserica Lui ne cheamă **la dreaptă credință și dreaptă viețuire**, la împlinirea poruncii iubirii față de Dumnezeu și față de aproapele.

Două mari probleme pe care le întâlnește Biserica în lucrarea ei de mântuire a lumii, și mai ales în timpul nostru, sunt: pe de o parte, **necredința sau indiferența religioasă, iar pe de altă parte, credințele false sau rătăcite**. Biserica trebuie, pe de o parte, *să cheme fără încetare și cu multă iubire pe toți oamenii la mântuire prin dreapta credință, știind că "Dumnezeu voiește ca toți oamenii să se mântuiască și la cunoștința adevărului să vină"* (I Timotei 2, 4), iar pe de altă parte, ea trebuie *să apere dreapta credință în fața ereziilor sau rătăcirilor*, pentru că nu este de ajuns să avem o credință religioasă oarecare, ci **trebuie să avem dreapta credință sau adevărata credință**.

Sfântul Apostol Petru avertizează și el împotriva rătăcirii unora de la dreapta credință: *"au fost în popor și prooroci mincinoși, după cum și între voi vor fi învățători mincinoși, care vor strecura eresuri pierzătoare și, tăgăduind chiar pe Stăpânul Care i-a răscumpărat, își vor aduce lor grabnică pieire. Și mulți se vor lua după învățăturile lor rătăcite și din pricina lor calea adevărului va fi hulită. Și din poftă de avere și folosind cuvinte amăgitoare ei vă vor momi pe voi [...]. Având ochii plini de pofta desfrânării și fiind nesățioși de păcat, ei amăgesc sufletele cele nestatornice; inima lor e deprinsă la lăcomie și sunt fiii blestemului; părăsind calea cea dreaptă, au rătăcit [...]. Aceștia sunt izvoare fără apă și nori purtați fără furtună, cărora li se păstrează, în veac, întinericul cel de nepătruns* (II Petru 2, 1-3 și 14-17).

În acest sens, pentru a ne feri de rătăcirii, trebuie să cunoaștem bine credința dreaptă sau credința ortodoxă. De aceea, Biserica noastră cheamă pe credincioșii ei la cunoașterea și apărarea credinței ortodoxe.

Credința ortodoxă sporește prin rugăciune și post

Dreapta credință nu este doar o simplă convingere intelectuală că Dumnezeu există și că este atotputernic, bun, milostiv, iertător, drept, ci *dreapta credință este o credință vie, lucrătoare prin rugăciune și prin post, prin iubire smerită și milostivă* (cf. Galateni 5, 6). La acest fel de credință ne îndeamnă Mântuitorul Iisus Hristos în Evanghelia Duminicii a X-a după Rusalii.

Prin rugăciune se afirmă credința vie în Dumnezeu, ca legătură spirituală cu El. **Cu cât se roagă omul mai mult lui Dumnezeu, cu atât se umple mai mult de harul Lui, de prezența Lui iubitoare, sfințitoare și vindecătoare.** Când credința este însoțită de rugăciune și post, omul nu contează numai pe propriile sale puteri, ci în primul rând pe ajutorul lui Dumnezeu, pe harul Său.

Rugăciunea unită cu postul îl face pe om smerit și transformă foamea și setea de cele materiale în foame și sete de Dumnezeu. Prin rugăciune multă unită cu post aspru omul se smerește, iar când se smerește, se umple de Sfântul Duh, adică se golește de egoismul său, și ca atare se umple de iubirea milostivă și sfințitoare a lui Dumnezeu. Deci, prin rugăciune multă și prin postire dobândim prezența harului Duhului Sfânt. *Duhurile necurate nu se tem nici de cuvinte frumoase, nici de cuvinte aspre, ci numai de prezența Duhului Sfânt în omul care se roagă stăruitor cu multă smerenie, după cum ne arată **Patericul și Viețile Sfinților**.*

Prin postire, dobândim prezența lucrătoare a lui Dumnezeu în noi ca iubire smerită și milostivă, care se arată apoi în jurul nostru prin cuvinte și fapte, prin atitudini și stări duhovnicești ale sufletului și ale trupului.

Timpul postului rânduit de Biserică este, mai întâi de toate, o *perioadă de eliberare de păcate și de patimi egoiste, adică o perioadă de pocăință* pentru tot ceea ce am făcut rău și, în același timp, este o *perioadă de înviere, de înnoire și de luminare a sufletului prin prezența sfințitoare a lui Dumnezeu în el.* Harul lui Dumnezeu se comunică omului prin rugăciunea unită cu postul, prin sfintele slujbe, prin citirea Sfintelor Scripturi și ale Scrierilor Sfinților, prin Pocăință și Spovedanie, dar, mai ales, prin Sfânta Împărtășire euharistică, primită după o perioadă de pregătire duhovnicească intensă.

Rugăciunea unită cu postul sfințește sufletul și trupul

Prin postire, sufletul omului duhovnicesc antrenează și corpul ca să participe la viața spirituală a sufletului. De aceea, postul este însoțit de metanii sau închinăciuni mari și mici. Trupul omului, fiind limitat și trecător, se hrănește cu lucruri limitate și trecătoare. Dar sufletul omului, creat după chipul lui Dumnezeu Cel infinit și veșnic, deși este mărginit, totuși nu este limitat material, ci în mod tainic *tinde spre iubire infinită și eternă, încât nimic din lucrurile materiale, finite și trecătoare, din lumea terestră nu-i poate împlini dorința de-a iubi veșnic și de-a fi iubit veșnic.* **Orice alipire exclusivă sau excesivă a sufletului omului față de lucrurile limitate din lume îl face să se limiteze la acestea și îl deturneză de la scopul său principal: comuniunea deplină cu Dumnezeu Cel nelimitat și netrecător.** Așa cum ne arată deja Vechiul Testament (cf. Înțelepciunea lui Solomon 3, 11), Dumnezeu a sădit în sufletul omului **dorul veșniciei și, ca atare, numai o iubire nelimitată și o viață veșnică în Duhul Sfânt asigură libertatea și creșterea adevărată a sufletului**, pentru că *"unde este Duhul Domnului, acolo este libertate"* (II Cor. 3, 17).

De aceea, **postirea, ca dezlipire sau detașare a omului de bunurile materiale, limitate și trecătoare, și unire a lui cu Dumnezeu Cel nelimitat și netrecător, înseamnă începutul libertății sale interioare, ca libertate pentru comuniune.** Când omul unește rugăciunea cu postul, *începe să simtă creșterea libertății sale interioare sau duhovnicești.* Foarte adesea, din cauza lăcomiei ori a preocupării exclusive sau excesive de cele materiale, omul devine un *mecanism de consum.* Prin urmare, *patima lăcomiei este pentru om o tiranie interioară, o înrobire a sufletului într-un trup devenit "mașină consumatoare" de mâncăruri și plăceri trecătoare și limitate*

. **Însă postul unit cu rugăciunea este tocmai încercarea duhovnicească a omului de a demonta, în mod liber și conștient, determinismele înrobitoare ale patimilor egoiste și de-a**

elibera iubirea de egoism. Prin rânduiala postului, Biserica ne adresează, de fapt, o **chemare la despătimire și la iubire dezinteresată și darnică.** Iar dacă postul nu e liber acceptat, el nu este de mare folos duhovnicesc, ci este perceput ca o înfometare forțată. De ce? Pentru că foamea de cele materiale nu a fost complet convertită prin rugăciune în dorință totală după Dumnezeu.

De aceea, fiecare postește cât poate. Biserica a făcut din post o regulă generală pentru toți, însă cei ce nu pot posti ca înfrânare de la hrana materială trebuie totuși să postească cel puțin spiritual, ca înfrânare de la gânduri necurate, cuvinte urâte și fapte rele, dacă vor să înainteze spre învierea sufletului din moartea păcatului. Bătrânii, bolnavii și copiii nu pot posti deplin, întrucât trupul lor este mai puțin rezistent. Deci, intensitatea postului depinde de râvna spirituală și de sănătatea omului. Oricum, trebuie evitate excesele: atât delăsarea spirituală prin nepostire, cât și epuizarea fizică prin nechibzuință.

Întrucât toți creștinii ortodocși fac parte din Biserică, **este necesar ca fiecare dintre ei să se roage și să postească împreună cu Biserica.** Acest înțeles bisericesc - comunitar al postului ca întâietate acordată dimensiunii spirituale a vieții, adică hranei sufletului, este esențial. **În timpul postului reducem hrana materială, dar nu lăsăm în locul ei un vid, ci în locul ei înmulțim hrana spirituală.** Aceasta înseamnă mai multă rugăciune decât de obicei, mai multă citire a Sfintei Scripturi, a Psaltirii, mai multe citiri din scrierile sfinților, precum și mai deasă spovedanie și împărtășire euharistică.

În Postul Adormirii Maicii Domnului citim zilnic Paraclisul Maicii Domnului

Amintim că ne aflăm în perioada Postului Adormirii Maicii Domnului, care durează două săptămâni (1-14 august). Acest post este unul de cinstire a Maicii Domnului, care, potrivit Sfintei Tradiții, a postit adesea, dar mai ales înainte de a se muta la viața cerească. Totodată, acest post ne cheamă la o intensificare a lucrării duhovnicești în viața noastră, pentru o creștere duhovnicească în iubire față de Dumnezeu și de sfinții Lui, dar și față de semenii noștri. Faptul că în timpul Postului Adormirii Maicii Domnului, în ziua a 6-a, se prăznuiește Schimbarea la Față a Domnului ne arată că scopul principal al vieții Bisericii, pe care o reprezintă iconic Maica Domnului, este dobândirea luminii și slavei neapuse din Împărăția lui Dumnezeu.

În această perioadă de post, Biserica îi adresează Maicii Domnului mai multe rugăciuni, deoarece, prin ea, Fiul lui Dumnezeu Cel veșnic S-a întrupat și ne-a adus nouă mântuirea, iar ea a devenit pentru oameni grabnic ajutoare, rugătoare nebiruită sau nerefuzată înaintea Fiului ei Iisus Hristos, Mântuitorul lumii.

Paraclisul Maicii Domnului, pe care-l citim sau îl cântăm în această perioadă, în fiecare seară, este o slujbă în care Fecioara Maria este înfățișată ca fiind milostivă, apărătoare și vindecătoare de boli, izbăvitoare din necazuri și ispite, precum și luminătoare a căilor noastre spre Hristos Domnul, Fiul ei Cel Răstignit, Înviat și Înălțat întru slavă.

Prin Maica Domnului, Fiul lui Dumnezeu Cel veșnic S-a făcut Om, adică pământean, pentru ca pe noi pământenii să ne ridice la ceruri, să ne înalțe în slava Preasfintei Treimi. Prin Maica Domnului, Fiul lui Dumnezeu Cel nemuritor S-a făcut Om muritor, pentru ca prin Învierea și Înălțarea Sa la cer să dăruiască oamenilor viața cerească veșnică. Maica Domnului este ființa umană cea mai apropiată de Sfânta Treime, deoarece prin ea Unul din Sfânta Treime S-a făcut Om pentru mântuirea oamenilor (cf. Luca 1, 35). De aceea, **în cântările noastre bisericești, după lauda adusă Preasfintei Treimi, urmează o cântare adresată Maicii Domnului.**

Maica Domnului este izvor de iubire milostivă și bucurie pentru toți oamenii

Biserica Ortodoxă cinstește pe Maica Domnului într-un mod unic, adică mai mult decât pe toți sfinții, îngeri și oameni, printr-o mulțime de cântări și rugăciuni, pe care le-a dezvoltat mereu, întrucât a învățat aceasta de la Arhanghelul Gavriil, care s-a închinat ei, a salutat-o și a lăudat-o zicându-i: *"Bucură-te, ceea ce ești plină de har, Domnul este cu tine. Binecuvântată ești tu între femei!"* (Luca 1, 28), dar și de la Sfânta Elisabeta, mama Sfântului Ioan Botezătorul, care a numit-o *"Maica Domnului meu"* (cf. Luca 1, 43). Această frumoasă tradiție, de a aduce cântări de laudă Preasfintei Fecioare Maria, se îmbogățește de-a lungul veacurilor necontenit, pentru că și *mila Maicii Domnului sporește neîncetat, ea fiind apărătoarea celor fără de apărare, ajutătoarea celor fără de ajutor, ocrotitoarea văduvelor, a orfanilor, bucuria celor necăjiți, călăuză celor rătăciți, tuturor milostivire și bucurie*. Maica Domnului fiind izvor de bucurie pentru toată Biserica, o ferim și o lăudăm zicând: *"Bucură-te, cea prin care răsare bucuria!"* (Acatistul Bunei Vestiri). *Întrucât a născut Prunc pe Domnul nostru Iisus Hristos, ea este ocrotitoarea copiilor și ocrotitoarea mamelor, care nasc și cresc copii în dreapta credință. Ea este, așadar, ocrotitoarea familiei. Însă, întrucât este și Pururea Fecioară, Maica Domnului este și ocrotitoarea fecioarelor, a surorilor și maicilor, a fraților și părinților din mănăstiri care trăiesc în feciorie. Fiind mamă de Preot - deoarece Hristos Domnul este Marele Preot sau Arhiereul veșnic -, ea este și ocrotitoarea cinului preoțesc: arhiereilor, preoților și diaconilor. Așadar, ea este ocrotitoarea întregului cler și a tuturor credincioșilor care caută mântuirea și viața veșnică.*

În mod deosebit, Maica Domnului este izvor de bucurie și de iubire milostivă, de compasiune și de consolare sau mângâiere arătată celor singuri, săraci, neajutorați, înstrăinați, izolați și marginalizați. Ea este *"iubire cu smerenie celor pe care nu-i iubește nimeni"*, după cum se spune în Rugăciunea de la Acatistul Bunei Vestiri.

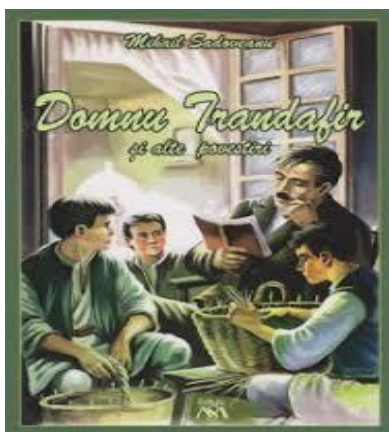
DOMNUL TRANDAFIR, UN MODEL ÎN PEDAGOGIE

Pr. Prof. Liviu LAZĂR

Liceul Teoretic „ Gh. Surdu” Brezoi, jud. Vâlcea

Alcătuită sub forma unei scrisori nostalgice față de locurile dragi ale copilăriei, dar mai ales față de anii de școală, povestirea lui Mihail Sadoveanu „**Domnu Trandafir**” aduce în prim-plan chipul unui învățător cu mult farmec. Acest personaj a existat și în realitate, s-a numit Mihai Busuioc, și i-a fost învățător la școala primară a lui Sadoveanu.

Autorul povestirii notează: „**Toate patru clasele erau grămădite într-o odaie lungă. Unora din băieți le da teme, pe alții îi asculta. Când explica, ascultam toți; și istoriile minunate cu Ștefan cel Mare și Mihai Viteazul le-am știut chiar din clasa întâia. Îi scânteiau privirile și era și el mișcat când ne spunea despre mărirea strămoșilor. Când făcea un semn cu mâna, așa, într-o parte, parcă ridica o perdea de pe trecut, și eu vedeam tot ce spunea glasul lui... Domnu nostru ne-a învățat rugăciuni, ne-a învățat cântece care erau așa de frumoase pentru copilăria și sufletele noastre, deși nu le înțelegeam bine; ne-a învățat să credem și în alte lucruri, în trecutul și vrednicia noastră, lucruri pe care mulți le batjocoreau în acea vreme**”, scria Sadoveanu.



Portretul Domnului Trandafir, poate cel mai cunoscut învățător din literatura română, este acesta: „**Era un om bine făcut, puțin chel în vârful capului, cu ochii foarte blajini. Când zâmbea, se arătau, sub mustața tunsă scurt, niște dinți lungi, cu strungă la mijloc. Când ne învăța cum să spunem poeziile eroice, vorbea tare și înălța în sus brațul drept; când cântam în cor, lovea diapazonul de colțul catedrei, îl ducea repede la urechea dreaptă, și, încruntând puțin din sprâncene, dădea ușor tonul: laaa! - iar băieții răspundeau într-un murmur subțire, și așteptau cu ochii ațintiți la mâna lui, care, dintr-odată, se înălța. Atunci izbucneau glasurile tinere, într-o revărsare caldă. Când trebuia câteodată, sâmbăta după-amiază, să ne cetească din poveștile lui Creangă, ne privea întâi blând, cu un zâmbet liniștit, ținând cartea la piept, în dreptul inimii, - și în bănci se făcea o tăcere adâncă, ca într-o biserică**”.

Scrisoarea către prietenul care află despre minunatul Domn Trandafir se încheie cu revenirea autorului pe meleagurile natale. Vizita la fosta școală, care fusese scoasă din uz, și mutarea învățătorului în lumea celor dreupți îl întristează pe Sadoveanu: „**Domnu nu mai era nici vesel, nici trist, nici bătrân... După ce și-a isprăvit cei treizeci de ani de dascălie, s-a dus unde-i locul tuturor. Câte ceva din sufletul lui a rămas în sufletul multora, dar el nu mai este, și-a îndeplinit cu**

anevoie o muncă grea de care nu s-a plâns și prin care n-a strălucit, - a murit împăcat, ca mulți alții, și acum se odihnește”.



Fiecare dintre noi poartă amintirea dragă a celui sau a celei care ne-a învățat să scriem și să citim. Prin portretizarea atât de sensibilă a Domnului Trandafir, Mihail Sadoveanu a imprimat spre neuitare și chipul învățătorului nostru, al fiecăruia, din clasele primare, față de care avem, cu siguranță, o reală recunoștință.

ULTIMELE 6 ZILE ȘI UN ALTFEL DE POST: ALĂTURI DE HRISTOS ÎN PĂTIMIRILE SALE

Pr. Prof. Liviu LAZĂR
Liceul Teoretic „Gh. Surdu” Brezoi, jud. Vâlcea



Slavă Domnului pentru că ne-a ajutat să ajungem până aici! Am pășit în Săptămâna Mare, cunoscută și ca Săptămâna Pătimirilor – cea mai intensă și mai profundă perioadă din Postul Sfințelor Paști. Este săptămâna în care ne apropiem cu inima înfrântă și smerită de suferințele, trădarea și răstignirea Mântuitorului nostru Iisus Hristos.

Aceste zile încheie drumul de pocăință, rugăciune și nevoiță trupească și sufletească pe care l-am parcurs în Postul cel Mare, pregătindu-ne astfel, cu multă cuviință și evlavie, pentru întâmpinarea Învierii Domnului – cea mai mare sărbătoare a creștinătății, prăznuită anul acesta de credincioșii ortodocși în data de 20 aprilie.

După cum citim în sinaxarul din Sfânta și Marea Sâmbătă, Săptămâna Pătimirilor Domnului se mai numește și Săptămâna Mare, „*nu pentru că zilele ar fi mai mari sau ar avea mai multe ceasuri, ci pentru că de-a lungul ei s-au săvârșit, și mai cu seamă Sâmbăta Mare, minunile mari și mai presus de fire și faptele neobișnuite ale Mântuitorului nostru*”. Dincolo de Daniile care se săvârșesc în aceste zile, Săptămâna Mare mai are o caracteristică aparte prin faptul că mai ales zilele de vineri și sâmbătă din Săptămâna Patimilor se țin un altfel de post, negru, ori pentru cei mai slabi – „xirofagie”. Ce înseamnă acest termen și ce prespune xirofagia? Aflați în rândurile de mai jos!

Înainte de a răspunde la înrebarea de mai sus, propunem să reținem câteva informații esențiale. Se pare că, în primele trei secole creștine, durata și felul postirii nu erau uniforme în tot spațiul ortodox, astfel încât unii posteau o singură zi (în Vinerea Patimilor), alții două zile, adică vineri și sâmbătă înainte de Paști, alții trei zile, alții o săptămână, iar alții mai multe zile, chiar până la șase săptămâni înainte de Paști. La sfârșitul secolului al III-lea, Postul Paștilor a fost împărțit în două perioade diferite, cu numiri distincte: Postul „Păresimilor”, care ținea până la Duminica Floriilor, cu o durată variabilă, și Postul Paștilor (postul pascal), care ținea o singură săptămână, adică din Duminica Floriilor și până la Praznicul Învierii Domnului.

Etimologic, „Păresimile” sunt cele patruzeci de zile ale postului, „quadragesima” însemnând „patruzeci” în limba latină. Numărul 40 are, de altfel, o semnificație profundă în istoria mântuirii noastre: după Botezul de la Iordan, Mântuitorul a postit, stând în pustie pe

„Muntele Carantinei”, adică al celor patruzeci de zile de post. Astfel, cele 40 de zile sunt și un simbol al drumului nostru duhovnicesc spre Înviere, nu fără a ne asuma, asemenea lui Hristos, un efort ascetic la nivel alimentar și spiritual deopotrivă. Numărul 40 are „rădăcini” și în tradiția veterotestamentară: potopul a durat 40 de zile și 40 de nopți; Moise a stat 40 de zile în Muntele Sinai înainte de a primi Legea, 40 de zile a călătorit Ilie prin deșert, fugind de răzbunarea reginei Izabela, iar evreii au călătorit 40 de ani prin pustiu din robia egipteană și până în Țara Sfântă.

Trecerea de la Postul Mare la Săptămâna Mare este marcată de două zile cu profundă semnificație liturgică și duhovnicească: Sâmbăta lui Lazăr și Duminica Floriilor. Aceste zile fac în continuare parte din Postul Sfințelor Paști, ceea ce înseamnă că postirea noastră continuă, chiar dacă în Duminica Floriilor avem dezlegare la pește.

Sâmbăta lui Lazăr ne amintește de minunea învierii lui Lazăr de către Hristos, prefigurând propria Sa Înviere, în timp ce Duminica Floriilor celebrează intrarea triumfală a Domnului în Ierusalim, când mulțimile L-au întâmpinat cu ramuri de finic.

Ce este xirofagia?

Este un post mai aspru, atât fizic cât și sufletesc. Biserica recomandă și îndeamnă mai ales în aceste cinci zile (luni, marți, miercuri, vineri și sâmbătă), credincioșii să postească cu strictețe, ținând chiar și post negru, însă după puterea fiecăruia, și să participe la toate slujbele speciale care se oficiază: **Denii** în fiecare seară, culminând cu **Prohodul Domnului** din Vinerea Mare și **Liturghia pascală** din noaptea de Înviere.

Pentru cei ce nu țin post negru, mai există încă o etapă de postire, care poartă și o denumire aparte: xirofagie. Termenul provine din grecescul *ξυροφαγία*, tradus prin „hrană uscată” și denumește o rânduială de postire aspră și smerită. Această formă de post presupune abținerea totală de la orice hrană gătită, de la ulei și vin, și consumul, doar o singură dată pe zi (de obicei seara), a unor alimente simple, „uscate”: pâine (sau fructe uscate precum smochine sau stafide) și apă.

În aceste zile, postind mai aspru, ne alăturăm și noi, simbolic, lui Hristos în toate „etapele” Pătimirii Sale:

Luni, ne amintim de smochinul neroditor și de Iosif cel preafrumos – prefigurări ale Judecății și ale răstignirii.

Marți, Biserica ne cheamă să veghem, ca cele zece fecioare – cu candelile sufletului aprinse de rugăciune și milostenie.

Miercuri, o pomenim pe femeia păcătoasă care Îl unge pe Hristos cu mir, ca un gest de dragoste și pocăință.

Joi, re trăim *Cina cea de Taină*, instituirea Sfintei Euharistii și începutul pătimirii: trădarea lui Iuda, rugăciunea din Ghetsimani, arestarea.

Vinerea Mare, tăcerea plină de durere a Prohodului însoțește punerea în mormânt a Domnului – o zi de post negru și rugăciune neîntreruptă.

Sâmbăta Mare este ziua în care Hristos coboară în iad pentru a-i scoate pe cei ținuți din veac – biruința Sa desăvârșită asupra morții.

Un exemplu adânc al sensului acestei postiri severe a fost dat de Sfântul Cuvios Paisie Aghioritul, când unul dintre ucenicii săi l-a întrebat: „*Gheronda, de ce în Săptămâna Mare pot să postesc trei zile, în timp ce în restul anului îmi vine greu să mă înfrânez?*”. Răspunsul său a

fost clar și plin de înțelepciune: „În Săptămâna Mare este întristarea pentru Pătimirile lui Hristos. Să presupunem că ți-a murit o persoană apropiată. Îți mai stă mintea la mâncare? Atunci nu numai că nu-ți mai pasă de mâncare, dar nici măcar apă nu-ți mai vine să bei.”

Săptămâna Mare reprezintă perioada cea mai intensă a Postului Paștelui, când suntem chemați să intensificăm rugăciunea, postirea și participarea la slujbele Bisericii. Aceasta nu este doar o comemorare istorică a Pătimirilor Domnului, ci o actualizare a lor în viața noastră spirituală, o călătorie alături de Hristos de la suferință la slavă, de la moarte la viață.

Astfel, în Săptămâna Mare, noi nu doar că trăim o tăcere exterioară, dar și o adâncă stare de compasiune, simțind aproape pe propria piele suferința Mântuitorului. Această înfrânare de la mâncare simbolizează jertfa, dar și iubirea de Hristos, care ne invită să participăm la suferințele Sale, chiar și prin micile nevoițe trupesti.

Participând la Denii, meditând la Pătimirile Domnului și intensificându-ne eforturile duhovnicești, ne pregătim inimile pentru a primi cu adevărată bucurie vestea Învierii. Să pășim, așadar, cu evlavie și smerenie pe acest drum alături de Hristos, culminând cu mărturisirea plină de bucurie dinaintea mormântului Său gol: „A înviat! Nu este aici!”.

Bibliografie:

- *Amprente ale spiritualității noastre - Săptămâna Mare*, în Revista Magazin, 30 aprilie 2003;
- Alina T., *Săptămâna Mare sau Săptămâna Patimilor*, CrestinOrtodox.ro, 3 iulie 2012;
- *Deniile din Săptămâna Patimilor*, CrestinOrtodox.ro, 3 iulie 2012

EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL MODERNISMULUI

Prof. înv. primar Niculina MIHUȚĂ
Școala Gimnazială „Gheorghe Corneliu” Domnești, jud. Ilfov

Educația capătă valențe noi, influențate de schimbările sociale, culturale și tehnologice care definesc această perioadă. Modernismul, ca mișcare culturală și intelectuală apărută la sfârșitul secolului al XIX-lea și dezvoltându-se până în mijlocul secolului XX, a pus accentul pe rațiune, progres, inovație și ruptura față de tradiții.

Caracteristicile educației în contextul modernismului:

1. Accent pe raționalitate și știință
Educația modernistă promovează gândirea critică, analiza rațională și metodele științifice. Se încurajează formarea unei gândiri autonome și logice, în opoziție cu dogmatismul sau învățarea prin memorare mecanică.
2. Ruptura de tradiție
În spiritul modernismului, educația caută să se elibereze de formele tradiționale și conservatoare. Se pune accent pe actualizarea curriculumului și pe adaptarea conținutului la nevoile societății moderne.
3. Valorizarea individualismului și a creativității
Elevul nu mai este perceput doar ca un receptor pasiv al cunoștințelor, ci ca un individ capabil să creeze, să gândească independent și să contribuie activ la procesul de învățare.
4. Tehnologie și inovație
Încep să apară primele influențe ale tehnologiei asupra educației, prin introducerea de metode moderne de predare, cum ar fi filmele educaționale, diapozitivele sau radioul.
5. Reforma sistemelor educaționale
Modernismul aduce o deschidere spre democratizarea educației, extinderea accesului la învățământ și diversificarea formelor de educație (inclusiv educația profesională sau tehnică).
6. Interdisciplinaritate și universalitate
Se încurajează conectarea între discipline și abordarea complexă a problemelor lumii moderne, cu accent pe formarea unei culturi generale solide și globale.

Exemple relevante:

- Maria Montessori și John Dewey – ambii promotori ai unor metode educaționale moderne, centrate pe copil, pe experiment și pe învățarea activă.
- Școala ca laborator social – concept susținut de Dewey, în care educația este văzută ca mijloc de reformare a societății.

Modele educaționale, școală și societate implică o privire integratoare asupra modului în care educația se raportează la schimbările sociale și cum diferite modele educaționale răspund nevoilor unei societăți în continuă transformare.

1. Modele educaționale

a) Modelul tradițional (autoritar)

- Centrat pe profesor (transmițător de cunoștințe).
- Elevul este pasiv, învățarea se bazează pe memorare.
- Accent pe disciplină, conformism și ierarhie.
- Obiectiv: acumularea de informații.

b) Modelul progresist (activ-participativ)

- Centrat pe elev și pe experiența personală.
- Învățare prin descoperire, proiecte, colaborare.
- Inspirat de gânditori ca John Dewey.
- Obiectiv: dezvoltarea gândirii critice și a abilităților sociale.

c) Modelul constructivist

- Învățarea este o construcție activă a cunoștințelor.
- Elevul este co-autor al propriei formări.
- Profesorul devine un ghid, facilitator.
- Accent pe adaptarea învățării la stilul individual.

d) Modelul digital / contemporan (hibrid)

- Integrează tehnologia și învățarea online.
- Flexibilitate, autonomie, gamificare.
- Răspunde nevoii de adaptare rapidă la o societate în schimbare.

2. Rolul școlii în societate

- Transmisie culturală – păstrează și transmite valorile culturale.
- Socializare – formează comportamente, norme, responsabilitate civică.
- Egalitate de șanse – oferă acces la educație indiferent de mediu social.
- Instrument de schimbare – contribuie la dezvoltarea economică și socială.

Interacțiunea dintre școală și societate se manifestă astfel:

- Școala reflectă societatea – valorile, tensiunile, ideologiile sociale se regăsesc în sistemul educațional,
- Școala influențează societatea – prin formarea cetățenilor activi, responsabili și adaptabili.
- Contextul economic și politic determină reformele din educație (curriculum, finanțare, acces).

Iată câteva provocări actuale ale școlii românești: inegalități educaționale (rural vs. urban, digital divide), (Ivan Illich, 1971) adaptarea la noile competențe cerute pe piața muncii, criza autorității școlii în fața noilor surse de informație (internet, social media), nevoia de educație incluzivă și centrată pe nevoile elevului.

În ultimele decenii, media și inteligența artificială au adus influențe majore asupra elevilor și școlii românești, societatea românească fiind martora unor transformări profunde generate de evoluția tehnologiei, în special de dezvoltarea media digitale și a inteligenței artificiale.

Aceste fenomene influențează profund educația, modul în care elevii învață, comunică și se raportează la cunoaștere. Școala românească, aflată oricum într-un proces de reformă și adaptare, este pusă în fața unor provocări noi, dar și a unor oportunități importante.

Media, în special cea online, joacă un rol esențial în viața elevilor români. Tinerii au acces rapid la o cantitate imensă de informații, ceea ce poate sprijini procesul de învățare. Platforme precum YouTube, TikTok sau Wikipedia pot deveni resurse educaționale dacă sunt utilizate critic și responsabil (Studiul Fundației Vodafone, 2024). Cu toate acestea, lipsa de discernământ și educație media duce adesea la dezinformare, superficialitate și scăderea capacității de concentrare. Fenomene precum fake news, cyberbullying și dependența de ecrane afectează dezvoltarea cognitivă și emoțională a elevilor.

AI-ul pătrunde tot mai mult în educație, inclusiv în România. Aplicații bazate pe inteligență artificială (cum este ChatGPT, dar și platformele de învățare personalizată) oferă elevilor asistență la teme, explicații adaptate nivelului lor sau feedback imediat. În teorie, aceste instrumente pot crește performanțele școlare și pot reduce inegalitățile educaționale. În practică, însă, AI-ul poate fi folosit abuziv, pentru a copia, pentru a evita efortul sau pentru a obține rezultate fără înțelegere reală. Astfel, se ridică întrebări etice despre integritate, motivație și valoarea muncii proprii (Ștefan Popenici, 2023)

Sistemul educațional românesc a fost lent în a integra noile tehnologii. Lipsa infrastructurii, formarea insuficientă a cadrelor didactice și birocrăția excesivă au făcut ca AI-ul și media digitală să pătrundă haotic, mai degrabă prin inițiative individuale decât prin politici coerente. Totuși, pandemia de COVID-19 a accelerat digitalizarea, iar Ministerul Educației a început timid să includă competențele digitale în curriculum. Profesorii se văd obligați să devină nu doar transmițători de cunoștințe, ci și ghizi într-un mediu informațional complex și în continuă schimbare

Media și inteligența artificială transformă profund relația elevilor cu învățarea, iar școala românească trebuie să se adapteze rapid la această realitate. Este esențial ca sistemul educațional să educe gândirea critică, responsabilitatea digitală și etica în utilizarea tehnologiei. În loc să se teamă de noile tehnologii, școala trebuie să le integreze inteligent, astfel încât să rămână relevantă și eficientă într-o lume aflată într-o continuă metamorfoză.

Bibliografie:

- Dewey, John. *The school and Society*. The Universty of Chicago press, 1899, SUA
Felton, Lisa. *Studiu al Fundației Vodafone*, Edupedu.ro, 2024
Illich, Ivan. *Deschooling Society*. Harper and Row , 1971, SUA
Montessori Maria , *Il metodo della pedagogia scientifica applicato al educazione infantile nelle Case dei Bambini*, 1909
Popenici, Ștefan. *Inteligența artificială și viitorul educației*. Didactica Publishing House, 2023

EXPRESIONISMUL LIRIC BLAGIAN ȘI SPIRITUL MATEMATIC

Prof. Aniela AMIHĂLĂCHIOAE

Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN

Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța, jud. Constanța

Studiul de față își propune să evidențieze relația dintre literatură și matematică apelând la **gândirea critică** și la **teoria critică** plecând de la statutul a două dintre disciplinele aflate în dezbateră filosofică și pedagogică actuală: **gândirea critică** și **logica informală**. Este evident, încă din titlul prezentului eseu, faptul că cele două noțiuni nu vor fi prezentate ca fațete ale uneia și aceleași preocupări, cum se mai întâmplă încă destul de des. După ce vom dezbate conceptele, vom încerca să exemplificăm aceste noțiuni pe expresionismul blagian. Structura prezentului referat: cadrul teoretic al impunerii gândirii critice și logicii informale ca practici de exprimare a spiritului matematic în lirica sa, transcendentalul, simetria, echilibrul etc., concluzii și bibliografie.

Cuvinte cheie: gândire critică, logică informală, limite, rațiune, semnificații, sensuri, echilibru, simetrie, matematică, expresionism.

Pentru a putea oferi propria noastră interpretare, va trebui să prezentăm, mai întâi anumite perspective teoretice privind conceptele cheie, combinația acestor noțiuni conducând spre o raționalizare cognitivă a realității, suferind modificări substanțiale și formale, identificând, în cele din urmă, două intenții comune conceptelor supuse analizei noastre: intenția comunicativă și intenția informativă. În analiza noastră vom urmări atât *semnificația naturală*¹, lucru care trimite fie la distincția natural / non-natural, fie la o convenție, cât și *semnificația non-naturală*² care nu trimite la nicio convenție lingvistică. Suportul științific și metodologic este, în linii mari, descriptivist. În lucrare se folosesc atât metode fundamentale, comune oricărei cercetări sistematice, cum sunt inducția și deducția, sinteza și comparația, la care se adaugă metoda analizei pragmatico-cognitivă.

Din punct de vedere metodologic și teoretic, studiile care stau la baza lucrării vizează diverse probleme legate de analiza convențiilor constitutive discursive privind noțiunile de **gândirea critică**, **teoria critică** și **logica informală** care îndeplinesc funcția de comunicare între instanța scripturală și lectorul virtual. Cercetarea de față se raportează doar la acele studii care au reușit să furnizeze soluții teoretice și critice complexe legate de conceptele enumerate mai devreme, printre care amintim nume ca Dovigo F., Redaelli I., Weick K. E., Clitan, Gh., Lee, S., Batto, Iosefina, Dumitru, I. Al. sau Panțuru, Stan.

1. Cadrul teoretic al impunerii gândirii critice și logicii informale ca practici de argumentare. Definiții.

Gândirea critică reprezintă acel tip de gândire care se structurează pe baza unei atente evaluări a premiselor și dovezilor și care formulează concluzii cât mai obiective luând în

¹ Presupune actualizarea următorului sem /+vrea să spună/. Semnificația naturală este non-intențională, nu presupune nicio intenție din partea cuiva.

² Semnificația non-naturală presupune o intenționalitate, pe cea a locutorului.

considerare toți factorii relevanți și utilizând toate procedeele logice valide³. Termenul de *gândire critică* a fost folosit în cercurile educatorilor încă din anii '80 și, astăzi, a ajuns să semnifice lucruri diferite pentru grupuri diferite. Dacă pentru educatori, gândirea critică înseamnă gândire de nivel superior⁴, pentru filosofi, gândirea critică semnifică, de cele mai multe ori, deprinderile de gândire logică și argumentare, care îi ajută pe elevi să citească, cu atenție textele, să analizeze și să argumenteze idei în timp ce, pentru teoreticienii literaturii, critica este o abordare cu discernământ a unui text literar, adică analiza conținutului de idei și, în particular, interpretarea mesajului transmis. O altă abordare interesantă o reprezintă nivelul pedagogic deoarece pedagogii consideră faptul că critica⁵, în educație, se referă la imperativul creșterii sentimentului de participare a celui care învață la construirea propriului său destin.

2. Argumentarea.

Interesul față de practica argumentării s-a impus, ca un element pozitiv, pentru toți cei implicați în procesul educațional, adică formatori și instruiți, și în spațiul românesc, în special în ultimii ani chiar și la ciclul gimnazial. Drept urmare, în curriculum, dacă ne uităm cu atenție în programa de limba și literatura română, încep să fie introduse concepte noi, abordări interdisciplinare, apelându-se la logica informală sau de gândire critică. Totuși, constatăm la examene și nu numai faptul că elevii noștri nu știu să argumenteze, nu își dau seama dacă un text conține sau nu un argument etc.

3. Deprinderi de cercetare în gândirea critică.

Există câteva verbe cheie pentru ceea ce ar reprezenta deprinderile de cercetare în gândirea critică: *a observa*, *a descrie*, *a compara*, *a identifica*, *a asocia*, *a infera*, *a prezice* sau *a solicita*. Astfel, *a observa* înseamnă a vedea și a remarca ceva / pe cineva; a privi pe cineva / ceva cu atenție pentru a remarca diverse elemente; *a descrie* presupune a defini o persoană / o situație; *a compara* se referă la procesul de examinare a oamenilor sau a lucrurile, a le găsi un gen proxim și o diferență specifică. Tot pe această linie vom nota faptul că *a identifica* reprezintă procesul de a arăta sau demonstra cum este ceva / cineva; de a recunoaște ceva / pe cineva ca individualitate; *a asocia* înseamnă a opera conexiuni mentale între persoane sau situații; a le conecta pe baza unei relații de co-ocurență sau de cauzalitate. *A infera* devine sinonim cu a formula o opinie pe baza informației disponibile și a evidenței; a ajunge la o concluzie; a sugera indirect că o afirmație este adevărată. *A prezice* înseamnă a anticipa un eveniment, iar *a solicita* va trimite la a face o cerere oficială; a face ca o lege, normă, etc. să fie eficientă într-o situație dată; a folosi ceva deoarece este relevant sau potrivit; a utiliza ceva în practică.

4. Lista comportamentelor observabile.

Plecând de la cele prezentate mai devreme, orice elev ar trebui să descrie și altora situația; să verifice dacă ceilalți dispun de toate informațiile și dacă au o gândire părtinitoare; să raporteze situația la convingerile altora; să folosească reacțiile emoționale pentru a sublinia importanța și nu ca bază unică a comportamentului; să își pună întrebări asupra rezultatului; să imagineze mai multe

³ Carter, C. V., 1973, *Dictionary of education*, McGraw Hill, New York, accesibil la <http://www.uni.edu/coe/admin/crthinking.html>.

⁴ Superior, în acest context, reprezintă poziția superioară ocupată în taxonomia cognitivă a lui Bloom.

⁵ Aici avem în vedere metodele active-participative. Accentul, în cazul acestor metode, cade pe examinarea implicațiilor, scepticismul constructiv, munca în echipă, sisteme de argumentare etc. Metodele activ-participative au ca fundament gândirea critică. Acestea sunt văzute drept un proces activ prin care elevul învață să dețină controlul asupra informației, interogând-o, reconfigurând-o, adaptând-o contextului situațional, iar acolo unde este cazul, respingând-o. Astfel, profesorii construiesc experiențe, elevii învață să gândească critic, să argumenteze, să își exprime opiniile privind anumite lucruri, situații, concepte etc.

moduri de acțiune și să ia în considerare ce situații le-ar limita acțiunile; să gândească, în colaborare, diverse modalități de a proceda sau să decidă care sunt cele mai bune soluții.

5. Gândirea logică și gândirea argumentală.

În continuare, vom pleca de la postulatul conform căruia gândirea critică este o atitudine, o filosofie și un instrument care ne ajută să evaluăm raționamente și argumentații, să detectăm greșelile intenționate sau neintenționate, să demontăm propaganda și manipularea, aceasta ne învață să înțelegem pentru ca să arătăm faptul că între cele două concepte există atât asemănări, cât și deosebiri. Logica tradițională, ca teorie a formelor logice, se află în situația de a greși de fiecare dată când își consideră obiectul, adică formele logice, ca fiind extern gândirii, a priori sau transcendent chiar dacă, în realitate, acestea au caracter obiectiv, se modifică și chiar se pot modifica.

6. Gândirea critică și gândirea logică. Teoria argumentării.

De la început menționăm faptul că, chiar dacă pentru cei mai mulți autori, gândirea critică este doar logică, adică reprezintă o anumită parte a logicii, numită logică informală, spre deosebire de logica matematică, sau logica formală, totuși, noi nu suntem de acord cu această abordare deoarece logica se ocupă cu construirea argumentelor sau a raționamentelor corecte, argumentul fiind, de fapt, un raționament, adică o colecție de propoziții⁶ care duc la stabilirea unei concluzii. Mai mult, gândirea critică actualizează cele mai multe referințe: atitudinea⁷ cu care citim sau ascultăm argumentele celorlalți; un set de însușiri al căror rol este acela de a ne ajuta la analiza sau la construcția argumentelor și, nu în ultimul rând, domeniul care se ocupă cu analiza și construcția argumentelor.

7. Modelele gândirii critice.

Întrebările care apar în acest subpunct al prezentei lucrări se referă la cine și când a pus problema tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Încă din Antichitate vorbim de varii instrumente menite să contribuie la stabilirea clară a scopurilor și la asigurarea conexiunii inverse, învățarea fiind percepută ca o cale constituită din trei etape: evocare, realizare a sensului și reflecție.

8. Exemplificare.

Gândirea critică, în mediul educațional privește, la nivel general, probleme legate de *conceptele cheie*, enunțurile per ansamblu și rolul enunțurilor în argument, tabele de adevăr pentru enunțuri, probleme relative la analiza și structura argumentelor, recunoașterea premiselor unui argument, concluzia argumentelor, identificarea argumentelor indiferent de contextul situațional, distingerea argumentelor deductive de cele inductive etc.

În continuare, amintim cele mai utilizate metode și tehnici care au ca fundament gândirea critică și se aplică expresionismului blagian care se întâlnește cu spiritul matematic. Astfel, în creația sa literară, Blaga explorează teme existențiale și metafizice, dar și relația omului cu cosmosul și cu misterele lumii. Una dintre trăsăturile distinctive ale liricii lui Blaga este utilizarea unor imagini și concepte ce pot fi interpretate în moduri multiple, inclusiv prin prisma matematicii. Deși nu putem vorbi despre Blaga ca despre un poet matematician, matematica apare în lirica sa într-o manieră subtilă, având rolul de a accentua idei filozofice despre ordine, mister și cunoaștere. Critica literară a lui Blaga a subliniat în mod constant complexitatea și profunzimea gândirii sale, în special în ceea ce privește relația dintre poezie și știință, inclusiv matematică. Matematizarea

⁶ Acestea sunt afirmații care au ceea ce tratatele de specialitate denumesc valoarea de adevăr. Pot fi adevărate sau false, logice sau ilogice.

⁷ Atitudinea poate fi avizată, sceptică, critică etc.

poeziei lui Blaga nu este un proces mecanic sau tehnic, ci mai degrabă o modalitate de a folosi imagini matematice pentru a exprima realități metafizice și filozofice.

În lucrarea „*Lucian Blaga. Poezia ca formă a cunoașterii*”, criticul literar Nicolae Manolescu discută despre modul în care Blaga folosește structuri matematice și științifice pentru a-și construi viziunea poetică asupra lumii, afirmând că „Blaga nu face apel la matematică pentru a construi formule sau calcule, ci pentru a adânci înțelegerea poetică a unui cosmos reglat de principii mai presus de rațiune.” Manolescu subliniază că Blaga are o „apetență” pentru simetria și echilibrul matematic, dar, în același timp, caută să transmită prin poezie o lume „dincolo de matematică”, un domeniu al misterului și al transcendenței, care este accesibil doar prin sensibilitatea artistică. De asemenea, în lucrarea „*Poetica transcendentului la Blaga*”, criticul George Călinescu sugerează că „matematica poetică” din opera lui Blaga nu este o simplă alegere stilistică, ci un mijloc de a exprima ordinea cosmică și principiile imuabile ale existenței. El consideră că Blaga „traduce în termeni poetici concepte matematice complexe, dar fără a le reduce la formalități, ci subliniind misterul profund din spatele acestora.” Aceste observații subliniază importanța unui limbaj poetic ce transcede simpla utilizare a termenilor științifici, pentru a deschide o cale de înțelegere a lumii printr-o „matematizare” a imaginației poetice.

Explorând câteva dintre aceste imagini și concepte matematice din lirica lui Blaga, vedem cum poetul-filozof le integrează în viziunea sa artistică.

9. Simetria și echilibrul în poezia lui Blaga

Matematica, în special simetria și proporțiile, joacă un rol esențial în poeziile lui Blaga, fiind folosită pentru a sublinia armonia cosmică sau dezvăluirea unor adevăruri ascunse. Blaga percepe universul ca pe un sistem perfect și echilibrat, iar acest ideal de simetrie se reflectă în structura lirică a multora dintre poeziile sale.

Un exemplu relevant este poemul „*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*”, în care poetul-filozof sugerează o ordine cosmică, invizibilă și perfectă, ce guvernează realitatea: „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii, / Nu răstorn în niciun ceas al universului / Puntea de legătură între om și Dumnezeu.” Aici, ideea unei „corole de minuni” poate fi privită ca o referință la un concept matematic abstract al simetriei și al echilibrului, în care fiecare element din univers are un loc stabilit și o funcție precisă, iar „strivirea” acestei corole ar reprezenta o ruptură a acestei armonii. Blaga folosește această imagine pentru a exprima respectul față de ordinea imaterială a lumii, o ordine care poate fi comparată cu simetria unui obiect matematic perfect [1].

10. Geometria și limitările cunoașterii

O altă dimensiune a matematicii în lirica lui Blaga poate fi găsită în utilizarea conceptelor de limitare și infinit, două teme recurente în filozofia sa. Poetul-filozof reflectă asupra imposibilității de a cunoaște și de a înțelege întregul univers, un motiv care poate fi interpretat în cheia teoretică a matematicii, în special a conceptelor de infinit și limite. În poemul „*Muntele*”, poetul-filozof folosește imaginea muntelui pentru a exprima această temă a limitării și a cunoașterii imposibile: „Muntele-i singur. O roată întreagă / De piatră, totdeauna în cerc se-nvârt”.

Această imagine a muntelui care „se-nvârt” într-un cerc poate fi interpretată ca o referire subtilă la ideea de cerc, un simbol geometric perfect, dar și la ideea de repetitivitate și limitare a cunoașterii umane. În matematică, cercul reprezintă o formă închisă, iar Blaga pare să sugereze că există o limită a cunoașterii noastre, dincolo de care nu putem pătrunde. În acest context, geometria devine un simbol al barierelor impuse de condiția umană [2].

11. Teoria haosului și ordinea ascunsă

Chit că Lucian Blaga a trăit cu mult înainte de dezvoltarea teoriei haosului în matematică, unele dintre ideile sale poetice se potrivesc cu concepte moderne din domeniul matematicii și al fizicii teoretice. Blaga a explorat ideea unui „mister cosmic” care este simultan ordonat și haotic, iar această dualitate poate fi înțeleasă și în lumina teoriei haosului, care vorbește despre sisteme complexe în care comportamentele sunt extrem de sensibile la condițiile inițiale. În poezia „*Rugați-vă pentru fratele Alexandru*”, poetul-filozof descrie o realitate în care elementele par a fi haotice și imprevizibile, dar sunt în esență reglate de o ordine mai profundă: „În lume totul e frumos și-ntunecat, / Strivirea nu-i niciodată oarbă”. Poetul-filozof sugerează că există o ordine ascunsă chiar și în haos, iar acest paradox reflectă ideea unui sistem complex, în care fiecare detaliu, oricât de haotic ar părea, are un rol în ansamblu. Acest concept poate fi asociat cu noțiuni matematice moderne, în care apar fenomene neregulate (precum fractalii sau dinamica nelineară), dar care se supun unor legi fundamentale [3].

12. Simbolistica numărului și sacralitatea

Numărul, în diversele sale forme, apare frecvent în lirica lui Lucian Blaga ca un simbol al sacralității și al structurilor fundamentale ale universului. În multe culturi și în matematică, numerele au semnificații simbolice, iar Blaga preia această tradiție, integrând numerele în poezia sa ca simboluri ale unei ordini cosmice și mistice. Un exemplu elocvent este poemul „*În abis*”: „Numărul cel mare se revarsă / Ca o tăcere imensă”. Aici, „numărul cel mare” sugerează o unitate divină sau o putere universală, iar „tăcerea imensă” evocă o ordine ascunsă, dar perfectă, similară cu ideea matematică a unui număr „infinit” care transcende limitele percepției umane [4].

13. Topologia și ideea de continuitate și ruptură

Matematica topologică studiază proprietăți ale obiectelor care rămân neschimbate în urma unor transformări continue, cum ar fi răsucirea sau întinderea, fără a le rupe sau a le dezintegra. Blaga reflectă asupra unui astfel de concept în poeziile sale, în care continuitatea și ruptura se înfruntă, simbolizând legătura între om și divinitate, între lumea cunoscută și tărâmurile necunoscute.

În poezia „*Puntea de legătură*”, Blaga folosește imaginea unei „puncte de legătură” ca simbol al continuității și al conexiunii subtile dintre domenii aparent opuse: „Puntea de legătură între lumi s-a rupt / Și neamul oamenesc în noapte s-a risipit.”

Astfel, „puntea” sugerează o legătură între două entități ce, la prima vedere, par distincte: omul și divinitatea sau lumea materială și cea spirituală. Aceasta poate fi asociată cu ideea de continuitate din topologie, iar „ruptura” indică o discontinuitate bruscă, un moment de separație. Prin acest contrast, Blaga sugerează fragilitatea legăturilor fundamentale ale realității și imposibilitatea de a pătrunde în întregime sensul universal.

Această viziune a continuității și rupturii este similară cu ideile topologice de transformări continue și discontinuități, care pot apărea într-un sistem nelinear sau fractal. Totodată, conceptul de „punct de legătură” poate fi văzut ca o analogie cu noțiunile matematice de singularități, unde o schimbare continuă duce la o transformare bruscă [5].

14. Fractalii și complexitatea ordinii universale

Fractalii sunt structuri geometrice auto-similare, adică fiecare parte a acestora reflectă întreaga structură la o scară diferită. Deși teoria fractalilor a fost formulată abia în secolul XX, Blaga exprimă idei ce se potrivesc perfect cu aceste concepte, în special în legătura cu viziunea sa asupra ordinii ascunse a lumii și a manifestărilor sale complexe. În poezia „*Călătoria*” poetul-filozof construiește o imagine a universului ca pe un întreg format din părți interconectate, fiecare

parte având o „reflecție” a întregului: „Universul se naște, și în ochiul meu se-nchide, / Și iarăși naște altceva, fără a fi mai altceva.”

Această viziune circulară și auto-similară este reminiscentă de structurile fractale, în care fiecare nivel de realitate conține o replică la scară mică a întregului. Blaga sugerează că universul și viața umană sunt compuse din elemente care se repetă și reflectă, formând un sistem complex, dar ordonat în esență, chiar dacă pare haotic din punctul nostru de vedere.

Această abordare reflectă, în mod simbolic, matematica fractalilor, care descriu structuri ce se repetă la diferite nivele de mărime și care, deși par a fi imprevizibile la prima vedere, au o logică internă complexă și ordonată [6].

15. **Calculul diferențial și idea de schimbare infinitesimală**

Un alt concept matematic care poate fi explorat în lirica lui Blaga este schimbarea infinitesimală, un principiu fundamental al calculului diferențial, care se ocupă cu studiul modificărilor foarte mici din cadrul unui sistem. Blaga reflectă asupra ideii de schimbare continuă și a impactului infinitesimal asupra marelui întreg.

În poezia „*Liniștea de dinaintea furtunii*”, poetul-filozof sugerează că orice modificare aparent mică poate produce schimbări semnificative: „În liniștea de dinaintea furtunii / Se naște tremurul unui cosmos fără limite.” Acest „tremur” poate fi privit ca o metaforă a unei schimbări infinitesimale, care poate declanșa un fenomen mult mai mare. La fel ca în calculul diferențial, în care o variație infinitesimală a unei funcții poate duce la modificări majore ale comportamentului general al unui sistem, Blaga sugerează că orice schimbare, chiar și una invizibilă sau neînsemnată pentru percepția umană, poate determina o transformare profundă a întregului univers.

În acest sens, poezia lui Blaga poate fi interpretată ca o reflecție asupra impactului subtil al modificărilor minore asupra ordinii universale [7].

16. **Seriile matematice și evoluția universală**

Seriile matematice reprezintă succesiuni de termeni care urmează o anumită regulă de formare. Aceste serii pot fi finite sau infinite, iar studiul lor în matematică este esențial pentru înțelegerea multor fenomene naturale și fizice. Blaga pare să folosească o metaforă a evoluției în succesiune sau în „serii” pentru a descrie progresia continuă a cosmosului și a existenței.

În poezia „*Panta rhei*” („*Totul curge*”), Lucian Blaga sugerează că totul în univers este într-o mișcare continuă, asemeni unei serii matematice: „Căci totul curge, nu există nimic fix, / Nici măcar o clipă de liniște în cer.”

Această viziune a fluxului continuu este similară cu conceptele matematice de serii infinite, unde fiecare termen este legat de cel anterior și se continuă pe o linie temporală continuă. Blaga pune accent pe fluiditatea și schimbarea perpetuă a realității, iar acest flux poate fi privit ca o succesiune infinită, în care fiecare moment devine parte a unui întreg universal aflat într-o perpetuă evoluție [8].

17. **Funcțiile și simetria în „Lumea de dincolo”**

Poezia „*Lumea de dincolo*” este una dintre acele lucrări care transcend limitele fizice și încearcă să descrie o realitate „dincolo” de simțurile noastre, un spațiu perfect și ordonat, dar imposibil de pătruns. Blaga creează o lume simbolică care reflectă un ideal al ordinii și al simetriei, în care elementele universului sunt interconectate prin legi pe care omul nu le poate înțelege pe

deplin. Aici, Blaga poate fi văzut ca un precursor al gândirii matematice moderne, care, prin funcții și ecuații, încearcă să descrie o realitate perfect echilibrată.

În poezie, Lucian Blaga folosește imagini care pot fi asociate cu simetria geometrică și funcțiile matematice, mai ales prin structuri care reflectă ordinea ascunsă a cosmosului: „Lumea de dincolo se ridică / Dintr-o sumă de raze nespuse / Se adună, ca o funcție / Peste ape și munți.”

Această „sumă de raze” poate fi interpretată ca o metaforă pentru o funcție matematică, iar „adunarea” acestora poate sugera integrarea unor mici componente pentru a ajunge la o formă de ordine mai mare, asemănătoare cu modul în care funcțiile matematice sunt construite din termeni mici ce contribuie la o valoare finală. De asemenea, Blaga face referire la o formă de simetrie universală, în care fiecare „raza” din univers se alătură celeilalte pentru a construi o întreagă structură logică și echilibrată, exact ca într-o ecuație sau funcție [11].

18. Proporțiile și armonia divină

Un alt exemplu semnificativ din lirica lui Lucian Blaga în care matematica este folosită pentru a sugera o armonie universală se regăsește în „*Altarul*”, un poem în care poetul reflectează asupra proporțiilor divine și a ordinii perfecte ce guvernează lumea: „În fața altarului, lumea se deschide, / Stricte proporții, măsură și echilibru, / Liniștea stelelor, fiecare cu locul său.”

În această poezie, Blaga sugerează o „măsură” universală, în care toate elementele sunt plasate într-un echilibru perfect, simbolizând o ordine matematică a cosmosului. În special, ideea de „proporții” poate fi asociată cu conceptul matematic de „proporții divine” sau „secțiunea de aur” – o proporție estetică și matematică care reglează armonia în natură și artă. Această idee a ordinii matematice și a echilibrului este prezentă pe întreaga suprafață a universului și este văzută de Blaga ca o manifestare a divinității [12].

19. Serile și infinitele perspective ale cunoașterii

În „*Filosofia neantului*”, poetul-filozof se apropie de ideea unui univers cu infinite posibilități și perspective, idee care poate fi corelată cu conceptul de serii matematice infinite. Poezia poate fi interpretată ca o meditație asupra naturii unui sistem universal continuu, în care fiecare schimbare infinitesimală este legată de întregul cosmos, aspect ce se regăsește în versurile următoare: „Privind dintr-un punct infinit / Lumea se transformă în infinite unghiuri, / Fiecare privire, o sumă infinită de stele.”

Aici, Blaga poate fi privit ca un poet al infinitului, ale cărui imagini sugerează că, în ciuda limitei percepției umane, există un întreg vast, continuu și infinit. Acest concept poate fi privit prin prisma seriilor matematice, în care termenii se adună pentru a forma o sumă infinită ce se apropie de o valoare precisă, dar niciodată nu o atinge complet. În poezia lui Blaga, privirea și cunoașterea sunt ca o sumă continuă, un proces nesfârșit de acumulare de sensuri și perspective [13].

20. Relațiile și ecuațiile existenței

În multe dintre poeziile sale, Lucian Blaga / poetul - filozof sugerează că există o „ecuație” sau o „relație” fundamentală care guvernează realitatea, iar această idee poate fi comparată cu concepte matematice precum ecuațiile diferențiale sau legile fundamentale ale fizicii. În poemul „*Despre lume și viață*”, poetul-filozof spune: „Lumea e o ecuație, în care toate colțurile se întâlnesc / Pe drumul infinit al cunoașterii.”

Acesta este un exemplu clasic în care Blaga „matematizează” realitatea, sugerând că lumea este un sistem interconectat de relații ce pot fi descrise prin ecuații complexe, asemenea unui sistem fizic sau unui proces matematic ce evoluează pe parcursul timpului. „Colțurile” universului, care se

întâlnesc în această ecuație, sugerează puncte de intersecție între diferite planuri ale realității, ceea ce se poate asemăna cu soluțiile multiple ale unei ecuații diferențiale [14].

21. Concluzie

În lirica lui Lucian Blaga, matematica nu este folosită ca un set de reguli tehnice, ci mai degrabă ca o metaforă pentru ordinea cosmică, structurile fundamentale ale realității și limitele cunoașterii umane. Poetul recurge la imagini de simetrie, proporții, funcții și infinite perspective pentru a reflecta asupra unei lumi în care știința și spiritualitatea se împletesc. Critica literară a subliniat faptul că „matematizarea” poeziei lui Blaga nu este o simplă alegere stilistică, ci o metodă poetică de a exprima concepte filozofice adânci, accesibile doar prin sensibilitatea artistică, și nu prin rațiunea pură. Astfel, poezia lui Blaga rămâne un teren fertil pentru reflecția asupra intersecției dintre știință, matematică și spiritualitate, demonstrând că limbajul artistic poate explora și exprima ordinea profundă a universului. Acesta e rolul cheie al **gândirii critice**.

Lirica lui Lucian Blaga folosește concepte și imagini matematice într-un mod profund simbolic pentru a reflecta asupra ordinii universale, cunoașterii și limitelor umane, dar și asupra misterelor fundamentale ale existenței. Prin imagini de simetrie, continuitate, fractali sau schimbări infinitesimale, el ne invită să privim lumea cu ochi filosofici și să recunoaștem structuri ascunse care, deși par haotice sau imposibil de înțeles, urmează legi universale.

Matematica nu este folosită doar ca un set de instrumente formale, ci ca un limbaj metaforic pentru a exprima realități mai profunde despre cosmos și cunoaștere. Astfel, Blaga îmbină în mod magistral poezia cu filosofia și știința, demonstrând că estetica poetică poate deschide căi noi de înțelegere a legilor universale [9, 10, 15, 16].

Bibliografie selectivă

1. Bidu Vranceanu, Angela, Călărășu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Mancaș, Mihaela, Pană Dindelegan, Gabriela. *Dicționarul Științelor Limbii*, Editura Nemira, București, 2001.
2. Blaga, Lucian. *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*, în *Poeme Lirice*, 1919.
3. Blaga, Lucian. *Muntele*, în *Poezii*, 1936.
4. Blaga, Lucian. *Rugați-vă pentru fratele Alexandru*, în *Poezii*, 1936.
5. Blaga, Lucian. *În abis*, în *Poezii*, 1936.
6. Blaga, Lucian. *Puntea de legătură*, în *Poezii*, 1936.
7. Blaga, Lucian. *Călătoria*, în *Poezii*, 1936.
8. Blaga, Lucian. *Liniștea de dinaintea furtunii*, în *Poezii*, 1936.
9. Blaga, Lucian. *Panta rhei*, în *Poezii*, 1936.
10. Blaga, Lucian. *Poezii*, Editura pentru Literatură, 1936.
11. Blaga, Lucian. *Poezii Lirice*, Editura Cartea Românească, 1919.
12. Blaga, Lucian. *Lumea de dincolo*, în *Poezii*, 1936 -9-
13. Blaga, Lucian. *Altarul*, în *Poezii*, 1936.
14. Blaga, Lucian. *Filosofia neantului*, în *Poezii*, 1936.
15. Blaga, Lucian. *Despre lume și viață*, în *Poezii*, 1936.
16. Călinescu, George. *Poetica transcendentului la Blaga*, în *Istoria literaturii române*, Editura Minerva, 1986.
17. Dovigo F., Redaelli I. *Ordinarie emergenze. Gruppi, tecnologie e storie del 118*, Guerini, Milano, 2007.

18. Foucault, Michel. *Cuvintele și lucrurile. O arheologie a științelor umane*, traducere de Bogdan Ghiu, Mircea Vasilescu, postfață „Funcția Foucault (un avertisment la sfârșitul lecturii)”, Bogdan Ghiu, Editura Univers, București, 1996.
19. Manolescu, Nicolae. *Lucian Blaga. Poezia ca formă a cunoașterii*, Editura Minerva, 1973.
20. Marchese, Angelo. *L'Officina della poesia. Principi di poetica*, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., Milano, (1997 [1985¹]).
21. Panțuru, Stan. *Instruirea în spiritul strategiei dezvoltării gândirii critice*, Editura Psihomedica, Sibiu, 2003.
22. Săndulescu, Al. (coordonator). *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei Române, București, 1976.
23. Weick K. E. *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.
24. Werringer, W. *Abstracție și intropatie și alte studii de teoria artei*, traducere de Bucur Stănescu, Editura Univers, București, 1970.

Surse electronice:

Lee, S., *What is the Argument? Critical Thinking in the Real World*, Hobard and William Smith Colleges, 1997 accesată pe <http://www.uni.edu/coe/admin/crthinking.html>.

Carter, C. V., 1973, *Dictionary of education*, McGraw Hill, New York, accesibil la <http://www.uni.edu/coe/admin/crthinking.html>
<http://www.thelogiccourse.com/bluestorm>

Callahan, W. P. (1998). *Critical thinking and decision making* [On-line]. Accesibil la: <http://www.uni.edu/coe/admin/crthinking.html>

Micheal Connelly, “Critical thinking core concepts”, în “Critical Thinking across the Curriculum Project”, <http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/validity.htm>

CĂLĂTORIA LABIRINTICĂ ACTIVITĂȚI DIDACTICE INTEGRATE PENTRU STUDIUL ROMANULUI REALIST *BALTAGUL*

Prof Elena. MENAEF - RĂDULESCU
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța, jud. Constanța

În timpul activităților desfășurate la clasă, pentru a putea integra elevi cu cerințe educaționale speciale se pot utiliza o serie de metode sau tehnici de lucru adaptate vârstei elevilor și nivelului lor de performanță. În cadrul activităților, se pot aplica metode activ-participative care stimulează interesul pentru cunoaștere, facilitează interacțiunea cu realitatea înconjurătoare. Este important lucrul în perechi sau în echipe, deoarece facilitează comunicarea între ei, determinându-i să colaboreze sau să se sprijine reciproc în realizarea sarcinilor de lucru. De aceea, metodele abordate mai jos pot fi aplicate atât elevilor cu cerințe educaționale speciale cât și celor aflați în situații de vulnerabilitate: aparținând comunității romă, școlarizați la domiciliu sau în spitale, aflați în perioadă de recuperare post intervenții medicale, elevi aflați în risc de abandon școlar. Rolul lor este de a integra elevii aflați în situații de vulnerabilitate, determinându-i pe aceștia să fie toleranți unii cu alții, luând decizii prin consultarea, exprimând opinii și realizând o participare activă și înțelegerea realității înconjurătoare.

Activitățile de învățare propuse urmăresc capacitatea fiecărui elev de a produce și de a recepta în textele literare indicii spațio-temporali, realizând hărți conceptuale, urmărind traseul parcurs de personaje, punându-le pe acestea în raport cu mediul din care fac parte și cu tipologia personajelor, ilustrându-se verosimilitatea și veridicitatea întâmplărilor deschise, corect, coerent și expresiv. De asemenea, conținutul propus corelează cunoștințele dobândite de elevi atât în orele de literatură română, cât și în orele de geografie, oferindu-le, totodată, informații și cunoștințe noi, oportunități de a descoperi și investiga, în cadrul unor activități care să stimuleze capacitățile cognitive, finalizând cu realizarea unor oferte turistice care să cuprindă un traseu. Activitățile de învățare au fost concepute pe baza a patru texte literare studiate în clasa a X-a care se încadrează în unitatea de învățare **LECTURA PROZEI NARATIVE. ROMANUL**

Mijloace de învățământ folosite sunt, în primul rând, cele digitale cum ar fi laptop, videoproiector, grafice (desene, ilustrații) care surprind imagini, citate sau simboluri relevante, apoi, tablă, caiete;

Formele de organizare sunt activitatea frontală, activitatea individuală și activitatea pe grupe. Activitatea pe grupe are ca scop colaborarea elevilor cu cerințe speciale cu ceilalți colegi. Datorită faptului că elevii cu cerințe speciale au nevoie de sprijin, ei vor fi avantajați prin orientarea activității de predare asupra nevoilor speciale. Astfel, în timpul ce clasa lucrează la o activitate, profesorul poate trece pe la fiecare elev cu nevoi speciale, reluând punctele principale ale lecției și încurajându-i să rezolve alături de ceilalți colegi sarcinile de lucru.

CE ȘTIU	CE VREAU SĂ ȘTIU	CE AM ÎNVĂȚAT
---------	------------------	---------------

Prezentarea unui ppt cu informații despre curentul literar realism- apariție - trăsături. Se actualizează cunoștințele anterioare. Este o activitate de învățare care se poate aplica în cazul tuturor textelor propuse. Se aplică metoda CE ȘTIU / CE VREAU SĂ ȘTIU / CE AM ÎNVĂȚAT. Profesorul le solicită elevilor să noteze pe o foaie de flipchart și pe fișa lor în prima coloană trăsături ale realismului.

1. Se va urmări o secvență din filmul *Baltagul*, ecranizare după romanul scris de Mihail Sadoveanu, accesând următorul link: [Baltagul 1969 – YouTube](#) - se vizionează 10 de minute.

2. Spargerea gheții: joc de atenție: fiecare elev primește un cartonaș pe care va completa cel puțin un element spațial auzit în film, apoi sunt rugați să citească în fața colegilor ce au notat și să lipească bilețelele în cea de-a doua coloană a tabelului. Se acordă atenție deosebită copiilor cu Ces, urmărindu-se dacă au înțeles cerința și dacă și-au notat un toponim.

Se citește textul cu atenție. Se identifică toponimele menționate în textul de mai jos.

BALTAGUL

de Mihail Sadoveanu

-Lumea-i rea, draga mătușii, se tângui ea cu jale, făcându-și gura pungă și clătinând din cap. Am înțeles despre soțul dumitale, Nechifor Lipan, că a ajuns cu bine în locul acela la Dorna, unde trebuia să cumpere oi de la niște ciobani. Dar după aceea s-a găsit una cu ochii verzi și cu sprâncenele îmbinate, care s-a pus prag și nu-l lasă să treacă.

După răsăritul soarelui, a doua zi, a fost în Piatra. Târgul îl mai văzuse, la iarmaroace.[...] Cum a deschis gura să întrebe, Vitoria a aflat îndată unde poate găsi pe domnul prefect.

-Nu m-aduce vânt bun, domnule prefect. Mi-a plecat soțul de-acasă acu șaptezeci și trei de zile și încă nu s-a întors. S-a dus la Dorna după niște oi. Nu mi-a scris, n-am aflat de la nimeni. Stau așa; îl aștept și nu vine.

Drumul acela la Sfânta Ana și la Piatra i-a fost de cel mai mare folos. Având într-însa știința morții lui Nechifor Lipan și crâncenă durere, se văzu totuși eliberată din întuneric. Cum ajunse acasă, își lăsă numai o zi de odihnă, apoi începu a pune la cale îndeplinirea unor hotărâri mari. Toate erau în dosul ochilor acelora aprigi și ieșeau una după alta.

Da. După ce trimet jalba, îmi isprăvesc toate câte am de isprăvit și m-oi duce singură la Dorna. Am și primit eu hotărâre în inima mea. N-am să mai am hodină cum n-are pârăul Tarcăului, pân'ce l-oi găsi pe Nechifor Lipan.[...] Iau cu mine și pe băiet; să am alături o putere bărbătească. Mâni dau faurului o bucată de fier să bată din el baltag, și sfinția-ta vei face un bine, să-l blagoslovești.

În zori de ziuă, vineri în 10 martie, munteanca și feciorul ei au închingat caii cei pagi și au încălecat. Au trecut pe la părintele Dănilă, și Gheorghică a adus maică-sa tașca de la cucoana

preuteasă Aglaia. Au coborât la crâșmă și-au trezit pe negustor. Au cerut domnului Iordan rachiu într-o ploscă de lemn. Și când răsărea soarele, se aflau afară din sat, în lungul pâraului, către apa Bistriței.

Dintre toate câte-mispui, domnu negustor, eu înțeleg că vrei așa să mă mângâi, ca un om cu inimă bună. Să știi dumneata că eu am pornit după semne și după porunci. Mai ales dacă-i pierit, cată să-l gălesc; căci, viu, se poate întoarce și singur.

- Nu s-a oprit cumva la covălia dumată, astă-toamnă, un om cu un cal negru țintat în frunte? -Ba s-a oprit.

-Și-ți aduci aminte cum era îmbrăcat acela om?

-Îmi aduc aminte. Purta căciulă brumărie. Avea cojoc în clinuri, de miel negru, scurt până la genunchi, și era încălțat cu botfori.

-Acela, moș Pricop, a fost soțul meu.

Locuitorii aceștia de sub brad sunt niște făpturi de mirare. Iuți și nestatornici ca apele, ca vremea; răbdători în suferinți ca și-n ierni cumplite, fără griji în bucurii ca și-n arșițele lor de cuptor, plăcându-le dragostea, și beția, și datinile lor de la începutul lumii, ferindu-se de alte neamuri și de oamenii de la câmpie și venind la bârlogul lor ca fiara de codru - mai cu samă stau ei în fața soarelui c-o inimă ca din el ruptă: cel mai adesea se desmiardă și lucește - de cântec, de prietinie. Așa era și acel Nechifor Lipan, care acuma lipsea. Așa au întâmpinat-o în drumul ei pe Vitoria și alții, nu numai moș Pricop.

-De-acu mă duc, îi lămurii ea, pe drumul acelor oi. Zici că s-au dus tot la vale? -Da, mă rog.

-Tot la vale, înspre un loc de iernat?

-Da, mă rog. Pe cât i-am înțeles, au apucat pe drumul spre Neagra.

-Cred că m-a ajuta Dumnezeu și mi-a da miros, să le-adulmec din urmă în urmă. -Da, mă rog, hm! făcu bătrânelul rămânând singur, ca să se minuneze și mai mult de asemenea muiere ciudată.

Omul își aducea tare bine aminte;și obrazul muntenceise însenină puținel. Cătră Sfinții Arhangheli Mihail și Gavril, într-adevăr a făcut popas mai la vale, pe toloacă, asemenea turmă cum o prubuluia nevasta. Când ciobanii s-au mișcat înspre crâșmă, au sosit din urmă și stăpânii, în număr de trei. Da-da! unul era pe-un cal negru țintat și purta căciulă brumărie. Acela a dat poruncă pentru rachiu și-a cinstit pe ciobani. A cerut o litră deosebită pentru el și pentru ceilalți doi tovarăși.[...] Unul era mai puținel la trup și negricios ca mine. Celălalt, mai voinic decât toți șirâdea desși tare. Avea buza de sus despătată ca la iepure. Mai ales acestuia îi plăcea tare băutura. Multe vorbe nu spunea. Râdea și bea. Meșter la vorbă era cel cu căciulă."

A găsit amintirea celor trei tovarăși călăreți și la Borca. Iar de-aici turma a apucat spre stânga, părăsind apa Bistriței. Acuma Vitoria se abătea iarăși într-o țară cu totul necunoscută, cu nume de sate și munți pe care nu le mai auzise.

A făcut popasul obișnuit într-un sat căruia îi zicea Sabasa și-a aflat și-acolo urma oilor și a călăreților.

În întuneric, începea să i se facă lumină. La Sabasa fuseseră trei. Dincoace, peste muntele Stânișoara, la Suha, Nechifor Lipan nu mai era. Se înălțase deasupra? Căzuse dedesubt? Aici, între Sabasa și Suha, trebuia să găsească ea cheia adevărului. Nu i se părea nici greu: căci Calistrat Bogza și tovarășul său puteau fi găsiți la casele lor, ori în valea din dreapta ori în valea din stânga.

Vitoria s-a uitat și-a cunoscut pe Calistrat Bogza. L-a cunoscut și pe cel mărunț și negricios. Primarul și notarul, oameni bine hrăniți și groși, erau îmbrăcați orășenește. Calistrat Bogza afirmă:

-Ce-aș putea să-ți spun? zise el săltând din umeri. Pe drum, venind de la Dorna, ne-am înțeles asupra vânzării oilor. I-am numărat paralele. A dat o parte Cuțui, care-i de față. Altă parte am dat eu. Ne-am despărțit. Lipan încă arăta grabă mare.

-Dumneata vrei să știi cam multe, râse Calistrat. De unde vrei să știu eu chiar în ce loc? Pe cât țin minte, ne-am oprit la Crucea Talienilor.

-Mă duc, ce să fac? Musai să-l caut, că numai unul am. L-am căutat pe drumul mare, acum am să-l caut pe poteci, ori prin râpi. Sfânta Ana de la Bistrița are să mă îndrepte unde trebuie.

Vitoria Lipan afirmă în dialogul cu soția lui Iorgu Vasiliu:

-Lipan avea o vorbă, grăi Vitoria, cu privirea ei de vis.

-Care vorbă?

-Nimene nu poate sări peste umbra lui. Aceasta-i și pentru noi; poate și pentru alții.

-Adevărat cuvânt, bun cuvânt.

Vitoria închise ochii, zguduită. Din întunericul lui, în care se depărta, pentru întâia oară Lipan se întorsese arătându-și fața și grăind lămurit numai pentru urechile ei. În vremea nopții și-a somnului, această vedenie s-a mai produs o dată. S-a adevărit și altă așteptare a muntencii. Vântul a pornit din nou, venind acum de cătră miazăzi. Potrivit sfaturilor și hotărârilor, mama și feciorul au lăsat cojoacele cele grele și o parte din târhat la hanul lui domnu Iorgu Vasiliu, și au trecut pe câteva zile dincolo de munte, la Sabasa. Vitoria își trecu bețișorul în stânga și întinse spre el mâna dreaptă.

-Lupu!

Strigase c-un glas pe care abia îl auzi domnu Toma. Totuși strigase din toate puterile ei lăuntrice.

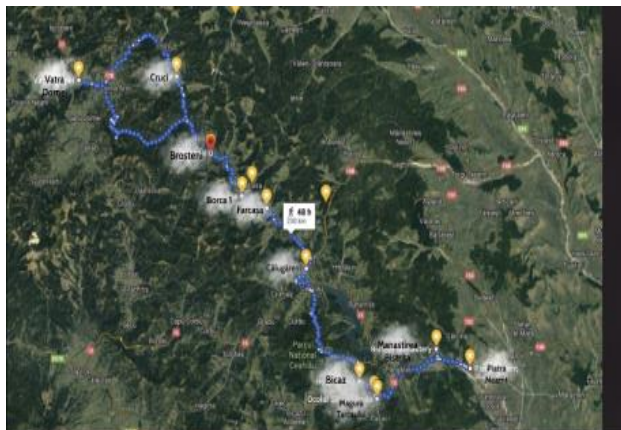
Cunoscând-o, cânele lui Lipan veni drept la dânsa și i se așternu la picioare. Scheună încet, plângând; înălță botul și linse mâna care-l mângâia. Femeia avea în ea o sfârșeală bolnavă și-n același timp o bucurie, găsind în animal o parte din ființa celui prăpădit.

4. Metoda **Gândiți - lucrați în perechi, comunicați** - presupune o activitate de învățare prin colaborare, parcurgând anumiți pași. Fiecare elev dintr-o pereche rezolvă sarcina de lucru, apoi își citesc răspunsurile și aleg răspunsul corect. - Elevii primesc cartonașe cu denumirile localităților. Se cere acestora să precizeze scopul trecerii personajelor prin localitățile respective. Apoi, să așeze în ordine localitățile prin care trece Vitoria Lipan. - 20 de min.

- ☐ MĂGURA TARCĂULUI - satul din care pornește Vitoria Lipan, situat în Moldova, în Munții Tarcăului
- ☐ MĂNĂSTIREA BISTRIȚA – pentru a se ruga și pentru ca Sfânta Ana să-i lumineze mintea și să-i arate calea pe care s-o urmeze.
- ☐ BICAZ – opresc la un han și întreabă de prefect căruia îi cere ajutorul. Acesta îi promite că o să cerceteze și că va scrie o jalbă (plângere).
- ☐ CĂLUGĂRENI (la David),
- ☐ FĂRCAȘA (la fierarul satului, moș Pricop, care le povestește că potcovise calul lui Lipan)
- ☐ BORCA (participă la un botez)
- ☐ CRUCI (participă la o nuntă, căci nuntașii *au întins ploșca și au ridicat pistoalele. Ori beau, ori îi omoară acolo*)
- ☐ VATRA DORNEI (află că Lipan cumpărase 300 de oi și vânduse o sută dintre ele altor doi gospodari cu care a plecat mai departe - în noiembrie),
- ☐ NEAGRA, BROȘTENI, PĂLTINIȘ, DÂRMOXA – întreabă din loc în loc de soțul ei. ☐ la SABASA – îl găsește pe Lupu, câinele de încredere al lui Lipan, în curtea unui gospodar. Aici fuseseră trei ciobani.
- ☐ SUHA – locul unde rămăseseră doi ciobani.

Profesorul le solicită elevilor să realizeze traseul Vitoriei Lipan pe o hartă pe care o primesc fiecare dintre ei. - 5 min.

Unul dintre elevi (de preferat cu CES) realizează drumul acesteia pe Google maps, cu ajutorul tablei interactive. - 10 min.



Pornind de la aceste activități de lucru, se constată că traseul urmat de Vitoria Lipan împreună cu Gheorghita pe urmele lui Nechifor, conține toponime existente pe hartă, ceea ce susține veridicitatea și caracterul romanului realist.

Cu ajutorul schemei de pe tablă se vor recapitula principalele caracteristici ale romanului realist în care se încadrează opera studiată și vor completa rubrica CE AM ÎNVĂȚAT din tabel.

Tema pentru acasă constă în realizarea unui eseu de 10 rânduri în care să demonstreze că studierea romanului *Baltagul* îi ajută în viața reală.

Activitatea de învățare II: Extragerea toponimelor din textul oferit și utilizarea lor în diferite situații - 100 min.

Fișă de lucru – Romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu

FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATE PRACTICĂ ÎN CLASĂ

Titlu: Traseul Vitoriei Lipan – Călătoria unei mame curajoase

1. Bifează ce știi deja despre romanul „Baltagul”:

- ☐ Autorul este Mihail Sadoveanu
- ☐ Personajul principal este o femeie, Vitoria
- ☐ Acțiunea se petrece în oraș
- ☐ Vitoria pleacă în căutarea soțului dispărut

2. Unește prin săgeți localitățile cu acțiunile corespunzătoare:

Localitate	Ce face Vitoria acolo
Borca	a) Descoperă rămășițele soțului
Dorna	b) Merge la preot pentru sfat
Măgura Tarcăului	c) Întreabă oamenii despre soțul ei
Sabasa	d) Îi înfruntă pe ucigași

3. Completează spațiile libere:

Vitoria Lipan este o femeie _____ care pornește la drum pentru a-l găsi pe _____. Ea trece prin mai multe _____ și vorbește cu diferiți _____.

4. Desenează în casetă momentul care ți s-a părut cel mai interesant din călătoria Vitoriei.

FIȘĂ DE LUCRU PENTRU EVALUARE SUMATIVĂ

Clasa a X-a – Literatură română – Proza realistă

Subiect I – Itemi obiectivi (10 puncte)

1. Autorul romanului „Baltagul” este:

- a) Liviu Rebreanu
- b) Mihail Sadoveanu
- c) Ioan Slavici
- d) George Călinescu

2. Genul literar al romanului este:

- a) liric
- b) epic
- c) dramatic
- d) eseistic

3. Localitatea de plecare a Vitoriei Lipan este:

- a) Suceava
- b) Sabasa
- c) Borca
- d) Bicz

4. Vitoria este un personaj:

- a) static
- b) plat
- c) complex
- d) de fundal

5. Completează spațiile:

Romanul „Baltagul” este o operă realistă ce urmărește drumul Vitoriei Lipan în căutarea _____ ei, dispărut în drumul spre _____.

Subiect II –(10 puncte)

Ordonează cronologic localitățile prin care trece Vitoria Lipan:

- ____ Bicz
- ____ Dorna
- ____ Borca
- ____ Sabasa
- ____ Măgura Tarcăului

Subiect III – (20 puncte)

Redactează un text de 10–15 rânduri în care să prezinți o trăsătură a Vitoriei Lipan, justificând cu exemple din roman și prezentând o secvență reprezentativă. .

MENTIMETER ÎN EDUCAȚIE

Prof. Laura BUȘCĂ

Motto:

”Învățarea este un proces continuu de acțiune, reflexie și adaptare.” (John Dewey – filozof, psiholog și pedagog american)

Mentimeter este o aplicație realizată de o companie suedeză. Ea a fost lansată de Johnny Warström și Niklas Ingvar. Poate fi folosită în afaceri pentru prezentări la birou, sesiuni de brainstorming și evenimente virtuale, dar este utilizat pe scară largă în domeniul educației.

Cu ajutorul acestei aplicații rezultatele învățării pot fi îmbunătățite, iar fiecare elev din clasă poate fi implicat în activitate. Ea permite cadrelor didactice să interacționeze cu elevii în timp real.

Mentimeter poate fi utilizat atunci când vrem să aflăm gradul de învățare al elevilor, precum și părerea lor vizavi de o anumită temă.

Profesorul poate folosi aplicația în diferite etape ale lecției, astfel:

- a) la începutul lecției pentru a afla care sunt cunoștințele pe care le au elevii.
- b) pe parcursul orei pentru a descoperi cunoștințele pe care aceștia și le-au însușit.
- c) la sfârșitul cursului pentru a obține feedback vizavi de curs.

Mentimeter permite realizarea de sondaje de opinie, chestionare. Răspunsurile sunt anonime și cu o șansă mai mare de a fi sincere, acestea conducând la un feedback adevărat. Smartphone-urile în acest caz sunt folosite ca instrument de vot.

Profesorul în timpul orelor de curs poate realiza evaluări formative de exemplu cu ajutorul întrebărilor deschise.

Cu ajutorul aplicației, elevii pot trimite profesorului răspunsurile, ideile, precum și întrebările pe care le au vizavi de lecție.

Cu Mentimeter se pot realiza prezentări captivante, se poate obține feedback în timp real, se poate implica publicul și se pot analiza rezultatele.

Aplicația Mentimeter este foarte ușor de utilizat, iar cu ajutorul său orele devin interactive și captivante.

Mentimeter se găsește la adresa <https://www.mentimeter.com>.

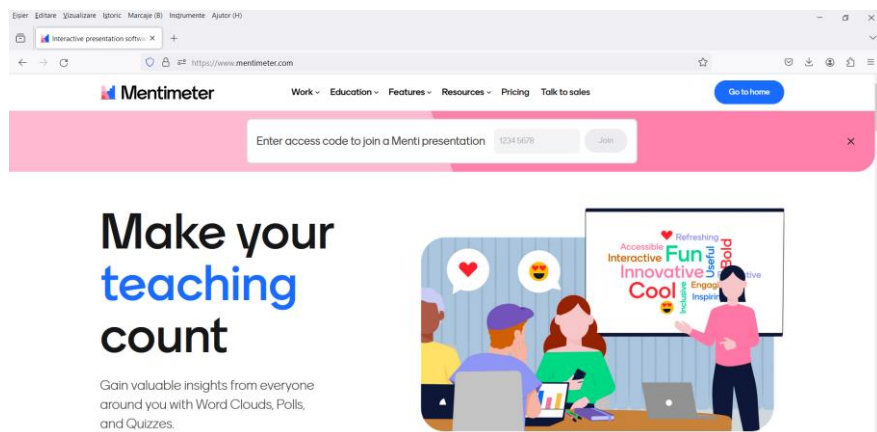


Fig. 1 – Site-ul unde se găsește aplicația Mentimeter

Pentru început, utilizatorul trebuie să își creeze un cont. Pentru aceasta el furnizează numele, adresa de email și parola pe care dorește să o utilizeze în acest caz. Dar, el se poate loga și cu contul de Google sau Microsoft sau Facebook.

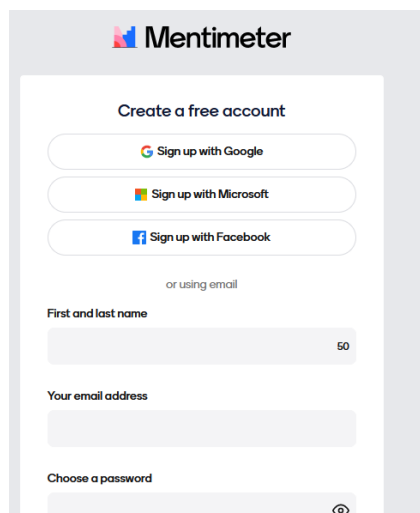


Fig. 2 – Crearea unui cont gratuit pe Mentimeter

Aplicația poate fi folosită în mod gratuit, dar există și diferite variante contra cost. Fiecare exercițiu creat conține doar două slide-uri în cazul variantei gratuite.

Tipurile de întrebări folosite în varianta gratuită sunt: multiple choice – întrebări cu opțiuni multiple de răspuns, word cloud – “nor de cuvinte”, open ended – răspunsuri deschise, ranking – clasificare a opțiunilor, scales – clasificare.

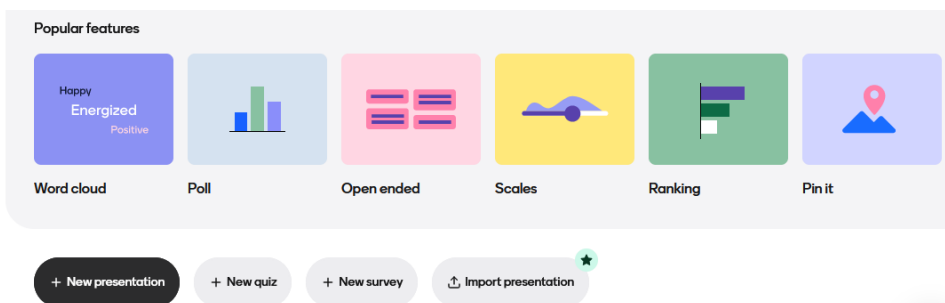


Fig. 3 – Tipurile de întrebări

Aplicația oferă o versiune gratuită, iar aceasta permite ca fiecare exercițiu creat să conțină doar două slide-uri, suficiente pentru obținerea unui feed-back rapid, sau pentru notarea rezultatelor unei sesiuni de brainstorming.

Pentru realizarea unui nor de cuvinte, apăsăm butonul Word cloud.



Fig. 4 – Realizarea unui nor de cuvinte

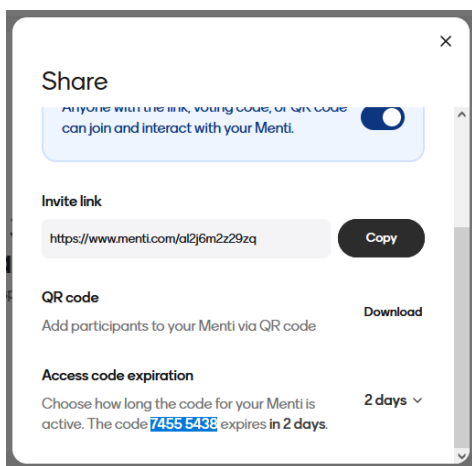


Fig. 5 – Link-ul unui nor de cuvinte

Elevii primesc de la profesor link-ul pentru realizarea norului de cuvinte, apoi completează câmpurile din fereastra apărută, iar la final apasă butonul Submit.



The screenshot displays the Menti presentation interface. On the left, there's a sidebar with a '+ New slide' button, an 'Import' button, and a slide thumbnail labeled 'Scrieti 3 operatii ce pot fi efectuate asupra fisierelor'. The main area shows a presentation slide titled 'Scrieti 3 operatii ce pot fi efectuate asupra fisierelor.' with '21 responses'. Below the title is a word cloud containing terms like 'mutare', 'inchiderea', 'deschidere', 'creare', 'inserare', 'stergere', 'salvare', 'redenumire', 'deschiderea si citirea', and 'inchidere fisierelelor'. At the bottom of the slide area is a 'Speaker notes' section. On the right, a 'Content' panel shows the 'Slide type' set to 'Word Cloud' and options to add meta descriptions, questions, longer descriptions, or images.

Fig. 7 – Afișarea norului de cuvinte în contul profesorului



Fig. 8 – Norul de cuvinte realizat de elevi

Pentru realizarea unui test profesorul selectează butonul New quiz, alege șablonul dorit, precum și tipul de item dorit, completează informațiile necesare, trimite elevilor link-ul testului.

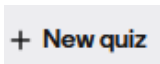


Fig. 9 – Butonul New quiz

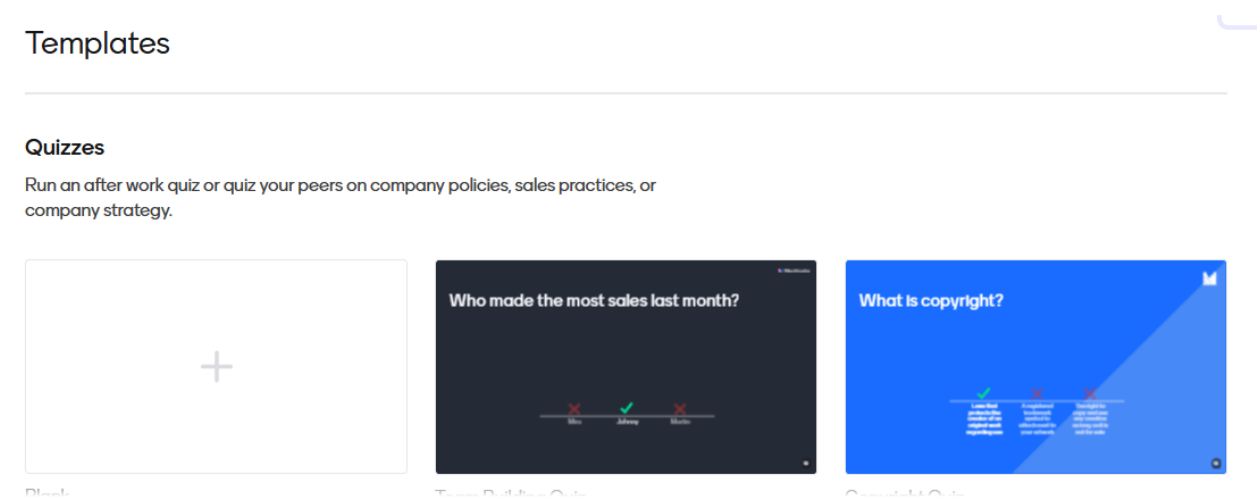


Fig. 10 – Șabloane pentru teste

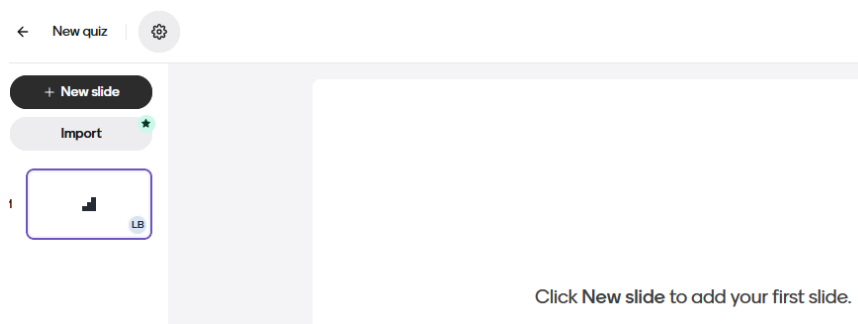


Fig. 11 – Șablon gol pentru teste

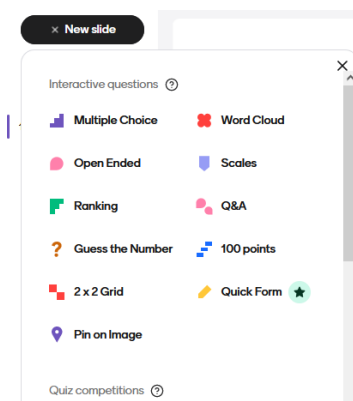


Fig. 12 – Tipurile de itemi

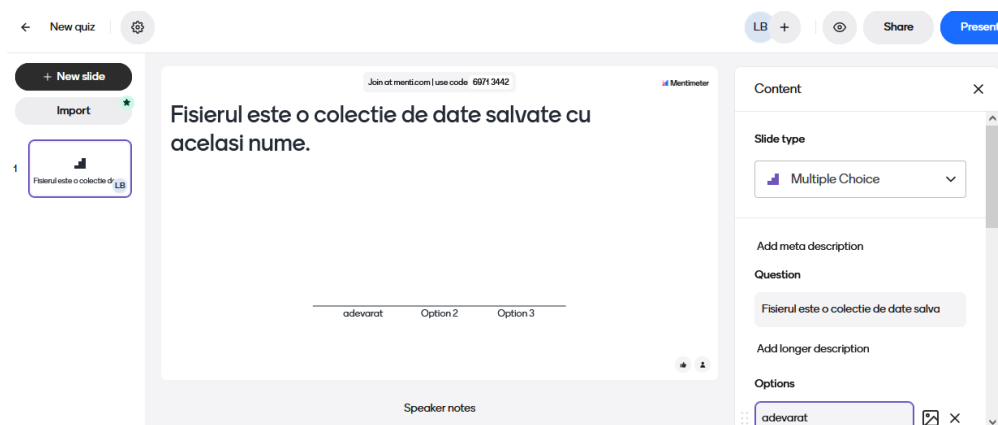


Fig. 13 – Completarea informațiilor necesare pentru realizarea testului

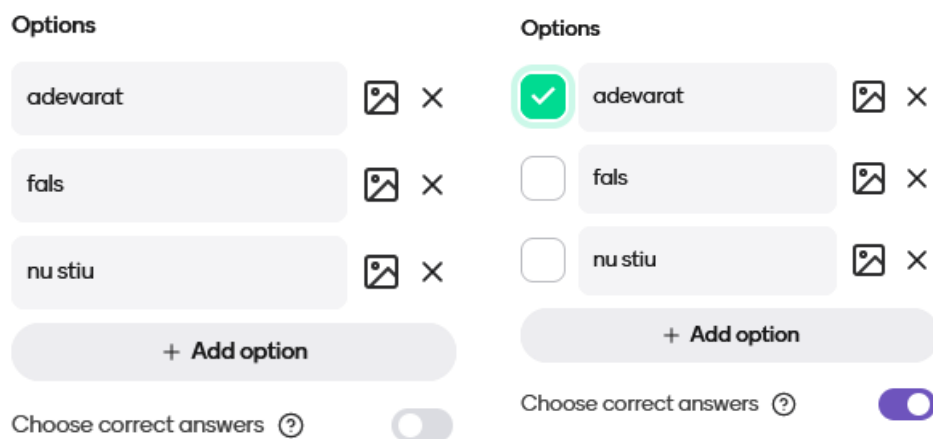


Fig. 14 – Completarea informațiilor necesare pentru realizarea testului



Fig. 13 – Afișarea rezultatelor în contul profesorului

Profesorul le poate cere elevilor să realizeze o clasificare și pentru aceasta el folosește Ranking.

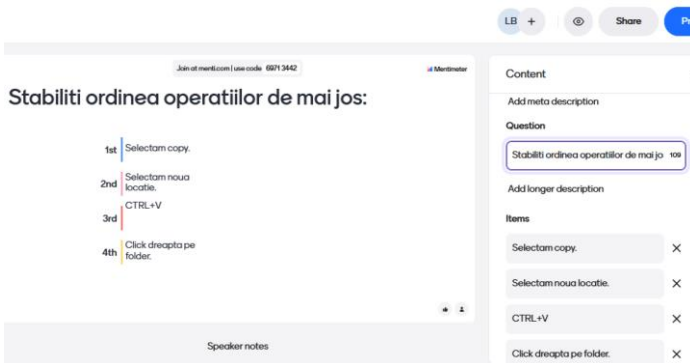


Fig. 14 – Clasificarea opțiunilor

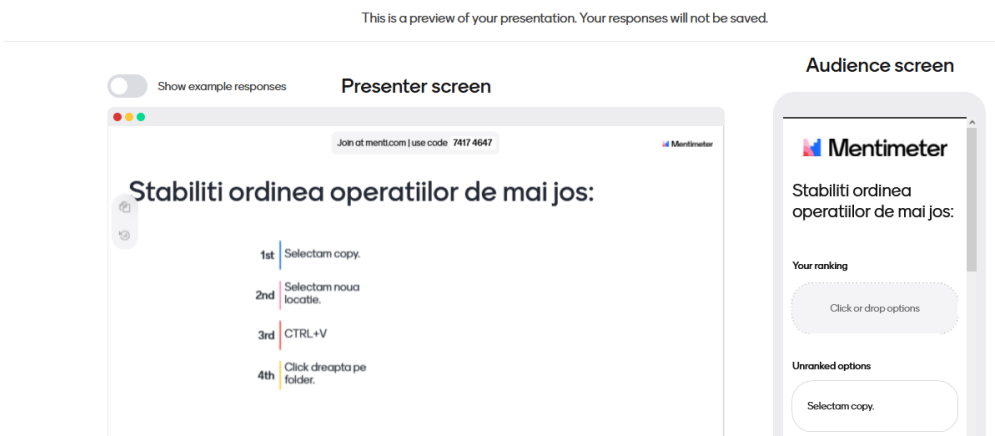


Fig. 15 – Clasificarea opțiunilor

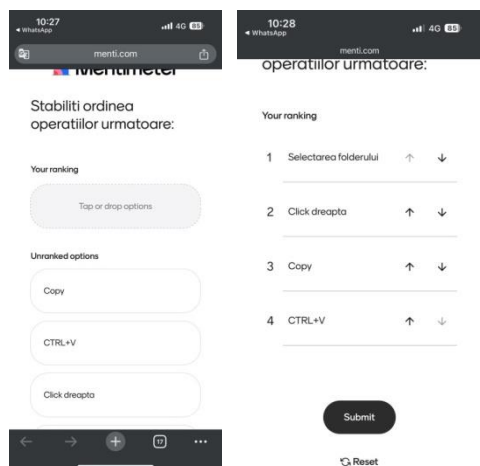


Fig. 16 – Clasificarea opțiunilor de către elevi pe mobil

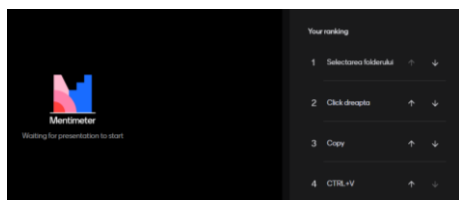


Fig. 17 – Clasificarea opțiunilor de către elevi pe calculator

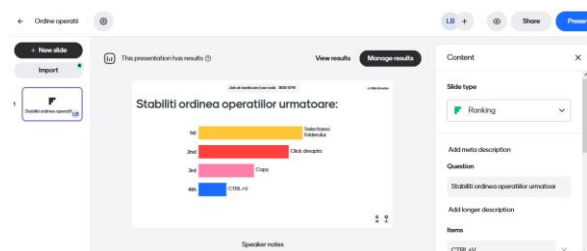


Fig. 18 – Rezultatul clasificării opțiunilor în contul profesorului

Profesorul poate pune întrebări cu opțiuni multiple de răspuns cu ajutorul butonului Multiple Choice.



Fig. 19 – Întrebări cu opțiuni multiple de răspuns pe mobil

De asemenea, profesorul poate realiza un sondaj cu ajutorul butonului New Survey.



Fig. 20 – Sondaj

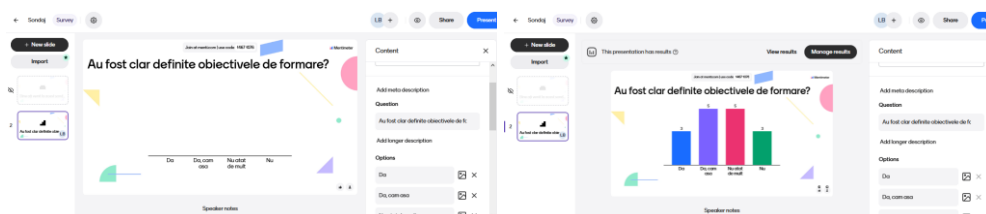


Fig. 21 – Sondaj

În contul profesorului sunt afișate testele, sondajele pe care acesta le-a realizat.



Fig. 22 – Testele, sondajele, norii de cuvinte, etc realizate de către utilizator

În cadrul prezentărilor Mentimeter pot fi adăugate ecuații, formule și fracții.

Prezentările realizate pot fi reutilizate, ori de câte ori dori, dar pentru aceasta este important să resetăm rezultatele.

Un exemplu de plan de lecție mentimeter la matematică găsiți la adresa <https://www.techlearning.com/how-to/mentimeter-lesson-plan>.

Webografie

1. <https://en.wikipedia.org/wiki/Mentimeter>
2. <https://gutenberg.ro/instrumente-digitale-pentru-predarea-online/>
3. <https://www.mentimeter.com/>
4. <https://www.mentimeter.com/blog/interactive-classrooms/tips-and-tricks-for-teaching-with-mentimeter>
5. <https://www.techlearning.com/how-to/mentimeter-lesson-plan>
6. <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-mentimeter-and-how-can-it-be-used-for-teaching-tips-and-tricks>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=J88g2BLZ4-k>

RELAȚIA SACRU-PROFAN ÎN *DOMNIȘOARA CHRISTINA* DE MIRCEA ELIADE

Prof. Diana-Gabriela CIOCÎRLAN

În prezenta lucrare, îmi propun să conturez dimensiunile relației dintre sacru și profan în romanul *Domnișoara Christina* din perspectiva teoriei psihanalitice jungiene în corelație cu hermeneutica mitului dezvoltată de Mircea Eliade. Voi începe prin conturarea trăsăturilor ce definesc proza fantastică a autorului și analiza miturilor recurente în opera propusă spre analiză.

Mircea Eliade subliniază că sacralul este *o structură a conștiinței umane*⁸, arătând că omul total, cel care-și armonizează lumea interioară cu ritmurile cosmice, poate structura realitatea prin eliberarea de teroarea istoriei. Se restaurează astfel mitul în dimensiunea sacralității sale ontologice, spațiale și atemporale, pentru că această întâmplare exemplară fondatoare s-a degradat în Istorie și a devenit legendă sau poveste.⁹

Romanul fantastic și erotic *Domnișoara Christina* a apărut la Editura Cultura Națională în 1936. Opera literară are sursă directă din folclorul românesc: o poveste cu strigoi, într-o lume decadentă, supusă damnării. În romanul de față, domnișoara Christina încearcă să se perfecționeze prin dragostea pentru pictorul Egor Pașchievici. Ea reprezintă arhetipul strigoiului, care se agață cu disperare de lumea celor vii, spre a-și transcende condiția, în căutare de iubire asemănătoare Luceafărului eminescian. Credința acesteia este că se poate salva de singurătatea întinericului, împlinindu-se prin dragoste. Numai erosul de natură mistică a personajului masculin față de ea, ar sustrage-o din Thanatos și ar readuce-o în rândul celor vii.

Unul dintre miturile recurente în cadrul discursului este cel al Androgenului, mit filosofic creat de Platon, despre care povestește în dialogul *Banchetul*, cu ajutorul numeroaselor imagini și simboluri. Androgenul reprezintă ființa ideală, primordială, formată prin unirea elementului feminin cu cel masculin. În legătură cu acest mit, Mircea Eliade relevă taina conversiunii valorilor, metanoia, androgenizarea prin actul iubirii mistice și instituirea paradisului, ca lume paradoxală.

În studiul intitulat, *Mefistofel și Androgenul*, Mircea Eliade analizează ceremoniile primitivilor de schimbare ritualică a costumelor, modalitatea de a ieși din sine însuși: transcenderea situației inițiale și refacerea simbolică a plenitudinii și beatitudinii inițiale, sursa neștirbită a sacralității și a puterii¹⁰, considerând că legătura cu sacralul, cu inconștientul colectiv se realizează prin intermediul vocilor secrete *animus-anima* proiectate asupra iubitei – iubitului.

Se înțelege că ieșirea din spațiul profan, renunțarea la masca socială este obligatorie, întrucât cea din urmă menționată stopează ritualizarea de totalizare, de contopire a celor două euri. Ritualul inițiativ însă este inactiv atât timp cât personajul masculin eliadesc nu-și recunoaște Marea lui Zeiță

⁸ Mircea Eliade, *Jurnal, Volumul I (1941-1969)*. Ediție îngrijită de Mircea Handoca, Editura Humanitas, București, 1993, p. 592.

⁹ Ana Maria Fomin, *Mircea Eliade. Paradigma unui nou umanism*, Universitatea Ștefan cel Mare Suceava, 2013, p.7.

¹⁰ Mircea Eliade, *Mefistofel și androgenul*. Traducere de A. Cunița. Ed. Humanitas, București, 1995, p. 23.

a sufletului, de aceea, erosul mistic capătă o valență fundamentală în procesul de gnoză al actantului.

În incipitul romanului, se observă pătrunderea pictorului Egor Pașchievici într-un spațiu încărcat de o valoare psihologică arhetipală, prevăzând descoperirea părții întunecoase a existenței. Acesta intră în sufrageria casei doamnei Moscu, caracterizată printr-un interior obscur, pășind atent prin semiîntunericul odăii, în care *mai ardea aceeași lampă, cu sita albă orbitoare; o lumină prea tare, artificială, stridentă*.¹¹ Printr-o scurtă analogie, în nuvela *La țigănci*, pianistul Gavrilescu, emoționat, coboară într-o cameră ce nu mai are legătură cu lumea exterioară: *perdelele erau trase*.

La o primă receptare a unui lector neavizat, imaginea odăii nu pare încărcată de valențe arhetipale, dar de fapt, conform teoriei lui Mircea Eliade privind camuflarea sacrului în profan, camera aceasta dezvăluie conținuturile inconștientului colectiv, mai exact, presentimentul contopirii într-o ființă divină atotputernică, pentru că aici contrariile se unesc în unu. Obscuritatea (yang-ul) este invadată de lumina lămpii, (yin-ul), iar focul din finalul romanului (yang-ul) va purifica toposul în care s-a aflat casa blestemată, supusă pieirii.

Intrarea în acel topos desacralizat demonstrează că tot ce a fost efemer se preschimbă într-o manifestare arhetipală. Spațiul totalității anulează temporar timpul și protagonistul masculin pierde legătura cu realitatea tangențială, cotidiană, aidoma altor personaje masculine eliadești din *Șarpele* și *La țigănci*. În cele din urmă, psihicul bărbaților este constrâns de o forță primordială a arhetipului, a dorului de a li se destăinui întregul sens mitic.

Protagonistul este prins între două forțe interioare, reprezentate de ipostaza angelică a Sandei, logodnica sa, simbol pentru însăși Viața și statutul demonic al domnișoarei Christina, oglindă a Thanatosului, prin care se actualizează o hierofanie negativă.

Vocea feminină interioară a strigoiului reușește să acapareze sufletul tânărului pictor, procesul de renaștere a Christinei este întrerupt de dubla imagine arhetipală a bărbatului, *anima* angelică identificată în dorința ancestrală a lui Egor de a se uni în dragoste cu Sanda. *Iubesc pe Sanda, șopti el, și mă rog la Domnul-Dumnezeul meu și la Sfânta Fecioară Născătoare de Dumnezeu!...*¹² El percepe instanța feminină ca pe o mântuitoare a lumii sale interioare, fiind călăuza către lumină, cu ajutorul căreia va învinge forțele mefistoleice și va cunoaște adevărul total. Arhetipul fecioarei este sugrumat de îmbolnăvirea subită a Sandei.

Efectul magic al picturii domnișoarei Christina derivă din faptul că pictura este anterioară morții sale, astfel ea îi pare vie lui Egor. Drept urmare, pictorul, examinând creația altuia, se pomenește a fi într-o consonanță intimă cu sine însuși. Prin intermediul acestui chip de femeie el savurează zâmbetul ei, ochii ce erau fixați anume pe el, *parcă l-ar fi ales numai pe el din tot grupul, să-i spună numai lui de nesfârșita ei singurătate*.¹³, moment artistic al romanului, declanșator al

¹¹ Mircea Eliade, *Proză fantastică. Domnișoara Christina*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1991, p. 15.

¹² Mircea Eliade, *op.cit.*, p. 130.

¹³ Mircea Eliade, *op.cit.*, p. 34.

complexului inconștient *anima*. Precizăm aici că *anima*, conform concepției lui C. G. Jung, se exprimă în viața bărbatului nu numai în proiecția asupra femeilor, ci și *prin activitatea creatoare*¹⁴.

În concluzie, în această lucrare am conturat relația sacru-profan în romanul *Domnișoara Christina*, pornind de la teoria lui Mircea Eliade, aplicată în opera sa. Am subliniat maniera în care erosul simbolizează principiul arhetipal al unificării contrariilor. Absolutul nu poate fi atins fără trăirea sentimentului mitic. Dragostea reprezintă limbajul prin intermediul căruia conștiința personajului lui Mircea Eliade comunică în manieră directă cu inconștientul său, anulând în acest mod neînțeleșurile regimului fantastic. În plus, erosul are puterea divină de abolire a contrariilor de animus și anima în cadrul psihic al personajului mijlocind atingerea Întregului.

BIBLIOGRAFIE

BIBLIOGRAFIE PRIMARĂ

Eliade, Mircea, *Jurnal, Volumul I (1941-1969)*. Ediție îngrijită de Mircea Handoca, Editura Humanitas, București, 1993.

Eliade, Mircea, *Mefistofel și androginul*. Traducere de A. Cunița. Ed. Humanitas, București, 1995.

Eliade, Mircea, *Proză fantastică. Domnișoara Christina*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1991.

BIBLIOGRAFIE SECUNDARĂ:

Fomin, Ana Maria, *Mircea Eliade. Paradigma unui nou umanism*, Universitatea Ștefan cel Mare Suceava, 2013.

Jung, Carl Gustav, *Opere complete. Două scrieri despre psihologia analitică*. Vol. 7 Colecție coordonată de Vasile Dem. Zamfirescu. Traducere de Vioroca Nișcov, Editura Trei, București, 2007.

¹⁴ Carl Gustav Jung, *Opere complete. Două scrieri despre psihologia analitică*. Vol. 7 Colecție coordonată de Vasile Dem. Zamfirescu. Traducere de Vioroca Nișcov, Editura Trei, București, 2007, p. 89.

PARADOXUL ALTERITĂȚII : ODA EMINESCIANĂ ȘI LUMINA BLAGIANĂ

Prof. Mariana DEACU
Colegiul Național Pedagogic Constanța, jud. Constanța

Motto : „Eu este un altul ”- Arthur Rimbaud

Alteritatea este o categorie filozofică prin care este posibilă trecerea de la Unu la Multiplu. În acest context, crezul lui Arthur Rimbaud „*Eu este un altul*” se insinuează și opera eminesciană. Dualitatea eului eminescian, o dualitate comună poeziei postromantice, se observă în complexul orfic în care se integrează trăirea labirintului. Cel care conștientiza că „viața este așadar o antiteză” trăia în același timp melancolia unității : „*Antiteza dintre om și natură a decis. Și noi suntem natură. Să restabilim unitatea*”.

Oda (în metru antic) este una din poeziile de sinteză eminesciană, care cuprinde, la nivel ontologic și la cel al limbajului o proiecție a labirintului interior, a dualității trăirii orfice a eului. Se observă la Eminescu pe de-o parte dorul unității , al armoniei („*Căci menirea vieții mele / E pe mine să mă caut*”) iar pe de altă parte teroarea existenței, a labirintului , a amenințării.

Pornind de la afirmația lui Gaston Bachelard¹⁵ „*ființa în labirint este subiect și totodată obiect, conglomerate în ființa pierdută*” , putem conchide că Ființa există și la Eminescu în *Odă* căci poezia este o proiecție, ca viziune și expresie a labirintului. *Oda* își manifestă sensul labirintic printr-un vast oximoron . Labirintul interior se exprimă textual printr-o serie de sintagme oximoronice „*să-nvăț-a muri*”, „*suferință tu, dureros de dulce*”, „*voluptatea morții*”, „*jalnic ard*”, „*nepăsare tristă*”, „*să pot muri liniștit*”. Asemenea Ioanei Em. Petrescu, pentru care *Oda* este „*o odă a Ființei*” , Edgar Papu o consideră „*cea mai înaltă distilare către esența ființei*”. *Oda* este din toate punctele de vedere o poezie a reintegrării în Ființă. Suferința „*dureros de dulce*” apare în momentul sesizării Celuilalt , prin Eros. *Ochii turburători* , dincolo de imaginea din exterior, există în sine, sunt cei văzuți în oglindă, realitate a relației Eu-Celălalt. Se observă, de altfel, în versul „*Piară-mi ochii turburători din cale*” poziția sintactică a pronumelui de persoana întâi lângă verb, dar determinând gramatical substantivul „*ochii*”.

Eminescu a căutat deseori în limbă această sintaxă a echivocului, care exprimă atât ambiguitatea propriului eu, cât și dorința unității. Implicarea lui *eu* în oglindă este observabilă și în cuprinderea semnificativă a lui Nesus, Hercule și Pasărea Phoenix căci Eminescu se întoarce spre figurile unei mitologii personale. Poetul se vede în actul metamorfozei labirintice, adresându-se unui „*tu*” ca lector subiectiv dar consacrat astfel obiectiv : „*Jalnic ard de viu chinuit ca Nessus/ Ori ca Hercule înveninat de haina-i*” Este un *tu* transpus în persoana a treia, prin Nesus, Hercule și apoi prin Pasărea Phoenix : *Pot sa mai re'nvii luminos din el ca / Pasărea Phoenix?*”. Astfel , eu-tu-el devin corespondente, sunt imagini oglindite ale dorului de ființare. Simbolul Păsării Phoenix,

¹⁵ Gaston Bachelard, *Pământul și reveriile odihnei*, Ed. Univers, București, 1998, p. 173

cea existentă în sine, sieși sursă a regenerării prin moarte este, ca simbol al eului eminescian, atât o revelație a identității cât și a alterității.

Tema poeziei este expusă de la primul vers, iar relația reversibilă început-sfârșit, în planul existențial coincide cu relația început-sfârșit la nivelul limbajului. De la „*Nu credeam să-nvăț a muri vreodată*” se ajunge la „*Ca să mor liniștit, pe mine / Mie redă-mă*”. Pronumele personal de persoana întâi este în întregime declinat, la toate cazurile, ceea ce are semnificația absolutizării eului, cuprins și lingvistic în metamorfoză.

Dar sensul metamorfozei este vizibil în gradarea cu sens inițiativ a elementelor din grupul nominal, unde, precum în grupul verbal, se află obsesiva persoană întâi : *manta-mi, ochii mei, cale-mi, suferință, voluptatea morții, propriu vis, nepăsare tristă*. Cercul ritualic este recognoscibil și în trecerea de la un eu inclus în formele verbale începând cu „*nu credeam*” până la exorcizarea din finalul poeziei : *Ca să pot muri liniștit pe mine / Mie redă-mă*. Se ajunge de la un eu ascuns la un eu aparent exteriorizat, când, de fapt, el exprimă sensul profunzimii : *pe mine, mie, mă*. În ultimul vers se resoarbe sensul inițiativ al versului cu care începe poezia. În confruntarea dintre persoanele întâi, a doua și a treia din text, se observă alteritatea ca dorință de revenire către sine, către identitate. *Oare eu, tu, el nu e totuna ?* (Mihai Eminescu). Tulburătorul text al Odei cuprinde atât eșecul, cât și neîncetata interogație și dorința revenirii la starea originală, de la Multiplu la Unu, la Ființă.

Precum Eminescu, Lucian Blaga nu este cutremurat de grija exacerbată și pozitivă a integrității personalității. Dezinvoltura cu care circulă diseminarea eului în gândirea blagiană apare în majoritatea textelor.

În creația celor doi mari poeți adesea nu există limite tranșante între eu și non-eu și, de asemenea, nu apare înghețul tragic în fața scindării trupului de suflet. Așadar cei doi mari poeți resimt nonconflictual relația dintre identitate și alteritate.

În expresionism scindarea formativă a eului este promovată programatic, iar eul expresionist blagian este un eu scindat care își valorizează multiplicitatea manifestărilor. Despre poezia „*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*”, considerată eșantion reprezentativ și prag liric absolut al creației blagiene, s-au scris multe exegeze, analizându-se semantica negațiilor, precum și antiteza celor două lumini: *lumina mea versus lumina altora* tradusă în cadrul relației *identitate versus alteritate*. Această relație a fost explicată prin conceptele sistemului filozofic blagian congruente temei cunoașterii descrisă prin metaforele revelatorii *lumina mea / lumina altora* care sugerează cele două tipuri de cunoaștere specifice aparatului filozofic dar și eului liric blagian. Astfel, se plasează în opoziție atitudinea poetică de potențare a marilor taine ale Universului – *cunoașterea luciferică* (*eu cu lumina mea sporesc a lumii taină*) cu intenția altora de descifrare a misterului – *cunoașterea paradisiacă* (*Lumina altora / sugrumă vraja nepătrunsului ascuns*) . Se conturează astfel două modalități de cunoaștere a lumii : una rece, rațională și precisă pe care Blaga o numește *cunoașterea paradisiacă* și una „*mistică*” (așa cum o numea și Călinescu) pe care Blaga o numește „*cunoaștere luciferică*”.

La fel de evident ca la Eminescu, fenomenul relației identitate-alteritate apare în lirica blagiană ca o coexistență perpetuă, un fel de osmoză antinomică rezolvabilă prin transfigurare poetică : plurivocitatea eului creator, cu o implicată cuprindere a lui *tu și el*, dar și a unor euri simultane, răstoarnă ecuația aparent net antitetică (*lumina mea vs lumina altora*) din poemul program „*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*”.

Criticul Mircea Tomuș¹⁶ pune un accent mai special pe fenomenul adesea sesizat al disoluției eului liric blagian într-o multitudine de ipostaze: „*Lucian Blaga rezolvă poetic cele mai grave probleme ale omului în univers și în eternitate. La el limitele care separă eul de non-eu, subiectul de obiect, sufletul de natură se estompează și dispar. Totul devine mister, dar un mister elocvent și revelator, al unei alte lumi, ale unor lumi de adevăruri mitice și magice, grefate pe metafizic, pe absolut.*”

Oare eu, tu, el nu e totuna ? (Mihai Eminescu) . *A fi unul însuși este, totdeauna, a ajunge să fii acel altul care suntem și pe care îl purtăm în interiorul nostru.*¹⁷ (Octavio Paz). *Eu este altul* (Arthur Rimbaud). Aceste străfulgerări se regăsesc în modul de gândire poetică prin care se construiesc multe poeme model ale weltanschauung-ului eminescian și blagian.

BIBLIOGRAFIE

1. Surse primare

BLAGA, Lucian , *Poezii*, Pontica, Constanța.

BLAGA, Lucian , *Trilogia culturii, Spațiul mioritic*, Humanitas, București 1994.

EMINESCU, Mihai , *Poezii. Proză literară*, București, Cartea Românească, 1978.

EMINESCU, Mihai, *Fragmentarium*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București 1981

2. Surse secundare

BACHELARD, Gaston, *Pământul și reveriile odihnei*, Ed. Univers, București, 1998,

IRUC, Paul, *Eminescu și devenirea poeziei române moderne*, Editura Europolis, Constanța , 2008

MARIAN, RODICA, *Identitate și alteritate în lirica lui Lucian Blaga*, ROCSIR- Revista Română de Studii Culturale, nr 1/ 2006

PAPU, Edgar, *Poezia lui Eminescu*, Editura Junimea , Iași , 1979.

PAZ, Octavio „*Dubla flacăra. Dragoste și erotism*”, București, Humanitas, 2003

PETRESCU, Ioana Em. – *Eminescu. Modele cosmologice și viziune poetică* . Minerva, București 1978.

TOMUȘ , Mircea , *Prefață la ediția Lucian Blaga. Poezii*, Editura pentru Literatură, București, 1968.

¹⁶ Mircea Tomuș, *Prefață la ediția Lucian Blaga. Poezii*, Editura pentru Literatură, București, 1968. , p. 97

¹⁷ Octavio Paz „*Dubla flacăra. Dragoste și erotism*”, București, Humanitas, 2003

STUDIU PRIVIND METODA PROIECTELOR-INSTRUMENT ACTIV ÎN DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVILOR DE CLASA I

Prof. înv. primar Camelia OLAR
Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad” Orăștie, jud. Hunedoara

Aplicarea metodei proiectelor în activitatea didactică desfășurată la clasa I reprezintă o modalitate modernă, integrativă și eficientă de organizare a procesului de învățare. Această metodă pune accentul pe implicarea activă a elevului, pe dezvoltarea gândirii critice și pe formarea competențelor necesare unei integrări reușite în viața socială și școlară.

Elevul de clasa I se află într-o etapă esențială de tranziție – de la joc la învățare sistematică – iar metoda proiectelor valorifică această trecere într-un mod natural și stimulant. Prin teme atractive, ancorate în universul copilului, elevii învață explorând, colaborând și reflectând asupra propriei învățări.

Metoda proiectelor contribuie în mod direct la dezvoltarea competențelor-cheie prevăzute în curriculumul național pentru învățământul primar:

- Competențe de comunicare în limba română: elevii discută în grup, exprimă idei, formulează întrebări, descriu produse ale proiectului (postere, colaje, povești), participă activ la prezentări.

- Competențe de învățare: copiii învață să caute informații, să își organizeze ideile, să selecteze materiale relevante, să stabilească pașii de urmat în realizarea unui proiect.

- Competențe sociale și civice: prin lucrul în echipă, învață să coopereze, să își asume roluri, să respecte opiniile celorlalți, să ia decizii comune.

- Competențe matematice și de științe: în funcție de temă, proiectele pot include măsurători, clasificări, experimente simple, observarea fenomenelor naturii.

- Competențe de exprimare culturală și artistică: prin realizarea de desene, colaje, prezentări vizuale sau dramatizări, copiii se exprimă liber, valorificându-și creativitatea.

Chiar dacă elevii de clasa I au încă nevoie de ghidaj din partea cadrului didactic, metoda proiectelor creează oportunități reale pentru dezvoltarea autonomiei personale și școlare.

Metoda proiectelor oferă un cadru ideal pentru exprimarea liberă a imaginației elevilor.

Metoda proiectelor se dovedește o strategie didactică valoroasă la clasa I, deoarece răspunde în mod real nevoilor și caracteristicilor de vârstă ale elevilor. Prin învățare activă, cooperare și creativitate, copiii devin nu doar receptori ai informației, ci și actori ai propriei formări.

Prezentare proiect individual „Cărticica mea cu animale”



Bibliografie:

- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2005). Metodologia proiectului educațional. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Radu, I. T. (2000). Didactica – Teorie și practică. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Iucu, R. B. (2001). Managementul clasei de elevi. Iași: Editura Polirom.
- Vlăsceanu, L. (coord.). (2002). Științele educației. Dicționar de termeni. București: Editura Corint.

STUDIU PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE ȘI NUTRIȚIE – PROMOVAREA UNUI STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS, IGIENĂ PERSONALĂ ȘI ALIMENTAȚIE ECHILIBRATĂ LA CICLUL PRIMAR

Prof. înv. primar Camelia OLAR
Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad” Orăștie, jud. Hunedoara

Educația pentru sănătate și nutriție este un element esențial al formării copiilor, având un impact direct asupra dezvoltării lor fizice și cognitive. În contextul actual, în care obiceiurile alimentare nesănătoase și sedentarismul sunt tot mai frecvente, este esențial ca elevii din ciclul primar să fie instruiți cu privire la beneficiile unei alimentații echilibrate, ale igienei personale și ale unui stil de viață activ. Formarea unor obiceiuri sănătoase încă de la vârste fragede contribuie la prevenirea unor afecțiuni precum obezitatea, diabetul sau bolile cardiovasculare.

Obiectivele studiului

1. Identificarea metodelor prin care educația pentru sănătate și nutriție poate fi integrată în curriculumul învățământului primar.
2. Analiza impactului educației pentru sănătate asupra comportamentului elevilor.
3. Propunerea unor strategii eficiente pentru promovarea unui stil de viață sănătos în școli.
4. Evaluarea nivelului de conștientizare a elevilor și părinților privind importanța nutriției și igienei personale.

Pentru realizarea acestui studiu, s-au utilizat metode mixte de cercetare, incluzând analiza curriculumului, chestionare aplicate cadrelor didactice și elevilor, interviuri cu specialiști în domeniul sănătății și nutriției, precum și studii de caz privind inițiative educaționale axate pe promovarea unui stil de viață sănătos.

Multe sisteme educaționale au început să includă lecții despre nutriție, igienă și activitate fizică în discipline precum științele naturii, educația civică și educația fizică. Elevii sunt învățați despre beneficiile consumului de fructe și legume, importanța hidratării și efectele negative ale consumului excesiv de zahăr și grăsimi nesănătoase.

Studiile arată că elevii instruiți în domeniul sănătății și nutriției sunt mai predispuși să adopte obiceiuri alimentare sănătoase și să acorde o atenție sporită igienei personale. De asemenea, aceștia devin mai activi fizic și își dezvoltă o atitudine pozitivă față de sport și mișcare.

Implementarea unor programe educaționale interactive, ateliere de gătit sănătos, concursuri sportive și parteneriate cu specialiști în nutriție și sănătate contribuie la creșterea nivelului de conștientizare și la adoptarea unor obiceiuri benefice pe termen lung.

Implicarea activă a părinților în educația pentru sănătate a copiilor este esențială. Comunicarea deschisă despre alimentație și igienă, dar și exemplul oferit de adulți, influențează pozitiv comportamentul elevilor.

Educația pentru sănătate și nutriție este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și pentru prevenirea unor probleme de sănătate pe termen lung. Recomand intensificarea programelor educaționale în școli, implementarea unor politici privind promovarea alimentației sănătoase și a activității fizice, precum și implicarea activă a părinților și cadrelor didactice în formarea unor obiceiuri sănătoase în rândul elevilor. De asemenea, se propune organizarea unor campanii de conștientizare la nivel național și crearea unor resurse educative accesibile pentru elevi și părinți.



Bibliografie:

- Cucos, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Manolescu, M. (2006). *Educația pentru sănătate – suport educațional pentru învățământul primar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Neacșu, I. (2010). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicații*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vlăsceanu, L. (coord.). (2002). *Științele educației. Dicționar de termeni*. București: Editura Corint.
- **Ministerul Educației Naționale**. (2017). *Programa școlară pentru disciplina opțională: Educație pentru sănătate (clasele I-IV)*. București.

INTERVENȚIA SPECIALIZATĂ ÎN TERAPIA ELEVILOR DIAGNOSTICAȚI CU C.E.S

-STUDIUL DE SPECIALITATE-

Prof. Georgeta PĂDURARU
C.S.E.I.Nr.1 Bacău

Intervenția specializată în terapia elevilor diagnosticați cu cerințe educaționale speciale trebuie să fie bazată pe un diagnostic bine stabilit, iar pe baza acestuia și a evaluării inițiale, se întocmește un program de intervenție personalizat. Formarea conduitei verbale la elevii diagnosticați cu C.E.S. constă în dezvoltarea următoarelor domenii: pronunția și scrierea corectă a sunetelor și a cuvintelor; exprimarea sentimentelor și experiențelor proprii prin intermediul propozițiilor simple și dezvoltate; stimularea limbajului coerent, contextual, dialogat.

Elevul B.A este elev în clasa I, diagnosticat cu handicap mintal și dislexie, iar în urma rezultatelor obținute la testarea inițială, s-a constatat că elevul prezintă dificultăți de învățare și carențe în plan lexico-grafic. Problemele de învățare au fost asociate cu dificultățile inerente diagnosticului medical, iar diferențele observate pe parcurs s-au manifestat prin:

-actul lexico-grafic, măsurat prin teste standardizate este semnificativ inferior nivelului așteptat, comparativ cu vârsta cronologică (vocabular sărac, posibilități de exprimare reduse, vorbire rară, ezitantă, încetinită; face confuzii vizuale ale literelor „t-d,,)

-abilitățile de scris, măsurate prin teste standardizate, sunt sub nivelul așteptat, comparativ cu vârsta cronologică (apar omisiuni și înlocuiri de grafisme, nu face analiza și sinteza fonematică) ;

Stabilirea grupului de sprijin: profesor de sprijin, învățătoare, părinții elevului.

Evaluare inițială: Pentru cunoașterea obiectivă a profilului psihologic al elevului și mai ales pentru adoptarea unor măsuri psihopedagogice adecvate particularităților individuale s-a folosit un set de probe psihologice care au permis identificarea unor particularități ale dezvoltării elevului pe mai multe planuri: fișa psihopedagogică, observația spontană și dirijată, convorbirea individuală și de grup, probe curriculare, matricele progresive Raven.

♦ **Durata** de desfășurare a programului: An școlar 2024-2025

♦ **Stabilirea obiectivelor**

Obiective pe termen lung

-Să arate interes susținut permanent, inițiativă și motivare în învățare și să ridice performanța citit-scrisului ;

-Să atingă scopurile de învățare formulate în planul educațional personalizat;

-Dezvoltarea respectului de sine, astfel încât elevul să fie în stare să facă față frustrărilor asociate cu dificultățile de învățare și să-și facă temele de casă în mod constant;

-Părinții să stabilească așteptări realiste și să implementeze acasă strategii eficiente prin care să ajute copilul să facă față temelor.

Obiective pe termen scurt

-Părinții și cadrele didactice care vin în contact direct cu elevul (profesor de sprijin, învățătoare) să implementeze strategii educaționale care să conducă la îmbunătățirea situației școlare ;

-Sporirea laudelor și recompenselor pozitive de către părinți în ceea ce privește rezultatele școlare;

-Părinții să mențină o comunicare eficientă cu profesorii care vin în contact direct cu elevul.

Strategia de intervenție: Deoarece problema este complexă și obiectivele propuse trebuie corelate cu manifestările comportamentale s-a realizat strategia de intervenție.

Strategia de intervenție s-a realizat și derulat conform unui **program de intervenție personalizat.**

a)Intervenția la nivelul clasei :

Domeniul de intervenție: Citire - scriere-comunicare

Obiectiv de referință: reducerea dificultăților de învățare prin exersarea și dezvoltarea capacităților instrumentale de citit – scris.

Scopul programului de intervenție: La sfârșitul programului, elevul va fi capabil să identifice, să discrimineze, să opereze cu consoanele „t-d,, în activitatea de citit- scris fără a face confuzii între ele.

Intervenții la nivelul clasei:

-Exerciții pentru formarea comportamentului de recunoaștere pe cale vizuală și auditivă a locului sunetelor „t-d,, în cuvinte ;

-Exerciții pentru formarea capacității de fixare a sunetelor „t-d,, prin citire și scriere în spațiul grafic, (izolat și în cuvinte monosilabice, bisilabice) ;

-Exerciții pentru dezvoltarea comportamentului de operare cu consoanele „t-d,, în activitățile de citit-scris, realizând o corelare deplină și permanentă între ele;

-Învățarea prin cooperare, implicând colegii de clasă.

Instrumente de evaluare : fișe de lucru individuale, probe curriculare, teste criteriale cu itemi pentru fiecare obiectiv în parte.

Obiective	Conținuturi
-să pronunțe corect fonemul „t,,și „d,, în silabe	-exerciții cu silabe directe și inverse cu sunetul impostat -joc didactic: „Jocul silabelor vesele,,/ „Câte silabe am spus? -exerciții cu sunetul impostat în poziție intervocalică: ata; iti;ete; ada; ide; -structuri silabice cu ritm: ta – ta,; ta – ta – ta/ ti –ti ; ti – ti – ti/ te – te; te – te – te/ da – da;da –da – da/ di – di; di –di – di/ do – do; do – do – do
-să pronunțe corect cuvinte care conțin fonemele „t-d,,	-joc didactic: „Cuvinte bisilabice,,/ „Spune-mi cuvinte cu 3 silabe!,, -joc didactic de despărțire în silabe, a cuvintelor care contin fonemele „t-d,, : „La școală,, /“Câte silabe am spus?” -exercițiu-joc: “Jocul cuvintelor”, “ Eu zic una-tu zici multe”, „Citim după imagini”
- să scrie corect cuvinte care conțin fonemele „t-d,,	-exerciții: „ Scriem cuvinte bisilabice,,/ „Scrie cuvinte cu 3 silabe!,, -exerciții de scriere a cuvintelor care contin fonemele „t-d,,
-să alcătuiască propoziții cu cuvinte care conțin	-ex. de formare a unor propoziții pe bază de imagini -joc didactic: „Jocul cuvintelor,, / „Cuvinte și propoziții,,

fonemele „t-d,, -să înțeleagă semnificația unui mesaj scurt	-selectarea unei imagini dintr-un set, pentru a indica despre ce este vorba în mesaj -oferirea de răspunsuri la întrebarea: „Despre ce este vorba (în acest fragment de poveste)?” -aprecierea ca fiind adevărate sau false anumite enunțuri scurte care testează înțelegerea textului audiat.
--	--

b)Consilierea familiei se realizează de către echipa de profesori care vine în contact direct cu elevul în cauză.

Intervenții :

- consilierea părinților cu privire la semnele și simptomele dizabilității;
- încurajarea părinților să se implice în efectuarea temelor alături de elev (să citească împreună cu elevul, să folosească planșe pentru îmbunătățirea pronunțării cuvintelor);
- familiarizarea lor cu metode, tehnici eficiente în vederea sprijinirii copilului;
- încurajarea părinților să își laude copilul frecvent și să întărească permanent eforturile acestuia legate de activitățile de învățare.

Concluzii

În urma evaluării s-a ajuns la concluzia că datorită exercițiilor și activităților simple, accesibile, desfășurate în ritm propriu, elevul a depășit unele dificultăți, dobândind o experiență cognitivă , înlăturând anumite bariere din calea dezvoltării sale.

Bibliografie:

- 1.Crețu Virginia, 2006, Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap , Editura Printech, București;
- 2.Coza Adrian, 2008, Psihopedagogia comunicării la copii cu dizabilități mintale, Editura RAR, București.
3. Simionescu Ion, 2003, Pedagogia elevilor cu C.E.S , Editura RAR, București.

TERAPIA TULBURĂRILOR DE RITM ȘI FLUENȚĂ A VORBIRII

-STUDIU DE SPECIALITATE-

Prof. Georgeta PĂDURARU
C.S.E.I.Nr.1 Bacău

Tulburările de ritm și fluență sunt tulburări ale controlului motor al vorbirii în care înlănțuirea succesivă a cuvintelor nu se poate realiza după modelul firesc al limbii din cauza repetiției de sunete sau silabe sau din cauza apariției unor spasme. Copiii au cele mai mari dificultăți când sunt solicitați să schimbe intonația, accentul, sau viteza de exprimare, având o vorbire monotonă, lipsită de inflexiuni. Bâlbâiala este o tulburare a ritmului și fluenței vorbirii în care cursivitatea exprimării este afectată prin apariția unor blocaje sau spasme o dată cu încercarea de rostire a primelor silabe din cuvinte sau din propoziții.

Formele și manifestările bâlbâielii

- bâlbâiala clonică – se manifestă prin contracții de scurtă durată ale musculaturii aparatului fonoarticular care duc la repetiții de silabe, întreruperea cursivității vorbirii;
- bâlbâiala tonică – se manifestă prin spasme de lungă durată, ce împiedică emiterea, iar când cedează, cuvântul erupe cu forță;
- balbaiala mixta – apar manifestări specifice celor două tipuri menționate mai sus și în funcție de forma care predomină poate fi : *tonoclonică sau clonotonică*.

Cauze: În funcție de rolul predominant al factorilor cauzatori, există teorii care pun accent ori pe factorii psihosociali, ori pe cei somato-fiziologici.

Factorii somatofiziologici:

- **întârzierea funcțiilor motorii** – întârzierea mielinizării fibrelor nervoase, s-a constatat o frecvență mai mare la băieți a bâlbâielii datorită mielinizării mai tardive decât la fete;
- **rolul dominanței cerebrale**- bâlbâiala este mai frecventă în rândul stângacilor, contrarierea are efecte în plan psihologic putând declanșa bâlbâiala;
- **insuficiența tiroidiană** – prin consecințele pe care le are asupra troficității musculare și asupra activității sistemului nervos s-a pus în evidență frecvența mai mare a bâlbâielii în cazurile persoanelor cu deficit de iod;
- **dezechilibre între procesele de excitație și inhibiție** la nivelul centrilor motori ai limbajului; neurologii consideră că stările de excitație sunt prea slabe și centrii motori sunt inhibați ceea ce produce bâlbâiala;
- **întârzieri în dezvoltarea vorbirii** – ca urmare a unui decalaj între posibilitățile de gândire și cele de exprimare.

Factorii psihosociali:

- **tratarea greșită** a unor tulburări de pronunție;

- **stările de nevroză**-bâlbâiala este un simptom al perturbării emotive ce împiedică adaptarea normală la cerințele vieții (lipsa climatului afectiv din familie, stabilirea unor relații nesănatoase între copil și părinți). Stările de anxietate cu caracter nevrotic (mai ales al mamei) se imprimă treptat în comportamentul copilului care nu mai ajunge la un echilibru necesar pentru organizarea limbajului;
- **stările de stres** (stările conflictuale la vârstele mici) – duc la un dezechilibru al copilului. În stresul emotiv are loc o dezintegrare a mișcărilor verbale automate ce se manifestă prin contracții musculare (în situații noi nu mai răspund normal);
- **greșeli de educație** – nemulțumirea copiilor că nu pot satisface exigențele părinților
- **bilingvismul** – înainte de însușirea limbii materne.

PROGRAM TERAPEUTIC

Numele și prenumele: C.N.

Vârsta: 9 ani

Clasa: a II-a A

Diagnostic medical: handicap mintal moderat

Diagnostic logopedic: Bâlbâială clonotonică

Perioada derulării programului: an școlar 2024-2025

Desfășurarea activității	Metode și procedee	Obiective
1.Exerciții de respirație -Inspir pe nas/expir pe gură -Inspir/expir pe nas -Inspir/expir pe gură -Inspir , ținerea respirației cu timpi, expir	Tehnici de respirație concomitentă, reflectată, independentă	Să respire costo-abdominal
2.Exerciții de pronunție a vocalelor -pronunțarea fiecărei vocale -pronunțarea tuturor vocalelor pe un expir	Pronunțarea vocalelor reflectat și individual	Să pronunțe vocalele pe expir, șoptit și cu voce tare
3.Exerciții de pronunție a silabelor directe și indirect -pronunția silabelor directe pe expir: câte una, apoi câte trei -la fel se procedează cu silabele indirect	Pronunția silabelor directe și indirecte asociat și independent	Să pronunțe silabe directe și indirecte pe expir, asociat și independent în mod fluent și cursiv.
4.Citirea unui text care cuprinde cuvinte ce încep cu vocale	Citire cu prelungirea vocalelor	Să citească prelungind vocalele cuvintelor cursiv și fluent

5.Exerciții de scriere concomitentă cu pronunția	Scriere concomitentă cu pronunția	Să scrie în același timp ce pronunță cuvintele
--	-----------------------------------	--

Concluzii:

După derularea parțială a programului logopedic s-a observat o îmbunătățire a fluenței vorbirii la elevul în cauză, programul terapeutic urmând să fie continuat până la sfârșitul anului școlar în curs.

Bibliografie:

- 1.Coзма Adrian- „Psihopedagogia comunicării la copii cu dizabilități mintale,, Editura RAR, București , 2008;
- 2.Ecaterina Vărășmaș-„Terapia tulburarilor de limbaj,, Editura Bucuresti, București, 1994;
- 3.Ecaterina Vărășmaș-„Să învățăm, să vorbim, să scriem...cu placere!,, Editura Humanitas, București, 2005.

IMPLICAREA ELEVILOR DIAGNOSTICAȚI CU T.S.A ÎN PROGRAME TERAPEUTICE

-STUDIU DE SPECIALITATE-

Prof. Georgeta PĂDURARU
C.S.E.I.Nr.1 Bacău

Implicarea activă și susținută a elevilor diagnosticați cu T.S.A în programe terapeutice, duce la înregistrarea ale unor progrese însemnate ale evoluției pe toate ariile de dezvoltare. Terapia elevilor diagnosticați cu T.S.A este un proces de durată, care trebuie realizat de către specialiști bine instruiți în domeniul psihopedagogiei speciale, deoarece este bine cunoscut faptul că trebuie să se țină seama de anumite variabilele care pot să apară în derularea procesului terapeutic.

Studiu de caz

Date generale referitoare la copil și familie

Numele și prenumele: V.B..

Data nașterii: 2017

Clasa: I

Sex: masculin

Diagnosticul cu care a venit în școală: autism infantil, deficiență mintală severă, deficit de atenție, întârziere în dezvoltarea limbajului, dislalie polimorfă, deficiențe vizuale

Rezultate în activitatea de învățare

- activități matematice: selectează/grupează/compară/ordonează obiecte doar după mărime; nu denumește categoria obiectelor grupate; compune un întreg din părți componente; numără în concentrul 1-5;
- activități de prelexie/pregrafie: execută cu dificultate divertismente grafice (linii șerpuite verticale și orizontale); linii drepte: verticale, orizontale și oblice; cercuri, ovale, bucle, spirale; nu execută un desen figurativ după șablon (fructe, flori, animale); redă semnele grafice (bastonașe, puncte, linii oblice spre dreapta/stânga) cu ajutor;
- activități de comunicare: dificultăți în alcătuirea propozițiilor simple, nu folosește formulele de salut, de adresare prezentare și solicitare, folosește în mod incorect formulele de mulțumire (de exemplu folosește "mulțumesc" în loc de "poftim" și invers), nu poate spune istorioare simple, își cunoaște propriul nume, știe numele mamei și a sorei mai mari; recunoaște și denumește fructe, legume și parțial animale domestice și sălbatice, mijloace de transport;
- activități plastice: colorează fără respectarea conturului, nu se încadrează în timp;
- activități muzicale: percepe și diferențiază zgomote, voci, sunete muzicale; nu diferențiază sunetele anumitor instrumente muzicale; deosebește intensitatea sunetelor (tare, încet);

Rezultate la proba vârsta psihologică a limbajului: subiectul este cu trei ani sub nivelul vârstei cronologice. Cu cât coeficientul de inteligență este mai ridicat, cu atât este mai mare și vârsta psihologică a limbajului. Subiectul este diagnosticat cu autism infantil, deficiență mintală severă, a beneficiat de terapii specifice de la o vârstă timpurie, iar tulburările de limbaj s-au ameliorat pe parcursul terapiilor specifice.

Rezultate proba de vorbire independentă: rezultatul de la această probă este de 24% și este inferior mediei eșantionului. Elevul utilizează mai multe de mijloace de comunicare, predominând dorința de interacțiune verbală cu ceilalți și de cunoaștere. Acest elev enumeră și descrie activități cotidiene, ceea ce demonstrează dorința acestuia pentru cunoaștere și interes pentru mediul înconjurător. Subiectul vorbește în propoziții simple și dezvoltate. Discursul este nu este coerent, cu anumite deviații de la subiect.

Rezultate proba vocabular: subiectul V.B. a obținut un procent de 25 % la această probă. Rezultatul bun este un semn bun pentru nivelul de dezvoltare a limbajului, pentru că măsoară atât volumul vocabularului, precum și semantica cuvintelor.

Progam terapeutic: deoarece avem ca bază de pornire nivelul actual de dezvoltare al subiectului V.B. și luând în calcul aspectele pozitive, competențele și deficitale în plan secundar, s-a dorit realizarea unui plan de intervenție personalizat pentru stimularea comunicării și socializării.

Dintre competențele copilului putem indica următoarele:

- copilul V.B. cunoaște schema corporală proprie și al altora;
- V.B are însușite anumite deprinderi elementare de autoservire;
- elevul cunoaște propriul nume, cunoaște numele mamei;
- copilul are dificultăți în alcătuirea propozițiilor simple.

Metode și procedee utilizate:

- observația permanentă;
- analiza produselor activității;
- convorbirea cu V.B . ori de câte ori este posibil;
- aplicarea de teste (inteligență, gândire, limbaj, aptitudini) pe măsură ce înaintează în vârstă;
- sprijin educațional, materiale atractive pentru învățare;
- participarea cu interes la jocuri de rol de tipul vorbitor–ascultător;
- participarea la dialoguri scurte, în situații de comunicare uzuală;
- implicare sporită în grup în activitățile extrașcolare;
- relaxare, controlul respirației, stabilitate în activitățile zilnice;
- relaționare empatică, calm și degajare, consiliere și suport psihopedagogic pentru familie.

Programul întocmit a vizat următoarele coordonate:

- dezvoltarea capacității psihice de învățare de care dispune subiectul V.B, dar și dezvoltarea ritmului propriu de achiziție în diverse situații, prin utilizarea resurselor factorilor educativi.
- stimularea subiectului în domeniul limbajului și a comportamentului socio-afectiv, astfel încât să devină apt pentru activitatea școlară și socială.

Bibliografie:

1. Crețu Virginia- Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap , Editura Printech, București, 2006;
2. Cozma Adrian- Psihopedagogia comunicării la copii cu dizabilități mintale, Editura RAR, București, 2008,;
3. Pescaru, Băran, Adina-, „*Parteneriat în educație*”, Editura Aramis Print, București, 2004.

EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ LA PREȘCOLARI – PAȘI MICI PENTRU O LUME MARE

Prof. Ana-Iuliana POPA
Grădinița Nr. 242 București, Sector 5

INTRODUCERE

Educația emoțională reprezintă o componentă esențială a dezvoltării armonioase a copilului preșcolar. Într-o lume în continuă schimbare, în care presiunile sociale, viteza comunicării și provocările relaționale apar tot mai devreme, este vital să învățăm copiii nu doar să recunoască emoțiile, ci și să le exprime și să le gestioneze într-un mod sănătos.

Grădinița este primul mediu organizat în care copilul interacționează cu un grup social mai mare, iar cadrul didactic are un rol cheie în ghidarea pașilor către echilibru emoțional, empatie și cooperare.

1. De ce este importantă educația emoțională la vârste mici

Copiii care învață să-și identifice emoțiile, să le numească și să le exprime într-un mod adecvat:

- dezvoltă relații pozitive cu ceilalți copii;
- cooperează mai ușor în activități de grup;
- gestionează mai bine frustrările și conflictele;
- devin mai siguri pe sine și mai echilibrați în comportamente.

În lipsa unei educații emoționale timpurii, copiii pot manifesta comportamente agresive, anxietate sau retragere, ceea ce afectează atât procesul educațional, cât și starea lor de bine.

2. Modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la grupa de preșcolari

Rutina „Cum mă simt azi?”

În fiecare dimineață, copiii aleg o față zâmbitoare, tristă, furioasă sau confuză, pe care o plasează pe panoul emoțiilor. Această rutină îi ajută să se autoobserve și să-și exprime trăirile într-un cadru sigur.

Jocul „Baloane de emoții”

Copiii „umflă” un balon imaginar cu emoția simțită (ex. furie, bucurie, frustrare), o exprimă prin mimică și gest, apoi „eliberează” balonul și spun ce i-ar ajuta să se simtă mai bine. Este un joc care le oferă ocazia să vorbească despre emoții într-un mod simbolic și eliberator.

Povești terapeutice

Citirea poveștilor în care personajele trec prin diverse stări emoționale (ex. frică, gelozie, bucurie) permite copiilor să se identifice cu acestea și să reflecteze asupra propriilor trăiri. După lectură, discutăm: „Cum s-a simțit personajul? Tu ai simțit vreodată așa?”

Teatrul păpușilor

Prin jocul de rol, copiii învață să exprime emoții, dar și să „vadă” cum se simt ceilalți. Este o metodă excelentă pentru dezvoltarea empatiei și învățarea modului de a reacționa adecvat la emoțiile celorlalți.

Colțul liniștirii

Un spațiu special, decorat cu perne, cărți, jucării liniștitoare, unde copilul se poate retrage în momentele de agitație sau supărare. Nu este un colț de pedeapsă, ci un loc al regăsirii de sine.

3. Rolul adultului în educația emoțională

Educația emoțională nu se face doar prin jocuri sau activități formale. Modul în care educatoarea răspunde emoțiilor copilului, empatia și răbdarea pe care o arată în situațiile dificile, toate acestea sunt modele de învățare indirectă. Este esențial ca adultul:

- să valideze emoțiile copilului („Înțeleg că ești supărat pentru că...”);
- să ofere alternative de comportament („Când ești furios, poți să respiri adânc sau să ceri ajutor”);
- să încurajeze exprimarea emoțiilor prin cuvinte, nu prin comportamente agresive.

CONCLUZIE

Educația emoțională este, poate, cel mai valoros dar pe care îl putem oferi copiilor. Cu pași mici – dar constanți – putem forma adulții de mâine ca fiind empatici, echilibrați și capabili să creeze relații sănătoase. Iar noi, educatoarele, suntem primele călăuze în această lume fascinantă a emoțiilor.

STUDIU DE SPECIALITATE PRIVIND CULTIVAREA FLEXIBILITĂȚII GÂNDIRII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR

prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU
Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj

Având în vedere că izvorul creației există la toți elevii, am căutat totdeauna să-l dezvolt. În cadrul orelor de matematică s-au planificat lecții speciale, din orele la dispoziția învățătorului, de compunere de probleme. În scopul cultivării creativității, adică a gândirii, inteligenței și imaginației elevilor în activitatea de rezolvare a problemelor am folosit variate procedee:

1. Compunerea problemelor cu ajutorul materialului intuitiv

Primele probleme s-au creat cu ajutorul materialului intuitiv: obiecte (jucării), bile, jetoane (reprezentând diferite păsări, animale, jucării), bani (monede sau bancnote). După ce am plasat jetoanele pe tabla aderentă (imagini cu jucării, plante, animale, unelte, etc.) am cerut elevilor să le ordoneze, să le aranjeze după utilitate, iar apoi să creeze probleme.

Trecând la clasa a II-a am insistat în primul semestru la acest procedeu, dar imaginile prezentate solicitau probleme cu grad sporit de dificultate. Exemplu: Am prezentat elevilor un tablou ce reprezenta o fermă de animale în care se observa clar numărul vitelor din cele trei încăperi. Le-am cerut elevilor să formuleze o problemă și în final să o rezolve. Majoritatea au compus problema astfel:

„O fermă de animale avea trei grajduri. În primul grajd erau 29 de vaci, în al doilea 34 de vaci, iar în al treilea 36 de vaci. Câte vaci erau în cele 3 grajduri?”

2. Compunerea problemelor după schemă

Această modalitate de a compune probleme stimulează flexibilitatea și creativitatea gândirii elevilor, le educă voința în găsirea algoritmilor de lucru pe o cale mai ușoară.

Iată o problemă formulată de elevi: „Mama a cumpărat 50 kg de roșii și vinete. Dacă vinete a cumpărat cu 5 kg mai puțin, să se afle câte kg de vinete și câte de roșii a cumpărat?”

Aceasta a dovedit că germenul creativității se află în fiecare copil și că dacă în cadrul lecțiilor procesul de însușire al cunoștințelor se bazează pe înțelegerea profundă a informațiilor, pe ierarhizarea (așezarea) acestor informații într-o anumită ordine pe criteriul importanței și al generalității, iar această ierarhizare să aibă un caracter dinamic, adică o permanentă legătură între cunoștințele însușite anterior și cele predate, se obțin rezultate deosebite.

Am considerat necesar să cer elevilor să formuleze probleme după ce, în prealabil, stabiliseră exercițiul corespunzător schemei. Astfel munca, deși dificilă, le-a fost simțitor ușurată.

3. Compunerea de probleme după un exercițiu dat

Încă de la început, am căutat ca problemele rezolvate cu elevii să fie așezate sub formă de exercițiu. Această modalitate a ușurat compunerea de probleme după un exercițiu. Am desfășurat astfel de activități sub formă de joc, ceea ce a antrenat întregul colectiv de elevi.

La început doar un număr mic de elevi compuneau probleme când exercițiul era mai complicat. După mai multe exerciții- munca independentă, teme acasă, lucru la tablă – am reușit ca cei mai

mulți elevi să compună și să rezolve corect probleme. Prin acest procedeu, pe lângă faptul că dezvoltăm flexibilitatea gândirii, educăm creativitatea, suntem siguri că elevii stăpânesc bine o noțiune, o regulă pentru că pot s-o ilustreze complet prin exemple corespunzătoare.

4. Completarea datelor care lipsesc în problemă sau a întrebărilor acestora

Este un alt mijloc prin care poate fi solicitată gândirea creatoare a elevilor dar și înțelegerea faptului că fără date numerice problemele în matematică nu se pot rezolva.

În acest sens am plecat cu elevii de la următorul exemplu: „Elevii clasei I au plantat panseluțe și lalele. Câte flori au plantat?” După o succintă analiză a problemei, elevii au constatat că nu pot rezolva problema, motivând și de ce. Deci, ei sesizează mărimile ce au intervenit în problemă (panseluțe și lalele) și relația dintre ele (flori). Dar neavând date numerice nu au putut-o rezolva. Treptat, oferindu-le mai multe date le putem deschide calea spre surprinderea unui mare număr de întrebări, în contextul cărora se identifică întrebările, pașii care conduc spre întrebările finale, spre soluția finală care o desăvârșesc.

Se știe că formularea corectă a întrebărilor are o importanță covârșitoare atât pentru soluționarea problemelor, cât și pentru formarea gândirii creatoare. Ea presupune gruparea și relaționarea datelor, integrarea lor într-o unitate, descoperirea necunoscutelor și a aspectelor mascate – într-un cuvânt o activitate de investigare și permanentă reorientare în problemă.

5. Compunerea de probleme asemănătoare

La început am considerat că este necesar să le prezint elevilor diferite imagini (aspecte din viața cotidiană a oamenilor, a copiilor având scrise sub ele datele numerice respective). După aceste imagini elevii compuneau probleme. De asemenea, în prealabil am rezolvat cu ei un număr mare de probleme în care se cunoștea diferența dintre două mulțimi și intersecția lor. Numai după aceasta s-a trecut la probleme asemănătoare. Am căutat pe cât posibil ca problemele alcătuite de elevi să difere ca enunț, conținut, de cele din manual sau rezolvate împreună. Numai astfel am putut vedea dacă elevii aplică conștient sau mecanic algoritmul de rezolvare.

6. Compunerea de probleme cu sprijin simbolic

Se solicită gândirea creatoare a elevilor atunci când li se cere să alcătuiască probleme al căror principiu de rezolvare să fie relațiile implicate prin simbolurile literale din formula dată.

Pentru activitatea diferențiată în compunerea problemelor după astfel de formule am observat că elevii mai slabi au compus probleme după prima parte a formulei, cei buni după întreaga formulă.

7. Compuneri de probleme libere

Dând frâu liber fanteziei școlarilor mici, aceștia compun probleme legate de viața lor, de mediul lor social, oraș, magazine întreprinderi, fabrici, uzine, orașelul copiilor, blocuri – compun probleme simple și probleme compuse în mod diferențiat în raport cu vârsta lor. Reușesc să compună probleme legate de aceste modernizări chiar cu sau fără sarcini date. Ca orice început, primele au fost grele și chiar nereușite. Elevii trebuie să folosească întregul bagaj de cunoștințe acumulate la geografie, cunoștințe despre natură, etc. Prin aceasta dovedesc că dispun de un bogat bagaj de cunoștințe, dar au, în același timp, bine dezvoltat și simțul realității.

Din activitatea pe care am desfășurat-o, m-am convins că activitățile de factură creativă concepute gradat și sistematic sunt atât accesibile cât și atractive pentru școlarii mici. Asta mă îndeamnă să caut și alte mijloace care să contribuie la dezvoltarea spiritului creator la elevii din ciclul primar.

FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU LECTURĂ LA ȘCOLARII MICI

-studiu de specialitate-

prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU
Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj

Poarta principală de intrare în domeniul culturii este studiul, lectura. Copiii trebuie stimulați să citească, să dobândească gustul lecturii, iar acest lucru stă în mâinile dascălilor și al părinților. Numai prin cultură putem dobândi libertate. Orice chestiune necunoscută sau neînțeleasă ne răpește libertatea, generează temeri, nesiguranță, suspiciune.

Inerția manifestă a elevilor față de lectură este o realitate. Din acest motiv, apare necesitatea unei abordări noi a literaturii din perspectiva interdisciplinarității, a configurării unor oportunități didactice de lectură ce pot porni de la premisa că proiectarea unei situații de învățare poate aduce actul individual al comunicării elevului la elemente de motivație, de interes și de creativitate. Educatorul trebuie să identifice și să utilizeze noi instrumente de lucru, de predare-învățare care să le faciliteze elevilor apropierea cu interes de textele literare supuse analizei și chiar provocarea acestora la un dialog, cu opera scriitorului abordat.

Materialul didactic destinat elevilor treptei primare are intenția de a promova lectura de la cea mai fragedă vârstă școlară.

Conexiunea disciplinelor: limba română și educația plastică va spori pasiunea elevilor pentru lectură, va stimula interesul pentru o ulterioară carte, text literar.

Posibila soluție didactică de recuperare a interesului pentru lectură este compoziția plastică: desenul, colajul- tehnici cu caracter ludic, relaxant și adecvate vârstei școlare mici.

Lectura îi apropie pe copii de realitate, permițând largi perspective către cunoașterea altor forme ale ei. Prin lectură, elevii sunt conduși să-și formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi conținuturi și forme ale realității, exprimate printr-o multitudine de modalități de expresie, de a le asocia cu altele.

Interesul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă a factorilor educaționali (familia și școala), o muncă ce presupune răbdare, perseverență, voință.

Există factori care determină lectura copiilor: particularitățile de vârstă și psihice, preferințele lor, climatul familial, factori care pot transforma lectura într-o necesitate, o delectare sau nu. Gustul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă ce înglobează răbdare, perseverență, continuitate, voință. Învățătorul trebuie să dezvolte gusturile și înclinațiile, să atenționeze pe elevi asupra operelor cu importanță deosebită și să coreleze lectura cu celelalte obiecte de învățământ și cu evenimentele curente. Când gustul pentru lectură, cultul pentru carte s-au format din primii ani de școală, acestea rămân pentru toată viața o obișnuință utilă.

Lectura propriu-zisă nu începe însă decât după ce copilul reușește singur să descifreze cu ușurință ideile ascunse în spatele semnelor grafice.

Am întâlnit adesea copii care ascultă cu mult interes o poveste frumoasă, citită de altcineva, însă preferă să facă altceva, fără să fie tentați să citească ei înșiși. Uneori, nu au la îndemână cărțile potrivite, alteori, indiferența pentru lectură a persoanelor apropiate determină aceeași atitudine

copiilor. În astfel de cazuri intervenția învățătorului este absolut necesară. În practica nemijlocită de cunoaștere și aprofundare a lecturii cu elevii și-au dovedit eficiența diferite metodologii de lucru.

Dintre modalitățile prin care am încercat să stimulez interesul elevilor pentru lectură enumăr câteva:

- am desfășurat multe concursuri care le-au stimulat dorința de a câștiga întrecerea;
- prin ghicitori literare am cerut elevilor să indice opera, autorul, să recunoască lectura în care erou principal este personajul dat;
- șezătorile literare și jocurile literare desfășurate au sporit interesul elevilor pentru lectură;
- completarea rebusurilor a trezit interesul pentru lectură;
- am ales basme, povești, povestiri în care personajele sunt înfățișate viu, copiii fiind captivați și stimulați să recitească ce li s-a povestit în clasă;
- citirea unui fragment și întreruperea într-un moment interesant al desfășurării acțiunii ceea ce i-a determinat să continue în mod independent citirea lecturii;
- povestirea, citirea explicativă, observarea nemijlocită, citirea după imagini;
- notațiile cu privire la cărțile citite constituie un mijloc pentru dezvoltarea interesului copiilor față de lectură;
- diafilmele, benzile audio și video cu povești constituie un alt important mijloc de îndrumare a lecturii;
- am recitat versuri dintr-o poezie, iar elevii au avut ca sarcină să continue;
- au fost atrași în jocuri de rol; micii școlari au posibilitatea să fie în rol de actori, judecători, scriitori, regizori;
- informări și recomandări de cărți, scriitori;
- am stimulat elevii să discute pe baza lecturilor studiate;
- vizionarea unor filme artistice și documentare accesibile copiilor;
- am întocmit cu elevii portofolii pentru fiecare scriitor cunoscut;
- dramatizările făcute cu școlarii după unele texte literare i-au stimulat pe elevi să citească mai mult din dramaturgia românească.

Lectura ajută la observarea mediului înconjurător, îi învață pe elevi să gândească, îmbogățește cunoștințele despre natură, lume și viață, cultivă sensibilitatea și imaginația, modelează caracterele, contribuie la educarea moral-cetățenească, ajută omul în aspirațiile sale spre autodepășire.

Rezultatul său este formarea la elevi a unui mod de exprimare elevat, bogat în neologisme, sinonime, antonime, omonime, folosite în mod creator pentru înnobilarea exprimării și pentru înfrumusețarea limbajului folosit. În mod evident, lectura textelor literare formează la elevi un vocabular artistic, care stă, în același timp, la baza oricărui tip de vocabular.

Numai trezindu-le interesul pentru citit, îndrumându-i, verificându-i și stimulându-i, elevii au simțit o sete permanentă de lectură, pentru cunoaștere, pentru lărgirea orizontului lor cultural.

Educatorul are obligația să îndrume lectura suplimentară a copiilor. Trebuie să trezim interesul pentru citit, să-l îndrumăm în așa fel încât lectura să devină o deprindere statornică, iar, cu timpul, elevul să conștientizeze că lectura este o activitate individuală cu caracter permanent.

Bibliografie:

Corniță, Georgeta, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Ed. Umbria, Cluj-Napoca, 1993

Învățământul primar, nr. 6,7, Ed. Publistar, București, 1994

Șchiopu C., *Creativitatea la orele de literatură română*// L. română, 1996, nr. 3.

Wald, H., *Supremația lecturii*, E.D.P., București, 1972

.

STUDIU DE SPECIALITATE-JOCURILE DE ROL

prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU
Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj

Învățarea prin joacă este o metodă folosită în educația și psihologia copilului pentru a-l ajuta să-și însușească cunoștințe noi și să devină conștient de mediul care-l înconjoară. Jocul de rol este o metodă de învățare activă, bazată pe explorarea experienței participanților, oferindu-le un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de jucat. Elementul principal al acesteia este discuția și învățarea mai mult din propria noastră experiență și din a celorlalți. Jocul de rol este o metodă foarte bună de a revizui experiența, și atunci când o utilizezi în sesiunile de învățare interculturală obiectivele sale trebuie să fie: analiza prejudecăților, promovarea toleranței în grup și între diferite culturi, analiza relațiilor de minoritate/majoritate, limitele toleranței etc.

Exemple de jocuri :

„Să învățăm să ne ascultăm”

Vei realiza împreună cu colegul tău un joc de rol . Urmează instrucțiunile din fiecare etapă.

Citiți scenariul descris mai jos:

Situația

Imaginează-ți că faci parte dintr-o echipă sportivă (ex. de baschet) și se apropie un concurs care este organizat de un coleg de-al tău (colegul cu care realizezi acest joc de rol). Echipa din care faci parte este formată în întregime din colegi din aceeași clasă cu tine. Problema este că unul din colegii tăi, pe care se bazează întreaga echipă, vrea să renunțe să participe la concurs, deoarece a aflat că într-una din zilele în care se va desfășura, va fi plecat din localitate. Tu ai dori să îi spui organizatorului concursului acest lucru și să îi ceri părerea în legătură cu ceea ce este de făcut.

Rol 1 – ești persoana care trebuie să spună organizatorului problema. Gândește-te cum să prezinți situația dată în fața acestuia (colegul tău cu care vei realiza jocul de rol).

Rol 2 – ești organizatorul concursului sportiv. Unul din colegii din echipa clasei voastre (colegul tău) îți va expune o problemă. Încearcă să te raportezi la el utilizând comportamentele prin care îi poți comunica faptul că îl asculți (utilizarea încurajărilor minimale, parafrizarea, sumarizarea, adresarea întrebărilor, evitarea judecății sau interpretării a ceea ce vrea să spună celălalt, evitarea sfaturilor, evitarea întreruperilor persoanei care vorbește și limbajul nonverbal).

Începe jocul de rol!

„Ghici cine vine la cină ?”

Această activitate se poate desfășura sub forma unei scenete.

Instrucțiuni:

1. Explicați grupului că acesta este un exercițiu pentru explorarea rolului familiei în transmiterea de imagini despre persoanele care aparțin altor grupuri sociale sau culturale.
2. Cereți patru voluntari pentru roluri (de preferat doi voluntari de același sex) și alți patru care să fie observatori speciali. Restul grupului rămân observatori generali.
3. Spuneți fiecărui observator să-l observe pe un voluntar și să ia aminte la toate argumentele folosite. Hotărâți cine poate să observe.

4. Dați fiecărui voluntar cartea de joc (pe care e scris rolul) și lăsați-i 2-3 minute să-și intre în rol.

5. Pregătiți scena: puneți 4 scaune în semicerc și spuneți-le că aceasta este camera de zi a unei case și vă vor asista la o discuție în familie. Dați semnalul, exemplu- bateți din palme, pentru a începe exercițiul.

6. Va trebui să vă hotărâți cât va dura exercițiul depinzând de cât de bine se desfășoară. 15 minute e de ajuns. Dați un semnal clar pentru a indica sfârșitul exercițiului.

Teme:

-Stereotipuri, prejudecăți și discriminare.

-Transmiterea prejudecății cu ajutorul procesului de socializare și educație.

-Cum să rezolvăm conflictul?

Scopuri:

-Analiza mesajelor pe care le-am primit de la familie despre oameni cu un fond cultural și social diferit de al nostru.

-Analiza valorilor care se ascund în spatele acestor mesaje.

-Să fim conștienți de rolul pe care îl are familia în transmiterea valorilor societății.

Exemplu:

FIICA- Ai hotărât să le spui părinților că prietena ta cea mai bună este de etnie rromă.

SITUAȚIA

Începeți exercițiul. Îți anunți familia că prietena ta cea mai bună este de etnie rromă. Încearcă să-ți aperi hotărârea și argumentează că vrei să iei o poziție pentru a te opune prejudecăților față de relațiile dintre tinerii de etnie diferită.

MAMA- Fiica ta are o prietenă de etnie rromă cu care are o relație apropiată.

SITUAȚIA

Vă iubiți fiica foarte mult dar nu înțelegeți ce a găsit într-o asemenea prietenie. Vă sprijiniți soțul în tot ce zice. Nu vă amenințați fiica dar vă e teamă de „gura lumii”.

FRATELE MAI MARE- Sora ta are o prietenă de etnie rromă cu care are o relație strânsă.

SITUAȚIA

În principiu nu-ți pasă dacă sora ta are o prietenă de etnie rromă și de fapt tu aperi dreptul oamenilor de a fi liberi în relațiile cu alți oameni. Totuși, te temi că ar putea avea unele probleme cu familia prietenei ei. Îți arăți grija și vrei să-ți aperi sora.

TATĂL-Fiica d-voastră are o prietenă de etnie rromă cu care are o relație strânsă.

SITUAȚIA

D-voastră reprezentați autoritatea în casă, nu sunteți de acord cu relația fiicei voastre. Reprezentați tendința generală moral și vă pasă de ce spun oamenii. Nu vă considerați rasist, dar faptul că fiica d-voastră are prieteni de altă etnie e ceva diferit. Gândiți-vă la un tată sever și argumentați precum el ar face.

„De-a reporterul”

Luați interviuri colegilor despre organizarea unei excursii sau a unei serbări.

„De ce a greșit? Ce soluții oferiți?”

Relatați întâmplări din clasa voastră, în fața unui juriu ales. Descoperiți cauzele unor greșeli. Oferiți soluții. Câștigă grupa care a totalizat cele mai multe soluții bune.

„Călătoria misterioasă”

Călătoria misterioasă își propune ca obiectiv exersarea orientării pe baza reprezentărilor spațiale prin indicații scurte și precise. Ea reprezintă un joc de imaginație prin care copiii sunt direcționați să se orienteze în funcție de pozițiile spațiale; de obicei, ocupă un spațiu temporal mai mare decât o activitate de sine stătătoare și se desfășoară în mod integrat (limba și literatura română, matematică, educație plastică, abilități practice, cunoașterea mediului).

Principalele avantaje ale acestui joc:

- stimulează creativitatea, competiția între grupuri, cooperarea între participanți;
- exersează capacitățile de orientare spațială;
- îmbină activitatea statică cu mișcarea;
- consolidează reprezentările spațiale;
- evaluează cunoștințe, priceperi și deprinderi.

În organizarea jocului se ține seama de următoarele:

- implicarea participanților care manifestă spirit creativ, gândire logică, orientare în spațiu, spirit de observație, comunicativitate;

- respectarea etapelor:

a) organizarea pe grupuri: Copiii se împart în grupuri de câte patru; fiecare grup devine, pe rând, ghidul călătoriei;

b) prezentarea temei, a obiectivelor și a sarcinii didactice;

c) activitatea în grupuri mici: Fiecare grup își alege în mod secret un loc pe care îl amenajează, se documentează despre tema aleasă, face o scurtă prezentare a elementului principal al locului ales. Fiecare grup pregătește spațiul pe care l-a ales (selectează și ordonează cărți în câmpul vizual al „călătorilor”, pregătesc un moment de teatru, concep portrete ale personajelor, etc.);

d) călătoria spre destinație: Grupurile pleacă spre destinații; Grupul care a propus prima destinație va dirija un reprezentant al altui grup către prima stație prin intermediul pozițiilor spațiale (Deplasează-te trei pași spre dreapta, mai mergi înainte doi pași);

e) sosirea la destinația locului misterios: Grupul care a propus vizitarea locului respectiv îl prezintă în așa fel încât să atragă atenția vizitatorilor;

f) evaluarea.

„Dezbaterea cazului”

Situația: Iepurele și Ogarul au ajuns în fața judecătorului. Ogarul l-a dat în judecată pe Iepure pentru că i-a furat ciuboțelele. Un copil este avocatul apărării, altul este avocatul acuzării.

În fața juriului clasei, dezbateți cazul, argumentând atitudinea personajelor. Sugerați și alte soluții.

Acestea sunt doar câteva exemple de jocuri de rol pe care le putem realiza cu elevii din ciclul primar. Eficiența jocului didactic depinde de cele mai multe ori de felul în care cadrul didactic poate să asigure o concordanță între tema jocului și conținuturile învățării de felul în care știe să folosească cuvântul ca mijloc de îndrumare a elevilor prin întrebări, indicații, explicații aprecieri.

Bibliografie:

Alexandra Raykova , T-Kitul Învățarea Interculturală

L. Ciolan, Metodologia cercetării educaționale, Proiectul pentru Învățământul Rural

VALENȚE FORMATIVE ALE ACTIVITĂȚII DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

STUDIU DE SPECIALITATE

prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU
Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj

Procesul de învățare continuă este esențial atât în viața individuală cât și în cea socială. El a permis și permite omului să stabilească toate treptele evoluției sale și să ajungă pe această înaltă culme a progresului și civilizației umane. Orice învățare prezintă o nouă achiziție, o finalitate, adesea un complex de finalități, enunțate de obicei prin experiența câștigată. A pregăti copilul pentru a-și însuși, în procesul învățării matematice, valori științifice și a se bucura astfel de fructele cunoașterii omenesti, în interesul lui și al semenilor săi, înseamnă a-l angaja la o activitate perseverentă și răbdătoare de cunoaștere.

În procesul învățării, elevul câștigă cunoștințe, ori astăzi în mileniul III, când are loc această revoluție în toate domeniile de activitate, când are loc un adevărat asalt informațional, când ceea ce învățăm s-ar putea să nu mai fie valabil mâine, se impune trecerea de la informare la formare, de la memorarea și reproducerea mecanică de date la dezvoltarea minții și a puterii de judecată. Se impune deci o învățare productiv creatoare prin care elevul să participe cu întreaga sa personalitate, cu toate laturile și funcțiile sale: cognitivă, afectivă, volitivă. Activitatea elevilor în cadrul lecțiilor de matematică, pe măsura capacităților potențiale și în conformitate cu legile lor biologice, am întreprins-o cu scopul de a forma indivizi cu personalitate creatoare, capabili și dornici să se autorealizeze.

Cercetările întreprinse de P.J.Galperin și J.Piaget, au pus în evidență faptul că formarea concepțiilor are loc pe baza interiorizării unor acțiuni, adică pe baza trecerii de la acțiuni externe cu obiectele, la acțiuni interne ce se desfășoară pe plan mintal cu ajutorul limbajului. Astfel gândirea ne apare ca un joc de operații și nu o simplă asimilare de imagini și noțiuni. A forma gândirea înseamnă a forma operații, iar a forma operații înseamnă a elabora sau constitui în acțiuni și prin acțiune.

Rezolvarea problemelor pune la încercare în cel mai înalt grad capacitățile intelectuale ale elevilor, le solicită acestora toate disponibilitățile psihice, în special inteligența, motiv pentru care în ciclul primar se acordă o mare importanță rezolvării problemelor de matematică. Valoarea formativă a rezolvării de probleme sporește, pentru că participarea și mobilizarea intelectuală a elevilor la o astfel de activitate este superioară altor demersuri matematice, elevii fiind puși în situația de a descoperi ei înșiși modalitățile de rezolvare, de a formula ipoteze și de a le verifica, de a face asociații de idei, corelații inedite.

La elevi se formează priceperea de a analiza situația dată de problemă (valorile numerice, relațiile cunoscute) și „a descoperi” calea prin care să obțină ceea ce se cere în problemă. Aceasta duce la dezvoltarea gândirii, la formarea limbajului matematic, la educarea perspicacității și a spiritului de inițiativă.

Dar nu numai procesele de cunoaștere sunt mobilizate în rezolvarea unei probleme, ci întreaga personalitate a celui ce rezolvă problema în toate coordonatele ei raționale, afective, volitive. Nu se lucrează în matematică numai cu mintea. Pasiunea matematică este motorul activității. Un rol

important al profesorului este să călăuzească activitatea celui care învață în așa fel încât acesta să resimtă farmecul, atracția, specifice acestei activități. Nu numai să-l ajute să înțeleagă, ci să-l ajute să simtă. Pentru înțelegere, profesorul poate fi înlocuit de un text bun. Profesorul adevărat, neidentificabil cu un text, are și rolul călăuzirii sentimentelor, a sentimentelor intrinseci, proprii în mod natural activității matematice.

Apariția ideii în rezolvarea problemei este în esență un act de descoperire cu toate implicațiile lui psihice.

Nu întotdeauna efortul făcut pentru a rezolva o problemă este încununat de succes. Se întâmplă de multe ori ca elevul să nu descopere modul de rezolvare, să nu poată răspunde la întrebarea problemei; elevii trebuie educați în sensul de a nu ceda până nu ajung să rezolve problema. Reluarea muncii și ducerea ei până la capăt constituie un bun exercițiu pentru educarea voinței, a dârzeniei, a perseverenței.

Tehnica rezolvării problemelor de aritmetică nu se poate obține decât printr-o muncă susținută, bine organizată. Deseori, începătorii în studiul aritmeticii nu se preocupă să descopere într-o problemă, în structura ei interioară, particularitatea esențială care o apropie de un grup de probleme ce se pot rezolva după o aceeași schemă.

Privitor la problemele propuse spre rezolvare elevilor, este necesar ca acestea să fie ordonate după gradul lor de dificultate, să aibă enunțul clar și concis formulat, ținând seama de nivelul intelectual al rezolvitorului și mai ales de gradul său de pregătire.

Prin conținutul lor, reflectând aspecte ale activității oamenilor, rezolvarea problemelor contribuie la aplicarea în practică a cunoștințelor matematice dobândite.

Rezolvarea problemelor exercită o influență formativă asupra elevilor pe tot parcursul studierii matematicii. Cu cât înaintăm spre clasele mari, cu atât mai mult acestea se referă la formarea unei gândiri profunde și perspicace, a exactității și corectitudinii, a dârzeniei, a spiritului de inițiativă, a independenței.

Rezolvarea problemelor constituie activitatea matematică cea mai bogată în valențe formative, în ea concretizându-se întreaga experiență dobândită de elev, atât în studierea și cunoașterea numerelor cât și a calculului, acestea devenind elemente auxiliare în rezolvarea problemelor.

Bogatele valențe formative ale activității de rezolvare a problemelor nu se valorifică de la sine, în mod spontan. Lăsată pe seama spontaneității, eficiența formativă a rezolvării problemelor este limitată și se poate dirija în direcții negative, dacă se pot forma unele priceperi și deprinderi care frânează dezvoltarea gândirii și a atitudinii independente a elevilor. De aceea este necesară o preocupare permanentă din partea învățătorului pentru valorificarea valențelor formative ale activității de rezolvare a problemelor și de sporire a eficienței formative a acestei activități.

Ținând seama de cerințele psihologice și de noua viziune didactică am conceput în clasa I un panou sub denumirea de „Problema ilustrată”. Prin posibilitatea de a reprezenta în prim plan datele problemei ilustrate, procesul gândirii analitico-sintactice la elevi iese în evidență în forma simplă.

Astfel, elevului nu-i rămâne decât să transforme rezultatele activității intelectuale de pe plan senzorial în activitate operațională pe plan abstract, prin utilizarea algoritmilor dobândiți prin intermediul unei scheme ceea ce reprezintă raționamentul problemei.

Raționamentul problemei ca rezultat al abstractizării și generalizării în procesul de cunoaștere este reprezentat printr-un model ideal simplu în cazul problemelor cu o singură operație, evidențiind legătura reciprocă și împletirea lor, în rezolvarea problemelor cu mai multe operații, în diferite etape de studiu de-a lungul anilor de școlarizare.

Pentru a demonstra posibilitatea de a reprezenta în aceeași imagine cele două acțiuni (concretă și abstractă) prin intermediul panoului „Problema ilustrată”, voi exemplifica prin câte o problemă simplă și compusă la clasele I și a III-a.

Exemplul 1: Clasa I

Într-o pungă sunt 3 pere și mere cu 2 mai multe decât pere.

Câte mere sunt în pungă? (figura 1)

a	? b
3	3 + 2

Figura 1

Exemplul 2: Clasa I

Același text dar cu întrebarea schimbată.

Câte fructe sunt în pungă? (figura 2)

a	? b	? c
3	3 + 2	a + b
3 + (3 + 2) = 8		

Figura 2

Exemplul 3: Clasa a III-a

La o cantină școlară s-au adus cu primul transport 10 litri de lapte, iar în cel de-al doilea transport de 2 ori mai mult.

Câți litri de lapte s-au adus în al doilea transport? (figura 3)

10 l	10 l	10 l
a	? b	
10	a x 2	
10 x 2= 20		

Figura 3

Exemplul 4: Clasa a III-a

Același text, dar cu întrebarea schimbată.

Câți litri de lapte s-au adus în total? (Figura 4)

10 l	10 l	10 l
a	? b	? c
10	a x 2	a + (ax2)
10 + (10 x 2) = 30		

Figura 4

După ce elevii s-au familiarizat cu limbajul matematic specific operațiilor aritmetice ca urmare a înțelegerii relației dintre date, text și întrebare, prin intermediul acțiunii, rezolvarea problemelor dobândește un caracter abstract. Elevii au simțit cu atât mai mult utilitatea calculului cu cât ei au formulat probleme pe baza unor calcule efectuate sau a unor relații prezentate prin simboluri literale. Astfel, după ce au rezolvat un gen de exerciții ca $13 + 4$ sau $15 - 2 + 6$, elevii au fost solicitați să compună o problemă care să se rezolve prin acest calcul. Și mai mult a fost solicitată

gândirea lor creatoare atunci când li s-a cerut să elaboreze probleme al căror principiu de rezolvare să fie relațiile indicate prin simboluri literale din formula dată: $(a+b)$ sau $(a+b+c)$.

Exemplu:

Ionel a cumpărat 4 caiete, iar fratele său 5 caiete. Câte caiete au cumpărat împreună?

$4+5=9$ (caiete) – când se încadrează în formula $a+b$

Acceași problemă complicată puțin se încadrează în formula $a+b-c$

Exemplu:

Ionel a cumpărat 4 caiete, iar fratele său 5 caiete. Copiii au dat din toate caietele 3 unui coleg. Câte le-au mai rămas?

$4+5-3=6$ (caiete) $(a+b-c)$

De asemenea, încă din clasa I, elevii au învățat că după rezolvarea problemei să extragă principiul ei de rezolvare într-o formulă literală cu caracter general.

Exemplu:

Într-o lădiță erau 12 portocale, iar în altă lădiță erau cu 3 portocale mai mult. Câte portocale erau în ambele lădițe?

După rezolvarea ei obișnuită se extrage $12 + (12 + 3) = 27$, care se încadrează în formula $a + (a+b)$.

În cadrul problemelor cu mai multe operații la clasele a III-a și a IV-a, schema devine mai complexă și mai mobilă în raport cu gradul de dificultate al problemelor.

Schema ca rezultat al unei învățări active ușurează procesul de rezolvare a unor probleme prin folosirea calculelor neefectuate anterior sub formă de exerciții combinate.

Spre ilustrarea celor relatate voi exemplifica câte un caz de problemă la clasele a III-a și a IV-a.

Exemplu: (la clasa a III-a)

„Într-o livadă sunt 10 rânduri de pruni cu câte 135 de pomi pe rând, 15 rânduri de meri cu câte 100 de pomi pe rând, iar restul până la 4000 de pomi sunt cireși. Câți pomi de fiecare fel sunt în livadă?”

Schema

a	? b	? c	? d
4000	135 x 10	15 x 100	$a - (b+c)$

$$4000 - (135 \times 10 + 15 \times 100) = 1150 \text{ (d)}$$

Exemplu : (la clasa a IV-a)

„Într-un siloz al unei ferme erau 1536 tone cartofi. Într-o zi s-au transportat $\frac{1}{4}$ la piață, iar a doua zi $\frac{3}{8}$ din toată cantitatea.

Câte tone de cartofi au rămas în siloz?”

a	? b	? c	? d
1536	$a : 4$	$a : 8 \times 3$	$a - b - c$

Rezolvarea sub formă de exercițiu:

$$1536 - (1536 : 4) - (1536 : 8 \times 3) = 576 \text{ (d)}$$

Pentru calcularea produsului m-am folosit de exemplul:

„Într-o livadă sunt 7 rânduri de meri și 9 rânduri de peri, în fiecare rând existând câte 8 pomi. Câți pomi sunt în livadă?”

Respectând metodologia rezolvării problemelor, elevii au observat că rezultatul poate fi scris $(7 \times 9) \times 8$ sau $7 \times (9 \times 8)$. Această egalitate, $(7 \times 9) \times 8 = 7 \times (9 \times 8)$, arată că la înmulțirea cu trei factori se poate proceda în două moduri.

- înmulțim primul factor cu al doilea și rezultatul îl înmulțim cu al treilea;
- înmulțim al doilea factor cu al treilea și rezultatul îl înmulțim cu primul.

Pentru împărțirea prin cuprindere : ”Dintr-un bidon de 10 litri în câte sticle putem pune câte 2 litri?”

Pe baza acțiunii concrete am stabilit cu elevii că punem câte 2 litri în sticle până se termină lichidul din bidon. Am constatat că sunt necesare 8 sticle – numărul acesta ne arată câte grupe de câte 2 litri se pot forma din cei 16 litri aflați în bidon. Vom zice că 2 se cuprinde în 16 de 8 ori scriind $16 : 2 = 8$.

Pentru împărțirea în părți egale: „Într-un coș sunt 16 mere. Ele se distribuie în mod egal la 2 copii. Cate mere va primi fiecare copil?”

Tot prin acțiune practică am observat că fiecare copil a primit câte 8 mere ceea ce arată că s-au luat de 2 ori câte 8 mere din cele 16 mere din coș. Astfel spus, 2 se cuprinde în 16 de 8 ori.

Altă latură formativă a rezolvării de probleme constă în faptul că prin intermediul acestora elevii ajung să înțeleagă cele mai simple corelații dintre diferite mărimi care se întâlnesc des în viață: viteză, timp, distanță, cantitate, valoare. În acest sens găsim exemple în manualele de matematică.

„Pentru a parcurge distanța dintre două orașe un motociclist a străbătut o porțiune din traseu mergând cu o viteză de 50 km/oră. După 3 ore de mers a constatat că mai sunt 35 km până la destinație.

Ce distanță este între cele două orașe?”

Se observă cu ușurință cele trei mărimi- viteză, timp, distanță – că nu se poate răspunde la întrebare dacă nu sesizează legătura:

$$v \times t = d ; \quad d : v = t$$

Relația preț – valoare:

„Un țăran a recoltat din livada 950 kg de cireșe și cu 326 kg mai puține vișine. El a vândut fructele la piață cu 150 de lei kg de cireșe și cu 200 lei kg de vișine. Din banii obținuți el a depus la bancă 120.000 de lei, iar restul i-a împărțit celor trei fii ai săi în mod egal. Câți lei a primit fiecare fiu?”

Relația lungime – lățime – perimetru:

„Lungimea totală a unui teren de formă dreptunghiulară este de 800 m. Lățimea este de 3 ori mai mică decât lungimea terenului. Câți metri are lungimea și câți metri are lățimea terenului?”

Elevii o pot rezolva folosindu-se de relația $P = (L + l) \times 2$, problema fiind pentru clasa a III-a.

Rezolvându-se problema se aprofundează, se consolidează, se clarifică cunoștințele însușite - exemplu la capitolul „Frații”.

„Trei frați au cules împreună un coș cu zmeură. Fratele cel mare a cules singur jumătate din coș, iar cel mic un sfert din cât au cules împreună ceilalți doi. Câte căni de zmeură a cules fiecare dacă pentru umplerea coșului sunt necesare 40 de căni?”

Consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite despre unitățile de măsură:

„Perimetrul unui dreptunghi este de 600 dm. Calculați dimensiunile sale dacă:

- lungimea este cu 120 m mai mare decât lățimea;
- lățimea este de două ori mai mică decât lungimea.”

Din exemplele date rezultă că lecția de rezolvare a problemelor capata o nouă orientare și noi valențe formative ca urmare a sporirii caracterului formativ al procesului învățării.

a) Judecata problemei ca acțiune de înțelegere a relațiilor dintre date, text și întrebare concretizează prin schemă ca rezultat al învățării, prin descoperire, problematizare și algoritmizare, prin solicitarea funcțiilor de flexibilitate și creativitate a gândirii elevilor.

b) Rezolvarea problemei ca acțiune operațională specifică formării și perfecționării algoritmilor matematici având ca element de sprijin raționamentul problemei, ilustrat prin judecăți parțiale, prin elementele componente ale schemei.

Judecata problemei ca moment prioritar în predarea și rezolvarea problemelor matematice din acțiune verbală după sistemul tradițional capătă caracter intuitiv, ceea ce ne dă posibilitatea să verificăm și să cunoaștem gradul de funcționalitate al gândirii elevilor precum și ritmul calculului matematic în activitatea independentă a elevilor.

Lecția prin noul concept, pe lângă faptul că își sporește caracterul practic aplicativ, are și calitatea de a dirija atenția elevilor în direcții precise în funcție de sarcinile specifice ale fiecărui moment al lecției.

În rezolvarea unei probleme, în mod conștient, elevul depune un efort, își mobilizează procesele psihice, în primul rând gândirea. Deci una din valențele educative ale rezolvării de probleme este dezvoltarea gândirii cu operațiile sale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, profunzimea și rapiditatea). Prin rezolvarea de probleme activitatea gândirii se manifestă cu precădere și în acest proces de depășire a obstacolelor cognitive, ea își mobilizează maximal resursele (informații, capacități) demonstrându-și posibilitățile de performanță. În funcție de felul cum este organizată, orientată activitatea de rezolvare de probleme poate duce la dezvoltarea gândirii logice dar și la formarea unei gândiri rigide (șablon), lucru mai puțin de dorit pentru cerințele actualului stadiu de dezvoltare a societății românești.

Problemele școlare necesitând cunoștințe de matematică, de fizică, geometrie etc., aparțin din punct de vedere psihologic „problemelor simbolice”. Aceasta pentru că elevii le rezolvă acțional, rezolvare ce implică în mod obligatoriu limbajul interior sau exterior. În manualul de matematică întâlnim probleme de acest gen.

Exemplu: clasa a IV-a

„Într-un lac cresc nuferi. Ei își dublează în fiecare zi mărimea (suprafața ocupată). După 10 zile, jumătate de lac este plină. După câte zile se umple întregul lac?”

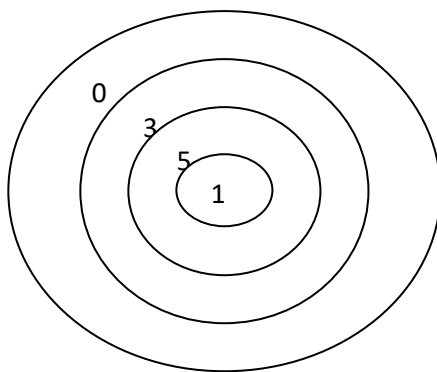
Analizând modul în care elevii rezolvă asemenea probleme, ies în evidență o serie de caracteristici ale gândirii. Cheia reușitei în rezolvarea problemelor este ordonarea și sistematizarea informațiilor de care dispune elevul, selecționarea lor, reținerea acelor care duc spre soluție și eliminarea critică a tot ce este inutil.

În manualele de matematică există probleme care pun accent pe gândirea logică. În aceste cazuri procedând după un sistem bine gândit, anticipând diferitele variante de rezultate probabile, vom ajunge mai repede la soluție decât atunci când vom face încercări la întâmplare.

Pentru exemplificare dăm unele probleme de matematică pentru clasele I – IV:

- pentru clasa I:

„Punctajul înscris pe o țintă de tir arată astfel:



Câte puncte se pot obține din două lovituri?” (scrie 5 posibilități)

- pentru clasa a II-a:

„Într-o cutie sunt figuri geometrice decupate din carton, numai triunghiuri și cercuri. Știind că în cutie sunt 7 figuri în formă de cerc, iar numărul figurilor roșii este 6, care este cel mai mic număr de figuri geometrice ce pot fi în cutie? Dar cel mai mare?”

- pentru clasa a III-a:

„Mihai, Gheorghiță și Sandu trimit fiecare câte o scrisoare colegilor lor Viorel, Andrei, Cristian și Doru.

a) Aflați câte plicuri au folosit, efectuând: două adunări; trei adunări, o înmulțire.

b) Verificați rezultatul formând toate perechile expeditor- destinatar și numărându-le, comparați numărul acestor perechi cu cel al plicurilor”.

- pentru clasa a IV-a:

„Un melc cade într-o fântână adâncă de 18 metri. El vrea să iasă afară. Ziua se târăște spre ieșire cu 3 metri, iar noaptea alunecă înapoi cu 1 metru.

A câta zi iese melcul afara?”

Urmărind strategiile elaborate de elevi în rezolvarea problemelor am constatat că elevii începători elaborează strategii simple, la întâmplare, nu elaborează strategii strict logico-matematice.

În clasele I și a II-a elevul nu dispune nici de mijloace mintale eficiente, le lipsește experiența bogată care să le ofere „idei” în privința căutării de soluții. Odată cu acumularea experienței școlare, prin rezolvarea unor probleme similare crește capacitatea de a lucra mai sistematic. În acest caz, exercițiul, „antrenamentul”, joacă un rol hotărâtor. Psihologii afirmă pe drept cuvânt că nu există metode „naturale” care să apară spontan în rezolvarea problemelor. Elevul învață metodele de rezolvare a problemelor așa cum învață multe alte lucruri, iar practica ne arată că prin exerciții multilaterale și cu grade de dificultate diferite, el capătă și capacitatea de a fi cât mai sistematic în rezolvarea de probleme. Rezolvarea de probleme duce la dezvoltarea caracterului critic al gândirii. Începând din primele clase dezvoltăm la școlarii mici însușirile gândirii critice. Acum se pun bazele „atitudinii critice” față de cunoștințele însușite, mai întâi, apoi față de faptele, acțiunile, conduita celor din jur și apoi față de cea proprie.

La școlarii mici se disting două forme:

- gândire critică legată de rezolvarea diferitelor probleme și sarcini școlare;
- gândire critică legată de evaluarea și reglarea faptelor de conduită la alții și la sine însuși.

Desigur, prin rezolvarea de probleme, în procesul analizei, aprecierii și rezolvării se evidențiază prima fază de gândire critică. Aici, se analizează critic probleme pentru a vedea datele acesteia, relațiile dintre acestea, se verifică ideea emisă, se confruntă cu modul de lucru al altor elevi, se apreciază modul de lucru. Prin acestea se urmărește stabilirea gradului de corectitudine în efectuarea acestor sarcini școlare.

Prin educarea acestei laturi a gândirii critice am folosit:

- probleme cu condiția insuficientă pentru a putea determina necunoscuta prin care am urmărit dacă sesizează lipsa unor date numerice necesare rezolvării problemei în mod corect la început, pe parcursul încercărilor greșite sau nu sesizează deloc acest lucru efectuând operațiile aritmetice cu datele existente (lucru ce nu duce la obținerea unor răspunsuri la cererea emisă de problemă).

Iată câteva exemple: - pentru clasa I:

„Intr-o livadă sunt 23 de meri și 32 de peri. Câți cireși sunt în livadă?”

- pentru clasa a II-a:

„Elevii clasei a II-a B au participat în 3 zile la strângerea recoltei. În prima zi au participat 161 de elevi, iar în a doua zi 234 de elevi.

Câți elevi au participat în a treia zi?”

- pentru clasa a III-a:

„Din 34 de metri de pânză se fac 6 cămăși și 4 halate.

Câți metri de pânză se folosesc la un halat?”

- pentru clasa a IV-a:

„Pentru împrejmuirea unei grădini de zarzavat în formă de dreptunghi, cu un gard format din 3 rânduri de sârmă s-au folosit 900 metri de sârmă.

Care este lungimea grădinii?”

După ce elevii au sesizat că din probleme lipsesc date sau relații fără de care nu se poate rezolva problema, le-am cerut să le completeze ei în funcție de datele cunoscute și de întrebarea problemei.

Începând de la primele rezolvări de probleme am pus în fața lor sarcina de a rezolva probleme fără întrebare, în care nu se formulează direct sau indirect cerința care decurge în mod logic din enunțul ei.

În acest caz am urmărit dacă elevii pot formula corect cerința problemei. Am observat că dacă elevul sesizează relația dintre datele problemei, va sesiza și cerința ce se ascunde în enunțul ei. Punându-i pe ei să formuleze cerința problemei, am urmărit să dezvolt la ei capacitatea de a face o analiză critică a enunțului problemei care condiționează rezolvarea corectă a acesteia.

Spre exemplu următoarea problemă din clasa a III-a:

„La o cantină s-au adus struguri: 3 lăzi a câte 30 kg și 6 lăzi a câte 45 kg fiecare. Din acestea s-au consumat 290 kg.

puneți întrebarea și rezolvați corect problema;

puneți problema sub formă de exercițiu.

Nr. de elevi	Nr. de elevi care au răspuns			
	Corect pentru ambele puncte	punctul a)	punctul b)	Nu au răspuns
15	9	3	2	1

O altă problemă (de matematică) cu date „redundante” solicită din partea elevilor alegerea corectă a două date din trei. Datele de prisos creează posibilitatea de a stabili în mod greșit raportul dintre datele problemei, o sinteză greșită. Am folosit acest gen de probleme cu scopul de a cultiva la elevi o gândire critică ce se exprimă prin: sesizarea datelor numerice de prisos odată ce elevul se familiarizează cu conținutul problemei, preîntâmpinându-și greșelile cu aceste date, sau constatarea greșelilor de calcul cu aceste date și eliminarea lor din problemă pe calea „încercărilor” nereușite de rezolvare a acestora.

„ La un aprozar s-au adus 268 kg de roșii și ardei. În prima zi s-au vândut 127 kg de roșii și cu 20 kg mai mult ardei.

Câte kg de ardei s-au vândut? „(pentru clasa a II-a).

Nr.elevi	Nr. de elevi care		
	Au folosit corect datele	Au folosit incorect datele	Nu au lucrat pentru că nu au înțeles cerința
15	10	3	2

Cea de a doua formă a gândirii critice, legată de însușirile de personalitate și conduită ale elevilor poate fi dezvoltată prin valorificarea la lecție a unor posibilități de autoapreciere. Aceasta se realizează prin alegerea liberă a problemelor de matematică în funcție de gradul lor de dificultate, dar și de posibilitățile elevilor.

La multe lucrări de control s-au dat elevilor subiecte diferite ca grad de dificultate, fiecare subiect fiind evaluat cu un anumit calificativ. De exemplu, o astfel de evaluare a cunoștințelor la clasa a III-a (vezi anexa 3):

Nr. elevi	Opțiuni	Nr. elevi	Au rezolvat corect	Nu au rezolvat corect
15	pentru S	3	2	1
	pentru B	6	4	2
	pentru F.B.	6	5	1

Prin acest mod de lucru, utilizat fie la sfârșitul unei unități de învățare, sfârșitul unui semestru sau an școlar, ne dam seama dacă elevul confruntă nivelul său de aspirație cu gradul de dificultate al problemelor pe care le alege, deci de autoapreciere corectă, adică dacă ținând seama de posibilitățile sale intelectuale alege problemele corespunzătoare.

Acest mod de lucru permite evidențierea la elevi a particularităților autoaprecierii care pot fi: autoapreciere critică, când elevul își cunoaște performanța școlară, subaprecierea autocritică, când elevul manifestă neîncredere în forțele proprii și supraapreciere necritică, când elevul este încrezut. La ultimele două cazuri, adică subaprecierea și supraaprecierea, elevii nu-și cunosc posibilitățile lor în funcție de plusurile sau lacunele bagajului de cunoștințe. Acest lucru îi împiedică în reușita lor școlară.

Prin aceasta răspundem la una din întrebările majore ale omului actual, problema îmbunătățirii propriului său mod de a gândi.

Pentru a dezvolta acest proces cognitiv, modalitatea cea mai ușoară este de a transforma enunțul problemelor compuse în enunțul unor probleme simple, recent rezolvate.

Am folosit acest procedeu de lucru pas cu pas.

Exemplu la clasa I:

- pasul I- problema simplă

„ În parcul școlii elevii au sădit 30 de lalele și 56 de panseluțe.

Câte flori au sădit în total?”

- pasul al II-lea: problema simplă, dar cu grad sporit de dificultate

„ În parcul școlii elevii au sădit 30 de lalele și cu 56 mai multe panseluțe.

Câte flori au sădit în total?”

Prin discuțiile purtate cu elevii, ținând seama de experiența acumulată în rezolvarea problemelor anterioare am desprins concluzia că sunt două probleme simple:

„În parcul școlii elevii au sădit 30 de lalele și cu 56 mai multe panseluțe”.

„În parcul școlii elevii au sădit 30 de lalele și...panseluțe”.

Lucrând astfel am considerat să dezvolt gândirea elevilor respectând totodată și regulile didactice elementare: trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la ușor la greu.

Deci, rezolvarea de probleme dezvoltă gândirea, o disciplinează, îi dă un caracter riguros științific, o obișnuiește să lucreze cu date. Toate acestea deschid calea de rezolvare a problemelor puse de viață în fața fiecărui om.

Problemele de matematică pun la dispoziția elevului un limbaj care exprimă cu precizie ideile cele mai abstracte, comunică informații foarte complexe într-o manieră clară și concisă. Deci, problemele contribuie la dezvoltarea limbajului matematic.

Toate cele prezentate privesc în primul rând pe elevii din clasele mici unde se pun bazele formării trăsăturilor morale și de caracter ale omului, unde activitatea rezolvării problemelor are un efect formativ mai evident.

Eficiența formativă a rezolvării de probleme nu trebuie lăsată pe seama spontaneității deoarece ar fi limitată și ar avea un efect negativ în sensul că ar frustra dezvoltarea gândirii și atitudinii independente a elevilor.

Învățătorul care pune temelia inteligenței copilului, trebuie să știe care este rolul problemelor și să le folosească ca atare.

În activitatea de la clasă n-am cerut elevului să rezolve o problemă, să dea răspunsul numeric, ceea ce ar subînțelege rezolvarea, ci am urmărit ca el să înțeleagă sensul problemei, să fie în stare să explice legătura dintre date cu propriile lui cunoștințe și în ultimă instanță să o rezolve.

Am ajuns la concluzia că în fața noastră, a învățătorilor, trebuie să stea permanent în vedere rolul tridimensional al rezolvării de probleme- instructiv- educativ- practic- nici una nu trebuie neglijată. M-am preocupat să găsesc căi și modalități eficiente, momentul cel mai propice al lecției în care să intervin cu o sarcină care să ridice “probleme” și să-l mobilizeze pe elev la toate eforturile pentru a rezolva după un efort propriu.

Bibliografie:

Stroescu, Persida Gabriela, Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I- „Dezvoltarea gândirii logice a elevilor prin rezolvarea problemelor”-2008

<https://www.qdidactic.com/didactica-scoala/didactica/valente-formative-ale-activitatii-de-rezolvare-a-problemelor398.php>

<https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/VALENTE-FORMATIVE-ALE-ACTIVITAȚII958.php>

JOCURILE DE ROL

STUDIU DE SPECIALITATE

prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU
Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj

Învățarea prin joacă este o metodă folosită în educația și psihologia copilului pentru a-l ajuta să-și însușească cunoștințe noi și să devină conștient de mediul care-l înconjoară. Jocul de rol este o metodă de învățare activă, bazată pe explorarea experienței participanților, oferindu-le un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de jucat. Elementul principal al acesteia este discuția și învățarea mai mult din propria noastră experiență și din a celorlalți. Jocul de rol este o metodă foarte bună de a revizui experiența, și atunci când o utilizezi în sesiunile de învățare interculturală obiectivele sale trebuie să fie: analiza prejudecăților, promovarea toleranței în grup și între diferite culturi, analiza relațiilor de minoritate/majoritate, limitele toleranței etc.

Exemple de jocuri :

„Să învățăm să ne ascultăm”

Vei realiza împreună cu colegul tău un joc de rol . Urmează instrucțiunile din fiecare etapă.

Citiți scenariul descris mai jos:

Situația

Imaginează-ți că faci parte dintr-o echipă sportivă (ex. de baschet) și se apropie un concurs care este organizat de un coleg de-al tău (colegul cu care realizezi acest joc de rol). Echipa din care faci parte este formată în întregime din colegi din aceeași clasă cu tine. Problema este că unul din colegii tăi, pe care se bazează întreaga echipă, vrea să renunțe să participe la concurs, deoarece a aflat că într-una din zilele în care se va desfășura, va fi plecat din localitate. Tu ai dori să îi spui organizatorului concursului acest lucru și să îi ceri părerea în legătură cu ceea ce este de făcut.

Rol 1 – ești persoana care trebuie să spună organizatorului problema. Gândește-te cum să prezinți situația dată în fața acestuia (colegul tău cu care vei realiza jocul de rol).

Rol 2 – ești organizatorul concursului sportiv. Unul din colegii din echipa clasei voastre (colegul tău) îți va expune o problemă. Încearcă să te raportezi la el utilizând comportamentele prin care îi poți comunica faptul că îl asculți (utilizarea încurajărilor minimale, parafrizarea, sumarizarea, adresarea întrebărilor, evitarea judecății sau interpretării a ceea ce vrea să spună celălalt, evitarea sfaturilor, evitarea întreruperilor persoanei care vorbește și limbajul nonverbal).

Începe jocul de rol!

„Ghici cine vine la cină ?”

Această activitate se poate desfășura sub forma unei scenete.

Instrucțiuni:

1. Explicați grupului că acesta este un exercițiu pentru explorarea rolului familiei în transmiterea de imagini despre persoanele care aparțin altor grupuri sociale sau culturale.
2. Cereți patru voluntari pentru roluri (de preferat doi voluntari de același sex) și alți patru care să fie observatori speciali. Restul grupului rămân observatori generali.
3. Spuneți fiecărui observator să-l observe pe un voluntar și să ia aminte la toate argumentele folosite. Hotărâți cine poate să observe.

4. Dați fiecărui voluntar cartea de joc (pe care e scris rolul) și lăsați-i 2-3 minute să-și intre în rol.

5. Pregătiți scena: puneți 4 scaune în semicerc și spuneți-le că aceasta este camera de zi a unei case și vă vor asista la o discuție în familie. Dați semnalul, exemplu- bateți din palme, pentru a începe exercițiul.

6. Va trebui să vă hotărâți cât va dura exercițiul depinzând de cât de bine se desfășoară. 15 minute e de ajuns. Dați un semnal clar pentru a indica sfârșitul exercițiului.

Teme:

-Stereotipuri, prejudecăți și discriminare.

-Transmiterea prejudecății cu ajutorul procesului de socializare și educație.

-Cum să rezolvăm conflictul?

Scopuri:

-Analiza mesajelor pe care le-am primit de la familie despre oameni cu un fond cultural și social diferit de al nostru.

-Analiza valorilor care se ascund în spatele acestor mesaje.

-Să fim conștienți de rolul pe care îl are familia în transmiterea valorilor societății.

Exemplu:

FIICA- Ai hotărât să le spui părinților că prietena ta cea mai bună este de etnie rromă.

SITUAȚIA

Începeți exercițiul. Îți anunți familia că prietena ta cea mai bună este de etnie rromă. Încearcă să-ți aperi hotărârea și argumentează că vrei să iei o poziție pentru a te opune prejudecăților față de relațiile dintre tinerii de etnie diferită.

MAMA- Fiica ta are o prietenă de etnie rromă cu care are o relație apropiată.

SITUAȚIA

Vă iubiți fiica foarte mult dar nu înțelegeți ce a găsit într-o asemenea prietenie. Vă sprijiniți soțul în tot ce zice. Nu vă amenințați fiica dar vă e teamă de „gura lumii”.

FRATELE MAI MARE- Sora ta are o prietenă de etnie rromă cu care are o relație strânsă.

SITUAȚIA

În principiu nu-ți pasă dacă sora ta are o prietenă de etnie rromă și de fapt tu aperi dreptul oamenilor de a fi liberi în relațiile cu alți oameni. Totuși, te temi că ar putea avea unele probleme cu familia prietenei ei. Îți arăți grija și vrei să-ți aperi sora.

TATĂL-Fiica d-voastră are o prietenă de etnie rromă cu care are o relație strânsă.

SITUAȚIA

D-voastră reprezentați autoritatea în casă, nu sunteți de acord cu relația fiicei voastre. Reprezentați tendința generală moral și vă pasă de ce spun oamenii. Nu vă considerați rasist, dar faptul că fiica d-voastră are prieteni de altă etnie e ceva diferit. Gândiți-vă la un tată sever și argumentați precum el ar face.

„De-a reporterul”

Luați interviuri colegilor despre organizarea unei excursii sau a unei serbări.

„De ce a greșit? Ce soluții oferiți?”

Relatați întâmplări din clasa voastră, în fața unui juriu ales. Descoperiți cauzele unor greșeli. Oferiți soluții. Câștigă grupa care a totalizat cele mai multe soluții bune.

„Călătoria misterioasă”

Călătoria misterioasă își propune ca obiectiv exersarea orientării pe baza reprezentărilor spațiale prin indicații scurte și precise. Ea reprezintă un joc de imaginație prin care copiii sunt direcționați să se orienteze în funcție de pozițiile spațiale; de obicei, ocupă un spațiu temporal mai mare decât o activitate de sine stătătoare și se desfășoară în mod integrat (limba și literatura română, matematică, educație plastică, abilități practice, cunoașterea mediului).

Principalele avantaje ale acestui joc:

- stimulează creativitatea, competiția între grupuri, cooperarea între participanți;
- exersează capacitățile de orientare spațială;
- îmbină activitatea statică cu mișcarea;
- consolidează reprezentările spațiale;
- evaluează cunoștințe, priceperi și deprinderi.

În organizarea jocului se ține seama de următoarele:

- implicarea participanților care manifestă spirit creativ, gândire logică, orientare în spațiu, spirit de observație, comunicativitate;

- respectarea etapelor:

a) organizarea pe grupuri: Copiii se împart în grupuri de câte patru; fiecare grup devine, pe rând, ghidul călătoriei;

b) prezentarea temei, a obiectivelor și a sarcinii didactice;

c) activitatea în grupuri mici: Fiecare grup își alege în mod secret un loc pe care îl amenajează, se documentează despre tema aleasă, face o scurtă prezentare a elementului principal al locului ales. Fiecare grup pregătește spațiul pe care l-a ales (selectează și ordonează cărți în câmpul vizual al „călătorilor”, pregătesc un moment de teatru, concep portrete ale personajelor, etc.);

d) călătoria spre destinație: Grupurile pleacă spre destinații; Grupul care a propus prima destinație va dirija un reprezentant al altui grup către prima stație prin intermediul pozițiilor spațiale (Deplasează-te trei pași spre dreapta, mai mergi înainte doi pași);

e) sosirea la destinația locului misterios: Grupul care a propus vizitarea locului respectiv îl prezintă în așa fel încât să atragă atenția vizitatorilor;

f) evaluarea.

„Dezbaterea cazului”

Situația: Iepurele și Ogarul au ajuns în fața judecătorului. Ogarul l-a dat în judecată pe Iepure pentru că i-a furat ciuboțelele. Un copil este avocatul apărării, altul este avocatul acuzării.

În fața juriului clasei, dezbateți cazul, argumentând atitudinea personajelor. Sugerați și alte soluții.

Acestea sunt doar câteva exemple de jocuri de rol pe care le putem realiza cu elevii din ciclul primar. Eficiența jocului didactic depinde de cele mai multe ori de felul în care cadrul didactic poate să asigure o concordanță între tema jocului și conținuturile învățării de felul în care știe să folosească cuvântul ca mijloc de îndrumare a elevilor prin întrebări, indicații, explicații aprecieri.

Bibliografie:

Alexandra Raykova , T-Kitul Învățarea Interculturală

L. Ciolan, Metodologia cercetării educaționale, Proiectul pentru Învățământul Rural

STILURI DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR (CLASA PREGĂTITOARE)

Studiu psihopedagogic

Prof. învă. primar Corina-Ancuța SFECHIȘ
Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu” Cluj-Napoca, jud. Cluj

Introducere

În contextul actual al educației moderne, caracterizat de o diversitate tot mai mare a stilurilor cognitive, a ritmurilor de învățare și a nevoilor individuale ale elevilor, este esențial ca strategiile didactice să fie cât mai flexibile și personalizate. Copiii care pășesc pentru prima dată în sistemul de învățământ formal, așa cum sunt elevii din clasa pregătitoare, vin cu un bagaj foarte diferit de experiențe, niveluri de dezvoltare și modalități preferate de a interacționa cu lumea din jur. În această etapă critică, în care se pun bazele procesului de învățare formală, adaptarea conținutului și a metodelor de predare la stilurile individuale de învățare este o condiție fundamentală pentru succesul școlar și dezvoltarea armonioasă a fiecărui copil.

Stilul de învățare este definit ca modalitatea proprie, relativ stabilă, prin care o persoană captează, prelucurează, organizează și reține informația. Printre cele mai cunoscute modele de clasificare a stilurilor de învățare se numără cel propus de David Kolb, care distinge patru stiluri bazate pe experiența concretă și abstractă, precum și modelul VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) dezvoltat de Fleming și Mills. În învățământul primar, identificarea acestor stiluri este cu atât mai importantă cu cât copiii se află în perioada de formare a gândirii logice, a atenției și a capacității de concentrare, iar lipsa unor metode adecvate poate duce la frustrare, lipsă de motivație și performanțe scăzute.

Cadrul teoretic și motivația lucrării

Educația centrată pe elev este una dintre direcțiile majore promovate de pedagogia contemporană. În acest context, învățătorul trebuie să cunoască nu doar conținuturile disciplinare, ci și particularitățile psihologice și stilurile de învățare ale elevilor săi. Stilurile de învățare influențează profund modul în care elevii reacționează la sarcini, cât de repede rețin informațiile și în ce mod își pot organiza cunoștințele.

Kolb (1984) consideră că stilul de învățare derivă din interacțiunea dintre percepția informației și prelucrarea ei. Astfel, unii elevi preferă să învețe din experiențe concrete, în timp ce alții învață mai eficient din concepte abstracte. Pe de altă parte, Fleming și Mills (1992) propun o tipologie simplificată, dar eficientă în practică: elevii vizuali învață mai bine prin imagini, diagrame și culoare; cei auditivi rețin cel mai bine informația auzită; cei care preferă cititul și scrisul sunt mai eficienți în sarcini care implică textul scris, iar cei kinestezici au nevoie de mișcare, manipulare și acțiune fizică pentru a învăța.

Motivația redactării acestei lucrări derivă din dorința de a îmbunătăți procesul educațional la nivelul clasei pregătitoare prin aplicarea unor metode diferențiate, adaptate nevoilor reale ale copiilor. De-a lungul experienței la catedră, am observat că mulți elevi rămân în urmă nu din lipsă de capacitate intelectuală, ci pentru că strategiile utilizate nu corespund stilului lor natural de învățare. De aceea, această cercetare urmărește să investigheze cum poate fi optimizat învățământul primar printr-o mai bună înțelegere și aplicare a conceptului de stil de învățare.

Ipoteza cercetării

Ipoteza de la care a pornit această cercetare este următoarea: dacă activitățile didactice sunt adaptate în funcție de stilurile de învățare ale elevilor, atunci implicarea, înțelegerea și performanțele școlare ale acestora vor crește semnificativ.

Obiectivele studiului

- Identificarea stilurilor de învățare predominante în rândul elevilor unei clase pregătitoare;
- Proiectarea și aplicarea de activități diferențiate în funcție de stilurile de învățare identificate;
- Evaluarea impactului acestor activități asupra implicării și progresului școlar al elevilor;
- Realizarea unui studiu de caz asupra unui elev cu dificultăți de integrare și învățare.

Metodologie

Studiul s-a desfășurat pe o perioadă de patru săptămâni într-o clasă pregătitoare alcătuită din 26 de elevi, cu vârste între 6 și 7 ani. Cercetarea a fost de tip aplicativ, cu accent pe metode calitative (observație, fișe de lucru, studiu de caz) și cantitative (analiza răspunsurilor, frecvențe, progres individual).

Pașii metodologici au inclus:

1. **Observația sistematică:** S-a realizat zilnic timp de două săptămâni, în cadrul activităților obișnuite (CLR, MEM, dezvoltare personală, arte), notându-se comportamentele spontane și preferințele evidente ale elevilor pentru anumite sarcini.
2. **Instrumente de evaluare informală a stilurilor:** S-au folosit fișe de joc, pictograme, jocuri cu obiecte, secvențe audio și fișe de citit/scriș, în funcție de care s-au dedus stilurile predominante la fiecare copil.
3. **Proiectarea activităților diferențiate:** În funcție de rezultatele observate, s-au conceput 4 tipuri de activități, fiecare orientat spre un stil de învățare diferit, dar cu teme comune pentru a menține coerența curriculară.
4. **Aplicarea sistematică a activităților:** Fiecare activitate s-a desfășurat de minimum 2 ori pe săptămână, în paralel cu sarcinile comune, iar elevii au fost încurajați să participe la toate, fără a fi constrânși, pentru a le stimula deschiderea către stiluri diferite.
5. **Evaluare și reflecție:** Progresul elevilor a fost analizat prin comparația rezultatelor inițiale și finale la fișe, prin observații narative și discuții libere.

Distribuția stilurilor de învățare în clasă

- Vizual: 9 elevi
- Auditiv: 6 elevi
- Kinestezic: 8 elevi
- Citire/scriere: 3 elevi

Activități didactice diferențiate

Activități pentru stilul vizual

- **Ordonarea imaginilor:** elevii primeau secvențe ilustrate din povești și erau rugați să le așeze în ordinea logică. Activitatea s-a desfășurat frontal, cu explicarea ordinii de către fiecare echipă.
- **Colaje tematice:** folosind reviste, imagini imprimate, decupaje și carton colorat, copiii au ilustrat concepte abstracte precum „prietenia” sau „grija față de natură”.
- **Fișe vizuale:** exerciții cu coduri de culoare, labirinturi pentru descoperirea de cuvinte și sarcini de observare a diferențelor.

Activități pentru stilul auditiv

- **Audiții și înțelegere orală:** povești înregistrate, urmate de discuții ghidate; elevii răspundeau la întrebări și reformulau evenimentele povestite.
- **Jocuri de rimă și ecou:** exerciții de pronunție, jocuri de repetiție și inventare de versuri simple cu sunete specifice.
- **Crearea de cântece și rapuri:** elevii compuneau, în grupuri, cântece pe baza literelor învățate sau a temelor zilei.

Activități pentru stilul kinestezic

- **Litere formate din plastilină, sfoară sau bețișoare:** copiii formau cuvinte tactile, construite manual.
- **Jocuri cu mișcare:** învățarea numerelor și literelor prin jocuri în care trebuiau să sară pe litera corectă sau să ducă un obiect corespunzător unei litere/cifre.
- **Scenete tematice:** copiii jucau scene scurte din povești, simulând dialoguri sau situații cotidiene (mersul la magazin, o vizită la medic).

Activități pentru stilul citire/scriere

- **Fișe cu propoziții lacunare:** completarea unor propoziții folosind imagini ca suport vizual.
- **Jurnal de învățare:** în care copiii notau zilnic ce literă au învățat, un cuvânt nou și ce au învățat nou.
- **Scriere creativă ghidată:** pe baza unor imagini, elevii erau încurajați să compună propoziții proprii.

Studiu de caz detaliat: Elevul A.D.

Elevul A.D., în vârstă de 6 ani, manifestă un comportament hiperactiv, evită sarcinile statice, are dificultăți de concentrare și nu răspunde la metodele tradiționale de învățare.

Etapele intervenției:

- S-a observat preferința pentru mișcare și activități tactile.
- S-au introdus zilnic activități kinestezice individuale, care să-i permită implicarea progresivă.
- După fiecare activitate motrică, i s-a oferit o sarcină de scriere sau desen statică, pentru a stimula tranziția.

Activități cheie pentru A.D.:

- **Traseu interactiv cu sarcini didactice:** fiecare pas implică o sarcină de literație sau matematică (ex: „sari pe litera S”, „numără și adu 5 cuburi verzi”).
- **Cărți tactile create manual:** A.D. a fost încurajat să își creeze propria carte cu litere-texturi, folosind materiale textile.
- **Role-play:** integrarea în grup prin participarea la jocuri de rol („bibliotecar”, „paznic de litere”), ceea ce a stimulat vocabularul și interacțiunea cu colegii.

Rezultate observate:

- A.D. a reușit să crească durata de concentrare la activitățile de scriere de la 5 la 20 de minute.
- A manifestat interes pentru fișele vizuale și a cerut singur activități noi.
- S-a integrat mai bine în grup, participând activ la sarcinile comune.

Concluzii

Studiul confirmă ipoteza inițială: adaptarea stilurilor de învățare la nevoile elevilor duce la o mai bună implicare și la rezultate școlare superioare. În clasa pregătitoare, unde copiii sunt la începutul traseului educațional, personalizarea activităților în funcție de stilurile de învățare aduce nu doar performanță, ci și bucurie și motivație. Studiul de caz asupra elevului A.D. demonstrează importanța intervenției diferențiate, oferind un exemplu concret de succes obținut într-o perioadă scurtă, dar susținută, de timp.

Bibliografie

- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection." *To Improve the Academy*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.

- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). "Learning styles: Concepts and evidence." *Psychological Science in the Public Interest*.
- Petty, G. (2009). *Teaching Today: A Practical Guide*. Oxford University Press.
- Crahay, M. (2009). *Psychologie de l'éducation*. De Boeck.
- Dumitru, I. (2001). *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul didactic II*. Polirom.

STRATEGIILE NEGOCIERII

Aplicație

prof. Stancu MARILENA

Școala Gimnazială Nr. 39 „Nicolae Tonitza” Constanța

Rezolvarea oricărei situații conflictuale se poate face prin negociere.

Tehnicile pot fi:

- audierea fără aport emoțional - necesitatea obiectivității față de tot ceea ce se prezintă (nonimplicarea);
- audierea conținutului - concentrarea pe ceea ce se spune și nu asupra modului în care se prezintă;
- concentrarea discuției pe conținut - nu e bine să se abordeze comportamentul unui individ, cât mai ales procesul.

Totodată, cadrul didactic ar trebui să-și pună câteva întrebări interesante legate de problematica unui conflict. Aceste chestiuni ar fi bine să fie puse în limbaj interior:

- Ce câștig personal și ce câștigă clasa evitând conflictul ?
- Care sunt costurile personale și cele de grup în cazul evitării conflictului ?
- Ce urmări de durată ar avea una sau alta dintre cele două alternative ?
- Cum ar arăta imaginea de durată a relațiilor interpersonale la nivelul grupului clasă ?

Răspunsurile obținute la toate aceste întrebări pot să contureze o eventuală strategie de negociere.

1. Pregătirea negocierii.

Primul pas îl reprezintă stabilirea următoarelor elemente ale negocierii : poziția inițială în care sunt expuse pretențiile maxime, punctul de ruptură dincolo de care nu suntem dispuși să cedăm. Apoi, vor fi vizate trei zone majore de interes:

Noi

- obiectivele proprii, stabilite cât mai precis și mai realist, nu numai pe baza constrângerilor imediate, ci și pe termen mediu;
- punctele tari și slăbiciunile,
- minimul acceptabil și marja de acțiune, precum și compromisul considerat ca optim,
- resursele, argumentele și mijloacele de presiune ce pot fi utilizate.

Partenerul

- interesele specifice (ce poate pierde sau câștiga)
- adevăratele lui nevoi
- punctele tari și slăbiciunile
- argumentele, resursele și mijloacele de presiune de care dispune

Procesul

- tacticile ce pot fi folosite și capcanele de evitat
- gestiunea timpului
- argumentele și atitudinile utilizabile în construirea sinergiei.

2. Deschiderea negocierii

Deschiderea negocierii are de obicei o importanță crucială pentru că, opinia despre un interlocutor se formează în mai puțin de trei minute de la debutul comunicării. Ca urmare, se recomandă:

- să începeți în mod realist;
- să ascultați și să evaluați ceea ce auziți;
- să puneți foarte multe întrebări și să explorați situația;
- să vă manifestați punctele de vedere dar fără a încerca să-i distrugeți pe partenerii de negociere – intențiile pozitive vor fi dominante față de cele negative.

3. Desfășurarea propriu-zisă a negocierii

Desfășurarea propriu-zisă reprezintă cea mai importantă parte a negocierii, în care se încearcă micșorarea faliei care separă părțile. Trebuie să se urmărească în mod consecvent negocierea unui pachet întreg de obiective, iar propunerile făcute să fie condiționate și niciodată concesiuni unilaterale. În această etapă pot fi aplicate tacticile de negociere. Dintre cele mai folosite, le prezentăm pe scurt pe cele de mai jos :

Frontul rusesc – insinuați că eșecul unui punct de negociere major pentru dvs., dar pe care îl faceți să pară minor, va duce la anularea tuturor înțelegerilor stabilite până atunci.

Bomba atomică – sugerați că dacă nu se cade de acord asupra unui anumit punct, consecințele vor fi catastrofale.

Placa stricată – repetarea iar și iar a propriului punct de vedere – prea adesea oamenii au tendința de a ceda după ce aud primul NU.

Mesagerul – spuneți că o a treia parte, acum absentă, este responsabilă pentru lucrurile neplăcute pe care le suțineți.

Negociere timpurie – încercați să aflați până unde sunt dispuși ceilalți să ajungă – evitați astfel resentimentele care apar când cineva este forțat să treacă dincolo de limita reprezentată de punctul de ruptură.

Tăcerea – este un gol pe care oamenii simt obligați să-l umple – dacă pui o întrebare și primești un răspuns nesatisfăcător, cel mai bun lucru este să nu mai spui nimic – rămânând tăcut, e un semn că solicitați mai multe informații.

Împietrirea – arată-te uimit de ceea ce vrea celălalt.

Diversiunea – subliniați o problemă relativ neimportantă, când adevărata problemă va apare, ea va avea parte de o atenție mai mică, în beneficiul părții care a utilizat.

Sfaturi pentru reușita negocierii :

- Puneți-vă în locul lor.
- Nu îi condamnați pe ei pentru problemele dvs.
- Nu încercați să schimbați caracterul oamenilor.
- Să nu ajungeți la explozii emoționale.
- Vorbiți în așa fel încât să fiți înțeleși.
- Priviți spre viitor, nu spre trecut.
- Fiți ferm, dar flexibil în relațiile cu oamenii.
- Separați găsirea de soluții de luarea deciziilor.
- Identificați interesele comune.
- Puneți de acord interesele divergente.
- Să nu faceți niciodată apel la presiuni.

4. Încheierea negocierii

Încheierea negocierii este, firesc, ultima etapă care se face prin evaluarea a ceea ce se poate obține prin concesiile condiționate, rezumarea acordului și stabilirea poziției finale. Amintim faptul că odată obținut un acord și luate niște decizii comune, ele vor trebui aplicate ca atare, fără distorsiuni sau interpretări suplimentare. De aceea este imperios necesar ca pașii necesari aplicării deciziilor comune să fie foarte clar și concret stabiliți. Principalele stiluri de negociere (neidentificate în stare pură, dar cu dominante semnificative pentru fiecare dintre acestea) prezentate de Hassan Souni (1998), în lucrarea „Manipularea în negocieri”, Editura Antet, București, 1998, sunt următoarele:

- Negociatorul cooperant: presupune respectarea unui anumit număr de reguli cum sunt: transparența, loialitatea față de partener, respectul pentru obiectivele sale, voința de a ajunge la un aranjament pozitiv. În planul eficienței este un generator de stări pozitive pe termen scurt, mediu și lung.
- Negociatorul afectiv: acționează și negociază potrivit sentimentelor și emoțiilor sale de moment. Departe de a fi pragmatic în negocierile sale, acționează potrivit afectivității situaționale, și gradului de intensitate a relației cu partenerul. Reacția sa se bazează pe dorință, pe subiectivitate, pe prietenie și pe respingere. Maniera ideală de combatere este pătrunderea în universul său afectiv.
- Negociatorul conflictual este o persoană care acordă prioritate forței și nu diplomației, folosește șantajul sau amenințarea, renunță cu ușurință la dialog și abuzează de raportul de forțe. Strategic, pentru a face față unui conflictual trebuie să fii mai "conflictual" decât el, sau să îl aduci pe un teren "afectiv" sau "cooperant".
- Negociatorul demagog apare în absența unor mijloace intelectuale, a unor tactici și strategii, mulți negociatori se refugiază în spatele minciunilor, manipulării, simulărilor și duplicității. Modalitatea de a contracara o asemenea manifestare managerială este utilizarea celorlalte tipuri de negociere.

Ca urmare a dezvoltării multiple a celor patru stiluri de negociere în condiții de criză educațională, pot apărea următoarele tipuri de negociere: cooperant-cooperant; cooperant-afectiv; cooperant-conflictual; cooperant-demagogic; afectiv-cooperant; afectiv-afectiv; afectiv-conflictual; afectiv-demagogic; conflictual-cooperant; conflictual-afectiv; conflictual-conflictual; conflictual-demagogic; demagogic-cooperant; demagogic-afectiv; demagogic-conflictual; demagogic-demagogic.

Cunoașterea formelor și a genurilor de negociere este o sarcină de maximă importanță pentru cadrul didactic, din perspectiva formării sale manageriale. La nivelul formării cadrului didactic, dezvoltarea și exersarea unor strategii de negociere sunt obiective de primă importanță al managementului clasei de elevi.

Bibliografie:

1. Adriana Almășan (coordonator) – *Negocierea conflictelor – de la teorie la practică*, Editura Hamangiu, 2024;
2. Claudiu Coman – *Tehnici de negociere*, Editura Presa Universală clujeană, 2023;
3. Marian Rujoiu – *Biblia negociatorului*, Editura Vidia, 2011.

STUDIU ASUPRA TEHNICII JURNALISTICE LA CAMIL PETRESCU

Prof. Simona STOICA
Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați

Proza românească interbelică cunoscută prin numele marilor prozatori ca Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu, Mircea Eliade, Hortensia Papadat-Bengescu, G. Călinescu, Mateiu Caragiale, Camil Petrescu, creează o imagine atât de diversificată, marcată de numeroase inițiative de renovare și modernizare a formulei romanului românesc. Romanul din anii '30 se schimbă progresiv (și substanțial) în sensul modernității argumentate de un nume care trezește și astăzi un interes cu totul special, acel al lui Camil Petrescu. Idei și teze argumentate de Camil Petrescu în „noua structură” creează o imagine novatoare a romanului din această perioadă. Romanul în perioada interbelică reprezintă în literatură română triumful definitiv al genului epic, un gen proteic și de mare o diversitate. Până la romanele „Ion” (1920) de L. Rebreanu sau „Enigma Otiliei” (1938) de G. Călinescu, proza românească n-a cunoscut faza pleneră, obiectivă a romanului realist. O reprezentare de vârf a unei categorii epice care este „romanul istoric”, este reprezentată în literatură de M. Sadoveanu. Nu în ultimul rând invocat, în literatură este și proustianismul, cu romanele lui Camil Petrescu: „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” (1930) și „Patul lui Procust” (1933). Ambele aceste romane constituie un punct de referință în afirmarea romanului românesc modern.

Eforturile de înnoire românească sunt evidente la toate nivelele, dar cele mai temeinice inovații se produc cu precădere în tehnica narativă și în antologia romanului. „Romanul se face notabil printr-o nouă psihologie și filozofie a vieții”. Romanul devine important prin construcție, personaj și intrigă. G. Călinescu se întreba polemic: „Cum se face că romancierii români nu sunt nici balzacieni, nici dostoevskieni, nici flaubertieni, dar au devenit toți deodată proustieni?”. Într-adevăr, noul roman românesc, fiind autobiografic, psihologist și experimental, în linia lui Proust, sfidează, în principal, narațiunea pretins obiectivă.

Pornind de la Proust, Camil Petrescu, printre primii la noi, a scris romane în care afirmă în mare măsură valorile individului, transcrie aventurile existențiale, punând în prim-plan autenticitatea observației, trăirea intimă, și adoptă, fără rezerve, relatarea la persoana întâi. Autorul „Ultimei nopți ...” a identificat naratorul cu un personaj, stabilind din roman „unitatea de perspectivă” și „unitatea de privire”. Protagonistul devine, în egală măsură, și personaj, și narator, ceea ce, fără îndoială, restrânge perspectiva naratorială, dar sporește adevărul ontic, credibilitatea și onestitatea confesiunii. „De aici provin toate inovațiile tehnice ale noului roman românesc și consecințele lui în plan antologic”. Camil Petrescu e cel care a instituit, la noi, un cult al „autenticității”, a autorizat un scris anticalofil, adică de negare a expresiei literare cizelate și bazat exclusiv de exprimarea experienței personale. Referitor la tehnica autenticității remarcabil este un fragment din „Patul lui Procust”, un dialog dintre autor și Doamna T., în care sunt relatate principiile scrisului autentic;

„Un scriitor e un om care exprimă în scris cu o liminară sinceritate ceea ce a simțit, ceea ce a gândit, ceea ce i s-a întâmplat în viață, lui și celor pe care i-a cunoscut, sau chiar obiectelor neînsuflete. Fără ortografie, fără compoziție, fără stil și chiar fără caligrafie”.

Autenticitatea este pentru Camil Petrescu „un mod de a vedea sensibil lumea, în concretul semnificațiilor ei ...”, spune N. Manolescu, „...îl surprindem pe autorul „Patului lui Procut” respingând ficțiunea și preferându-i transcrierea de evenimente reale”. În ultimă instanță autenticitatea e acea viață reală, concretă, substanțială, culeasă din stradă, din banalitatea cotidiană, pe care în „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” naratorul o găsește preferabilă „iluziei vieții”.

Camil Petrescu acordă încredere eroilor săi, grație puterii lor de a trăi „autentic”, reflexiv și nobil, cu acuratețea care le este nativă. Astfel, Camil Petrescu creează primul personaj-narator din literatura noastră, preocupat să înțeleagă „în ce constă diferența între realitate și autosugestie, între relativ și absolut”.

Scriitorul Camil Petrescu ne oferă el însuși un autocomentariu într-un articol deja celebru, „Noua structură și opera lui Marcel Proust”, reluat în volumul de eseuri „Teze și antiteze” (1936), asupra modernității noastre estetice din perioada interbelică. Camil Petrescu menționează apartenența la aria mai selectă a realismului modern, care s-a bucurat de cele mai prestigioase contribuții după primul război mondial, scriitorul fiind el însuși printre precursorii acestei înnoiri. Romanul își părăsește centurile ce i le impunea romanul clasic: obiectivitatea temporală, respectarea structurii compoziționale, evoluția liniară a narațiunii ș. a. Se deschide generos șansa de a îngloba, fără restricții, în structura textului comentarii ca digresiuni, analize, abateri copioase de la tipicul diegezei, digresiune liberă, pluralitate de voci și perspective, evidente în romanele prozatorului „Ultima noapte ...” și „Patul lui Procut”. Specific acestor romane este jurnalul intim, care ar fi o garanție a autenticității; scrisorile Doamnei T. și ale lui Ladima; notele de subsol masive. După Camil Petrescu autentică literatură fără intelectuali nu se poate. Șt. Gheorghidiu, Ladima și Fred Vasilescu în romane sunt eroi problematici, intelectuali, care prin confesiunile lor dau o notă de modernitate textului.

Ariana Bălașa menționa: „Luciditatea imprimă discursului o mișcare de translație dinspre etic spre estetic și, în fine spre aria conflictelor „conștiinței pure”. Nu ne rămâne decât să spunem că în locul romanului povestire primează revelația: un erou martor răsfrânge ca protagonist, și în „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” și în „Patul lui Procut”, dimensiunile unei lume. Despre această tehnică a scrierii lui Camil Petrescu, G. Călinescu va spune: „E destul de neserioasă această economie a scrisului când spațiul e nelimitat, când timpul e infinit, când oamenii se îndeletnicesc atât de puțin cu fapte vrednice de stimă”, or, aceste tehnici sunt novatoare, iar Camil Petrescu prin acestea și altele și-a demonstrat marea originalitate, care o căutam în două direcții: una pur liniară, privind structura romanului și evenimentele, cealaltă în domeniul psihologicului, adică în încercarea de analiză a sufletului omenesc. „Camil Petrescu este cel care susține structura proustiană”.

Camil Petrescu a fost cel care a încălcat programatic regulile. Nu le-a ignorat, dimpotrivă: le-a cunoscut și studiat, dar pentru a le contrazice. Romanele autorului nu au la prima vedere nimic comun, dar, dincolo de aspectul exterior, romancierul introduce elemente șocante pentru narațiunea românească: tratarea geloziei în manieră proustiană, apariția documentului brut, consemnări directe în paginile consacrate războiului, finalul detașat și ambiguu, articole de ziar, conferințe publice și jurnale intime.

Dar însuși romancierul scria în „Teze și antiteze”: „Să nu descriu decât ceea ce văd, ceea ce aud, ceea ce înregistrează simțurile mele, ceea ce gândesc eu... Aceasta-i singura realitate pe care o pot povesti ... Dar aceasta-i realitatea conștiinței mele, conținutul meu psihologic. Din mine însumi,

eu nu pot ieși ... orice aș face, eu nu pot descrie decât propriile mele senzații, propriile mele imagini. Eu nu pot vorbi onest decât la persoana întâi”.

G. Călinescu menționa că eroii lui Camil Petrescu au toți repeziciunea discursului, încât toți sub felurite veșminte par a purta „capul multiplicat al vorbitorului la persoana întâi”. Fiecare personaj lasă impresia la prima apariție că știe totul. Dar în continuare fiecare trăiește ca o enigmă și cu cât înaintăm în lectură, cu atât misterul se mărește. „Textul însuși ascunde multe enigme”. G. Călinescu în „Istoria literaturii române” zice: „Veritabila izbândă tehnică a lui Camil Petrescu e de un caracter dramatic”. Cu desăvârșire așa este, la acest context putem adăuga spusele Nicoletei Sălcudeanu: „Expansiunea, inițiativa textului, nu se poate produce decât cu [...] inserții onirice, plombe epistolare ce ne trimit nostalgic la Camil Petrescu ...”.

„Opera lui este un spectacol tulburător al patosului uman, supus însă disciplinei riguroase a spiritului”. Această operă, „un spectacol tulburător”, cum spune criticul Ion Apetroaie, se datorează doar intelectualismului lui Camil Petrescu, și își păstrează valoarea și locul aparte între marile nume ale literaturii românești dintotdeauna.

Având specificul său de a construi romanul, de a da viață personajelor, de a pune în gura acestora cuvinte și expresii lucide, Camil Petrescu se vede preocupat și de „motivarea fiecărui detaliu dintr-o arhitectură epică”.

„Camil Petrescu rămâne o inteligență, mereu în căutare de sisteme artistice, unul din acei scriitori poate mai puțin înfăptuiți, care incită spiritele delicate”.

Astăzi putem vorbi, fără a ne gândi prea mult, de un model Camil Petrescu în proza românească, „model deosebit de productiv”, de unde se trage cel puțin una din tendințele prozei contemporane de a renova mereu tehnica scrierii, de a fi productivi și înțeleși.

A scrie despre Camil Petrescu înseamnă a te lăsa fascinat de „jocul ideilor”. Camil Petrescu nu este numai un mare romancier, ci și un scriitor pasionat, dacă am putea spune așa, de „caiet”, acel „caiet” în care și-a notat reflecțiile sale asupra unor evenimente la care a fost martor, a unor momente chiar din viața personală și a acțiunilor sale. Acest „caiet” a dobândit valoare literară, așa cum Camil Petrescu este o personalitate înzestrată cu talent și spirit. Este simplu să ne dăm seama că Camil Petrescu alături de alți scriitori ca: T. Maiorescu, M. Eliade, M. Sebestean, E. Lovinescu ș. a., a scris file de jurnal. Jurnalul scriitorului intitulat „Note zilnice” (1927-1940) se înscrie bine în linia trăsăturilor jurnalului ca specie literară: „Însemnări zilnice ale unei persoane, cu caracter mai mult sau mai puțin confesiv. Jurnalul este o specie memorialistică a cărei trăsătură distinctivă este concomitența sau relativa simultanietate a faptului și a însemnării care îl raportează, dând deci posterității cea mai mare garanție posibilă cu privire la autenticitate”. Adevărate jurnale intime românești, care în accepția lui Camil Petrescu sunt o expresie a foamei de concret, au scris în perioada interbelică scriitorii care și-au manifestat dorința de a se destăinui. Ei și-au exprimat prin intermediul jurnalului puternicele stări afective, neliniștile și îndoielile interioare, într-o permanentă și încordată luptă cu sine însuși și cu lumea.

În conturarea personalității complexe a lui Camil Petrescu se înscriu dimensiunile fragmentelor jurnalului său, publicate în două numere consecutive ale „Vieții românești”, decembrie 1957 și ianuarie 1958. „Cele 42 de pagini sunt tot atâtea profunde oglinzi în care se reflectă poliedric, oscilantul între polii de vis, și frumusețe, cel mai lucid analist al prozei moderne românești...”. Camil Petrescu își începe jurnalul său fragmentar la 13 ianuarie 1927, anul în care împlinea 33 de ani, vârsta fatală a poezilor.

Într-un moment autorul susține că nu este convins de finalitatea pozitivă a unui jurnal, dar îl scrie din nevoia să-și înregistreze notele cotidiene. Pentru scriitor jurnalul trebuie să fie un martor tot atât de obiectiv ca un aparat de filmat. De aceea jurnalul scriitorului Camil Petrescu rămâne un document, o sursă de cea mai sigură autoritate pentru judecarea psihologiei sale. Jurnalul reprezintă o mărturie directă, precisă, a vexațiunilor pe care le-a suportat.

„Dacă n-ar fi clar că n-am intenția să scriu un jurnal menit să redea structura vieții mele, firește că ar fi trebuit să pomenesc aici de ziua izbucnirii războiului...” – mărturisește autorul la 17 septembrie 1939 în notele sale. Din jurnal citind unele momente îți dai seama că autorul a avut uneori izbucniri disperate, strigăte de furie, lacrimi de umilință: „Ce să fac? Dacă mă ocup de studiile filosofice, mor de foame, dacă fac gazetărie, nu pot s-o fac la altă gazetă decât la a mea, căci nu mă primește nimeni”. Camil Petrescu nu s-a resemnat cu nenorocirea că și-a pierdut auzul pe front: „...când cer să mi se vorbească mai tare, nu trebuie să mi se vorbească prea mult, nu trebuie să se insiste dacă nu am auzit ceva, ci trebuie să se revie abil mai târziu”. „O viață otrăvită de înfrângeri și jigniri – aceasta e imaginea pe care scriitorul o are despre el însuși și pe care ne-o transmite prin jurnalul său” – constată la un moment dat criticul B. Elvin, care face câteva pagini de analiză a jurnalului camilpetrescian. Chiar prima pagină a jurnalului stă sub semnul negru al ideii de sinucidere, la care revine după cinci săptămâni. „Pentru el, sinuciderea apare ca o soluție logică, nu ca una sentimentală”. În alte secvențe ale jurnalului său Camil Petrescu se ridică împotriva „vecinilor săi de viață”, fîntuiește cu ac ascuțit al ironiei figuri de ignobili politicieni. Apoi jurnalul cunoaște o pauză de doi ani, ca la revenire să relateze scriitorul despre situația materială tristă. Îl dezgustă chiar și literatura, în acest crepuscul atât de lamentabil, al zadarnice sale trăiri. Apare iarăși ideea sinuciderii după care încă o lacună de doi ani. Recitindu-și notele la 28 iunie 1931 îi par fără interes și coerență. „Propriu-zis, caietul acesta rămâne un registru al clipelor când gândul sinuciderii mi-a apărut absolut de neînălțurat”. De-a lungul jurnalului moartea prin sinucidere e mai mult decât o ipoteză, e o prezență care-l seduce în câteva rânduri ca o soluție. „Nu mai cred asta. Nu mai cred nimic. De aceea nu mă mai preocupă decât problema cunoașterii”. Dar Camil Petrescu rămâne dezamăgit și de această preocupare: „Nu pot trăi din scrisul meu... piesele nu mi se joacă, romanul nu mi-a adus mai mult decât aduce atâta scris unui copist... Dacă nu mă pot realiza...”. În anul 1931 însemnările îi sunt, mai multe, cu o sigură trăsătură de condei: „Înfrigurat, furios, exasperat am notat în caietele mele și am lucrat lungi ore zilnice”.

Unele pagini de jurnal sunt zguduitoare, citești ceea ce ți se pare că nu poate să existe în viața unui scriitor, dar totuși există: „... azi, nu am ce mânca...”, ca să mai precizăm; autorului i se vinde biblioteca, i se stinge lumina electrică pentru neplată, nimeni nu-i acorda sprijin pentru a trăi.

Peste ani, jurnalul devine o sinteză de însemnări eseistice – o fidelă confidență intelectuală. Ultima însemnare este din 29 iunie 1939, când este dezamăgit că nu figurează în cel de-al șaptelea volum al membri semnat de Nicolae Iorga. Și-a propus să scrie doar cifrat, dar nu a mai continuat decât cu corectură de creion asupra însemnărilor din caiet în 17 septembrie 1940. Jurnalul lui Camil Petrescu a fost plimbat mai mult de două decenii, de-a lungul drumurilor vieții sale. „El este o profundă și sinceră confesiune, un strigăt de alarmă pentru condiția intelectualului într-o lume adversă”.

Menite să impresioneze sunt însemnările despre problemele fizice (multe datorate războiului): „Nu izbutesc nimic. Sunt grav bolnav de lombago, într-o lipsă de parale cumplită [...], am scris în Franța și Germania cerând cataloage pentru aparate de auzit [...]. De unde bani?”.

Ceea ce frapează în jurnal sunt două calități pe care romanele sale doar le imită: autenticitatea și luciditatea. Jurnalul intim este „fărâma din nespuse de multe lucruri pe care le știu numai „eu” și Dumnezeu”, poate asta explică de ce jurnalul său are un ton de esențială sinceritate. Cu toate acestea ai senzația la sfârșitul jurnalului, că autorul are, ca Fred Vasilescu, o enigmă. Sunt prea multe lucruri esențiale trecute sub tăcere de acest „eu”.

Bibliografie:

- Calin, Liviu, *Camil Petrescu în oglinzi paralele*, Editura Eminescu, București, 1976
- Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Minerva, București, 1988
- Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Romancierii 1920-1930. Romanul gloatei. Romanul copilăriei. Proustienii*, Editura Carte Românească, 1988
- Constantinescu, Pompiliu, *Scrieri alese*, Editura de stat pentru literatură și artă, București, 1957
- Crăciun, Gheorghe, *Istoria literaturii române*, Editura Cartier, 2004
- Elvin, B., *Camil Petrescu. Studiu critic*, Editura pentru literatură, 1962
- Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, vol. III, Editura Minerva, București, 1981
- Micu, Dumitriu, *Periplu*, Editura Carte Românească, 1974
- Petrescu, Camil, *Însemnări de război*, Editura Militară, București, 1980
- Petrescu, Lăcrimioara, *Poetica personajului în romanul lui Camil Petrescu*, Editura Junimea, 2000
- Pîrvulescu, Ioana, Enigma lui Camil Petrescu //România literară, nr. 2, 17-23 ianuarie 2001, p. 7.

STUDIU ASUPRA FASCINAȚIEI NATURII ÎN OPERA SADOVEANIANĂ

Prof. Simona STOICA
Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați

Natura 1-a atras pe Mihail Sadoveanu de la o vârstă fragedă. Vacanțele școlare și le petrecea în Verșeni, satul natal al mamei sale, Profira Ursaki. Intoarcerea spre lumea rurală a avut fecunde consecințe. Mai întâi adolescentul s-a inițiat în codul permanențelor etice ale străvechii civilizații autohtone. Urmarea va fi previzibilă: viitorul scriitor va păstra totdeauna o adâncă simpatie pentru lumea celor „necăjiți”. În același timp, tânărul s-a străduit să pătrundă prin propriile-I forțe în tainele unor ancestrale îndeletniciri ale ființei umane, cu rezonanțe adânci în memoria colectivă: vânătoarea și pescuitul.

Aceste meșteșuguri nu pot fi stăpânite în profunzime fără o prealabilă inițiere, fără cunoașterea „tainelor” nu numai a activității ca atare, dar și a existenței viețuitoarelor din ape, din văzduh și de pe pământ. Lungile și dese peregrinări în căutarea vânatului, fermecătoarele ceasuri de pândă, singurătățile cutreierate fără preget, neclintita așteptare pe malurile apei, cu privirile ațintite asupra undiței, instruirea „sub aripa” unui „pușcaș” bătrân, inevitabilele experiențe eșuate și reluate cu încăpățânare, sunt atâtea momente necesare în susținerea probelor îndemnării, a trecerii prin încercările destoiniciei, a pătrunderii în secretele profesiei.

„Ucenicia acelor zile, mărturisirea prozatorului, a avut toate greutatea lipsei de experiență ale unui prunc. Totuși nimic nu m-a oprit, nici bălțile cu apă de dezgheț, nici nomolurile, nici jocul cârdurilor de sălbăticiuni de la o baltă la alta, de la o luncă de ici, la altă cine știe unde; nici răceala apei dintr-un sirețel, în care am intrat înot ca să scot prima rață împușcată; nici zilele de ploaie, nici înserările cu ceață, nici truda înfricoșată, nici foamea; nimic. Ochii trebuiau să vadă, nervii să tremure! Erau ochii și nervii strămoșului vânător!”. Vânătoarea și pescuitul au constituit pretexte, contexte, pe pânza cărora prozatorul imortalizează individualitatea răscolitoare a unui peisaj, timbrul unic al unei priveliști, clipă de neuitat a unei întâlniri. Sub toate ipostazele, natura a fost re trăită din interior, „printr-un complex fenomen de inegrare osmotică”.

Fascinația naturii sadoveniene izvorăște din reactualizarea descrierii prin intermediul amintirii. Prozatorul percepe selectiv realitatea, o filtrează prin propria-i conștiință și se proiectează pe sine în secvențele descrise. Când referirea la propria sa persoană lipsește, Mihail Sadoveanu determină cititorul, prin particularitatea compozițională, să recepteze afectiv scena. Este ca o invitație în culisele lirismului său. Este o provocare a cititorului, un îndemn la a deveni liric. O provocare ce merită. Bucuria și tristețea, admirația și simpatia, vitalitatea și exuberanță-trăiri lirice sadoveniene, colorează afectiv stările de odinioară și scufundă descrierile într-o complexă emoție.

Sadoveanu vede și aude, înaintea lui totul se mișcă și cântă sau stă într-o nemișcare vibrantă. Pădurile lucesc în fundul prăpăstiilor revărsările de ape, păpurișurile freamătă de vietăți, furtuna răscolește sălciiile și încrețește luciul bălții, izvorul forfotește sub molizi, muntele se înalță himalaian, răpos, plin de singurătăți. Aceasta este poezia naturii sale. Același George Calinescu mărturisea că priveliștile și simfoniile naturii sunt în opera lui M. Sadoveanu infinite, opera lui fiind o țară pe care o străbatem cu ochii și cu inima, uimiți de splendoarea și de ineditul ei: „înțeleg prin

lirism transparența lui Sadoveanu”, afirmă criticul literar Nicolae Manolescu. Sentimentul locului nu se cristalizează decât atunci când apare și devine conștient în sufletul scriitorului. Cei mai mulți dintre pictorii noștrui importanți sunt moldoveni: Luchian, Palade, Pătrașcu, Tonitza, Ștefan Dumitrescu etc. Alecsandri a creat un gen „pastelurile”. Eminescu a amestecat peste tot natura în poeziile sale. Aceasta, susține M. Ralea, nu fiindcă peisajul moldovenesc e mai pitoresc și mai variat, dar pentru că sentimentul naturii din contemplație e mai aproape de sufletul visător al moldoveanului. La Sadoveanu natura are un suflet care vibrează ascuns. Ea trăiește, suferă, consolează sau persecută. Intențiile ei sunt nepătrunse ca și ale providenței. În zbuciumul nostru calmul ei intra ca o alinare, în diminețile ei radioase triumfăm cu glorie, în crepusculul ei suntem învăluți în zilele de îngropăciune. Acesta este efectul acela straniu, Placebo, amintit de Nichita Stănescu.

Natura lui Mihail Sadoveanu este ca un depozit care păstrează toate urmele vieții care au palpitat în sânul ei. Păsările închise în ea îi dau o mișcare și un suflu. Șoaptele lor se aud câteodată toamna, ca și speranțele lor de înviere primăvara. Un fluid, ca o osmoza, curge mereu de la om către pământ și din pământ renaște către om.

Definiția națiunii se face prin scriitorul ei. Mai mult ca oricare scriitor, M. Sadoveanu ne-a arătat ceea ce este românesc. Ne-a arătat în primul rând ceea ce este indiscutabil autohton: *natura românească*. Apare în opera sa o „geografie poetică națională”, de o structura anume, inconfundabilă și ireproșabilă. De la luncile arse de brumă ale Moldovei, la munții înalți, „unde stau ciobanii cu capu-n pâclă”, de la bălțile Dunării, ce tremura sub ploile năprasnice de primăvară, la „Țara de piatră”, a Apusenilor, respirând sub ninsoarea cenușie a iernii, toate formele de relief și de vegetație surprinse la convergența tuturor anotimpurilor, se oferă privirilor noastre, transfigurate artistic în întindere, în varietate și în adâncime. Fauna autohtonă, „natura vie”, de pe pământ, din aer și din ape este reprezentată cu desăvârșită autenticitate, sub nesfârșite ipostaze.

Fascinația pădurii vine subconștient dintr-o participare la întreaga-i existență. În perspectiva lui Sadoveanu pădurea reprezintă precum casa, grota sau catedrala, un centru de intimitate, peisajul silvestru fiind un fel de loc sacru. În general, orice loc sacru începe cu „pădurea sacră”. Sadoveanu transformă pădurea într-un fel de „centrum mundi”, spațiu al metamorfozelor nesfârșite, al reflecțiilor. Pădurea sadoveniană implică un fior al eternității, arborii devenind ideograma cu caracter sacru, misterios. Un altfel de spațiu sacru, *În pădurea Petrișorului*. Talentul de pictor strălucit al naturii se regăsește și aici. Pădurea Petrișorului este un loc tainic, de început de lume, din care pare că se va naște lumea, un colț de rai căci este „nestrucată de mână de om”. Tăcerea și aspectul un pic sălbatic, dar fascinant, al tabloului de la începutul fragmentului dispar o dată cu vocile și culorile bogate ale vietăților ce populează acest tărâm sacru. Este o natură care pulsează, vibrează prin toate fibrele ei. Bradul cel vechi, „care vestea cel întâi, printr-un șuiet adânc sosirea vânturilor „este primul semn al unei vieți ce-și cere dreptul la existență. Bolțile de frunzișuri sunt trezite la viață de lumina care își face loc cu îndrăzneală în acest decor. Este lumina care încălzește și dinamizează, este aura care înconjoară pletele dese ale pădurii: „de pe cerul răsăritului, soarele începea să-i pătrundă ascunzișurile”.

Tainele pădurii încep să se risipească sub ploaia luminii. „În tihla mărunță de la margine, lumina se cernea în ploaie deasă și caldă de raze”. Această așteptată lumină oferă motiv naturii pentru a se desfășura în toată splendoarea ei: „Roiuri de musculițe se roteau ici-colo, țeșându-se într-un joc grăbit; sticleau în lumină, pe urmă dispăreau”.

Lumina dă strălucire asemenea unui nimb, sub razele ei totul pare ireal, fantastic, îmbinarea de glasuri și de culori farmecă privirea. „Un grangur sta nemișcat pe o ramură de fag întinsă spre soare; îi sticleau penele ca gălbenușul oului; întindea din vreme în vreme gâtul și da drumul unei fluierări gălgâite, care trezea un răsunet lung în urmă, în ramurile pădurii”. Este o simfonie de muzică și culoare ce amplifică măreția luminii acestui tablou. Duiosia este condeiul și în același timp penelul cu care acest mare poet al naturii conturează acest spațiu fascinant. „Se priveau cu ochisorii stigliți ca vârfuri de ace, deschideau pliscuri și frământau; melodios chemările, fâlfâiau apoi ușurel și-n urmă-le nuielușele se clătinau, transformându-și frunzele lucii. „Este destul de clar că lumina primează în nașterea naturii sadoveniene.

Peisajul lui Mihail Sadoveanu este o stare de suflet, o cutie de rezonanță, un clopot de sticlă care temperează tumulturile: „...foșneau un timp foile galbene ale anilor trecuți”. Poezia lui Sadoveanu este a unei naturi umanizate, familiare, în ciuda asprimii ei. „Este un lirism solemn, de simplitate gravă a marilor texte fundamentale, care celebrează bucuria existenței potente, senine, integrate perfect în armoniile splendide ale cosmosului”.

În peisaj, poetul *Țării de dincolo de negură* se dedublează, senzațiile sale, ascuțite ale vietăților pădurii, duc, într-un sens, direct spre lucruri. Impresiile lui sunt ale unui personaj implicat, angajat și în același timp degajat, concomitent în afara lucrurilor și în lucruri. Totul trăiește în felul sau, particular, potrivit legilor proprii, cunoașterea respectivelor particularități implică pasiune, care la Sadoveanu, poetul, e neistovită. Se ajunge astfel la un complex fenomen de participare, de osmoză și simbioză.

Imperiul silvestru pendulează între un timp al falnicului și altul al elegiei. Sadoveanu mărturisea „Se înșală cine crede că o priveliște e aceeași văzută în aceleași condițiuni, că răsăriturile, amiezile și amurgurile se repetă, că clipele curg monoton. Cine e atent vede și aude pururi altceva; fiecare fracțiune a vieții își schimbă perspectivele neconținut și în sine și în raport cu noi. Noi înșine suntem alții într-una, până în clipa nesimțită când trecem în altă zonă, și urmărim a fi și atunci când nu mai avem conștiința celorlalte stări successive ce ne sunt hotărâte. Enunț aici nu o constatare logică, ci o constatare intuitivă și experimentală. M-a interesat totdeauna peisajul în orice împrejurare și în orice clipă a vieții, fără să mă obosească, fără să mă plictisească; m-a interesat nu cu voința mea, ci numai printr-un fenomen de participare, osmoză și simbioză”. Fiecare moment al naturii este, în felul lui, un unicat, și cine are memoria fidelă devine un receptacol imens, înmagazinând milioane de infrasunete. La Sadoveanu, contactele cu părinții răposați (în cimitirul din Pașcani) se întrețin prin țărâna care le acoperă oasele, printr-un fir de albăstrea și printr-o găză. Scriitorul nu face distincție între propria-i substanță și contextul ambiental: „Cu atât mai vărtos alianța aceasta a vieții nenumărate se manifestă între mine și sălbăticiuni-zburătoare, găze și fiare; între mine și apele care curg, palpită ori întind luciuri neclintite în soare și primesc în afundul lor rumeneala lunii pline. Iepurele care privește de pe un hăț, cu urechile date pe spate, și se salvează în spinări și-n râpă, aruncându-mi o privire piezișă, a luat cu scânteia acelei priviri ca din ființa mea pentru totdeauna”.

În înfățișarea unică a dezghețului de primăvară de care mi-am adus astăzi aminte, am rămas fixat și eu însumi pentru totdeauna: constat asta în imaginea pe care o pastrez în mine și am încrederea că toate, împreună cu mine, cel de altădată, s-au păstrat în mine, în fracțiunea de timp și de lumină care continuă să călătorească în infinit. Mă voi stinge curând; dar icoanele acestea, ca și luciurile unui astru mort, vor continua să fie, fără sfârșit...”.

Ca în toate priveliștile sadoveniene, și în acest fragment descriptiv (*În pădurea Petrișorului*), elementele vizuale se împletesc cu cele auditive, într-o uluitoare asociere cromatică. Sadoveanu „ne dă imagini picturale de natură, dar mai cu seamă își exprimă sensibilitatea, senzațiile ce i le dă natura”. El este „un pictor și un poet al naturii”. Deși preponderente, mijloacele plastice nu sunt exclusive. Culoarele sunt subsidiar însoțite de accente nostalgice, de un dor chinuitor sau de un sentiment de regret: „Numai ici-colo, mișcarea vieții; răzbătea o chemare nedeslușită, moale, stinsă; o gârneață subțire se clătina încet; foșneau un timp foile galbene ale anilor trecuți”.

Interesantă în opera lui Sadoveanu este puternica legătură a omului cu natura. Mihail Sadoveanu a ajuns la concluzia fermă că între „omul vechi al acestui pământ” și „mediul cosmic”, în care viețuiește de milenii, există o „străveche asociație”, atât de profundă, încât se poate spune că „acești oameni vechi” sunt „fiii acestui pământ și ai stihiiilor care le guvernează viața; că ei sunt parte integrantă, „element” component al Marelui Tot; că „fără să-și dea seama”, ei „se confundă cu gârlele, dihanțiile pământului și vântul care susură în întinderi”. Participarea naturii la viața sufletească a personajelor, atât de intensă și, diversă la Sadoveanu, reprezintă o formă de subliniere a interdependenței profunde dintre factorul stihial și cel uman. Pulsul vieții umane e așa de profund acordat cu cel al naturii, încât venirea primăverii are repercursiuni dintre cele mai serioase asupra comportării oamenilor. Copii ai naturii - „buna noastră mamă”, „maica noastră generoasă”, cum o caracteriza însuși prozatorul-eroii sadoveniени din zaristea satului tradițional se simt înrudiți cu toate ale ei.

Muntenii din romanul *Baltagul*, împrumută ceva din caracteristicile mediului în care trăiesc: „Iuți și nostalgici ca apele, ca vremea în suferință ca și-n ierni cumplite, fără griji în bucurii ca și-n arșițele lor de cuptor, plăcându-le dragostea și beția și datinele lor de la începutul lumii, ferindu-se de alte neamuri și de oamenii de la câmpie și venind la bârlogul lor ca fiara de codru- mai cu seamă stau ei în fața soarelui c-o inimă ca din el ruptă: cel mai adesea se desmiardă și lucește de cântec, de prietenie”.

Muntenii își desfășoară viața și treburile în funcție de circuitul anotimpurilor și semnele vremii. Limitele sunt stabilite între plecarea turmelor la pășunat și întoarcerea lor de la iernat, dar munteanul rămâne statornic spațiului în care s-a stabilit, deși își câștigă cu greu existența practicând și alte meserii. „Munteanului i-i dat să-și câștige pâinea cea de toate zilele cu toporul ori cu cața. Cei cu toporul dau jos brazii din pădure și-i duc la apa Bistriței; după aceea îi fac plute pe care le mână până la Galați, la marginea lumii. Cei mai vrednici întemeiază stâni în munte. Acolo stau cu Dumnezeu și singurătățile, până ce se împutinează ziua. Asupra iernii coboară la locuri largi și-și pun turmele la iernat în bălți. Acolo-i mai ușoară viața și-acolo ar fi dorit ei să trăiască, numai, că nu se poate din pricină că vara-i prea cald, ș-afară de asta munteanul are rădăcini la locul lui ca și bradul”.

Natura e adânc implicată în întreaga existență a acestor oameni. Ritmul activității lor, ca păstori și tăietori de lemne, e determinat de mișcările naturii, de ciclul anotimpurilor. Cadrul permanent - nu numai în răstimpul exercitării ocupațiilor - al vieții lor e natura, elemente de civilizație care alcătuiesc, în principiu „un strat” despărțitor între om și natură fiind sumare: casa, așezată în râpa muntelui, sub pădurea de brazi, în marginea unei ape, e un simplu adăpost; satul e aproape complet lipsit de instituții; sărbătorile au pentru ei semnificații legate de mișcarea cosmică, sufletul lor e modelat de trăirea în intimitatea naturii. Acești oameni se mișcă în spațiul lor geografic ca într-un cadru familiar, înțeleg semnele ce prevestesc schimbarea vremii. Comunicarea cu natura devine deplină prin aceea că supușii naturii, respectând valori care sunt în acord cu ea,

oamenii aceștia atribuie la rândul lor naturii valori exclusiv umane: cele morale. În viziunea lui Sadoveanu, natura e , ca în clasicismul folcloric sau în cel cult, o natură morală.

Personajul propriu-zis sadovenian este „omul vechi al acestui pământ de-acum două mii de ani și de-acum zece mii de ani”. Îl caută peste tot și-l află în locuri în care civilizația n-a stricat nici frumusețea peisajului nici sufletul oamenilor. Un astfel de loc este spațiul munților Moldovei dominat de Ceahlău și tăiat de valea adâncă a Bistriței. De altfel, romanul *Baltagul* a fost considerat un poem al naturii și al sufletului omului simplu.

Tot în coordonatele tematice ale naturii se înscrie și fragmentul *Cetatea Neamțului*. Descrierea naturii se îmbină aici cu evocarea, căci la un moment dat între acestea două există un echilibru desăvârșit. Imaginea cetății îi este dezvăluită cititorului treptat pe măsură ce drumețul narator înaintază pe drumul care urcă pe coasta dealului. Totul se întâmplă „într-o frumoasă zi de vară, cu cer senin, cu văzduhul neclintit”. Drumeții merg „din Târgul Neamțului, prin mahalaua liniștită a Țuțuienilor”, „spre Cetățuie”, până ce ajung sub dealul râpos.

Așa cum afirma criticul Tudor Vianu, descrierile devin ca o cutie de rezonanță a meritelor, implică o atitudine și de aceea el transmite cititorului propriile sentimente. Astfel, în fața ruinelor Cetății Neamțului, autorul este copleșit de un sentiment de tristețe, de melancolie, pentru trecerea ireversibilă a timpului. Cetatea devine un veritabil element al naturii, fiind mărturia unui trecut îndepărtat. Ea se „înălță dintr-o dată în cer”, acoperită cu fulgere și cu pustiu, neagră, bătută de furtună, de ploi, de trăsnete”. Mihail Sadoveanu reușește să strecoare și în sufletul cititorului liniștea împrejurimilor, fiorul sălbăticiei naturii și a singurătății ruinelor bătrâne, făcându-l părtaș la nostalgia și melancholia de care scriitorul însuși este cuprins.

S-a observat, nu o dată, de către anumiți critici literari (G. Ibrăileanu, Mihail Dragomirescu, Mihai Ralea, Tudor Vianu, Pompiliu Constantinescu etc.) că proza lui Mihail Sadoveanu, e străbătută de un puternic suflu nostalgic, de un nedefinit aer de tristețe, de un vag sentiment melancolic, ce-i dă o notă cu totul aparte în hotarul literaturii române. I. Opreșan realizează o dezbatere pe tema tonalității folosite de M. Sadoveanu în descrierile sale peisagiste, plecând de la părerile diverșilor critici literari. Garabet Ibrăileanu și M. Ralea vorbesc despre o coordonată sufletească care l-ar predispune pe Mihail Sadoveanu către nostalgie și pesimism. Amândoi criticii sunt de acord în a afirma că predilecția autorului pentru trecut și preferința arătată de el peisajului tomnatic constituie elemente certe de sugerare a melancoliei. Pe această linie, G. Ibrăileanu ajunge să intuiască la Sadoveanu existența unui flux liric de maximă intensitate, în care sentimentul trecutului se confundă cu cel al naturii, făcând posibilă reversibilitatea lor.

Mihail Ralea pune în legătură tonalitatea nostalgică cu apusul lumii patriarhale: „Melancholia acestei lumi muribunde s-a furișat și în sufletul pictorului. Strigătul de moarte al lucrurilor care pier aduce melancholia multora din bucățile marelui scriitor moldovean. Poezia sa e amară și înfibrată de pesimism”.

I. Opreșan susține că între pesimism și melancolie la Sadoveanu e o deosebire nu numai de tonalitate, ci și de esență. Acesta afirmă că, de obicei, pesimismul se manifestă la nivelul gândirii autorului și al viziunii sale asupra lumii, fiind determinat de apusul civilizației arhaice și de impresia sporirii răului în lume odată cu triumful noului; în vreme ce melancholia se manifestă la nivelul simțirii și este generată în principal de sentimental scurgerii inexorabile a timpului.

Indiferent de aspectele concrete pe care le îmbracă, melancolia se constituie în permanență în proza lui Sadoveanu, ca o stare lirică deschisă, dominată de un ce nostalgic ce izvorăște din toate compartimentele narațiunii, dar mai ales din descrierile de natură.

Consonantă și convergentă cu tristețea, de care e puternic susținută, melancolia rămâne, totuși distinct diferențiată de această tristețe, fiind generată de aplicarea spre realism a autorului, iar suflul melancolic, de înclinarea lui spre poezie. Tristețea reprezintă o notă caracteristică mai ales personajelor, în vreme ce melancolia este specifică îndeosebi peisajului. De fapt, melancolia rezultă din filtrarea sentimentului scurgerii nemiloase a timpului, a regretului pentru vremurile apuse sau pentru tinerețea dispărută, prin sentimentul naturii, din osmoza a ceea ce în mod convențional, a fost denumit „*sentimentul trecutului*” cu înfiorarea în fața naturii veșnice.

Veșmânt artistic de zile mari, învăluind realitatea fenomenală și ridicând-o în zonele artei celei mai pure, melancolia creației sadoveniene e provocată, de obicei, de armonizarea fericită a câtorva elemente obligatorii, ce reprezintă atât sursele, cât și expresia ei literară familiară. Între acestea s-ar număra nostalgia trecutului, peisajul autumnal, de sfârșit de ciclu al naturii, lumina blândă a amurgurilor, curgerea monotonă a ploii, cântarea tristă a buciului sau cornului, singurătatea, liniștea și tăcerea etc. „Nici unul dintre factorii enumerați nu provoacă, însă, o mai profundă și mai grabnică melancolie în sufletul personajelor și al cititorului ca sunetul depărtat de buci, ce cheamă parcă de la sine și reunește într-un fluid unic toate celelalte componente”, spune I. Opreșan.

Ca și la Eminescu, ce i-a stat autorului ca model indiscutabil, plângerea buciului dă sentimentelor perspectivă nemărginită, deschizând zări nebănuite spre profunzimile ființei umane. Dulcea lui tremurare, adevărat laitmotiv al creației sadoveniene, răzbătând mai ales din descrierile de natură cu funcție nodală în desfășurarea narațiunilor, sensibilizează cele mai intime corzi sufletești ale personajelor și le predispune spre melancolie. La sunetul lui tulburător, acestea cad ca vrăjite pe gânduri, ascultându-i în reculegere tăgănată, tânguitoare și tristă. Căci, deși reală, cântarea buciului sau a cornului pare mai degrabă o iluzie, o nălucire a personajelor, cu răsunet nu atât în auz, cât în străfundurile lor sufletești. Afectivizată puternic de sunetul său prelung și trist, stins, natura se pătrunde de un ce nostalgic, încărcându-se de o înfiorare cu nemărginită putere de evocare, în sufletul personajelor, a vremurilor apuse. Pe de altă parte, buciul cheamă de la sine procesiunile funebre de înmormântare, văzute în ținuturile muntoase din nordul Moldovei, în desfășurarea cărora cântecul său constituie încă o componentă. Cu această funcție el este invocat în romanul *Baltagul*. „Când am pornit iar, au sunat muntanii din buci, dând veste spre depărtarea văilor...”.

Cadrul autumnal este menit și el a sugera melancolia. Toamna reprezintă fundalul cel mai firesc al majorității întâmplărilor. Peisajul tomonic cheamă la rândul lui la reamintire. Așa se întâmplă și cu Vitoria Lipan când își amintea povestea ființării oilor, spusă de soțul ei, Nechifor, la cumătrii și nunți. Această amintire se declanșează pe „prispă, în lumina de toamnă și torcând”.

Garabet Ibrăileanu se întreba adesea, în ceea ce-l privește pe Sadoveanu „Nu de unde le mai scoate...”, referindu-se la descrierile sale de natură, adică la poezie. Sensibilitatea lui Mihail Sadoveanu este în acord organic cu cosmosul vegetal, cu tot ceea ce formează universul: „Este o corespondență armonică între toată alcătuirea mea castă și minunile vii și etern schimbătoare care nu se arată”, mărturisirea scriitorului. Din corespondență, din acest raport intim afectiv se naște poezia lui Mihail Sadoveanu: „*pe mine ca scriitor, nu mă interesează atât muzica. Mă interesează poezia.*”

O caut și o găsesc fara fiinta". Mihail Sadoveanu gândește ca Picasso: „Poet adevărat e acela care se regăsește în mine și copil în fața fenomenelor vieții și morții, în fața marelui mister care a uimit mintea din cele mai vechi timpuri. În el toate par noua și toate interpretează ca și cum ar fi un om conștient. Cu cât e mai puțin livresc, cu atât e mai prețios atunci când vibrează delicat”.

Descrierile de natură ale lui Sadoveanu sunt atât de frumoase încât pot fi adevărate imnuri înălțate frumuseților patriei. Ele nu se pot izola de noțiunea de frumos - sunt doar reflexul priveliștilor ei, văzute de un mare îndrăgostit. Nu există nimic în țara sa nu fi fost preamărit și cântat de el: tot ce se vede, tot ce se presimte - marele mister al ființei pe acest pământ. Din acest punct de vedere opera marelui scriitor a fost considerată o adevărată frescă în culori a geografiei țării.

Bibliografie:

- Bălu Ion, *Natura în opera lui Mihail Sadoveanu*, Ed. Ion Creangă, București, 1987
Călinescu George, *Studii despre opera lui Mihail Sadoveanu*, Ed. Albatros, București, 1977
Crohmălniceanu Ovidiu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I. E.P.L., București, 1967
Garabet Ibrăileanu, *Studii literare*, Ed. Albatros, București, 1976
Mihail Sadoveanu interpretat de..., Ed. Eminescu, București, 1973
Oprîșan Ion, *Opera lui Mihail Sadoveanu*, Ed. Minerva, București, 1986,
Ralea Mihai, *Studii despre opera lui Mihail Sadoveanu*, Ed. Albatros, București, 1977

STUDIU DIACRONIC ASUPRA MODERNISMULUI ÎN LITERATURĂ

Prof. Simona STOICA
Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați

Termenul și conceptul de modernitate au o istorie foarte lungă și complicată. Conform afirmațiilor lui Matei Călinescu în lucrarea „Cinci fețe ale modernității” putem observa că *„apariția conceptului este întotdeauna greu de datat cu precizie, cu atât mai mult atunci când este vorba de un concept atât de controversat și de complex de-a lungul întregii sale istorii, precum modernitatea. Este totuși clar că ideea de modernitate nu ar putea fi concepută decât în parametrii unei anumite conștiințe a timpului, anume în aceea a timpului istoric, linear și ireversibil curgând neîntrerupt înainte”*. De aici reiese ideea că modernitatea nu ar avea nici un sens într-o societate pentru care conceptul temporal-secvențial de istorie nu înseamnă nimic și care își organizează categoriile temporale conform unui model mitic și recurent, cum este cel descris de Mircea Eliade în *Mitul eternei reîntoarceri*.

Modernitatea este, mai înainte de toate - în viziunea lui Matei Călinescu – *„un concept temporal istoric”*, dimensiune în cadrul căreia omul măsoară prezentul în actualitatea lui istorică, unică, în ceea ce-l deosebește de trecut... și în ceea ce ne promite el pentru viitor.

Baudelaire considera modernitatea ca fiind mai mult decât prezentul surprins în actualitatea lui, în ceea ce are el distinctiv și fugar, în imanența lui efemeră. Făcând aluzie la artă și la estetic, acesta vede în modernitate o calitate mai intensă a frumuseții - o frumusețe ce poate exista chiar și în rău și în urât.

Dacă Matei Călinescu definește modernitatea în primul rând într-un spațiu temporal - istoric, Baudelaire este convins că peste dimensiunea fizică, modernitatea atinge cotele unei înțelegeri și trăiri de sentimente și stări care până prin sec. XIV-XV poate nu au fost explorate niciodată. Adrian Marino în *„Modern, modernism, modernitate”*, afirmă: *„se numește modern tot ceea ce aparține sferei actualității, recentului imediat, prezentului.”*, realizând o caracterizare de excepție a spațiului temporal istoric modernist, iar concepția sa este una nu des întâlnită în rândul criticilor modernismului. Marino, examinând critic paralel termenii de „clasic” și „modern” ajunge la concluzia unei situații ambigue. Acesta consideră aceste noțiuni, nedisociabile și nici chiar ierarhizabile. Disputa dintre clasic și modern nu este motivată. Azi, nu se poate pune în discuție o superioritate îndreptățită a vreunui dintre cei doi termeni, din moment ce ambele poziții sunt deopotrivă de viabile, legitime, valabile și egale în drepturi.

Există o aprinsă dispută între tradiție și inovație, se încearcă inovarea fondului tradițional și clasicizarea actualității. Adrian Marino consideră că nici o creație nu e posibilă fără un punct de plecare anterior, tradițional astfel că nimeni nu poate crea suspendat în aer: *„A fi epigon este una, creator original în prelungirea unui fir tradițional... cu totul alta”*.

Adrian Marino este tipul criticului mediatic având un deosebit simț al echilibrului, perfect conștient de faptul că nu este posibilă ființarea sufletului filosofic, artistic sau de orice natură, făcând abstracție de caracterul sinequanon al clasicismului sau evitând paranoic descătușarea modernistă. Fără istorie nu putem trăi, iar a fugi de viitor este imposibil.

Adrian Marino conștientizează starea de criză a eului modern: personalitatea se dizolvă, conștiința e dominată de stări simultane, contradictorii, irepetabile. Pe plan moral se observă aceeași sincopă: dispariția ideii de normă, apariția derutei, a dezordinii, a moralității, cinismului, a unei incurabile liniști, a unei tăceri absurde, care în literatură se numește: neant, cădere, abis, aventură experiență. Iată de ce omul modern se consideră frustrat, victimă, alienat, căutând disperat salvarea, dar fără a avea certitudinea și siguranța găsirii ei. Astfel apare impulsul spre negație și revoltă, care în termeni moderni se poate numi: contestare, nonconformism: „*Contestarea nu este o problemă în sine, devine însă tragedie în momentul în care omul modern se complăce în opoziție, refuz și contestație*”.

Dominat de un puternic sentiment al superiorității, omul modern nu ezită la un moment dat să se considere chiar „*mai modern, foarte modern, cel mai modern*”. Să nu uităm însă că ceea ce este uneori foarte modern într-o anumită zonă geografică și spirituală poate fi strident, neadegvat, inacceptabil și „*depășit*” într-o altă regiune, cu altă tradiție și mentalitate, și viceversa. Conform concepției lui Adrian Marino, ideea de modern este: „*potențial futuristă*”, prefigurând viitoarea dezvoltare. De aici și spiritul de anticipare a modernului: „*Pictorii care se vor cei mai moderni sunt și cei mai angajați în viitor*”.

Putem observa că „*istoria spiritului modern începe cu apariția tendințelor raționaliste, laice, ateiste, de demitizare a antichității Spiritul antitraditional, modern se concentrează asupra pozițiilor-cheie din istorie: dogmele, normele, legile, canoanele literare, artistice, ierarhiile oficiale, scările de valori impuse. Astfel, orice gest de independență, de liberalizare, orice act de desprindere de sub prestigiul principiilor, modelelor, normelor, definește o atitudine de tip modern. Modern în artă înseamnă libertate în artă*”. De aici ideea că libertatea modernă nu are definiție însă, deoarece fiecare individ tinde să-și facă despre conținutul ideii de „*modern*” și a celei de „*libertate modernă*” o reprezentare particulară. Această particularitate pluralizează orice fenomen socio-cultural modern. Pluralitatea înseamnă totodată și subiectivism, independență, singularitate, mentalitate și gust interpretabile. Deci, pluralismul duce la relativism, iar modern - în concepția lui A. Marino - înseamnă tocmai „*o foarte accentuată relativitate*”. Modernul reprezintă trecerea de la obiectivism și unicitate la subiectivism și pluralism. „*Modern devine în primul rând nu obiectul, ci modul de receptare a obiectului*”.

Moderniste devin toate mișcările ideologice de orice natură, care tind să rupă legătura cu tradiția, adoptând atitudini anticlasice, antiacademice, antitraditionale, anticonservatoare, ajungându-se astfel la negativism radical. Modernismul comportă un puternic caracter negativist.

Schimbările radicale aduse de modernism pe planul exprimării artistice aduc în discuție ideea progresului în artă.

În primul rând, progresul în știință a apărut datorită unor nevoi crescânde ale omului, descoperirile științifice urmărind satisfacerea acestor nevoi. La rândul ei arta, oglindind realitatea, s-a raliat schimbărilor epocii, preluând elemente ale acestui progres tehnic și înglobând din ce în ce mai multe aspecte ale vieții cotidiene. Artistul pune în operă conflictele actuale ale epocii sale, de aceea se poate spune că există un progres în artă, în contextul în care arta este mereu în contact cu progresul societății. Bineînțeles, o dezvoltare cantitativă nu implică neapărat și valoare. Prin multitudinea de producții subculturale, kitschuri, producții ale culturii de masă, s-ar pune problema unui regres al artei. Începând cu modernismul, apar elemente ce par a aparține declinului: negarea, deconstructivismul, stilul antiliterar, jocuri textuale aberante, hazardate, bizare, arta ca deliciu gratuit etc. Toate acestea, duse la extrem și folosite ca scop în sine, dăunează funcționalității

generale a artei, însă vom arăta în lucrarea de față cum, utilizate cu măsură și simț artistic, în mâna adevăraților scriitori de geniu, devin elemente constructive și dovezi incontestabile de progres literar.

Pe de altă parte, arta se naște din tensiunea nou-vechi, este o revalorizare, chiar o negare a trecutului, a unei arte văzută pe alocuri ca perimată. Progresul în literatură nu poate fi problematizat decât în cadrul raportului dintre tradiție și inovație. Dacă în clasicism exista un singur adevăr, modernismul percepe mai multe, pornind de la realitatea interioară, relativă. Paradigma artei clasice derivă dintr-un sistem logic, unic, complet, care este repetat mereu, în fiecare obiect de artă, în același mod, astfel încât toate aceste opere sunt legate strâns de și dictate de regulile acestui sistem. Paradigma artei moderne este caracterizată de deschiderea sa și de infinitele posibilități și poziții ce pot fi luate, după cum se va arăta în secțiunile dedicate operei deschise. Când regulile stricte guvernează știința, există puțină toleranță pentru explorare: dacă este acceptat un singur adevăr, atunci există un singur mod de a reprezenta viața prin artă, dacă sunt mai multe idei acceptate, atunci există diferite forme de expresie tolerabile.

Scriitorul modern poate folosi textele scrise anterior, poate adăuga încă un paragraf textului infinit, care astfel este din ce în ce mai cuprinzător. El nu doar copiază, ci și reinterpretează, prin adaptarea acestor texte preexistente, prin pasișarea lor uneori ironică sau ambiguă. Vom vedea cum trecutul este acum revalorizat deoarece nu se mai poate crea ca odinioară însă se pot relua aceleași subiecte, sub o nouă formă.

Omul modern este mai complex datorită dezvoltării capacităților cognitive. Rațiunea domină, emoțiile sunt trecute prin mai multe filtre și astfel sunt mai sofisticate. În artă a pătruns și acest rațional, ea nu mai e guvernată de afectiv, astfel operele moderne de creație au devenit mult mai complexe. Studiile care afirmă caracterul gnoseologic în artă - culminând cu cele ale lui Lucian Blaga - nu mai surprind, ideea funcției cognitive devenind un loc comun, după cum vom arăta în secțiunile care se ocupă de problema cunoașterii artistice.

Marea revoluție literară modernă se va produce în faza în care poezii încep să se definească, să se justifice, să se întrebe asupra artei lor, să ofere ipoteze, soluții, teorii și definiții. Acest moment capital, prin care poezia, literatura în sens larg, ajung la conștiința de sine, fixează al doilea reper esențial al modernității literare. Apariția sa aparține, fără îndoială, **Renășterii**, epocă individualistă, raționalistă, laică și estetizantă, în care spiritul critic și analitic invadează câmpul artelor și al poeziei. Este perioada de început a marilor meditații artistice asupra sensului și tehnicii artei, precum la Leonardo da Vinci, al prefetelor, manifestelor, apologiilor și tratatelor de poezie, multe și cele mai caracteristice opere ale poezilor: Ronsard și Du Bellay în Franța, Sir Philip Sidney și Ben Jonson în Anglia, Torquato Tasso și Guarini în Italia.

În toate aceste texte, poezia începe să se caute pe sine, să reflecteze asupra sa însăși, să-și surprindă esența, genurile, limbajul, procese eminamente „critic” și în același timp modern, profund modern, neîncheiat nici azi, nici mâine. T. S. Eliot, în *The Use of Poetry and the Use of Criticism* (1933), a observat foarte bine acest proces de introspecție progresivă asupra rostului poeziei. De unde și inconsistența teoriei conform căreia poezia n-ar fi dobândit conștiință de sine înainte de simbolism, afirmație nu atât paradoxală, cât inocentă sub raportul documentării istorice. Orice „artă poetică” antică și modernă reprezintă o etapă a conștiinței poeziei. De bună seamă că Macedonski, dintre poezii români, este și în acest sens prima conștiință estetică română modernă, efectiv întrebătoare a ființei și funcțiilor poeziei. Meditațiile sale spontane despre „Logica poeziei” sunt

chiar de două ori moderne: prin gestul în sine al problematizării poeziei și prin calitatea și conținutul soluției propuse.

Așadar, arta se raliază unor nevoi: de a vedea altfel lumea, de a oferi explicații ale acesteia, fie ele și fictive, de a oferi senzația transcenderii și integrării într-un univers izomorf realului.

Bibliografie:

Călinescu, Matei, *Cinci fețe ale modernității*, Editura Polirom , Iași, 2005

Marino Adrian, *Modern, modernism, modernitate*, Editura pentru Literatură Universală, București, 1969

Surdu Alexandru, *Filosofia modernă - Orientări fundamentale*, Editura Paideia, București, 2002

STUDIU PRIVIND CONSTRUCȚIA PERSONAJULUI COMIC CARAGIALIAN

Prof. Simona STOICA
Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați

Personajele caragialiene se raportează, la o tipologie social-istorică: Jupân Dumitrache și Rică Venturiano, Cațavencu și Trahanache, Pristanda și Nae Ghirimea aparțin unei epoci și unui spațiu geografic, ilustrează, la modul grotesc, o lume și un stil social; în același timp însă ele reprezintă câteva ipostaze umane eterne: această dublă funcție a personajelor caragialiene face din ele „tipuri ideale”. Una dintre cele mai frapante trăsături ale operei dramaturgului, este îmbinarea esenței „primitive” a personajelor cu acele valori care le leagă de un anumit spațiu istoric. I. L. Caragiale a folosit nu numai modalități și procedee dramatice vechi, ci și vechi tipuri comice, pe care le-a adaptat exigențelor comediei moderne și realităților epocii sale.

Tipologia tradițională clasic-realistă începe să nu mai fie esențială în operele literare și dramatice ale epocii: ea este parțial înlocuită de figuri simbolice sau stilizate prin caricatură, de personajul mecanic sau personajul-mască, tipul se transformă uneori în stare, devine un semn esențial. „Caracterele” acestea sunt uneori la Caragiale confundabile, pentru că se repetă reciproc. Astfel, Trahanache este o variantă bonomă a lui Dumitrache, după cum Dumitrache poate fi înțeles ca o variantă absurdă a lui Cațavencu-Farfuridi. Procedeele acestora specifice dramei circulare indică automatismul unei lumi și imposibilitatea de a ieși din orizontul ei mecanic. Similaritatea determină sau facilitează constituirea cuplurilor. Omul caragialian își caută pedantul și dintr-o confuză senzație a incompletitudinii sale. (Dumitrache-Ipingescu, Farfuridi-Brânzovenescu Pampon-Crăcănel, Leonida-Efimița).

Tema fundamentală a teatrului lui Caragiale este aceea a dezorientării omului. Într-o operă în care grotescul devine modalitate esențială de expresie, această temă e axiomatică. Personajele care locuiesc în spațiul închis pierd simțul orientării. Tema labirintului atât de frecventă în literatura modernă, se dezvoltă parțial din două teme, prezente în opera câtorva dintre marii scriitori de la sfârșitul secolului al XIX-lea; tema temniței și a dezorientării.

Miopia lui Venturiano, senilitatea lui Leonida, ramolismul lui Dandanache, confuzia mentală a lui Farfuridi și Cațavencu, tulburarea alcoolică a cetățeanului prostia lui Dumitrache și Trahanache; a lui Pampon și Crăcănel au sens dincolo de comicul imediat pe care-l determină. Indică, în registrul burlesc, dezorientarea acestor personaje în vidul de umanitate pe care îl trăiesc. Dezorientarea este în sensul unei decăderi fizice, intelectuale sau morale. Deși eroi de comedie, Leonida, Dandanache, Farfuridi exprimă o dramă a degradării într-un univers uman degradat.

Personajul caragialian a fost obiectul unei metamorfoze misterioase; el nu mai realizează ideea de bine, nu mai are bucuria comunicării, deși a păstrat un evident apetit al conversației. Starea sa naturală este această dezorientare. Dandanache se caracterizează singur: „știi așa sunt de amețit și de obosit...”, sau „Știi, conia mea, sunt așa de amețit...știi, trăsura și clopoțelii...” Iar Zoe spune despre el: „...e amețit rău de tot”. Dumitrache sau Leonida, Farfuridi sau Dandanache nu au conștiință de sine, nu au conștiința izolării lor, sunt, de fapt, dincolo de singurătate sau de perceperea ei.

Teatrul lui Caragiale nu poate fi încadrat în tradiția farsei clasice. Creatorul lui „Conul Leonida” rămâne doar parțial legat de structura personajului din teatrul tradițional: toate personajele feminine, cu excepția Eftimiței, și câteva personaje masculine: Rică Venturiano, Ipingescu, Pristanda, Tipătescu, Nae Ghirimea. Celelalte figuri comice, altfel decât personajele teatrului tradițional, nu au un comportament continuu, ele nu sunt structuri imuabile închise, ca personajele clasice, ci structuri deschise, care pot fi umplute cu orice, sau nonstructuri.

Caragiale creează ceea ce s-ar putea numi personajul lichefiat: Conul Leonida gata să înceapă revoluția, Farfuridi este o altă variantă a personajului lichefiat. Disponibil oricărei reacții și oricărui gest, Cațavencu este și el un personaj discontinuu: trece fără dificultate de ea din primele trei acte la docilitatea extremă din final; el a fost „golit” în scena de dresaj cu Zoe din actul al IV-lea. Cațavencu din final, în ciuda pomenitei similarități a celor două discursuri ale sale, pare cu totul alt personaj decât violentul candidaț la deputăție din primele două acte. Dramaturgul își epuizează personajul în această mișcare circulară, constantă cu mișcarea circulară a comediei, totul poate fi și trebuie luat de la capăt: „aventura” nocturnă a lui Leonida, „disputa” electorală, avatarurile erotice ale lui Nae Ghirimea. De altfel, finalul fiecărei comedii sugerează, prin revenirea la punctul inițial, o reluare continuă a mereu acelorași fapte. Dumitrache, Leonida, Cațavencu, Cetățeanul, Dandanache au un destin „circular”, ilustrează, la modul burlesc, „mitul eternei întoarceri”.

Multe din personajele lui Caragiale sunt o prezență a absenței: ele sunt total în afara conștiinței de sine; „inconștiența” lor are o dublă valoare, în planul existențial și în planul comicului. Mai mult, ele par a nu trăi în timp, pentru că nu cunosc evoluția, nici schimbarea; repetiția, care domină întreaga lor existență dramatică, exclude, de fapt, realitatea timpului: limitat la câte douăzeci și patru de ore, timpul dramatic caragialian nu este o chintesență temporală, ca în teatrul clasic, ci un timp circular, care se exclude prin repetiție. Absența omului în teatrul lui Caragiale vine și din somnolența gândirii. Absența totală a opiniei, ciocnirea absurdă a ideilor indică golul interior al personajelor: „Farfuridi: Iată dar opinia mea (în suprema luptă cu oboseala care-l biruie). Din două una, dați-mi voie: ori să se revizuiască, primesc, dar să nu se schimbe nimica; ori să nu se revizuiască, primesc! Dar atunci să se schimbe pe ici pe colo, și anume în punctele esențiale”. „Din această dilemă nu puteți ieși...Am zis!”; sau Cațavencu: „Industria română e admirabilă, e sublimă, putem zice, dar lipsește cu desăvârșire. Soțietatea noastră dar, noi, ce aclamăm? Noi aclamăm munca, travaliul, care nu se face de loc în țara noastră!”

În farsa „Conul Leonida față cu reacțiunea” ceea ce șochează în primul rând este un gol de existență: în realitate așa cum am mai observat, personajele nu trăiesc, nu-și comunică nimic esențial și nu comunică nimic cu ele înseși. Acest gol, această absență trebuia acoperită și ei încearcă să o acopere cu cuvinte; de aici, cel puțin în parte, avalanșa de cuvinte din unele scene: cu cât golul existențial este mai mare, cu atât crește frecvența cuvintelor (Leonida, Farfuridi, Cațavencu). Eroii comediilor lui Caragiale sunt creații ale lui Caragiale, deci sunt oameni nou născuți, care au individualitatea lor proprie, caracterul lor propriu. Întâlnim o sumedenie de oameni care seamănă cu ei, niciodată însă identici, cum nu există nici în viața reală doi oameni absolut identici. În artă, fiecare acțiune, fiecare frază trebuie să fie și este caracteristică pentru eroul producției artistice. Și în acest sens figurat, putem zice și noi că tipurile comediei lui Caragiale sunt mai adevărate decât cele din viața reală. Fiecare frază, fiecare acțiune ne zugrăvește caracterul omului. Fiecare frază e caracteristică pentru acel care o pronunță, caracteristice sunt chiar acele care par a fi exagerări satirice. E caracteristic pentru Farfuridi incoerentul discurs de la întrunirea publică, e scenic acest discurs și caracterizează și ridiculizează și pe Farfuridi, și pe cei care-l

ascultă și aprobă. Cere revizuirea Constituției, însă cu condiție să nu se schimbe nimica. Asemănări găsim și în discursul lui Cațavencu. Discursul demagogic al lui Cațavencu, plin de șiretlicuri, de triade false, ar fi peste putință în gura naivului Farfuridi, dar e natural în gura lui Cațavencu.

O chestiune litigioasă este și psihologia eroilor caragialieni. C.Dobrogeanu-Gherea spune despre „O noapte furtunoasă”: „Analiza psihică a tipurilor nu e destul de adâncă, tipurile sunt mai ales descrise și analizate din punctul de vedere exterior. Adâncile mișcări sufletești, care caracterizează mai ales pe om, pri lipsesc, ori sunt făcute cu mai puțină măiestrie decât caracterizarea tipului și caracterului exterior”.

Din punctul de vedere psihic, unii sunt zugrăviți mai adânc, alții mai puțin adânc, dar, cum am zis, niciunul greșit. Sunt scene care din punctul de vedere al adevărului și puterii în zugrăvirea caracterelor și stărilor sufletești, sunt făcute cu adevărată mână de maestru. Așa e scena a IX-a din actul al II-lea din „O scrisoare pierdută” între Cațavencu și Tipătescu. Tipătescu e nevoit, prin pozițiunea sa, prin rugămintele Zoei Trahanache, să trateze cu Cațavencu pentru răscumpărarea scrisorii. Plin de dispreț, de ură pentru Cațavencu e nevoit, să înăbușe aceste sentimente. Dar, ca perfect învățat să poruncească și neînvățat sași înfrâne pornirile caracterului său violent, de-abia poate să se stăpânească. În toată spena aceasta între Tipătescu și Cațavencu, la fiecare frază, la fiecare cuvânt, se șimț, se văd admirabil simțămintele ce fierb în sufletul lui Tipătescu. frazele ce le pronunță, bătaia nervoasă din călcâi, strângerea scaunului cu mâna, țrădează și zugrăvesc aceste sentimente, dar mai presus de toate, e admirabil exprimată creșterea treptată a indignării lui Tipătescu și silința de a se stăpâni, Dănă ce în sfârșit indignarea învinge și izbucnește în strigăt: „mizerabile!”, și turbat se aruncă asupra lui Cațavencu. În sfârșit Brînzo vene seu și Farfuridi, după multe ocoluri, mărturisesc lui Trahanache că ei bănuiesc pe prefect de trădare politică. Trahanache, indignat, începe să mustre pe cei doi. Creșterea indignării lui Trahanache e zugrăvită cu o admirabilă pricepere. Zugrăvirea unui aceluiși simțământ al indignării la doi oameni atât de deosebiți ca Tipătescu și Trahanache arată și mai bine tot puternicul spirit de observație toată puterea cu care Caragișle știe să creeze adevărate și vii individualități.

Sunt iarăși admirabile două scene dintre Tipătescu și Zoe. În scena a V-a din actul al II-lea, se zugrăvește admirabil caracterul cucoanei Zoița: alintată, capricioasă, învățată să i se îndeplinească toate capriciile, când peste ea dă o nenorocire, când o amenință un scandal, uită de toate. Neînvățată să fie contrazisă în viață, neînvățată cu toată seriozitatea vieții, la prima arătare a primejdiei e gata să jertfească interesele politice trecute, prezente și viitoare ale lumii întregi. De o intelegentă care era tocmai destulă pentru a duce de nas și înșela pe bărbatu-său, e revoltată de scrupulul lui Tipătescu care nu vrea să susțină candidatura lui Cațavencu. Pentru a învinge scrupulul și îndărătnicia lui Tipătescu, cucoana Zoe pune în mișcare toate mijloacele de care dispune o femeie, și încă o femeie-cucoană: lingușiri, dezmierdări, muștrări, amenințări și în sfârșit lacrimi. Față de aceste multiple arme, Tipătescu se pleacă, e învins. Faptul că Zoe duce de nas și pe bărbat și politica județului, faptul că învinge scrupulul și îndărătnicia lui Tipătescu prin energie, poate să pară că e semnul unei energii superioare.

Structura psihologică a eroilor lui Caragiale se reduce la jocul mecanic al jinei singure formule repetate cu o stăruință ce o impune ca un simbol, Îpingescu, este pildă, e omul care spune „Rezon! Oricât l-ai scutura, nu va ieși o farâmă de idee suplimentară dintr-însul. La toate răspunde: rezon!”. Formula prinde și fixează o atitudine sufletească, Jupân Dumitrăche ține la onoarea lui de familist; încornorat cu seninătate chiar sub acoperișul casei, el își face un punct de onoare în a nu fi

înșelat. Dumnezeu a creat vorba și a sădit cugetarea în mintea omului pentru ca Pristanda să poată spune: „Curat așa, coane Fănică...” deoarece idea lui se sfârșește cu aceste cuvinte. Nu discută; simbol al subordonatului, al umilului, execută ce i se poruncește. În formula lui Trahanache „aveți puțintică răbdare”, e fixat omul cu moderația vârstei și a situației, cu liniștea și înțelepciunea lui sumară; nu se grăbește, e „parlamentar”, și stăpân pe sine. În Trahanache se întruchipează seninătatea omului încrezător, nebiruită nici de evidență, în fața căreia continuă să aibă „puțintică răbdare”. Cu unica obsesie a trăirii, bănuitor, Farfuridi ciulește mereu urechea. Cetățeanul turmentat nu știe cu cine votează. Agamiță Dandanache e „tocmai acum să rămân fără coledzi...”. Prin generalizarea procedurii simplificării psihologice, nu există, așadar, oameni cu pasiuni contradictorii, cu o viață complexă, ci păpuși reduse la o singură formulă energică: „aveți puțintică răbdare”, „eu cu cine votez?”, „curat așa, cucoane Fănică”, „rezon!”

Teatrul caragialian este o mare secțiune trăită în corpul societății române; în comedii se poate urmări o ascensiune, pe scara socială și morală pe scara personajelor de la mahalagiul pur la pseudointelectual.

Intelectualii comediei caragialiene sunt toți de extracție inferioară; și pentru ei vom putea stabili o întreagă filieră spirituală. În „O noapte furtunoasă” întâlnim pe Rică Venturiano, demagog deocamdată teoretic, student și publicist, un fel de exemplificare anticipată de cum ar fi scris Cațavencu, dacă am fi cunoscut articolele lui din „Răcnetul Carpaților”. Rică nu s-a încadrat în practica politică și nu și-a precizat ambițiile, ca maturul Cațavencu. Demagog în faza teoretică, el poate fi un viitor prefect, ca Tipătescu, un aspirant la deputăție, ca Nae Cațavencu; deocamdată, își exercită tonul de tenor al demagogiei prin articole de un stil reprobabil. Caragiale prezintă pe Rică Venturiano într-o dubla postură comică: de demagog ideologic și de fante îndrăgostit.

Tipătescu este un Venturiano maturizat; a părăsit „frazele” și s-a atașat pe lângă un om cu influență, un șef de organizație profitând de grațiile coapte ale Zoițichii, sub ale cărei aripi de cloșcă sentimentală își aranjează viitorul politic.

Pentru mahalagioaicele Zița și Veta, politica n-are nici o valoare; închise în gineceu, ele evadează din proza căminului prin amor. Joița, mahalagioaică evoluată la starea burgheză, își îngăduie libertăți sentimentale și își satisface ambiția de a conduce din culise combinațiile de politică locală. Filiația aceasta decurge atât de logic în comediile lui Caragiale, intuiția lui sociologică și psihologică este atât de vie, de realistă, încât imprimă o verosimilitate inalterabilă fiecărui personaj.

Există la personajele caragialiene nu numai foamea de comunicare, nevoia de a prinde cu orice preț un interlocutor căruia să-i vorbească. Întreaga lor existență e scăldată de cuvinte deturnate de la rostul lor. Se întâlnește la Caragiale și o comunicare ca schimb, duel de vorbe, unde partenerii dialogului sunt roluri de pondere egală sau apropiată; scenele de dragoste între Veta și Chiriac, între Zoe și Tipătescu răspund acestei formule.

Aparent, în „Scrisoarea pierdută” s-ar înfățișa o competiție între posibili candidați la deputăție. Farfuridi și Cațavencu țin pe rând discursuri pentru a-și convinge viitorii alegători cât e de solid punctul lor politic de vedere. Avem de-a face aici, la propriu, cu o descompunere a actului oratoric însuși. Discursul lui Farfuridi se desfășoară deja când se ridică cortina actului al III-lea, ultimul cuvânt e demn de subliniat, semnificativ pentru întreaga alcătuire a actului realizând miracolul unui întreg perfect echilibrat teatral și estetic bazându-se pe o strategie a rupturilor. Conform normelor clasice, Farfuridi își dezvoltă narațiunea, element fundamental recomandat de tratatele artei oratorice. Dar personajul va numi apoi o parte din discursul său „digresiune”. De

fapt, ce-și propune și anunță oratorul nu are loc: nu definește „plebicistul”, alunecă înspre exemple, pe care în cele din urmă nu le va mai da. Ajuns în fine la „chestiunea revizuirii Constituției și Legii Electorale” dă antologica formulă: „Din două una, dați-mi voie: ori să se revizuiască, primesc! Dar atunci să nu se schimbe nimica; ori să nu se revizuiască nimica, primesc! Dar să se schimbe pe ici pe colo, anume m punctele esențiale”.

Caragiale rămâne, așadar, singurul nostru dramaturg, care a dat eroilor actele stării civile. Tot teatrul de dinainte și după dânsul - afară de foarte puține excepții - e un teatru de iluzii scenice, de ficțiuni dramatice. Nimeni n-a creat viața, nimeni n-a aruncat în circulație realități, Caragiale ne-a înmulțit populația cu un număr de cetățeni, expresii ale mentalității unei pătri sociale într-o anumită epocă. Pentru a da viață acestor „tipuri”, el a trebuit să-i facă să vorbească în felul lor, potrivit forma fondului, plăsmuind pe de-a-ntregul o limbă specială, inestetică și trivială, dar plină de realitate trăită, o limbă necunoscută literar până la dânsul. După cum Eminescu a adus o nouă limbă poetică, o armonie proprie, un număr de imagini și expresii ce au intrat în rostirea poetică, tot așa și Caragiale a întrebuințat o limbă a sa, monstruasă dar plină de sevă, vie, o culegere de locuții ajunse legendare și glume curente.

Bibliografie:

- Constantinescu Pompiliu, *I. L. Caragiale*, în *Scrieri*, II, EPL, București, 1967
Dobrogeanu-Gherea Constantin, *I. L. Caragiale*, în *Studii critice*, EPL, București, 1967
Ionesco Eugene, *Portretul lui Caragiale. 1852-1912*, în *Note și contranote*, Ed. Humanitas, București, 1992
Iorgulescu Mircea, *Eseu despre lumea lui Caragiale*, Ed. Cartea Românească, București, 1988
Lovinescu Eugen, *Caragiale. Comediile sale*, în *Scrieri*, I, EPL, București, 1969
Manolescu Florin, *Caragiale și Caragiale*, Ed. Cartea Românească, București, 1983

PROPUNERE OPȚIONAL CARE RĂSPUNDE NEVOILOR ELEVILOR

Prof. Angela TOKOS
Școala Gimnazială Augustin, jud. Brașov

1. Notă de prezentare

Opționalul *Texte vechi, mesaje actuale* a fost conceput la nivelul disciplinei *Limba și literatura română* și se adresează elevilor de clasa a VIII-a. Competențele generale ale opționalului se raportează la competențele generale ale disciplinei de trunchi comun și reflectă contribuția acestui curs la profilul de formare al absolventului.

Cursul a fost gândit ca urmare a înțelegerii nevoii de lectură a elevilor, mai ales a celor care provin din medii defavorizate. Mulți dintre aceștia se confruntă cu o înțelegere superficială a textului, lipsa ideilor, neputința de a realiza asocieri, conexiuni, un vocabular sărac, repetitiv, motiv pentru care nu reușesc să se exprime. Lipsa lecturilor a fost identificată chiar de ei drept principala cauză a acestor probleme. Cu greu își pot aminti titlul ultimului text citit. Deși sunt recomandate lecturi suplimentare și acestea le sunt puse la dispoziție elevilor de către profesor, lipsa unui spațiu personal acasă sau responsabilitățile pe care le primesc în gospodărie nu le permit multor elevi din mediul rural să citească. Și atunci rămân cu ceea ce citesc la școală.

Scopul opționalului este acela de a le prezenta elevilor lectura într-un mod atractiv și de a crea preocuparea pentru citit. De asemenea, le oferă oportunități de a-și exprima preferințele în legătură cu tematica lecturilor, de a cunoaște mai bine biblioteca școlii și de a beneficia de un spațiu primitor, cu o atmosferă relaxată, propice acestei activități. În plus, cursul își propune să evidențieze caracterul actual al mesajului transmis de texte considerate învechite, plictisitoare, demodate și, prin urmare, să sublinieze utilitatea acestor texte în contextul zilelor noastre. Aducem în fața elevilor autori precum Florin Bican, Doina Ruști, Ana Rotea, Adina Popescu pentru că sunt populari și atrag tinerii cititori, dar nu putem discuta despre literatura română fără Creangă, Caragiale, Sadoveanu etc. Școlarii vor fi provocați să redescopere vechiul în relație cu prezentul, să creeze punți între lumi, personaje, limbaj, comportamente din trecut și din perioada contemporană, ceea ce nu constituie o pierdere de timp, ci dezvoltare a calității cititului și formare a gândirii critice.

Cursul aduce în atenția elevilor și texte nonliterare din diverse surse, care vin cu o altă viziune asupra temelor abordate de textele literare propuse și oferă posibilitatea elevilor să realizeze comparații, asocieri, exercițiu atât de util în pregătirea pentru Evaluarea Națională.

Structura programei include următoarele elemente:

1. Nota de prezentare
2. Competențe generale
3. Competențe specifice
4. Exemple de activități de învățare
5. Conținuturi
6. Valori și atitudini

7. Sugestii metodologice

8. Bibliografie

2. Competențe generale:

1. Familiarizarea cu diversele tipuri de texte

2. Utilizarea lecturii în vederea învățării pe tot parcursul vieții

3. Competențe specifice:

1.1 Explorarea lumii textului

1.2 Descifrarea elementelor de conținut

2.1 Descoperirea unor valori morale/ culturale necesare în contextul actual

2.2 Asocierea textelor citite cu experiențe personale pentru rezolvarea unor situații de viață reale

4. Activități de învățare

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
1.1 Explorarea lumii textelor literare și nonliterare	Medalionul literar „Știați că” despre autorii propuși Descrierea împrejurărilor în care a apărut textul Reconstituirea traseului parcurs de text de la autor la cititor Fișe bibliografice Șezătoarea Dramatizare Ghicitori literare Observarea unor elemente de structură ale diverselor tipuri de texte Vizionarea unor videoclipuri despre autori și texte
1.2 Descifrarea elementelor de conținut	Lectura expresivă Între vechi și nou - lectura în format digital Exerciții de reconstruire a poveștii Stabilirea relațiilor dintre personaje Interpretarea limbajului figurat Stabilirea unor asemănări și deosebiri între două sau mai multe texte/ personaje Asocierea personajelor cu personaje din aceeași opera/ altă opera literară Corelarea titlului/ ilustrațiilor ce însoțesc textul cu mesajul
2.1 Descoperirea unor valori morale/ culturale necesare în contextul actual	Dezbateri privind aspectele pozitive/ negative din comportamentul/ atitudinile unor personaje Asocierea personajelor cu persoane reale Formularea concluziilor, a învățăturii desprinse Exprimarea unor principii de viață Interviu cu un personaj
2.2 Asocierea textelor citite cu experiențe	Povestirea unor scene impresionante

personale pentru rezolvarea unor situații de viață reale	Relatarea unor experiențe personale Exprimarea aprecierilor personale referitoare la mesaj Discuții privind percepția emoțională a lecturii Identificarea rolului lecturii în dezvoltarea personală Exemplificarea comportamentului adoptat într-o situație de viață asemănătoare Asocierea unor texte/ secvențe de text cu interesele personale
--	--

5. Conținuturi:

1. Introducere. Prezentarea opționalului
2. De la cele mai vechi cărți la e-book
3. Despre prietenie
4. Iubire adevărată versus relații deschise și complicate
5. Curaj și lașitate
6. Moravuri, deprinderi, mentalități - fabula
7. Proverbe și zicători pline de înțelepciune
8. Copilul de ieri, copilul de azi
9. Relații de familie
10. De-ar trăi Caragiale...
11. „Toate-s vechi și nouă toate” – redescoperindu-l pe Eminescu
12. Evaluare

6. Valori și atitudini:

Atitudine pozitive față de lectură

Preocuparea de a înțelege și de a compara diverse tipuri de texte citite

Recunoașterea rolului lecturii în vederea învățării pe tot parcursul vieții

Interesul de a prezenta răspunsuri personale și creative pe marginea textelor citite

Disponibilitatea de a asculta opiniile și argumentele celorlalți

7. Sugestii metodologice:

Exemplu de abordare a legăturii competență specifică-conținut-activitate de învățare:

Competența specifică	Conținut	Activități de învățare
1.2 Descifrarea elementelor de conținut	De la cele mai vechi cărți la e-book: <i>Rânduri pentru carte</i> de Ion Minulescu <i>E-book</i>, https://ro.wikipedia.org/wiki/E-book	Lectura clasică – lectura în format digital Stabilirea unor asemănări și deosebiri între cele două texte

Strategiile didactice – vor include metode activ-participative care solicită elevul să contribuie la propria învățare:

- pregătirea și facilitarea receptării textului: anticiparea temei, discutarea titlului și a unor imagini ce pot însoți textul
- strategii de orientare a lecturii
- discuții frontale, de grup
- strategii de fixare a conținutului textului: chestionare, exerciții cu itemi de tip adevărat/ fals, exerciții cu alegere multiplă
- strategii de interpretare: discuții despre semnificațiile textului, dezbateră
- metode de învățare: metoda pălărilor gânditoare, metoda ciorchinului, cubul, SINELG, problematizarea, învățarea prin descoperire, metoda cadranelor, explozia stelară, jurnalul cu dublă intrare, FRISCO.

Modalități de evaluare:

- metode tradiționale: probe scrise, orale
- metode complementare: observarea sistematică a implicării elevului în actul învățării, chestionare de evaluare a lecturii, mape tematice, autoevaluare și interevaluare.

Profesorul selectează texte literare și nonliterare adecvate temelor propuse pentru atingerea competențelor vizate de curs:

Ex libris de Tudor Arghezi

Rânduri pentru carte de Ion Minulescu

E-book, <https://ro.wikipedia.org/wiki/E-book>

Prietenul de Grigore Vieru

Despre prietenie, cu dragoste de Ioana Pârvulescu (fragmente)

<https://www.lapunkt.ro/2013/01/despre-prietenie-cu-dragoste/>

Când amintirile de Mihai Eminescu

Călin (file din poveste) de Mihai Eminescu

Baltagul (fragmente) de Mihail Sadoveanu

Iubește ieri, azi și mâine, Ana-Maria Popescu - <https://anamariapopescu.ro/iubeste-ieri-azi-si-maine/>

Întâiul drum de Ion Agârbiceanu

Pașa Hassan George Coșbuc

Sobieski și românii de Costache Negruzzi

Două poloboace de Alecu Donici

Leul deghizat de George Topârceanu

Boul și vițelul de Grigore Alexandrescu

Proverbe, zicători și ghicitori

Cinci pâini de Ion Creangă

Povestea lui Harap-Alb de Ion Creangă

Omagiu adus atemporalului Ion Creangă - <https://www.timpul.md/articol/omagiu-adus-atemporalului-ion-creanga-105808.html>

Mărinimie de Emil Gârleanu

Aleodor împărat

Tren de plăcere de Ion Luca Caragiale

O scrisoare pierdută de Ion Luca Caragiale

Eroii pieselor în actualitate - <https://www.scribd.com/book/316206505/Dic%C8%9Bionarul-personajelor-din-teatrul-lui-I-L-Caragiale>

Puiul de Alexandru Brătescu-Voinești

8. Bibliografie:

Chiș, Vasile, 2005, *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;

Dorobăț, Loredana, 2023, *Spre viață... prin lectură. Auxiliar didactic pentru opționalul de lectură și studiu individual, clasele VII-VIII*, editura Cartea Românească;

Ilie, Emanuela, 2020, *Didactica limbii și literaturii române*, editura Polirom;

Mortimer, Adler J., Van Doren, Charles, 2014, *Cum se citește o carte. Ghidul clasic pentru o lectură inteligentă*, trad. Doru Căstăian, ed. Paralela 45, Pitești.

CUPRINS

Nr. crt.	Titlul materialului publicat, autorul, școala, localitatea, județul	Pag.
1.	LECTURA ÎN CICLUL PRIMAR Prof. învă. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	3
2.	IMPACTUL RESURSELOR EDUCATIONALE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII Prof. Vasilica MIHALACHE Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu” Tudor Vladimirescu, jud. Galați	14
3.	METODE MODERNE FOLOSITE ÎN ÎNVĂȚAREA OPERAȚIILOR DE ADUNARE ȘI SCĂDERE exemple de bună practică Prof. învă. primar Aurelia-Georgeta BOCȘA Școala Gimnazială „Dr. Petru Șpan” Lupșa, jud. Alba	18
4.	SPECIFICUL RECEPTĂRII TEXTULUI EPIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR Studiu de specialitate Prof. învă. primar Aurelia-Georgeta BOCȘA Șc. Gimnazială „Dr. Petru Șpan” Lupșa, jud. Alba	25
5.	COMPETIȚIA SPORTIVĂ LA FOTBAL Prof. Simona CHIHAIA-STANCIU Colegiul Național „Mihail Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași	28
6.	DESCRIEREA RAPORTULUI, COMANDA ȘI FORMAȚII DE LUCRU ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT Prof. Simona CHIHAIA-STANCIU Colegiul Național „Mihail Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași	41
7.	REFACEREA CAPACITĂȚII ORGANISMULUI AFECTAT DE LEZIUNILE DE COAFĂ ROTATORIE PRIN EXERCII SPECIFICE HIDROKINETOTERAPIEI Prof. Simona CHIHAIA-STANCIU Colegiul Național „Mihail Sadoveanu” Pașcani, jud. Iași	45
8.	STUDIUL BIODIVERSITĂȚII PRIN PROIECTUL ERASMUS+ Prof. Aurelia-Mihaela CODRESCU Liceul Teoretic „Sfânta Maria” Galați, jud. Galați	51
9.	OPȚIONAL – MATEMATICĂ Prof. Nina – Cătălina COSTIN Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța	54
10.	PLAN INDIVIDUALIZAT DE ÎNVĂȚARE Prof. Nina – Cătălina COSTIN Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța	56
11.	PROIECT EDUCAȚIONAL Prof. Nina – Cătălina COSTIN Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța	59
12.	PREZENTAREA UNEI RESURSE EDUCATIONALE DESCHISE APLICATĂ ÎN DEMERSUL DIDACTIC LA MATEMATICĂ	62

	Prof. Nina – Cătălina COSTIN Liceul Teoretic „Anghel Saligny” Cernavodă, jud. Constanța	
13.	STUDIU DE CAZ Prof. inv. preșcolar Narcisa GHERASIM Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești, jud. Bacău	65
14.	RELAȚIA DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE: AVANTAJE, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE DE COLABORARE THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL AND THE FAMILY: ADVANTAGES, CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF COLLABORATION Gica NEGRÎȘAN, prof. inv. primar, Școala Gimnazială Frecăței, Tulcea, România; drd, UPS „Ion Creanga” din Chișinău	67
15.	CLIMATUL EMOȚIONAL AL CLASEI ȘI IMPACTUL ASUPRA ÎNVĂȚĂRII Prof. Denisa-Mădălina GUȚILĂ Liceul Teoretic „Marin Preda”, sector 6, București	73
16.	CREDINȚA PUTERNICĂ NE ÎNDEAMNĂ SPRE RUGĂCIUNE Pr. Prof. Liviu LAZĂR Liceul Teoretic „ Gh. Surdu” Brezoi, jud. Vâlcea	77
17.	DOMNUL TRANDAFIR, UN MODEL ÎN PEDAGOGIE Pr. Prof. Liviu LAZĂR Liceul Teoretic „ Gh. Surdu” Brezoi, jud. Vâlcea	82
18.	ULTIMELE 6 ZILE ȘI UN ALTFEL DE POST: ALĂTURI DE HRISTOS ÎN PĂTIMIRILE SALE Pr. Prof. Liviu LAZĂR Liceul Teoretic „ Gh. Surdu” Brezoi, jud. Vâlcea	84
19.	EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL MODERNISMULUI Prof. inv. primar Niculina MIHUȚĂ Școala Gimnazială „Gheorghe Corneliu” Domnești, jud. Ilfov	87
20.	EXPRESIONISMUL LIRIC BLAGIAN ȘI SPIRITUL MATEMATIC Prof. Aniela AMIHĂLĂCHIOAE Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța, jud. Constanța	90
21.	CĂLĂTORIA LABIRINTICĂ ACTIVITĂȚI DIDACTICE INTEGRATE PENTRU STUDIUL ROMANULUI REALIST BALTAGUL Prof Elena. MENAEF - RĂDULESCU Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța, jud. Constanța	99
22.	MENTIMETER ÎN EDUCAȚIE Prof. Laura BUȘCĂ	106
23.	RELAȚIA SACRU-PROFAN ÎN DOMNIȘOARA CHRISTINA DE MIRCEA ELIADE Prof. Diana-Gabriela CIOCÎRLAN	115
24.	PARADOXUL ALTERITĂȚII : ODA EMINESCIANĂ ȘI LUMINA BLAGIANĂ Prof. Mariana DEACU Colegiul Național Pedagogic Constanța, jud. Constanța	118
25.	STUDIU PRIVIND METODA PROIECTELOR-INSTRUMENT ACTIV ÎN DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVILOR DE CLASA I	121

STUDII DE SPECIALITATE

	Prof. înv. primar Camelia OLAR Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad” Orăștie, jud. Hunedoara	
26.	STUDIU PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE ȘI NUTRIȚIE – PROMOVAREA UNUI STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS, IGIENĂ PERSONALĂ ȘI ALIMENTAȚIE ECHILIBRATĂ LA CICLUL PRIMAR Prof. înv. primar Camelia OLAR Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad” Orăștie, jud. Hunedoara	123
27.	INTERVENȚIA SPECIALIZATĂ ÎN TERAPIA ELEVILOR DIAGNOSTICAȚI CU C.E.S -STUDIU DE SPECIALITATE- Prof. Georgeta PĂDURARU C.S.E.I.Nr.1 Bacău	125
28.	TERAPIA TULBURĂRIILOR DE RITM ȘI FLUENȚĂ A VORBIRII -STUDIU DE SPECIALITATE- Prof. Georgeta PĂDURARU C.S.E.I.Nr.1 Bacău	128
29.	IMPLICAREA ELEVILOR DIAGNOSTICAȚI CU T.S.A ÎN PROGRAME TERAPEUTICE -STUDIU DE SPECIALITATE- Prof. Georgeta PĂDURARU C.S.E.I.Nr.1 Bacău	131
30.	EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ LA PREȘCOLARI – PAȘI MICI PENTRU O LUME MARE Prof. Ana-Iuliana POPA Grădinița Nr. 242 București, Sector 5	134
31.	STUDIU DE SPECIALITATE PRIVIND CULTIVAREA FLEXIBILITĂȚII GÂNDIRII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj	136
32.	FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU LECTURĂ LA ȘCOLARII MICI -studiu de specialitate- prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj	138
33.	STUDIU DE SPECIALITATE-JOCURILE DE ROL prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj	141
34.	VALENȚE FORMATIVE ALE ACTIVITĂȚII DE REZOLVARE A PROBLEMELOR STUDIU DE SPECIALITATE prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj	144
35.	JOCURILE DE ROL STUDIU DE SPECIALITATE prof. înv. primar Persida-Gabriela SASU Școala Gimnazială „Constantin Săvoiu” Tg-Jiu, jud. Gorj	155
36.	STILURI DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR (CLASA PREGĂTITOARE) Studiu psihopedagogic	158

	Prof. înv. primar Corina-Ancuța SFECHIȘ Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu” Cluj-Napoca, jud. Cluj	
37.	STRATEGIILE NEGOCIERII Aplicație prof. Stancu MARILENA Școala Gimnazială Nr. 39 „Nicolae Tonitza” Constanța	163
38.	STUDIU ASUPRA TEHNICII JURNALISTICE LA CAMIL PETRESCU Prof. Simona STOICA Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați	165
39.	STUDIU ASUPRA FASCINAȚIEI NATURII ÎN OPERA SADOVEANIANĂ Prof. Simona STOICA Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați	171
40.	STUDIU DIACRONIC ASUPRA MODERNISMULUI ÎN LITERATURĂ Prof. Simona STOICA Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați	178
41.	STUDIU PRIVIND CONSTRUCȚIA PERSONAJULUI COMIC CARAGIALIAN Prof. Simona STOICA Colegiul Economic „Virgil Madgaru” Galați	182
42.	PROPUNERE OPȚIONAL CARE RĂSPUNDE NEVOILOR ELEVILOR Prof. Angela TOKOS Școala Gimnazială Augustin, jud. Brașov	187
43.	CUPRINS	192

ISSN 2810 – 3173

ISSN – L 2734 – 5939



Editura Educația Azi